

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



**ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO
DESDE UN ENFOQUE DE MEDIACIÓN:
ESTUDIO DE CASO EN UNA INSTITUCIÓN PRIVADA**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación
Con mención en Gestión de Instituciones Educativas

JUAN CARLOS GUTIÉRREZ MERINO

Presidente: José Martín Vegas Torres

Asesor: Igor Lenin Valderrama Maguiña

Lector 1: Luz Helena Echeverri Junca

Lector 2: José Antonio Panduro Paredes

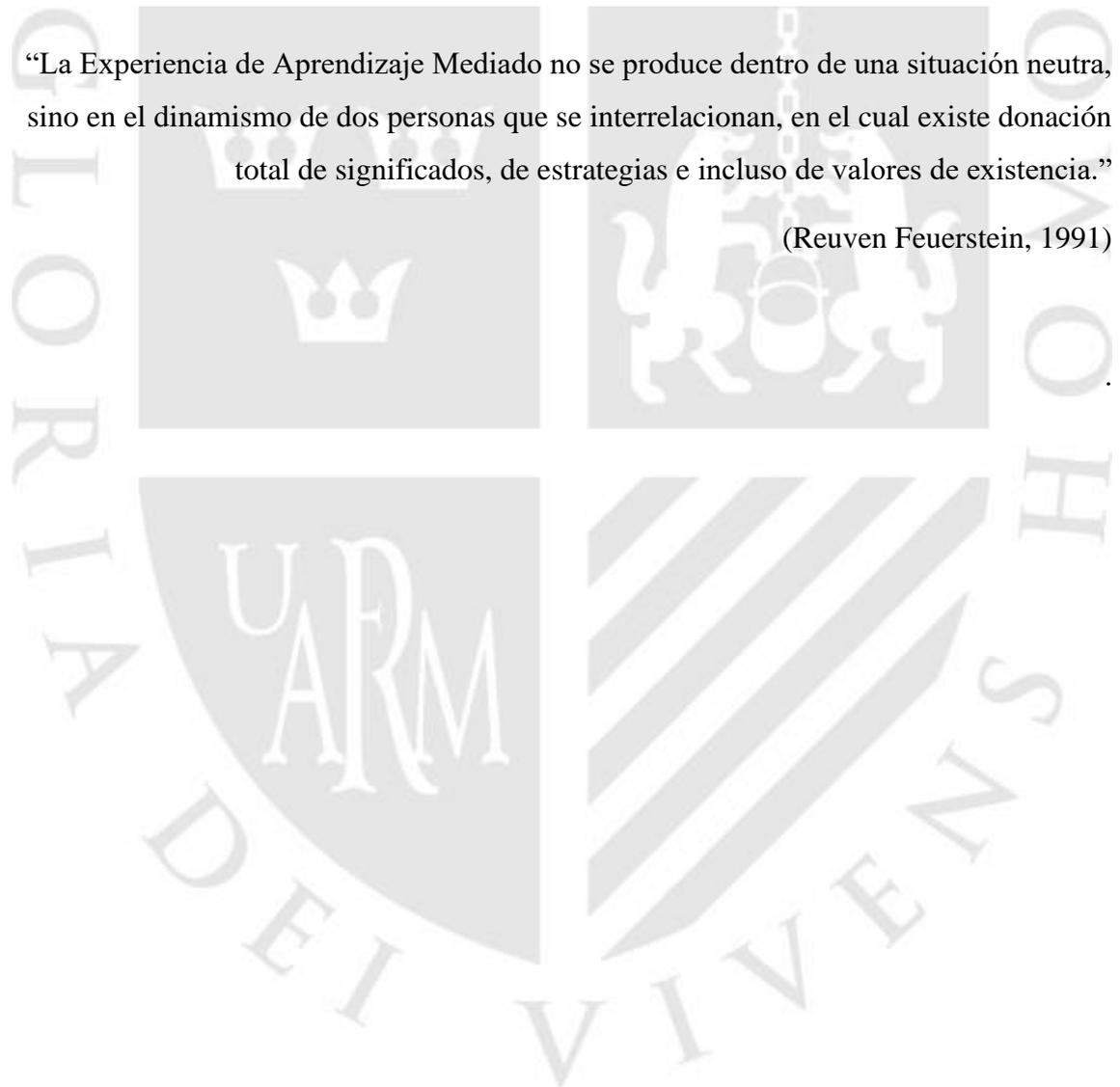
Lima – Perú

Diciembre de 2020

EPÍGRAFE

“La Experiencia de Aprendizaje Mediado no se produce dentro de una situación neutra, sino en el dinamismo de dos personas que se interrelacionan, en el cual existe donación total de significados, de estrategias e incluso de valores de existencia.”

(Reuven Feuerstein, 1991)



DEDICATORIA

El esfuerzo de esta investigación está dedicado a los docentes que asumen la misión de acompañar a otros docentes en servicio, para que esta labor se vea enriquecida con las intuiciones teóricas, conclusiones, limitaciones y recomendaciones pedagógicas planteadas.



AGRADECIMIENTO

Mi gratitud a Dios por darme todas condiciones favorables para vivir este momento de mi vocación, pues siempre he sentido su apoyo a través de mis padres, familia, compañeros de trabajo, orientaciones de docentes, asesor de tesis y amigos de vocación docente y jesuita.

Gracias porque ambas vocaciones me permiten vivir la pasión por contribuir a la formación humana.

RESUMEN

Esta investigación estudia el acompañamiento pedagógico en la realidad de un colegio particular, en perspectiva de la Mediación Pedagógica propuesta por Reuven Feuerstein (1991). La mediación privilegia la interrelación entre el mediador y mediado; por ello, se pregunta ¿Cómo se desarrolla la práctica de Acompañamiento Pedagógico en el Colegio San José de Arequipa desde un enfoque de mediación pedagógica? Así, se caracteriza la práctica del acompañamiento pedagógico en la institución, interpretada desde el enfoque de mediación pedagógica.

El paradigma interpretativo permitió comprender las percepciones e interacciones entre las personas para representar la realidad simbólica del acompañamiento pedagógico. Desde el enfoque cualitativo se ha profundizado en su comprensión descriptiva, especialmente con el diseño de estudio de casos, por el que se analizaron los rasgos más relevantes declarados por los entrevistados. El estudio identificó categorías emergentes que en su mayoría se aproximan a la mediación, mostrando que el acompañamiento pedagógico puede ser potenciado por una práctica consciente de la mediación: mediando principalmente la buena relación; la integración del docente como clave de mejora; y una reflexión crítica para dar mayor perspectiva a la práctica pedagógica.

Palabras clave: acompañado, acompañamiento pedagógico, acompañante, mediación pedagógica, mediado, mediador.

ABSTRACT

This research studies the pedagogical accompaniment in the reality of a private school, from the perspective of the Pedagogical Mediation proposed by Reuven Feuerstein (1991). Mediation favors the interrelation between the mediator and the mediator; For this reason, he asks himself, How is the practice of Pedagogical Accompaniment developed in the Colegio San José de Arequipa from a pedagogical mediation approach? Thus, the practice of pedagogical accompaniment in the institution is characterized, interpreted from the pedagogical mediation approach.

The interpretive paradigm allowed understanding the perceptions and interactions between people to represent the symbolic reality of pedagogical accompaniment. From the qualitative approach, its descriptive understanding has been deepened, especially with the case study design, by which the most relevant features declared by the interviewees were analyzed. The study identified emerging categories that mostly approach mediation, showing that pedagogical accompaniment can be enhanced by a conscious practice of mediation: mainly mediating the good relationship; the integration of the teacher as a key to improvement; and a critical reflection to give greater perspective to pedagogical practice.

Keywords: accompanied, pedagogical accompaniment, companion, pedagogical mediation, mediated, mediator.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	12
1.1. Acompañamiento Pedagógico	12
1.1.1. Acompañamiento pedagógico en contexto	12
1.1.2. Aproximación conceptual al Acompañamiento Pedagógico	14
1.1.3. De la Supervisión al Acompañamiento	20
1.1.4. Enfoques del Acompañamiento Pedagógico	21
1.1.5. Fases del Acompañamiento Pedagógico.....	23
1.1.6. Metodología en torno al Acompañamiento Pedagógico.....	27
1.1.7. Dimensiones.....	30
1.1.8. Una propuesta de acompañamiento pedagógico en el Perú.....	38
1.1.9. Necesidad de enfoque hermenéutico y posibles límites teóricos.....	42
1.2. Mediación Pedagógica	43
1.2.1. Aproximación al concepto de Mediación Pedagógica.....	43
1.2.2. Aporte Constructivista	56
1.2.3. Tipos de mediación	59
1.2.4. Actores de la mediación pedagógica	60
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	65
2.1. Presentación de la estrategia de investigación: paradigma, enfoque y método ...	65
2.2. Técnicas e instrumentos, validación y aplicación piloto	67
2.3. Población, muestra y unidad de análisis	71
2.4. Recolección de la información	74

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	77
3.1. Mediar una buena relación de acompañamiento pedagógico	80
3.2. Mediar la integración del docente como clave para procesos de mejora.....	84
3.3. Mediar la reflexión crítica para mayor perspectiva de la práctica pedagógica....	88
3.4. Mediar el carácter sostenido del acompañamiento del proceso pedagógico	91
3.5. Mediar la formación del perfil docente para actualizar la propuesta pedagógica	95
3.6. Mediar el fortalecimiento del vínculo carismático y local	99
CONCLUSIONES	103
RECOMENDACIONES	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXOS.....	122
Anexo N° 1: Matriz metodológica	123
Anexo N° 2: Matriz de indicadores de entrevista	125
Anexo N° 3: Formatos de validación de entrevistas	133
Anexo N° 4: Solicitud de juicio de experto	137
Anexo N° 5: Consentimiento informado.....	138
Anexo N° 6: Solicitud a institución para la aplicación de instrumento	139
Anexo N° 7: Guías de entrevista	140
Anexo N° 8: Identificación de categorías emergentes	147
Anexo N° 9: Análisis hermenéutico.....	173



INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación del Perú (Minedu) en el 2018 a través de la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS) señaló que el *Acompañamiento Pedagógico* promueve mejoras en la práctica pedagógica haciendo uso de la reflexión crítica y consciencia de sus supuestos teóricos, reconociendo los cambios necesarios para el logro de un desempeño más autónomo del docente y mejora de los aprendizajes. El estudio del acompañamiento pedagógico ha de considerar el impacto y las estrategias reales presentes en los contextos institucionales. La perspectiva que nos ofrece el Minedu insiste en el *impacto* del acompañamiento en las personas y su desempeño, el cual apunta al progresivo logro de la autonomía docente y mejora de los aprendizajes; y en las *estrategias* de acompañamiento, tales como la reflexión crítica y sustentos teóricos. Siendo consciente de los diversos esfuerzos del gobierno por consolidar programas para asegurar el acompañamiento pedagógico de los docentes, no siempre se percibe un marco teórico sólido o único para este tema. En ese sentido, para esta investigación sobre acompañamiento pedagógico se puede recurrir a un enfoque teórico particular que nos ofrezcan claves para analizar y caracterizarlo en un contexto concreto: mediación pedagógica.

La mediación pedagógica nos ofrece un marco teórico objetivo, preciso y bien estudiado, pero sobre todo un marco con un fuerte carácter relacional para analizar la dinámica entre el mediador y mediado. El aporte base de esta teoría lo recibimos de Reuven Feuerstein (1991), quien afirma que una experiencia de aprendizaje es mediada si se constatan tres procesos: a) mediación de intencionalidad y reciprocidad; b) mediación de trascendencia; y c) mediación de significado. Enfoque que ha permitido enriquecer el análisis del acompañamiento pedagógico, el cual con sus propios límites se complementa con otras nociones pedagógicas para fortalecer líneas de análisis abiertas desde la mediación pedagógica.

Esta investigación ha sido aplicada en el colegio San José de Arequipa, Perú. Una obra educativa jesuita con una tradición de 122 años, con una fuerte identidad institucional y con una propuesta educativa sólida. La institución desarrolla un Plan de Acompañamiento Pedagógico diseñado para acompañar la práctica docente, desde cuatro líneas de acción: a) acompañar la preparación para el aprendizaje en su proceso de planificación; b) acompañar la enseñanza para el aprendizaje en la práctica pedagógica en aula; c) acompañar la participación en la gestión escolar y comunitaria; y d) acompañar la mejora del perfil profesional y vocacional de los docentes. Estas líneas de acción responden al diagnóstico institucional, perfil docente contenido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), aprobado en el 2017, y las orientaciones del Minedu en el Manual del Buen Desempeño Docente. Este plan es desarrollado por diversas instancias, tales como: La Coordinación de Área Pedagógica (Líneas a y b); La Coordinación de Ciclo (Línea c y d); y La Coordinación de Calidad (Línea c y d).

Esta investigación es significativa porque se desarrolla bajo un enfoque cualitativo para comprender la práctica del acompañamiento desde sus principales actores, preguntándonos ¿Cómo se desarrolla la práctica de Acompañamiento Pedagógico en el Colegio San José de Arequipa desde un enfoque de mediación pedagógica? Desde el estudio de casos se ha logrado caracterizar el proceso de acompañamiento pedagógico, identificando rasgos próximos a la mediación pedagógica. Ha sido importante comprender cómo las buenas prácticas y estrategias presentes en el proceso de acompañamiento pedagógico contribuyen al mejor desempeño docente y cómo las deficiencias pueden afectar la autonomía en su práctica pedagógica; siempre analizando tales prácticas no solo en su entorno inmediato, sino también en sus efectos sobre la propuesta pedagógica institucional. La pregunta de investigación ha guiado el trabajo de tesis, pudiendo ser un referente para revisar las prácticas mediadas de acompañamiento pedagógico de otras instituciones educativas, atendiendo otros contextos, pero sobre todo contando con prácticas de mediación pedagógica validadas que potencien la formación docente.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Acompañamiento Pedagógico

1.1.1. Acompañamiento pedagógico en contexto

La historia de la educación formal peruana ha vivido reformas y adaptaciones no siempre adecuadas a la realidad nacional, nivel profesional de maestros, necesidades de infraestructura, limitación de recursos y los grandes desafíos contemporáneos a tales reformas. En este contexto, es importante asegurar tiempos y espacios de reflexión colectiva para potenciar revisar la práctica educativa, pues del análisis real de la misma debe surgir su transformación. La práctica pedagógica es una labor del docente, pero ésta nunca es aislada de los demás agentes educativos, mucho menos de quienes dirigen las instituciones y del Estado. El Estado tiene la responsabilidad de asegurar el acompañamiento pedagógico de los docentes en servicio, asumiendo enfoques pedagógicos que se traduzcan en políticas que incidan en el desarrollo educativo del país. Las políticas de Estado para la mejora del acompañamiento pedagógico pueden ayudar a pasar de enfoques tradicionales de supervisión y control de la práctica docente a un enfoque de aprendizaje profesional cooperativo. En ese sentido, Unesco (2013) reconoce que la calidad de la práctica docente es un factor clave para la mejora de la calidad educativa, lo que va exigiendo que no solo los aprendizajes de los estudiantes estén al centro de los programas de capacitación y políticas educativas, sino que éstas también deben considerar la formación del docente en servicio. El acompañamiento pedagógico procura la capacitación profesional como medio de la mejora de la calidad educativa, donde como afirma Llorente y Wanuz (2018) el docente capacitado une las expectativas sociales sobre los sistemas educativos y los resultados académicos de los estudiantes.

El acompañamiento pedagógico exige una mirada que supera la observación de clases orientada a medir el desempeño docente. Necesita del ejercicio reflexivo de los mismos docentes sobre su propia práctica pedagógica. El acompañamiento deja de ser una tarea directiva para ser una tarea colegiada entre docentes, en todo el desarrollo de la práctica pedagógica. El Minedu (2019) lo entiende como estrategia de formación continua ofrecida a docentes en servicio a través de tres modalidades: visitas en aula, formar grupos de interaprendizaje y talleres de actualización docente. El proceso de acompañamiento propuesto por Minedu está basado en la reflexión crítica y autónoma de las fortalezas y dificultades de la práctica pedagógica, aprendiendo de ella para mejorarla en vista al logro de las competencias definidas en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB).

En el Perú, desde 1993 a 2016 se han formulado diversos intentos a nivel nacional para acompañar a los docentes en servicio. Díaz et al. (2015) señalan tres programas importantes: Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) y Programa Presupuestal “Logros de Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica Regular” (PELA). El PLANCAD tuvo vigencia desde 1993 al 2001 y tuvo el objetivo de ayudar a los docentes a orientar eficientemente el aprendizaje de lectoescritura. El PRONAFCAP fue creado el 2007, tuvo vigencia hasta el 2014 y se gestionó desde los institutos pedagógicos, universidades públicas y privadas. También tuvo su aplicación en Educación Intercultural Bilingüe. El PELA asumió el objetivo mejorar los logros de aprendizaje en los ciclos II al VII de educación básica regular hacia el 2016, con ajustes en los niveles de desempeño durante los años 2013 al 2016.

El Minedu (2014) señala que el propósito central de los programas en la educación peruana es promover la autonomía progresiva del docente y la reflexión continua de la práctica pedagógica. El logro de la autonomía y reflexión crítica se constituyen en dos elementos clave del acompañamiento, pues son los docentes de modo colegiado, junto a los acompañantes, quienes deben revisar su práctica pedagógica para formular estrategias de mejora. El 15 de febrero del 2019 mediante Resolución Viceministerial 028 - 2019, el Minedu aprueba la "Norma que establece disposiciones para el Desarrollo del Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica", donde se establecen los criterios, propósitos y acciones para el acompañamiento pedagógico, acciones que garanticen el fortalecimiento y experticia del profesional de la educación en

su profesión. Según esta resolución, hay dos modalidades de acompañamiento, la que corresponde a un nivel interno y otra de nivel externo: el acompañamiento pedagógico interno puede ser un docente que labora en la Institución Educativa intervenida, elegido bajo ciertos criterios de calidad que exige el Minedu y en el que se le exige formar liderazgos educativos que garantice calidad en el perfil de egreso y los aprendizajes. Para ello se forman círculos de autoayuda, formación cooperativa y argumentación de ideas de mejora, teniendo para ello horas colegiadas en su horario laboral. El acompañamiento pedagógico externo es liderado por un docente que no es parte de la institución educativa, pero la visita con el fin de ayudar desde fuera con una visión más objetiva y sistemática del aprendizaje. Reúne a los maestros, monitorea al acompañante interno y ayuda a mejorar disposiciones y maneras de trabajo interno de acompañamiento.

Es importante mencionar que este proceso establecido por el Minedu tiene fases, como la *sensibilización*, en la que se concientiza a comunidad educativa sobre la importancia de la mejora de los aprendizajes; la fase de *desarrollo* caracterizada por dos procesos recurrentes, el diagnóstico y la ejecución; para terminar en la fase de *cierre* cuyo propósito es hacer un balance que tiene como referentes la situación final, progreso y ejecución. El acompañamiento pedagógico en las escuelas potencia la formación permanente de su práctica pedagógica, pues ayuda notablemente en los desempeños educativos y pone de manifiesto la sapiencia del docente en servicio.

1.1.2. Aproximación conceptual al Acompañamiento Pedagógico

El acompañamiento pedagógico recibe diversas definiciones que corresponden a las perspectivas existentes en la investigación educativa, especialmente las referidas a la docente. Se trata de aproximarnos al concepto asumiendo una definición que nos permita trabajar en esta investigación. Revisando el Diccionario de la Lengua Española (2019), nos aproximamos a un significado general y básico del acompañamiento, pues lo presenta como la acción y efecto de acompañar o acompañarse. En esta aproximación general se percibe que la dinámica misma del acompañamiento es interrelacional y recíproca, pues la acción y efecto dependen de la actitud o compromiso de quien acompaña y quien es acompañado. Este carácter ayuda a la aplicación de este término al plano educativo. En ese sentido, Martínez y Gonzales (2010) afirma que el término tiene

una connotación de compartir, agregar valor y sentido, reconocer y acoger, coexistir, estar y hacer con otros; pero guardando dos rasgos importantes: por un lado, conservando la condición de iguales; por otro compartiendo un mismo proyecto. Para Collomamani (2013) también puede definirse como el conjunto de procedimientos con el objetivo de enriquecer la práctica pedagógica, a través de cambio de los patrones en el perfil de los docentes. Esta aproximación enfatiza la necesidad de transformar los patrones de conducta que sostienen vigente unas y otras prácticas pedagógicas. En el 2007 Consejo Nacional de Educación (CNE) considera que el acompañamiento pedagógico no solo está dirigido a los docentes, sino también a directores en quienes recae la función de cuidar del acompañamiento.

De modo más particular, se debe citar a dos investigadoras que se constituyen en referente bibliográfico básico de cualquier investigación sobre acompañamiento pedagógico: Vezub y Alliaud (2012), quienes afirman que el acompañamiento pedagógico se desarrolla por intermedio de pares, estableciendo una relación de ayuda, en la que existe unos docentes más experimentados. Además, comprenden el acompañamiento como estrategia para potenciar el desarrollo profesional docente. Esta definición, al enfatizar la relación entre pares, señala una dinámica de interacción horizontal, que como dicen López y Reyes (2006) distancia de otros conceptos como supervisión que interviene con soluciones externas, sino que ayuda a formularlas; guía o facilitador de un proceso, sino que acompaña la expectativa de resultados; o controlador de resultados, sino colaborador del proceso. Vezub y Alliaud (2012) se constituyen en investigadoras que han dedicado su producción académica a analizar la realidad del acompañamiento pedagógica en diversas realidades latinoamericanas, analizando, teorizando y ayudando a formular políticas de acompañamiento pedagógico del desarrollo profesional basadas en el análisis; aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo desde escenarios reales; para la superación del aislamiento y trabajo individual con el trabajo colaborativo; para abandonar los modelos tradiciones de formación puntual, masiva, homogénea y unilateral; para acompañar en el inicio del ejercicio profesional docente y mejorar los aprendizajes escolares.

El Minedu a través de la DIFODS (2018) afirma que el acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación para los docentes en servicio, centrándose en la mejora de la práctica pedagógica y contando con la mediación de un acompañante

pedagógico. Esta mejora exige la reflexión crítica, reconocimiento de sus supuestos teóricos, conciencia de la necesidad de cambio progresiva de la autonomía profesional e institucional y mejora en el logro de aprendizajes. Esta definición desarrolla de modo explícito el carácter técnico del acompañamiento pedagógico y es confirmada en sus mismos elementos en Resolución Viceministerial N° 028-2019-MINEDU. Esta comprensión se complementa con la definición de acompañamiento presentada por el Minedu (2012) en el Manual de Buen Desempeño Docente, en donde se define no solo como un soporte técnico, sino también, entendiendo este último en su acento emocional y ético a través del diálogo entre acompañante y acompañado. Desde estas definiciones podemos identificar implicancias importantes del acompañamiento pedagógico para esta investigación: es una estrategia de formación en servicio; es mediado por un docente acompañante; persigue la mejora de la práctica pedagógica más autónoma y mejores aprendizajes; logra la mejora a través de la reflexión crítica, descubrimiento de supuestos y conciencia del cambio; y que supone un soporte afectivo.

El acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación en servicio: este rasgo está presente en la corriente de reflexión propuesta por Vezub y Alliaud (2012), pues no ve la formación docente circunscrita a los estudios universitarios, sino que la comprenden como un proceso a lo largo del ejercicio profesional, llegando a afirmar que las necesidades de formación continua cambian según las exigencias y preocupaciones de cada etapa profesional. Tales necesidades exigirán contenidos particulares e inciden en el desarrollo personal del docente acompañado, pues una profesión se construye también desde la trayectoria individual. Esta visión de proceso continuo la comparten Cochran-Smith y Lytle (2003), quienes afirma que adquirir un oficio requiere de un proceso continuado. Además, Martínez y González (2010) le atribuyen un carácter mediador del proceso de profesionalización que dota al docente de mayor capacidad, conocimiento y condiciones suficientes para lograr un desempeño pertinente, efectivo y eficaz.

El acompañamiento pedagógico es mediado por un docente acompañante: Domingo Segovia (2005) afirma la mejora de la práctica pedagógica requiere de apoyo externo, de estructuras e instrumentos que median y facilitan los cambios. Este apoyo externo no se debe interpretar como una intervención que no considera la participación del docente acompañado, sino que la mediación supone una colaboración que posibilita una revisión colegiada de la práctica pedagógica. En ese sentido, Vezud y Alliaud (2012)

caracterizan el acompañamiento de la práctica educativa como un proceso de auto y de coanálisis que involucra al sujeto como persona, profesional y miembro de una institución. Por ello, Vélaz de Medrano (2009) considera que el proceso de acompañamiento integra al docente en el grupo e institución. La revisión compartida de la práctica educativa supone para acompañante y acompañado, según González (2009), una mejora significativa en su ejercicio profesional y la comprensión de su responsabilidad en el proceso educativo. Vezub y Alliaud (2012) perciben de modo directo la dinámica de mediación presente en el acompañamiento pedagógico, pues el proceso proporciona una serie de andamiajes y colaboraciones necesarias para asumir riesgos, transformar y enriquecer la práctica educativa. En la relación de mediación, como explica Vélaz de Medrano (2009), ocurre una reflexión compartida entre acompañante y acompañado sobre las deficiencias a atender, sin desconocer que la mayor experiencia de uno de ellos es la principal diferencia entre ambos.

El acompañamiento pedagógico tiene como horizonte una práctica pedagógica más autónoma y con mejores aprendizajes: al respecto, Vezud y Alliaud (2012) consideran que la labor del docente consiste solo en dirigir sesiones de aprendizaje, sino que más importante es crear las mejores condiciones para el aprendizaje. En ese sentido, los autores señalan que el acompañamiento pedagógico no agota sus metas en el monitoreo del desempeño docente, sino en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, de tal forma que la mejora de la práctica educativa del docente acompañado debe evidenciarse en la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, por ello el docente es acompañado para consolidar competencias que aseguren aprendizajes en los estudiantes. El acompañamiento es permanente, pero no dependiente, pues la práctica pedagógica, por el acompañamiento, debe aspirar a ser autónoma y eficiente para el logro de aprendizajes. Así, ambos autores afirman que el docente debe ser entendido como un profesional capaz de analizar su contexto, proponer alternativas de mejora y responder a las políticas de formación continua de la institución.

El acompañamiento pedagógico logra la mejora en base a la reflexión crítica, descubrimiento de supuestos y conciencia del cambio: estos tres medios deben acompañar la intención de todo programa de acompañamiento y deben inspirar el formar docentes en servicio con actitud crítica sobre su propio desempeño, actitud indagativa para fundamentar su práctica y actitud innovadora para transformar su propio desempeño

profesional. Desde la reflexión crítica, Vezub (2011) propone un trabajo sistemático para acompañar al docente en el análisis de su práctica, revisión de bases teóricas y el diseño de nuevas alternativas pedagógico – didácticas. En esa misma línea Esteban et al. (2013) afirman que el docente debe ser capaz de autoevaluarse y actualizarse constantemente para construir nuevos saberes, es decir, la reflexión de la práctica pedagógica debe cuestionar nuestros propios saberes. Como se percibe, la reflexión crítica da pie al descubrimiento de los supuestos teóricos, pues como señala Imbernón (2007) la relación de acompañamiento debe apoyarse en la reflexión crítica, asumiendo las teorías implícitas, esquemas de funcionamiento y actitudes durante de desarrollo de la práctica pedagógica. La actitud indagatoria coloca al docente ante la posibilidad de generar consciencia de cambio, como sostiene Cochran-Smith y Lytle (2003), porque el docente que cuestiona su práctica será capaz de dismantelar aquellas conductas que impiden la mejora.

El acompañamiento pedagógico supone un soporte afectivo para los docentes en servicio: el acompañamiento pedagógico tiene lugar en una relación interpersonal en la que como afirma Carretero et al. (2008) se debe comprender al otro desde su marco de referencia. En ese sentido, todo acompañamiento pedagógico debe considerar la situación personal y de contexto del docente, de tal forma que éste reciba un soporte afectivo desde la comprensión de su situación personal y la motivación necesaria para que ésta no obstaculice su crecimiento personal y profesional. El acompañamiento del desempeño profesional cada vez se ve ante la necesidad de acompañar la dimensión personal de los trabajadores; en ese sentido, Braun (2016) afirma que es necesario inspirar, comunicar y escuchar a los trabajadores para cultivar en ellos la confianza necesaria para que logren su desarrollo profesional y personal. Tal confianza, según Day (2005), permitirá una crítica amistosa entre los dos o más profesionales participantes del proceso de acompañamiento. La tarea de brindar un soporte afectivo se traduce en la necesidad de que el acompañante asuma una influencia motivacional ante el docente acompañado. Martínez (2008) nos recuerda que las tendencias contemporáneas sobre el desarrollo profesional posicionan al acompañante como referente no solo para la asistencia pedagógica, sino para el apoyo personal. Así, los docentes tomen decisiones informadas y con propósito, no de modo mecánico, sino desde la conciencia de que las metas propuestas conjuntamente asumidas no desconocen su realidad personal.

Sobre este último rasgo, Carretero et al. (2008) consideran que cuando en el acompañamiento se afrontan aspectos motivacionales, afectivos y relacionales se consigue mayor efectividad, pues se establece una interrelación positiva entre ambos profesionales, creando redes internas para sostén emotivo y promoviendo su formación cognitiva. En ese sentido, resulta interesante reconocer que el acompañamiento no solo cubre las necesidades técnico-pedagógicas, sino que también se orienta a brindar un soporte afectivo al docente. En el acompañamiento se trata de construir una relación de ayuda profesional que no olvida la interacción intersubjetiva entre acompañado y acompañante, la misma que puede potenciar o limitar las metas particulares del acompañamiento pedagógico. Dar un soporte afectivo a los docentes exige del acompañante un mayor interés por la realidad personal del docente acompañado, pues como afirma Martínez (2008) no se necesita un acompañante que ofrezca soluciones descontextualizadas, sino uno que trabaje sobre las necesidades particulares del sujeto y del lugar. Que el docente se sienta motivado por el acompañante no solo a superar sus metas profesionales, sino a crecer personalmente, ayuda a que éste se comprometa en sus progresos.

En síntesis, acompañamiento pedagógico debe entenderse como estrategia de formación para los docentes en servicio, mediada por un docente acompañante con el propósito de lograr una práctica autónoma y sustentada por la reflexión crítica, el descubrimiento de los fundamentos, la actitud innovación y el cuidado del soporte afectivo de los docentes acompañados. La definición asumida por el Estado también es asumida para esta investigación. El gobierno, sin recurrir al marco teórico de la mediación, reconoce que el acompañamiento es una práctica que apunta al logro de dos conceptos teóricos importantes: la profesionalización docente y la calidad educativa. El horizonte de la profesionalización y la consecuente calidad educativa serán logrados según como se realice la práctica del acompañamiento pedagógico, concepto que en su definición básica ya se presenta como una experiencia de mediación, pues la mediación puede enriquecer la práctica del acompañamiento pedagógico.

1.1.3. De la Supervisión al Acompañamiento

Leiva-Guerrero y Vásquez (2018) citando a Nieto (2001) señalan la existencia de tres modelos de acompañamiento docente: intervención, facilitación y colaboración. Esta clasificación considera elementos como interacción, vínculo, confianza, trabajo en equipo, relaciones interpersonales, relaciones de poder y necesidad expresa de apoyo. Los tres modelos señalan un proceso de transición desde la supervisión al acompañamiento. En ese sentido, examinar los tres modelos da la oportunidad de establecer una distinción entre supervisión, facilitación y acompañamiento.

a. El modelo de intervención está vinculado al concepto de supervisión educativa y centrado en el acompañante, el mismo que conserva una posición jerárquica de experto pedagógico responsable de revisar, identificar y diagnosticar las deficiencias de la práctica docente. Tal rol le habilita para ofrecer soluciones pedagógicas que ayudan al sujeto, pero de manera unidireccional, es decir, sin contacto directo y escucha. La metáfora presentada por Nieto es la del médico, pues se trata de diagnosticar una dolencia y receta un remedio para solucionar el problema.

b. El modelo de facilitación podría estar vinculado a un concepto de supervisión diferente, pues hace uso de la reflexión como instancia de asesoría preventiva. Este modelo a diferencia del anterior está centrado en el acompañado, quién a través de la reflexión es inducido a descubrir soluciones y propuestas de mejora para su práctica. El acompañante es servidor o recurso para que el acompañado identifique, comprenda y formule la ayuda que necesita, pero la iniciativa parte del asesor. La metáfora utilizada por Nieto es la del Psiquiatra porque luego de escuchar al paciente y le guía para que encuentre por sí mismo la solución a su problema.

c. El modelo de colaboración se distancia del concepto de supervisión educativa y es vinculado al acompañamiento, pues se enfoca en la interrelación de acompañante y acompañado, vistos como equipo capaz de dirigir juntos las tareas de mejora. Este modelo evidencia un carácter mutuo y recíproco de la formación, de consenso en la resolución de problemas, siempre con el mismo estatus y responsabilidad. La figura citada para este modelo es la del colega o amigo crítico, pues recibe nuestra confianza y podemos trabajar con él, desde una relación sincera y satisfactoria.

Recordando que esta investigación asume la definición de acompañamiento propuesta por el Minedu, ya comentada anteriormente, podemos afirmar que esta investigación se posiciona en el tercer modelo, pues como veremos en el siguiente punto los planes de acompañamiento pedagógico a nivel nacional responden al enfoque colaborativo. La comprensión de acompañamiento asumida en esta investigación acoge el trabajo colaborativo, pues supone el trabajo horizontal y colectivo en la construcción del conocimiento; además, porque presuponer un interés por acompañar la dimensión personal del docente y por ser un elemento importante en los enfoques actuales del desarrollo profesional docente.

1.1.4. Enfoques del Acompañamiento Pedagógico

El acompañamiento pedagógico propuesto por el Minedu (2019) propone dos enfoques fundamentales: por un lado, el enfoque por *Competencias*, que resalta el carácter crítico-reflexivo, pues propone mejorar la competencia docente desde el ejercicio de autorreflexión de su propia actuación pedagógica, la cual debe ser competente para resolver situaciones reales, articulando de modo reflexivo y creativo contenidos y recursos. El análisis de la práctica pedagógica debe ubicarse desde la perspectiva crítico-reflexiva, que ayuda al docente a examinar su práctica en hechos, principios, experiencias y demandas en miras a tomar decisiones de mejora. Por otro lado, el enfoque *Colaborativo* plantea la necesidad de una construcción colectiva del conocimiento pedagógico. Para ello recurre a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, que distan de concepciones y trabajo aislado que les hace perder oportunidades de crecimiento profesional colaborativo y desde la experiencia de los pares profesionales. Por su parte, la Unesco (2019) considera que el enfoque crítico reflexivo posiciona al docente como un profesional autónomo, ético y transformador de su propia práctica, consciente de los supuestos teóricos que la motivan, potencialidades y limitaciones; para tomar decisiones de mejora. Esteban et al (2013) remarca la importancia de este enfoque, pues perfila un docente comprometido con el cambio socioeducativo, trascendiendo al ámbito del aula y colocando al docente como agente de transformación desde la práctica pedagógica.

La Unesco (2019) además del enfoque de competencia y colaborativo, identifica dos enfoques importantes en su análisis sobre el acompañamiento pedagógico en el Perú:

a) El *enfoque Inclusivo* reduce las barreras de acceso al aprendizaje y participación, procurando que las escuelas regulares satisfagan todas las necesidades de aprendizaje y participación del crecimiento integral, la cultura y la comunidad. Considera que el enfoque inclusivo exige que en el acompañamiento se tenga la reflexión de tales necesidades y posibilidades de aprendizaje efectivo.

b) El *enfoque Intercultural crítico*, el mismo que exige que los procesos de acompañamiento pedagógico aseguren que la práctica pedagógica considere el diálogo entre culturas. Ello facilitará procesos de transformación y logro de condiciones eficientes para un aprendizaje que respete los modos culturales en los que se desarrolla el acto educativo. Así, señala que en este enfoque el acompañante debe ser consciente de la diversidad cultural de contexto y promover prácticas que faciliten el diálogo horizontal entre las culturas. Por su parte, Esteban et al (2013) afirma que este enfoque mejora las condiciones humanas para el saber estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir, vivir y convivir.

Tales enfoques requieren de la construcción de una relación efectiva entre acompañante y acompañado, pues se coloca a dos profesionales igualmente capaces, que con roles diferentes y con el mismo compromiso institucional deben asumir responsabilidades diferenciadas. En tal contexto, Martínez (2006) afirma que quien acompaña debe propiciar perspectivas de desarrollo y mejora, sostenidos por ambientes de confianza, tolerancia y encuentro entre diferentes.

El acompañamiento pedagógico encuentra límites que deben ser superados en el proceso reflexivo de los mismos programas ejecutados. En ese sentido, a partir de las recomendaciones de la Unesco (2019) se pueden identificar dos límites en los programas de acompañamiento pedagógico: ausencia de los contenidos disciplinares por parte de los docentes y la ausencia de habilidades interpersonales en los docentes acompañantes. Sobre el primer límite, no siempre se fortalece el dominio teórico adecuado para los docentes, que llegan con una formación docente previa insuficiente. Sobre el segundo, reconoce que existe dificultad para contar con docentes adecuadamente formados para asumir la tarea de acompañantes pedagógicos, y aún más que posean habilidades socioemocionales que aseguren una relación de confianza y colaboración. En ello se reconoce la importancia de desarrollar habilidades blandas para provocar procesos de transformación cognitiva y actitudinal en la práctica pedagógica.

1.1.5. Fases del Acompañamiento Pedagógico

El acompañamiento pedagógico los actores educativos deben organizarse, planificar, ejecutar, monitorear y evaluar las diversas actividades en las que interactúan, pero sobre todo debe ser un proceso en el que de modo conjunto se cuente con diversos momentos para reflexionar sobre las potencialidades y necesidades de cambio de la práctica pedagógica. La DIFODS (2018) al analizar y presentar el proceso de acompañamiento pedagógico, identifica procesos importantes como: sensibilización, entendida como necesaria para que el docente acompañado comprenda y se involucre en el proceso; diagnóstico, como ejercicio consciente de identificación de necesidades y del entorno; desarrollo, como el proceso en que se ejecuta críticamente el plan diseñado en el diagnóstico; y cierre, que vendría a ser el ejercicio de balance de los logros de los docente acompañados. Estos procesos son confirmados en el 2019 por la Resolución Viceministerial N° 028-2019- MINEDU que termina articulándolos solo en tres fases: fase de sensibilización, fase de desarrollo (que incluye diagnóstico y ejecución) y fase de cierre.

1.1.5.1. Fase de sensibilización

El Minedu (2019) señala que la fase de sensibilización es importante para motivar y comprometer a los actores educativos, de tal forma que participen de un modo más consciente en el proceso de acompañamiento pedagógico. Aquí se pretende lograr un buen nivel de comprensión sobre: a) las competencias y capacidades que deben desarrollar los docentes, entendiéndolas como necesarias para buen desempeño profesional; b) los criterios para la observación del desempeño, de tal manera que las visitas al aula se perciban como un procedimiento positivo y de soporte a su tarea educativa; así como, c) las actividades, los roles y funciones que cada docente asumir, sabiendo que el acompañamiento es formación permanente.

Unesco (2019), al analizar el proceso de acompañamiento propuesto por el Minedu para el 2018 (DIFODS), señala que en esta fase debe construirse un ambiente en el que los acompañantes pedagógicos, docentes y directivos establezcan relaciones de confianza y respeto. Además, resalta que éste es el momento en que el acompañante debe

crear en el acompañado la consciencia, por un lado, de trabajar permanente y sistemáticamente; y por otro, de consolidar sus aprendizajes en los espacios colaborativos. En ese sentido, esta fase ayuda a formar en el acompañado una actitud colaborativa en su propio proceso de acompañamiento. Sardán (2011), desde su investigación aplicada en de Fe y Alegría, considera que en esta fase se debe reconocer la natural desconfianza al inicio de todo proceso humano, por ello valora mucho el espacio de inducción en que participan los docentes que serán acompañados en las escuelas del movimiento, pues considera que es necesario analizar y reflexionar con ellos los objetivos, características y actividades del proceso de acompañamiento. En esa misma línea, Meléndez (2011) señala que se debe lograr una actitud favorable e informada, pues el docente acompañado al ser consciente de ello se apropiará de su propio proceso. Según Arce (2018), además de lo ya señalado, considera que también es importante que se informe sobre los roles que cumplirá cada uno de los actores del proceso, enfatizando una respuesta comprometida y rol orientador.

En definitiva, la fase de sensibilización consiste en construir las condiciones necesarias para desplegar un proceso de acompañamiento pedagógico eficiente, alineando actores educativos, propósitos, recursos, métodos y materiales en busca de la mejora. En la perspectiva de la sensibilización, como proceso previo al acompañamiento, Knight (2009) plantea la necesidad de que el docente conozca y esté familiarizado con los instrumentos a utilizarse en el proceso de acompañamiento. Así, está más apropiado del proceso de acompañamiento propuesto por la institución educativa.

1.1.5.2. Fase de Desarrollo

Es la fase de la puesta en práctica. La Unesco (2019) señala que una estrategia de esta fase es revisar la coherencia interna de los documentos de programación didáctica con las sesiones de aprendizaje. Esta revisión ayudará a que se tenga un diagnóstico claro respecto de las deficiencias y fortalezas presentadas por los docentes. Tal información resulta ser la base para diseñar los planes de asesoría necesaria para el docente acompañado. En tal sentido, San Cruz (2019) describe esta fase propuesta por el Minedu como el momento en que se debe accionar en contexto; es decir, desarrollar lo planificado,

ejecutar estrategias y contribuir a la mejora haciendo un seguimiento continuo. El Minedu (2019) subdivide esta fase en dos procesos importantes: diagnóstico y ejecución.

a. Diagnóstico

El Minedu (2019) asume que en la fase de diagnóstico se debe identificar las necesidades formativas de los docentes. Tal diagnóstico considera principalmente la observación directa de la práctica pedagógica en aula y el análisis de los resultados de aprendizaje de los alumnos, porque el acompañante y acompañado deben ser conscientes de aquello que debe transformarse en su práctica educativa. En ese sentido, la Unesco (2019) indica que este momento exige el contacto directo y sistemático con la práctica docente, desde las rúbricas propias del proceso, pues es necesario ubicar al docente de el nivel de desempeño real. Es parte del diagnóstico el considerar la información contextual de la institución para entender las demandas socioeducativas de los estudiantes; y la información sobre el rendimiento académico de los alumnos a través de las mediciones externas. Sardán (2011) hace ver que, en este momento, Fe y Alegría, realiza detenidamente la detección de las necesidades de acompañamiento, como resultado de un proceso de análisis en el que acompañante y acompañado realizan

La importancia del diagnóstico radica en ser la base de a formulación pertinente de los planes de acompañamiento. San Cruz (2019) presenta este momento como central, pues el buen trabajo realizado asegura claridad respecto de las necesidades reales de formación. Tales necesidades se priorizan en itinerarios de aprendizaje personalizado a cada docente acompañado. Los planes de acompañamiento parten del diagnóstico y concluyen el logro de las metas o constatación de los límites del proceso. En esa perspectiva, Meléndez (2011) afirma que para el inicio del proceso de acompañamiento se requiere de la elaboración de una la línea base que permita establecer estrategias pertinentes a las necesidades de los docentes, además de ayudar al posterior contraste con las metas alcanzadas. En definitiva, la identificación de potencialidades y necesidades que pretenden ser superadas con el plan de acompañamiento pedagógico, que será constantemente reajustado según la información diagnóstica actualizada. Es importante que en el proceso diagnóstico, acompañante y acompañado deben planificar el

acompañamiento, haciéndose conscientes y tomando las decisiones adecuadas respecto a la frecuencia e intensidad de las actividades de acompañamiento pedagógico.

b. Ejecución

El Minedu (2019) afirma que la fase de ejecución implementa el plan de acompañamiento pedagógico, el cual consiste en observar el desempeño de competencias del docente, registrar y analizar la información curricular; reflexionar colaborativamente la práctica educativa; y retroalimentar efectivamente al acompañado. La Unesco (2019) describe este momento como la ejecución del plan de acompañamiento pedagógico diseñado en el momento de diagnóstico, lo cual requiere dedicar tiempo para acompañar la práctica docente individual y colegiada. Sardán (2011) cita la experiencia de “orientación dialogada” en Fe y Alegría. Aquí, el acompañante comunica sus conocimientos para resolver la dificultad del acompañado, desde una perspectiva horizontal para abordar adecuadamente el problema, previendo obstáculos, identificando debilidades y proponiendo soluciones. Para ello, es importante que se haya logrado una buena relación entre el acompañante y acompañado, pues el nivel de confianza favorece la relación de ayuda profesional. Bajo esta lógica, Arce (2018) señala que es el momento de promover y consolidar el desempeño docente, haciendo uso de la reflexión de la propia práctica pedagógica y de las visitas al aula. Respecto de esta segunda estrategia, Meléndez (2011) valora las visitas al aula como asesorías individualizadas que orientan la intervención del acompañante, que no solo entra en contacto con la práctica del docente, sino también con los estudiantes.

Como conclusión de la fase de desarrollo, la ejecución debe concretar el cambio de la práctica educativa hacia la mejora continua. Se puede decir que en la fase de ejecución ocurre el logro de las mejoras proyectadas. En tal proceso, se abordan de modo directo las necesidades formativas, desplegando estrategias de intervención conjuntamente acordadas entre acompañante y acompañado.

1.1.5.3. Fase de Cierre

El Minedu (2019) considera que la fase de cierre debe destinarse para realizar un balance de las competencias alcanzadas, contrastándolas con la situación diagnóstica y de ejecución de plan de acompañamiento. La Unesco (2019) ubica en esta fase a los procesos de evaluación del proceso y sistematización cuantitativa y cualitativa de los resultados, describiendo y analizando la progresión de logro del desempeño docente.

El cierre supone que tanto acompañante y acompañado trabajen en conjunto, pues ambos deben concordar con los logros obtenidos respecto de las competencias y desempeños esperados. Reconociendo podrán formular el punto de partida del siguiente proceso de acompañamiento. Así, por un lado, Arce (2018) afirma que es importante que el trabajo de esta fase se realice de manera conjunta. En esa misma lógica, Sardán (2011) valora el carácter colaborativo del momento de evaluación en el acompañamiento pedagógico de Fe y Alegría, pues en cierta forma la evaluación se convierte en el punto de partida del siguiente proceso de acompañamiento, considerando que se deben tomar decisiones orientadas a la corregir y mejorar el proceso. Meléndez (2011) considera que en el acompañamiento pedagógico el monitoreo y la evaluación son procesos que aseguran la mejora de las estrategias y reporte de los avances y logros de las metas de acompañamiento.

La fase de cierre coloca al acompañado y al acompañante frente a la posibilidad de reflexionar sobre los resultados logrados, confirmando la mejora de la práctica pedagógica, pero sobre todo la información obtenida en esta fase es el insumo para tomar las decisiones pertinentes sobre los ajustes que deben asumirse en el siguiente proceso. Además, debe realizarse una reflexión conjunta de los logros, percepciones de la experiencia vivida y de los compromisos de mejora.

1.1.6. Metodología en torno al Acompañamiento Pedagógico.

Incháustegui (2013) señala que el docente no necesita a un acompañante pedagógico centrado en la mera evaluación, sino a un mediador centrado en apoyar la superación de sus dificultades y fortalezas. La percepción del acompañante como un

mediador es importante para esta investigación. En ese sentido, resulta interesante que el acompañante parta de la realidad educativa de sus acompañados, pues desde tal realidad debe establecer una ruta de aprendizaje y sus respectivas estrategias metodológicas centrales en su plan de acompañamiento. El acompañante y acompañado deben diseñar la estrategia de mejora, desde un espacio de diálogo y reflexión crítica que permita la formulación de tales estrategias, en un contexto de formación integral y no solo técnico-pedagógico. Tales estrategias metodológicas necesitan ser parte de un plan bebidamente temporalizados, pues como señala Chuqui (2019), el proceso de acompañamiento es permanente, pero que debe tener una intervención estratégica breve, con metas a corto plazo, centrando en el problema, que enfatice un proceso continuo y tenga un seguimiento frecuente.

Reflexionando sobre la metodología del acompañamiento, Chuqui (2019) teniendo como autores de base a Rimari (2009) y al Minedu (2018) plantea una metodología de acompañamiento que puede resumirse cinco momentos:

- a) Análisis de la práctica del docente, entendida como el momento en que el acompañante observa y percibe las demandas formativas del docente;
- b) Revisión colegiada de la práctica pedagógica, vista como un proceso de deconstrucción porque el docente reflexiona críticamente su práctica;
- c) Reflexión teórica, a partir de la cual se formula la propuesta de mejora con fundamento científico;
- d) Reconstrucción y modificación de la práctica docente, pues diseñada la mejora esta debe a aplicada;
- e) y Producción de saber pedagógico, en la que el docente reconoce metacognitivamente su proceso de logro y consolida una práctica pedagógica renovada.

El desarrollo de estos cinco momentos metodológicos cuenta, según esta autora, con tres técnicas que el acompañante debe asumir con sus acompañados: reflexión conjunta, retroalimentación y modelaje. Estas tres técnicas ayudan a establecer un camino de intervención interesante, pues son procesos interdependientes que, sin ser secuencialmente rígidos, son procesos que pueden complementarse.

La *reflexión conjunta* es una consecuencia inmediata al contacto directo del acompañante con la práctica pedagógica de su acompañado. Chuqui (2018) la define como la técnica que permite socializar y compartir lo observado y vivido en aula, en una dinámica de interacción auténtica, cordial y horizontal entre acompañante y acompañado. La Unesco (2018) considera el acompañante debe tener un registro y rubrica claras de la de su visita al aula, pues la reflexión debe partir de ello y debe realizarse inmediatamente a, refiriéndose a los desempeños observados, las situaciones que los ejemplifiquen y las que motiven la reflexión de la práctica. Desde estos dos aportes, se confirma que la reflexión es el momento para sacar provecho de la experiencia pedagógica del docente: por un lado, se puede recurrir a explorar las comprensiones teóricas que fundamenta la práctica pedagógica presentada por el acompañado; y por otro, se puede empezar a perfilar nociones pedagógica ausentes, que ayudan a comprender las deficiencias presentes en la práctica observada.

La *retroalimentación* es el momento en que el acompañante ayuda al acompañado a reconocer lo logrado o no en su práctica pedagógica. Chuqui (2018) la define como la técnica que permite identificar los logros en el desempeño docente y los que aún deben ser mejorados. El identificar logros y tareas de mejora exige que esta técnica se aplique objetivamente, pues la retroalimentación no es solo una comunicación, sino como sugiere la Unesco (2019b), un diálogo entre acompañante y acompañado orientado a la mejora y la permanente reflexión. Es decir, desde este carácter dialogal, la retroalimentación no es el enunciado de percepciones independientes, sino la comprensión colegiada real de la práctica pedagógica. Chuqui (2018) señala que el acompañante antes de realizarla debe tener claridad sobre el modo, metas y expectativas respecto al proceso de mejora del docente acompañado.

La *técnica de modelaje* es una estrategia de intervención sutil y creativa, que Chuqui (2018) la define como la técnica que recrea el proceso de mejora hacia una práctica de clase diferente, la cual supera la práctica actual, introduciendo progresivamente nuevos conocimientos o estrategias metodológicas que garanticen mayores logros. El acompañante motiva en el acompañado la consciencia de aquello que puede mejorar para lograr los desempeños esperados y que el acompañado sea un referente claro de la práctica pedagógica de sus acompañados, como señala Meléndez (2011), un acompañante poseer como rasgo básico el tener buen desempeño en aula.

1.1.7. Dimensiones

Harf y Azzerboni (2010) consideran que acompañar pedagógicamente a un docente implica articular y desarrollar conjuntamente cuatro procesos: orientación de las actividades docentes; motivación de la formación y/o profesionalización; asesoramiento de las estrategias curriculares y pedagógicas concretas; y el apoyo de la implementación de la transformación e innovación educativa. Así, estos cuatro procesos exigen del acompañante tres tareas que sirven para articularlos: observación, formación y asesoramiento. La observación lo pone en contacto con el colega y le permite recolectar la información necesaria para diagnosticar la situación real del docente, identificando problemas, necesidades y aspectos a mejorar. Una vez diagnosticada la situación del docente, se planifica la tarea de formación, para ello el acompañante recurre al diseño de un Plan de Formación a través de actividades que fortalezcan sus competencias a nivel conceptual, reflexivo y sistemático. La tercera tarea es asesoramiento y consiste en acompañar el logro de las metas de la formación recibida para apoyar el proceso de innovación y mejora del trabajo docente en aula. Estas tres tareas evidencian una dinámica interactiva con el docente acompañado para procurar el crecimiento profesional en servicio. En esta relación interactiva, colocan al acompañante en la posición de mayor responsabilidad frente al desarrollo de las diversas dimensiones de la práctica docente.

El Manual del buen desempeño docente aprobado por el Minedu (201) señala cuatro dominios para ser acompañados y verificados en el acompañamiento de los docentes peruanos. Tales dominios hacen referencia a: (a) preparación para el buen desarrollo de la enseñanza; (b) desarrollo de la enseñanza aplicada en aula; (c) articulación de la gestión escolar con las familias y la comunidad local; y (d) configuración de la identidad como docente e identidad profesional. Considerando que estos dominios dan lugar a nueve competencias y consecuentes desempeños, se hace más evidente la necesidad de un dominio que explicita el acompañamiento de la realidad interpersonal del docente, pues ella afecta positiva o negativamente el desempeño del docente en servicio. En busca de mayor explicitación de este elemento, esta investigación recurre al trabajo académico-pedagógico de Vezub y Alliaud (2012), quienes al analizar la figura de quien acompaña, afirman que la tarea del acompañante debe considerar cuatro ámbitos de intervención: (a) ámbito interpersonal; (b) ámbito pedagógico-didáctico; (c) ámbito desarrollo profesional; y (d) el ámbito del vínculo con la comunidad. Esta

propuesta integra y muestra coincidencias con los dominios propuestos por el Minedu, pero de modo concreto explicita la realidad interpersonal del docente, como un elemento a ser acompañado.

1.1.7.1. Dimensión Interpersonal del Acompañamiento

Vezub (2011) afirma que el acompañamiento del ámbito interpersonal exige para el acompañante pedagógico la tarea de entablar un vínculo positivo y de confianza con el docente acompañado, de tal modo que crea un contexto favorable para compartir de modo franco y respetuoso las experiencias positivas y negativas que vive en su trabajo pedagógico. Desde esta perspectiva, la interacción entre acompañante y acompañado se torna fundamental porque permite que el docente cuente con una guía para concretar el desarrollo de su profesión. En la medida que el compartir sea franco, se podrán encontrar estrategias de ayuda más eficientes y eficaces, para las diversas necesidades que requieran ser atendidas. En ese sentido, Meléndez (2011) concuerda que las estrategias formativas del proceso de acompañamiento pedagógico deben incluir el desarrollo de habilidades blandas en el acompañante, tales como: el diálogo, debate, respeto y escucha enriquecedora del otro; Por su parte, Rodríguez (2016), señala que los programas de acompañamiento de Fe y Alegría cuentan con perfiles de acompañantes que influyen habilidades blandas como capacidad de comunicación, ser crítico y adecuarse a diversos escenarios pedagógicos.

El Minedu en documento denominado “El marco del buen desempeño docente” (2012) no cuenta con un dominio específico para evaluar el ámbito interpersonal del docente, sin embargo, se puede decir que este ámbito está considerado en el dominio de participación de la gestión escolar. Montenegro (2003) para esta dimensión señala la necesidad de potenciar en los docentes la *competencia para construir un ambiente propicio para el proyecto educativo institucional*, pues la interacción armónica con los otros colegas de la institución educativa afecta positivamente en el logro de objetivos institucionales. En ese sentido, el autor también señala que el acompañante debe aplicar sus conocimientos respecto a las necesidades de asesoramiento de los maestros; integrar sus conocimientos para comprender la realidad y contexto educativo en el que interviene;

transferir sus aprendizajes a las situaciones escolares que acompaña; y autorreflexionar sobre su tarea como docente y como mentor.

Esta dimensión aborda el proceso de integración del docente con los diversos actores educativos. Vezub y Alliaud (2012) consideran que el acompañante, entendido como un sujeto con sentido de pertenencia a la institución, debe ayudar desde dentro a la integración del docente a la institución, con los otros colegas, directivos, actores institucionales, y otros actores como padres, alumnos, etc. Las relaciones interpersonales son un componente importante para acompañar, porque el buen desempeño docente no es un evento aislado, sino que implica el trabajo en equipo entre pares. Gvirtz (2018) señala que acompañar a los docentes en servicio implica inducirlos a la integración con los demás colegas de la institución, pues es necesario vincularse con sus colegas de otros niveles o grados, animando no solo a encontrarse, sino apoyarse profesionalmente, es decir, animando a intercambiar sus producciones profesionales.

Vezub (2011) señala que esta dimensión exige condiciones como el cuidado de una relación que posibilite confianza y respeto mutuo; comunicación de expectativas propias y exploración de las de los demás; comunicación efectiva y apoyo consistente en el proceso; escuchar activa antes de juzgar y emitir su opinión; comunicación empática para comprender el punto de vista y perspectivas comunes; consideración de puntos de vista diferentes a la propia postura; y de modo particular construye con el docente acompañado el plan de trabajo a desarrollar. La Unesco (2019) reafirma la importancia de enfatizar el carácter interpersonal del proceso de acompañamiento pedagógico, pues considera que promover las capacidades interpersonales son fundamentales para el desarrollo adecuado del acompañamiento y establecer una relación de confianza y autoestima, propicias para el trabajo colaborativo entre el acompañante y acompañado.

La dimensión interpersonal del acompañamiento exige actitudes blandas por parte del acompañante, pues como nos recuerda la Unesco (2019) citando a Tomlinson (2010) se requiere que el acompañante sea un sujeto comprensivo, que transmita confianza, optimismo, escucha, empatía, voluntad para integrarse al trabajo y vida del maestro que acompañado; porque el acompañamiento pedagógico logra mayor éxito cuando acompañante y acompañado tienen una buena relación personal y profesional. En esta investigación dedicada al contexto peruano, se muestra como positivo el considerar en el proceso de acompañamiento pedagógico, indicadores como la buena relación personal,

superando así los límites profesionales que muchas veces nos impone la observancia netamente técnica, dejando erróneamente de cultivar la dimensión interpersonal del proceso, que como se afirma puede ofrecer mayor margen de éxito en el proceso.

1.1.7.2. Dimensión Pedagógico-Didáctica del Acompañamiento

Vezub y Alliaud (2012) muestran que esta dimensión apunta al ámbito más técnico de la práctica pedagógica, pues el acompañante revisa, identifica y diagnostica los problemas reales de los profesores acompañados. Se trata de que el acompañante, luego de examinar la práctica pedagógica, formule recomendaciones para la mejora de esta. Además, se debe formular cambios que atienden a situaciones específicas, políticas institucionales y transferibles como modelo a futuras situaciones pedagógicas. En el acompañamiento pedagógico, el acompañante resulta ser un revisor técnico de la práctica pedagógica, en ese sentido, Vezub (2011) señala que los acompañantes ayudan a los docentes acompañados a desarrollar competencias sobre el modo de enseñar, el proceso de aprendizaje, la estructura del currículum y cómo la buena comunicación favorece la mejora los aprendizajes. En ese sentido, Meléndez (2011) afirma que un acompañante debe poseer como características básicas para acompañar al docente en aula: (a) un buen desempeño en aula; (b) disposición y capacidad para organizar el trabajo en equipo; (c) empatía para establecer buenas relaciones; y (d) conocer el entorno social y educativo de la escuela.

El Marco del Buen Desempeño Docente (Minedu, 2012) plantea que se debe evaluar en el docente su capacidad de preparar y guiar el aprendizaje de los estudiantes, planificar el trabajo pedagógico, conocer los rasgos socioculturales y cognitivos de los estudiantes, y dominar los contenidos, metodologías, estrategias y materiales necesarios para su práctica pedagógica. Todo ello le ayudará conducir el proceso de enseñanza en la que se constituye como un mediador pedagógico. Montenegro (2003) señala que para acompañar el trabajo pedagógico didáctico se requiere formar la competencia para *diseñar y desarrollar el currículum*, lo cual significa que se debe preparar al docente en servicio para que diseñe los planes de estudio situados y normados, es decir según el contexto y los lineamientos preexistentes.

La dimensión pedagógico-didáctica nos exige, sin duda, una mirada técnica, pero ésta debe ser entendida como una estrategia, pues el objetivo no es solo diagnosticar, sino establecer prioridades de intervención en el proceso acompañamiento de los docentes. En ese sentido, Gvirtz (2018) nos recuerda que el acompañamiento de los docentes exige un equipo dispuesto a colaborar en la mejora de la práctica pedagógica, pero sabiendo qué mirar, dónde y cuándo es más necesaria su colaboración. Desde este aporte teórico de Gvirtz, se puede apreciar que esta dimensión ofrece la visión técnica necesaria para planificar de modo colaborativo una intervención eficaz, pero sobre todo la intervención que necesite el sujeto acompañado en el momento actual de su práctica pedagógica. El carácter colaborativo es fundamental en la mejora de la dimensión Pedagógico-Didáctica, pues el docente deberá reflexionar su práctica dentro de una propuesta educativa institucional, que la ofrece la oportunidad de confrontarse con la práctica de otros docentes y como afirma Arce (2018) también puede constituirse en investigador e innovador de la propuesta pedagógica institucional, fortaleciendo así su liderazgo pedagógico. El acompañante pedagógico

Considerando que el cuidado de esta dimensión hace referencia a la labor más técnica del docente, Vezub (2011) señala tareas como organizar espacios de reflexión de la práctica pedagógica; análisis de las evidencias de su práctica pedagógica; uso y revisión de los documentos de trabajo curricular; sugerir literatura pedagógica; y retroalimentar a los docentes sobre su práctica pedagógica. Todas estas tareas nos muestran la importancia de una revisión minuciosa de la práctica docente, apoyados en instrumentos de recojo de información que evidencien los logros y las necesidades de mejora. Tal revisión ha de ir acompañada de la reflexión crítica de la propia práctica educativa.

1.1.7.3. Dimensión de Desarrollo Profesional del Acompañamiento

Vezub y Alliaud (2012) consideran el acompañamiento como un espacio formativo para el docente en servicio, pues el acompañante asume un rol de colaborador de la formación docente, en su trayectoria e interacción con otros docentes. El diagnóstico del desempeño pedagógico - didáctico permite el cuidado de esta dimensión, pues conociendo la situación real del docente, ambos podrán establecer un itinerario de permanente de aprendizaje conforme a aquello que se debe fortalecer en el perfil

profesional del acompañado. En El Marco del buen desempeño docente (2012) se considera como dominio a evaluar que éste sea capaz de desarrollar su profesionalidad e identidad docente, lo cual supone que comprende el proceso y prácticas propias de su profesión, reflexionándola individual y grupalmente, y participando de actividades de desarrollo profesional.

Arce (2018) señala el acompañante pedagógico se convierte en un referente importante para las metas de desarrollo profesional. En ese sentido, esta dimensión exige del acompañante pedagógico que ayude al docente a ampliar su horizonte profesional y no solo centrarse en la mera subsanación de las deficiencias de su práctica docente en aula. Por ello, como se verá en los siguientes párrafos la labor de acompañamiento adquiere un carácter teórico en apoyo y sustento de la formación continua, pues el docente sigue fortaleciendo sus habilidades pedagógicas a través de la actualización de sus conocimientos teóricos. En ese sentido, se puede decir que las carencias en la práctica educativa no deben verse solo como naturaleza práctica, sino que han de analizarse en la propia comprensión de la práctica docente, revisando críticamente los fundamentos que sustentan la práctica deficiente o reconociendo qué fundamentos pedagógicos ausentes en el desempeño del docente.

Montenegro (2003) señala que acompañar el desarrollo profesional supone formar la competencia del mismo docente para *reconocerse como profesional*. Es decir, que sea capaz de reconocer que a partir de su práctica pedagógica puede generar conocimiento, a partir de una actitud crítica que permita tomar las decisiones necesarias para perfilar un mejor desarrollo profesional. En ese sentido, Montenegro (2003) también muestra al acompañamiento pedagógico como estrategia de formación en servicio, pues se desarrolla en permanente ejercicio profesional y en ello se adquiere las competencias necesarias para su desempeño, sean competencias *básicas* de la formación como persona o competencias *específicas* propias del perfil profesional esperado.

La formación permanente diseñada desde el acompañamiento no es unilateral, por ello Vezub (2011) señala que el acompañante ha de ayudar al docente a identificar sus necesidades de formación y plantear su propio itinerario de desarrollo profesional. Además, propone que el acompañante debe asumir tareas en la institución como organizar talleres y actividades de formación en la institución; brindar información de programas de formación local; informar sobre nuevas publicaciones y otras oportunidades de interés

formativo; estimular y recomendar la lectura de textos y revistas pedagógicas; sistematizar las buenas prácticas y la indagación pedagógica; generar autonomía en la toma de decisiones de mejora; difunde las buenas experiencias de otros docentes e instituciones, promoviendo el trabajo colaborativo, en equipo; y prevé las condiciones para desarrollar nuevos saberes.

1.1.7.4. Dimensión del Vínculo con la Comunidad

Vezub (2011), respecto a esta dimensión, afirma se trata de incrementar la capacidad de interacción, trabajo en equipo y relación interinstitucional. En ese sentido, Vezub y Alliaud (2012) considera que además de la reflexión y relaciones horizontales propias del acompañamiento, se debe seleccionar estrategias de acción adecuadas a los contextos, es decir, el trabajo pedagógico se plantea de la mano de una actitud exploratoria y vinculante con la comunidad. El Marco del buen desempeño docente (2012) señala que el docente debe participar de la gestión de la escuela integrada a la comunidad local. Esto implica que el docente participe democráticamente y establezca una comunicación efectiva con diversos actores de la comunidad educativa, asumiéndose como parte de una comunidad de aprendizaje que pertenece a una red que la relaciona con otras instituciones.

Montenegro (2003) señala que una competencia que debe acompañarse en esta dimensión del acompañamiento es la *competencia para interactuar de manera armónica con el entorno*, lo cual muestra la necesidad de establecer vínculos no solo intrainstitucionales, sino interinstitucionales, de tal forma que el docente acompañado pueda establecer contacto directo con el contexto sociocultural al que pertenece la institución educativa, sabiendo identificar en el ámbito público, espacios que ofrezcan oportunidades de desarrollo profesional. En esta dimensión, como en las otras, el acompañante trabaja en conjunto con el docente, de tal forma que, Vezub (2011) sugiere que se cuente con los recursos educativos que puede ofrecer el entorno; identifique organizaciones con las que se pueda establecerse vínculos de colaboración; respete y

explore la diversidad cultural presente en el contexto; e indague diferentes espacios de aprendizaje alternativos al ambiente escolar. El vínculo con la comunidad ha de ser acompañado como un proceso de integración entre la institución, acompañante y acompañado.

La Unesco (2019b) hace referencia a la importancia del trabajo colaborativo entre el acompañante y acompañado, señalando que el acompañamiento debe estar claramente enfocado en la reflexión de la práctica, basada en una relación horizontal y colaborativa entre acompañante y docente. El carácter colaborativo de la relación de acompañamiento ha de comprometer al docente con la comunidad, pues la crítica reflexiva de su práctica pedagógica la beneficia. Así, se podrá intercambiar experiencias con otros colegas, de tal forma que pueda retroalimentarse colegiadamente con sus demás pares profesionales. Un vínculo positivo con la comunidad ayudará a optimizar el trabajo planificado, colaborativo y colegiado de toda mejora que apunte a la mejora de los aprendizajes, pues ésta debe apoyarse en los recursos educativos y posibilidades de crecimiento profesional en la localidad. Para ello es necesario explorar el entorno del colegio, pero éste será insuficiente si el acompañante no tiene una información actualizada de la práctica pedagógica del docente acompañado, pues Vásquez (2016) señala que los acompañantes han de estar presentes en el terreno de la práctica pedagógica del acompañado, pues luego deben reconocer con qué saberes y recursos profesionales podrán asistir mejor a los docentes acompañados, tratando conectarlos con el contexto y la autorreflexión sobre su desempeño.

Estos cuatro ámbitos del acompañamiento propuestos por Vezub y Alliaud, nos ofrecen una visión integral para planificar, monitorear y evaluar la práctica de acompañamiento pedagógico. Estas dimensiones promueven la sistematización de las buenas prácticas existentes en los planes de acompañamiento y el diseño de nuevas prácticas que en definitiva promueven lo que el Minedu (2012) propone como finalidad formativa de los programas de acompañamiento: fomentar una docencia reflexiva y eficaz, autónoma y crítica de su práctica, cuidando de su vínculo con la comunidad educativa, su entorno y su capacidad ética, de decisión, compromiso y trabajo colegiado frente a su institución y redes educativas a las que pertenezca, asegurando que los estudiante logren las competencias propuestas.

1.1.8. Una propuesta de acompañamiento pedagógico en el Perú

Dando una mirada general a la realidad en América Latina, la Unesco (2019b) en su informe “El Acompañamiento Pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano” señala que respecto al acompañamiento se encuentra un patrón similar. Así, además de las visitas a aula y diálogo reflexivo siempre centrados en la observación directa de la práctica pedagógica, destaca algunas estrategias formativas enmarcadas en los nuevos enfoques de desarrollo profesional docente, tales como: (a) generar espacios para fortalecer los contenidos disciplinares y pedagógicos; (b) fomentar el trabajo colaborativo; y (c) disponer recursos adecuados para el trabajo docente. La primera estrategia, generalmente es criticada como ineficaz por utilizar metodologías masivas y magistrales, sin embargo, mantienen vigencia en las propuestas actuales de desarrollo profesional apoyados en metodologías activas, pues el manejo de los contenidos disciplinares resultan indispensables para la mejorar práctica docente. La segunda estrategia contribuye a la formación de un docente autónomo y dispuesto a trabajar en equipo, pues se trata de que los docentes colaborativamente revisen competentemente su práctica pedagógica. La tercera estrategia pretende superar las dificultades de implementación de los programas de acompañamiento, pasando por carencias materiales, obstáculos geográficos, hasta la falta de recursos humanos que aseguren un número capacitado de docentes para ser acompañantes.

Reflexionando sobre el acompañamiento en la realidad peruana, Montero (2011) señala que en las últimas décadas la preocupación por implementar mejor el acompañamiento pedagógico está presente en los programas gubernamentales y privados de acompañamiento pedagógico orientados a la formación en servicio y mejora de los aprendizajes. En ese sentido, el acompañamiento pedagógico es un tema que goza de interés por parte del sector estatal y privado, el mismo que se ha ido concretando en programas con fines formativos o en planes de acompañamiento directo al docente. Esteban et all (2013) haciendo un análisis de las dificultades de los programas de acompañamiento en educación bilingüe en el Perú, señala que el Minedu establece metas de atención muy altas y no cuenta con un número suficiente de docentes idóneos para asumir el rol de acompañantes de modo eficiente.

Además de la gestión del Minedu a través de programas de acompañamiento a nivel nacional, se pueden citar iniciativas como la liderada por el Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría. Morales (2002) afirma que el proceso de formación y acompañamiento de los docentes y directivos de este movimiento resulta ser eficiente y eficaz. Éste representa un modelo de educación que no solo persigue la mejora reflejada en los resultados de aprendizaje, sino que ha logrado consolidar una propuesta de educación que también prioriza políticas institucionales orientadas a asegurar el acompañamiento docente. Para esta investigación resulta interesante percibir una experiencia de acompañamiento sistematizada desde sus fundamentos, bases y principios. Fe y Alegría, una obra educativa jesuita logra definir el acompañamiento pedagógico más allá de una visión técnica, que es la postura crítica de esta investigación. Considerando que compartimos su interés centrado en la persona y en un proceso que va más allá de la eficiencia técnico-pedagógica o mero logro de aprendizajes, podemos detenernos en las reflexiones sobre el acompañamiento pedagógico anotados por Sardán (2011) respecto de la Comisión Internacional del Programa Formación de Educadores Populares de Fe y Alegría (2009), en que se trató el acompañamiento pedagógico en el movimiento:

a) El acompañamiento tiene muchos elementos que deberían ser sistematizados, considerando variables y niveles: esta afirmación ofrece una lectura amplia del acompañamiento. Exige tener comprensiones que consideren la complejidad de la diversidad de circunstancias a ser consideradas en el proceso de acompañamiento.

b) El acompañamiento genera relación y vínculo, basado en diálogo: nos aproximamos al carácter interrelacional del acompañamiento, dejando ver que no se trata de relaciones laborales o de mera supervisión, sino que deja ver la posibilidad de establecer un vínculo.

c) El acompañamiento, más allá de resolver problemas técnicos, contribuye un horizonte contextualizado e innovador: aquí se resalta el carácter propositivo de la relación de acompañamiento, pues se trata de que ella sea un espacio innovador frente a las necesidades y desafíos de la práctica educativa.

d) El primer referente es la necesidad de acompañar y ser acompañados, en diversos niveles: esta afirmación presenta el carácter horizontal

del acompañamiento, donde acompañante y acompañado son conscientes de sus procesos de aprendizaje y de trabajo colaborativo.

e) El acompañamiento es integral, no fragmentado y eventual: aquí se resalta el carácter integral del acompañamiento en los colegios de Fe y Alegría, pues miran al docente en todas sus dimensiones.

f) El acompañamiento se realiza en el marco de la formación permanente y busca potenciar la autonomía funcional: este es un rasgo fuerte del movimiento en el Perú, pues el convenio con el Estado es asegurar la formación anual de los docentes en servicio, formando cuadros profesionales, de donde se pueda ir seleccionando nuevos acompañantes pedagógicos para sus propios centros u otros del mismo movimiento.

g) El ideal del acompañamiento responde a comunidades de aprendizaje, con historia, discursos, lenguaje y procesos comunes: el acompañamiento se enriquece más si el proceso incluye las particularidades y puntos en común, haciendo que el proceso de acompañamiento sea más integral.

Se debe percibir que los programas de acompañamiento pedagógico diseñados por Fe y Alegría son la estrategia de mejora de la práctica educativa. Sardán (2011) contemplando in situ la experiencia en este movimiento, confirma que este proceso debe considerar la situación particular de la persona, no solo de sus actos (pedagógicos o no pedagógicos). Este autor afirma que por ser un proceso que busca mejoras en el docente es crucial considerar lo humano, como el ámbito donde los cambios adquieren significación. En ese sentido, en Fe y Alegría se ve al docente como un ser integral, no solo atendiendo su desempeño técnico pedagógico, sino su realidad como persona. Se trata de reconocer que los docentes experimentan procesos particulares y diversos de mejora, pero que se trata de aproximarse al docente acompañado, para que este se sienta respaldado en sus avances.

Soto (2009) señala que Fe y Alegría en Perú ha logrado estructurar una propuesta formativa sistemática que integra las dimensiones humana, sociopolítica, cultural y de gestión. En ella, los docentes, valoran los talleres de actualización y las jornadas de capacitación. El acompañamiento pedagógico en Fe y Alegría ha suscitado investigaciones que miden su efecto en el desempeño docente: Tinco (2016) en su

investigación no experimental concluye que en la gestión de Fe y Alegría 32 de San Juan de Lurigancho se percibe una relación positiva entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente, valorando positivamente las estrategias empleadas por los acompañantes y rasgos como ser relacional, vinculante, integral y permanente en vistas de lograr una práctica docente autónoma y funcional; Alata (2018) en su investigación cuantitativa señala que el proceso de acompañamiento pedagógico del colegio Fe y Alegría 39 de El Agustino guarda relación directa con la práctica docente, valorando positivamente la visita al aula, asesoría y microtalleres como las estrategias principales de acompañamiento, sin embargo, se percibe la necesidad de mayor sistematización, retroalimentación oportuna y dialogo respetuoso. Por su parte, la Unesco (2019b) refiriéndose a una escuela Fe y Alegría ubicada en Piura afirma que el acompañamiento pedagógico se desarrolla de manera similar en las instituciones en convenio con congregaciones religiosas y las de gestión pública; sin embargo, reconoce que el hecho de estar gestionadas por una congregación resulta positivo y más si ésta tiene tradición de trabajo educativo, asegurando un proceso de acompañamiento es permanente, reflexivo y sostenido por una relación de aprecio mutuo entre las personas que participan del proceso.

Rodríguez et all (2015) en su artículo “Acompañamiento pedagógico y rendimiento escolar en las escuelas públicas rurales” señala que considerando los resultados obtenidos en los logros de aprendizaje obtenidos en el 2013 se puede decir que el efecto de los Programa de Acompañamiento Pedagógico fue pequeño o bastante moderado. Así, en contraste con la implementación de realizada por el Minedu, presenta la gestión de Fe y Alegría como referente para diseñar programas de acompañamiento pedagógico, en el que rescata elementos como considerar aspectos motivacionales con acompañantes que posean habilidades blandas, diagnosticar las competencias de los docentes acompañados; definir metas temporalizadas y evaluadas periódicamente; contar con mecanismos de transferencia de la formación recibida por los acompañantes pedagógicos; estar atentos a la gestión de los gobiernos Regionales; y asegurar continuidad del programa de acompañamiento. En el informe final, Rodríguez (2016) señala como rasgo positivo de la experiencia de Fe y Alegría el haber logrado metodológicamente separar las nociones de acompañamiento y supervisión, ésta última vista como fiscalización, control y asociada al mantenimiento de modelos tradicionales.

1.1.9. Necesidad de enfoque hermenéutico y posibles límites teóricos

Los ámbitos estudiados nos recuerdan que el acompañamiento pedagógico no puede ser una tarea netamente técnica, pues nos referimos a un proceso que busca el crecimiento del sujeto como profesional acompañado, pero sobre todo como sujeto capaz de desplegar todas sus potencialidades como persona, como se ha visto en el primer ámbito del acompañamiento pedagógico estudiado. En ese sentido, Ducoing (2015) señala que la esencia de todo proceso de acompañamiento es el sujeto, pues se trata de estar con él, de vivir (metafóricamente) con él, de caminar juntos para que todo crecimiento se fundamente en la esfera de lo humano, que incluyen sus acciones y proyectos personales. Por su parte Bejar (2019) nos recuerda que el acompañamiento de profesionales en formación ha de contar con ese factor humano que se evidencia en un acompañamiento que considere componentes como el colectivo social, pues todos acompañantes y acompañados son parte del camino; el componente personalizado, pues se debe procurar la intercomunicación y recrear relaciones de ayuda; el componente integral, pues se debe cuidar el desarrollo integral de todas las dimensiones de la formación, tales como desarrollo personal, social y profesional.

El interés por profundizar en el acompañamiento pedagógico pasa por explorar el lado subjetivo de la gestión educativa, que atienda la singularidad de la persona. Como proceso de formación, los planes de acompañamiento pedagógico han de reconocer que su horizonte no solo puede ser el logro autónomo de las competencias técnico-pedagógicas que aseguren el buen desempeño de su práctica docente, sino que debe considerarse la singularidad del sujeto acompañado, en sus circunstancias actuales. En esta perspectiva, Blejmar (2013) nos recuerda que hoy las competencias pedagógicas o técnicas no parecen satisfacer plenamente las nuevas demandas del rol docente, pues generalmente están ligadas a un *saber* y solo en reducidos casos, aun *saber-hacer*, desconociendo el contexto y subjetividades singulares. Por ello, este mismo autor, nos permite afirmar la necesidad de que el acompañamiento pedagógico deberá considerar al docente acompañado de modo integral, es decir, acompañarlo con su propia historia subjetiva, su perfil de personalidad y las competencias requeridas para su buen desempeño.

Incháustegui (2013) señala que el acompañante pedagógico no puede ser una mera evaluación, sino a un mediador que mire las dificultades y fortalezas; colocando con ello al docente más allá de sus funciones, pero sobre todo llamándole mediador. Desde el interés por explorar el lado subjetivo o humano del acompañamiento pedagógico, en esta investigación se elige un enfoque teórico que permita interpretar la realidad encontrada en la institución objeto de estudio. Por ello, se recurre a la *mediación pedagógica*, cuyo aporte base lo recibimos de la teoría desarrollada por Reuven Feuerstein (1991). Feuerstein et al. (1991) afirman que una experiencia de aprendizaje es mediada si se aplican tres cualidades: la primera, la mediación de la intencionalidad y reciprocidad; la segunda es la mediación de la trascendencia; y la tercera viene a ser mediación del significado. Estas tres cualidades nos ofrecen la base teórica de la mediación pedagógica, enfoque por el cual queremos analizar hermenéuticamente al proceso de acompañamiento pedagógico. La mediación pedagógica está teóricamente bien desarrollada para guiar procesos de aprendizaje a escolares, pero para esta investigación se aplicará a la relación de ayuda entre profesionales en servicio. La aplicación de la mediación pedagógica a la relación de ayuda de acompañamiento pedagógico establecida entre un profesional acompañante y un profesional acompañado nos ayudará a caracterizar el proceso de acompañamiento pedagógico desde el enfoque de mediación, pero ello exige estar atentos a los límites teóricos de la mediación pedagógica y saber recurrir a otras fuentes teóricas complementaria que puede fortalecerla para tener un análisis completo de la realidad estudiada.

1.2. Mediación Pedagógica

1.2.1. Aproximación al concepto de Mediación Pedagógica.

La Teoría del Aprendizaje Sociocultural propuesta por Vygotsky ha permitido el estudio de la mediación como categoría pedagógica y se ha aplicado a la relación de enseñanza-aprendizaje existente entre el Docente-Discente. Vygotsky (1979) afirma que todo conocimiento se adquiere a través de procesos, el primero es interpsicológico porque ocurre en la interrelación con otras personas que median el aprendizaje, para luego pasar a un segundo momento denominado intrapsicológico, en el cual el sujeto internaliza lo

que debe aprender, de tal forma que a través de la mediación el sujeto no reproduce significados, sino que los reconstruye internamente. Para Gómez (2013) Feuerstein es un continuador de la teoría propuesta por Vygotsky, pues retoma la importancia del ambiente cultural como principal factor de desarrollo. Además, amplía el concepto de mediación, mediador y mediado cuando propone la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado. En ese contexto, llega al ámbito educativo la noción de aprendizaje mediado o mediación pedagógica, que no solo se circunscribe la experiencia escolar, sino también a la relación de ayuda entre adultos, pues Feuerstein (1991) afirma que la mediación es un proceso interactivo liderado por un adulto intencionado que hace de guía a un novato.

El concepto de mediación no solo puede ser circunscrito a la relación maestro-alumno, sino que puede ser aplicada a diversas relaciones de ayuda en la que se identifica claramente a un sujeto con mayor experiencia frente a otro que requiere tal o cual conocimiento. Esta noción de interacción intencionada ha sido comentada o parafraseada por diversos autores. Así, Ferreiro y Vizoso (2008) resalta que toda persona que se relaciona con otra para ayudarle a alcanzar un nuevo requerimiento del conocimiento es un mediador; Rosas y Sánchez (2005) enfatizan que la mediación no se produce en una situación neutral, sino que sucede en la interacción en que se intercambian significados, estrategias y valores existenciales; y por su lado, Martínez (1994) hace hincapié en que la mediación como un proceso de interacción recíproca entre un ser humano en formación y otro que posee experiencia e intención formativa.

Seabi (2009) comentando a Feuerstein (1980) también subraya ese carácter interactivo, pues señalan que el centro de atención de toda experiencia de aprendizaje mediado es la capacidad del alumno (mediado) para aprender a partir de las interacciones o experiencias diseñadas por el maestro (mediador), quien pretende llamar su atención e involucrarlo en la formulación nuevas formas de aplicar lo aprendido para tareas futuras y diferentes, de tal forma que expende sus posibilidades de aprendizaje. En esa línea, Labarrere (2008) considera que la mediación tiene, explícitamente, un carácter o significado de desarrollo, especialmente para el sujeto en proceso de aprendizaje. Así, se debe señalar que interacción humana presente en todo proceso de mediación busca el desarrollo potencial del aprendizaje de uno de los sujetos. Gómez (2013) ofrece una buena síntesis al definir la mediación pedagógica como un proceso de interacción entre el mediado y el mediador, donde el mediador es un adulto con experiencia que posee la

intención de seleccionar, enfocar, retroalimentar las experiencias del entorno y hábitos de aprendizaje para lograr el desarrollo del mediado.

Feuerstein (1979) señalan doce parámetros o criterios para el eficiente involucramiento del mediado en el proceso de mediación: (a) mediación de la intencionalidad y la reciprocidad; (b) mediación de la trascendencia; (c) mediación del significado; (d) mediación de la competencia; (e) mediación de la regulación y el control del comportamiento; (f) mediación del intercambio o comportamiento del compartir; (g) mediación de la individuación y diferenciación psicológica; (h) mediación de la búsqueda o planificación de objetivos; (i) mediación del desafío o reto a la novedad y la complejidad; (j) mediación de la conciencia del ser humano como entidad cambiante; (k) mediación de la búsqueda de alternativas optimistas; y (l) la mediación de un sentimiento de pertenencia. Tales características motivan al sujeto a aprender y su existencia es responsabilidad del mediador, quien las ofrece al mediado en su relación interactiva. De estos doce parámetros se señalan tres como los más importantes: mediación de la intencionalidad y reciprocidad, mediación de la trascendencia y mediación del significado. Feuerstein (1991) afirman que una experiencia de aprendizaje es mediada si se aplican estas tres cualidades.

1.2.1.1. Intencionalidad y reciprocidad

La primera característica según Rosas y Sánchez (2005) hace referencia a la capacidad del sujeto para dirigirse al mundo y poder transmitirla a los demás, que van haciéndose consciente de sus propias metas de aprendizaje. Intencionalidad y reciprocidad muestran la esencia de la interacción entre mediador y mediado. En ese sentido, la *intencionalidad* está presente en el mediador, pero a su vez debe ser transmitida al mediado, para que éste colabore recíprocamente en la actividad de aprendizaje. Por ello, la mediación de la intencionalidad es fundamental y es resaltada por Noguez (2002), Ferreiro y Vizoso (2008) y Flores (2015), quienes al estudiar el concepto de mediación pedagógica en Feuerstein identifican la importancia que éste atribuye a la existencia de una segunda persona, a la que se le denomina mediador y sobre el cual recae la formulación y comunicación de la intencionalidad al mediado.

En la perspectiva de la intencionalidad, el mediador cobra especial importancia por ser una especie de experto que guía, por ser cualitativamente superior al sujeto que desea aprender (mediado). Judy Silver (2015) sugiere que intencionalidad y reciprocidad describen las condiciones principales para una interacción mediada, en la que el mediador requiere atención del sujeto, primero para explicarle su intención y segundo para obtener una respuesta, que se espera sea recíproca a la intención comunicada. La intencionalidad requiere de la reciprocidad, pues si Noguez (2002) y Ferreiro y Vizoso (2008) afirman que en la mediación el mediador pretende mover al mediado del estado del no saber al saber, éste requerirá de la respuesta del mediado, quien ha de querer moverse hacia dónde el mediado le coloca como horizonte del saber, en donde supuestamente será capaz de un mejor desempeño frente a lo que desea lograr. La reciprocidad se constituye como la respuesta empática por la cual el mediado se deja guiar en el proceso de mediación pedagógica. Esta relación de intencionalidad y reciprocidad aplicada a la relación de ayuda entre docente (mediador) y estudiante (mediado) también puede ser aplicada a la relación de ayuda profesional establecida entre el acompañante pedagógico (mediador) y el docente acompañado (mediado).

Intencionalidad y reciprocidad nos ofrecen el marco propio de la interacción interpersonal presente en el acompañamiento pedagógico, en el cual se busca que el docente logre un mejor desempeño, bajo objetivos (intencionalidad) y compromisos (reciprocidad) identificados, confirmados y acordados con el docente acompañado. Este elemento de la mediación pedagógica del aprendizaje escolar se complementa con un concepto propio del acompañamiento pedagógico a profesionales educativos en servicio: *relación de confianza en la gestión escolar*.

a. Relación de confianza en la gestión escolar.

El acompañamiento pedagógico a la luz de la mediación pedagógica nos hace caer en la cuenta de la importancia de prestar atención a la relación de ayuda profesional entre acompañante y acompañado, pues se debe mediar la intencionalidad y reciprocidad del acompañante y acompañado. Por ello, se hace necesario recurrir al concepto de “relación de confianza” en el acompañamiento pedagógico. Este aporte teórico puede ofrecer una perspectiva que ayude a entender cómo se puede lograr una mejor

comunicación de la intención del acompañante y respuesta empática del docente para la práctica propia del acompañamiento pedagógico. Mirar la relación de confianza no está ajena a los análisis actuales de toda relación de ayuda profesionales en servicio, pues cada vez más se explora cómo el centrar la gestión en la persona potencia el logro de mejores estándares de desempeño, por qué no decirlo también en procesos del ámbito pedagógico.

Blejmar (2013) nos ayuda a reconocer que los procesos de gestión escolar no pueden obviar la necesidad de visibilizar el lugar clave de las personas en la escuela, sean quienes conducen o son beneficiarios de las instituciones educativas. Es decir, analizar la gestión escolar nos coloca en la exigencia de mirar a la persona y sus interrelaciones, como clave para comprender los procesos deseados, pues la gestión educativa no solo es solidaria con las políticas institucionales; sino también, solidaria con los valores honrados por la práctica cotidiana de las personas. Flores y Salomón (2001) señalan que la confianza es una destreza emocional que requiere ser enseñada, por ello, en el proceso de acompañamiento debe ser potenciada y cuidada, pues requiere de juicio, vigilia y acción consciente en el contexto de las relaciones humanas. Además, Blejmar (2013) también reconoce un rasgo inherente de complejidad en los procesos de la gestión escolar, pues afirma que ésta es interpelada por la complejidad respecto a la cantidad y diversidad de las organizaciones, estructuras y personas en su interior, en los que incluye elementos como carencias materiales, espirituales, violencia proveniente de las políticas institucionales, perfiles de personalidad, etc.

El acompañamiento pedagógico, por ser un fenómeno de interacción social, no está libre de tal complejidad, por ello es necesario caer en la cuenta de la necesidad de trabajar por el fortalecimiento de la relación de confianza, como clave para la buena interacción en el logro de las metas profesionales entre acompañante y acompañado. Luhmann (2005) explica el mecanismo de comprensión de la confianza como una vía privilegiada en la construcción social, siempre compleja. Este autor afirma que la confianza reduce la complejidad, pues donde ésta existe se fortalecen los vínculos sociales, que son los que permiten trabajar en sociedad. Schvarstein (2000) al respecto señala que la confianza ofrece credibilidad a quien la recibe; y Boje (1991), citado por López (2010), señala que esto es posible en las organizaciones cuando las personas encuentran sentido a sus historias dentro de ellas, siendo vistas como espacio dónde se pueden expresar tanto el sujeto como el sistema social. En esta perspectiva, Blejmar

(2013) afirma que trabajar la confianza, en los procesos de gestión escolar, permite liberarse de actitudes controladoras e interventoras; y, por el contrario, confiar aumenta energías en las instituciones educativas, pues ésta se expresa en ser confiable para la gente, otorgar confianza a los demás y darse confianza a sí mismo.

El acompañamiento pedagógico requiere de la base de la confianza. Gvirtz (2018) señala que el acompañamiento directivo a equipos docentes debe ser cercano, tanto en la comprensión de los procesos logrados, como de los obstáculos para lograr los objetivos propuestos. Tal comprensión necesitará de una disposición sustentada en la confianza entre acompañante y acompañado. Así, desde el lado del acompañante, según Gvirtz (2018), es importante que se encuentre disponible para colaborar con el acompañado y logre identificar dónde es importante su ayuda, según las necesidades formativas del acompañado. Y por el lado del docente acompañado, la relación de confianza ha de posibilitar que éste pueda desplegar sus potencialidades, por ello la confianza con el acompañante ha de extenderse también a la relación con los demás colegas, que son quiénes trabajará naturalmente en equipo. En esta línea, Vezub (2011) considera que el acompañamiento además de proporcionar orientaciones que faciliten la incorporación profesional, atender las necesidades de docentes, desarrollar capacidades, asesoramiento profesional y responder a las exigencias concretas del contexto; también debe mediar el desarrollo de la autoestima, relaciones interpersonales, mayor implicación y compromiso con la institución educativa.

El fortalecimiento de la relación de confianza en el proceso de mediación pedagógica a docentes en servicio puede ayudar a superar la complejidad presente en toda organización socioeducativa. En ese sentido, es importante reconocer los elementos de complejidad presente en la relación de ayuda profesional del acompañamiento pedagógico. Gvirtz (2019), nos recuerda que en los procesos de acompañamiento a equipos docentes es importante identificar los temores e inquietudes en torno a la capacidad para la incorporación de las prácticas deseadas en los docentes, siendo válido tomarlos como parte del proceso, pues se debe tener presente que en todo proceso de aprendizaje se puede experimentar con frecuencia una baja de autoconfianza; para lo cual se hace necesario evidenciar el vínculo de confianza trabajado, para animar y sostener el proceso de mejora personal y profesional.

Conajeros et al. (2010) investigan la confianza como valor en la educación chilena, tratando de capitalizarla en los diversos actores educativos de la educación en Chile. Esta investigación nos ofrece cinco indicadores de confianza, que van por la línea del cuidado de la persona y sus interrelaciones. Los indicadores encontrados son: *autoestima adecuada*, definida como un sentimiento de seguridad personal, que busca que el actor educativo reconozca sus propias fortalezas y debilidades y confíe en sus capacidades personales; *competencia social*, que incluye habilidades blandas como empatía, asertividad, preocupación del otro, honestidad y reconocimiento; *asociatividad*, favorable al trabajo en equipo, en red y grupos; *iniciativa e innovación*, referida a la creativa, proactiva, crítica y de riesgo; y *sentido de pertenencia*, analizada como el proceso para que el sujeto se sienta parte del grupo, contando con referentes sociales. Estos indicadores aportarán a nuestro marco hermenéutico, para caracterizar la realidad del acompañamiento pedagógico en el colegio San José, pues como señala Nisis (2000) educar nos posibilita crear, realizar y validar la propia convivencia de las comunidades educativas. En esa misma línea, Conajeros et al. (2010), en clave de convivencia, advierten que el sistema educacional socializa y promueve confianza o desconfianza, pues está compuesto por sujetos que se relacionan a partir de valores y experiencias.

1.2.1.2. Trascendencia

En esta segunda cualidad se plantea con mayor claridad un movimiento del no-saber al saber deseado, por ello es necesario que el mediador guíe al mediado por este proceso, ayudándolo a ubicarse en la nueva instancia del conocimiento, según las necesidades que el mediado debe trascender desde su situación actual. Judy Silver (2015) señala que el mediador debe ayudar al mediado a mirar más allá del aquí y ahora de la actividad concreta de la tarea que lo convoca en la actividad de aprendizaje mediada. La trascendencia implica un movimiento fundamental en el proceso de aprendizaje propuesto por el mediador, pues no solo basta guiar al mediado a través del mismo proceso de aprendizaje, sino que se hace necesario que impulse a que el mediado desee ir más allá del contenido transmitido, es decir, que se anime a usar el nuevo conocimiento en otras situaciones, no consideradas en la explicación ofrecida por el mediador. En ese sentido, que el mediado logre tal movimiento será una confirmación de la trascendencia del conocimiento, pero sobre todo de la trascendencia del sujeto mediado.

Para Rosas y Sánchez (2005) la mediación de la trascendencia debe ayudar al sujeto a tener una actitud de superación del estado actual de necesidades, haciéndole reconocer y aspirar a necesidades superiores, que van desde adquirir conocimientos superiores, como mejores formas de comportamiento y de vida. Tal afirmación es clave, porque nos permite percibir al mediado ante la necesidad de trascender desde su propio contexto o necesidades, es decir, en cada proceso de mediación, la trascendencia adquiere un tenor diferente, o como se trabaja en el mismo acompañamiento pedagógico, cada acompañamiento mediado tendrá su propio plan de acción, pues se trata de atender la situación particular de cada docente.

En ese sentido, Schon (1991) considera que el mediador debe tener conciencia del proceso de aprendizaje del sujeto, pensando cómo mediar el significado más profundo de la experiencia en beneficio de su desarrollo, tratando de comunicar el significado más profundo del contenido que desea transmitirle. Schon nos hace ver un aspecto particular de la trascendencia: la consciencia del proceso de aprendizaje. Esta tarea es importante para el itinerario del mediador, pues tal consciencia el proceso de aprendizaje del mediado le ayudará a encontrar el modo más efectivo y eficaz para lograr el perfil profesional deseado. El concepto de trascendencia característico del aprendizaje mediado ayuda a colocar nuestra atención en la práctica pedagógica del docente, pues ella es la que deberá transitar del estado actual a otro que implica un mayor desarrollo. Por ello, la trascendencia, al ser aplicada a la relación de ayuda entre profesionales, puede recibir un soporte teórico más sólido si se complementa con la siguiente noción pedagógica: reflexión de la práctica para el desarrollo profesional

a. Reflexión de la práctica para el desarrollo profesional.

La Unesco (2019), citando a Anderson y Kumari (2009), nos muestra que el camino para lograr mejores aprendizajes es potenciar el conocimiento y las competencias docentes. Se pone énfasis complementario en conocimiento y competencias, pues el desarrollo profesional se juega en la práctica pedagógica cotidiana de los docentes (competencias), por ello es importante prestar atención al proceso de la práctica pedagógica del docente en servicio y no solo a la mera actualización de contenidos del currículo ofrecida al docente (conocimiento). Citando a Harley y Whitehead (2006), la

Unesco también afirma que la reflexión crítica de la práctica pedagógica es clave en las nuevas concepciones del desarrollo profesional, pues permite tomar decisiones conscientes de mejora. Esta misma investigación, promovida por la Unesco (2019), identifica cuatro principios claves del desarrollo profesional docente: (a) necesidad de promover un aprendizaje situado en la realidad del aula y escuela; (b) importancia del aprendizaje activo basado en las necesidades formativas; (c) importancia de la reflexión y retroalimentación de la práctica que comunique los desempeños esperados; y (d) centralidad del trabajo colegido, entendido como espacio efectivo para promover cambios en la práctica docente.

Brambrick-Santoyo (2017) respecto al desarrollo profesional da especial atención a la práctica, pues señala que los adultos o profesionales no aprenden desde contextos pasivos, sino desde el ejercicio de la práctica profesional. Es en la reflexión misma práctica, donde los profesores se dan cuenta lo que deben de hacer para mejorar. En ese sentido, el desarrollo profesional se juega en el cuidado que el mediador tenga para guiar la calidad de la práctica pedagógica que se busca mediar en los docentes. Avalos (2009) hace un esfuerzo por mostrar tres tipos de conocimiento importante en la formación en servicio. Así, citando a Cochrane-Smith y Lytle (1999), nos presentan: el primero se refiere a *conocimiento para la práctica*, el cual parte del conocimiento formal académico con posibilidad de ser aprendido y aplicado, de un modo situado, social y distribuido en los conceptos centrales del currículo; el segundo es denominado *conocimiento en la práctica*, este se refiere al conocimiento reflexivo que los docentes recogen de su experiencia docente; y el tercero es propuesto como *conocimiento de la práctica*, haciendo referencia al conocimiento generado por los mismos profesores en procesos indagatorio en el aula. Estas tres aproximaciones se presentan como complementarias y plantean la necesidad de cuidar una práctica pedagógica que tenga sustento teórico, que genere reflexión y que genere conocimiento desde la indagación en aula.

La reflexión de la práctica pedagógica se entiende como un ejercicio crítico que el acompañante debe promover y el docente acompañado debe permitirse, desde la visión de proceso, en el cual cada uno se dispone no solo superar dificultades teóricas y prácticas, sino a colaborar en un itinerario integral de desarrollo profesional para cada sujeto. La Unesco (2019) citando a Knight (2009) nos ofrece una secuencia de tres elementos clave

para el acompañamiento pedagógico, y que retomamos porque hacen incidencia en la observación de la práctica de aula y la reflexión dialogada para enfocarse en planes de desarrollo profesional. Según Knight (2009) tres son los elementos típicos del acompañamiento a la práctica pedagógica: a) *inducción al acompañamiento*, entendido como la instancia en que se debe reconocer las necesidades de la práctica docente para elaborar un instrumento de observación que ayude a medir el progreso del docente acompañado, sintiéndose familiarizado con el instrumento, las metas que el instrumento persigue y dentro de una relación horizontal, colaborativa y de confianza con el acompañante; b) *observación de la práctica del docente acompañado*, promoviendo el desarrollo de la autoconfianza y autoestima pues se tiene claro las mejoras que se esperan confrontar en la observación; y c) *diálogo reflexivo*, basado en lo observado en la práctica, por un lado el acompañante debe poner atención a lo relevante respecto a debilidades y el apoyo para superarlas, y por otro, el acompañado debe reconocer y cuestionar críticamente sus concepciones respecto a enseñanza y aprendizaje presente en la práctica observada.

1.2.1.3. Significación

Respecto a la tercera característica, se coloca al mediador con la responsabilidad de ser consciente del significado que él otorga al objeto de aprendizaje. En ese sentido, el mediador es quién recibe la misión de transmitir el significado del aprendizaje al mediado, de tal forma que éste recibe el significado para poder aplicarlo o utilizarlo. En cierto modo, la mediación del significado requiere del conocimiento de la intencionalidad y trascendencia. Rosas y Sánchez (2005) sugieren que Feuerstein ubica esta mediación en tercer término porque su construcción requiere que el sujeto mediado que se apropie primero de la intencionalidad, reciprocidad y trascendencia del aprendizaje, pues luego de ello comprenderá las significaciones presentes en el mundo, lo mismo que orientará su experiencia.

La mediación del significado está ligada a aprendizajes, pero sobre todo a la comprensión del medio en que el sujeto aprende, pues lo aprendido ha de encontrar sentido en el mundo en que interactúan los sujetos. En la misma línea, Noguez (2002) y Flores (2015) reconocen que en la mediación pedagógica resulta fundamental el contacto

del mediado con su ambiente, porque éste debe comprender el mundo en que interactúa, pues lo aprendido lo toma y aplica en tal realidad, que le va desafiando e informando sobre su proceso y significado de su aprendizaje. Que el mediado comprenda el significado de lo aprendido, también le ofrece cierta consciencia de su propio proceso de mejora; es decir, comprende el proceso de apropiación de significados, con sus logros y deficiencias; comprende cómo él mismo reconoce que va integrando en su perfil profesional la retroalimentación recibida durante el proceso por su acompañante o mediador.

El significado de lo que se desea que el mediado aprenda es un significado transmitido, es decir encuentra su origen en otro, en este caso proveniente del mediador. El significado es formulado y presentado por el mediador al mediado. Judy Silver (2015) considera que el significado se refiere a la importancia especial que el mediador atribuye a un objeto o evento particular en el tiempo, el mismo que se verá reflejado en el modo de presentarlo al mediado, a quien debe estimular en la búsqueda del porqué de las cosas. Tal significado será comprendido en un ambiente concreto y le ayudará al mediado a comprender mejor su entorno. Como se percibe, la transmisión del significado supone un espacio de diálogo reflexivo, pues no se impone, sino que se ofrece como clave de interpretación de la realidad. Tal proceso transferencia o diálogo para la transmisión no queda claro en la teoría de la mediación, por ello puede resultar insuficiente para lograr comprender el acompañamiento pedagógico.

Como se ha visto en la mediación de la trascendencia, complementada con la noción de reflexión de la práctica para el desarrollo profesional, también en la mediación de la significación se puede recurrir a nociones pedagógicas que nos ayuden a comprender cabalmente el fenómeno de la mediación pedagógica. Así, desde una perspectiva profesional, a los docentes acompañados se les establecen metas aprendizaje respecto a las competencias docentes esperadas, pues como señala Martínez (2009) el desarrollo profesional es un proceso focalizado en el aprendizaje situado del docente, pues éste hace referencia a las necesidades concretas del centro educativo. En este proceso, en que se requiere reconocer las necesidades de mejora (planes de desarrollo profesional) y alcanzar las metas propuestas para el desempeño de cada docente (mejora de la calidad educativa), surge la necesidad de desarrollar teóricamente la siguiente noción pedagógica, que se

puede ver como nexo entre lo que se diagnostica como necesidad y lo que se quiere lograr como mejora: *retroalimentación para la mejora*.

a. Retroalimentación en los procesos de mejora.

La retroalimentación como noción pedagógica ayudará a comprender el proceso de mejora del acompañamiento pedagógico mediado, entendiéndola como una interacción (conversación) entre el acompañante y acompañado; y como formación continua (formativa) de la práctica pedagógica. La retroalimentación, se constituye en una noción que enriquece la mediación del significado porque se presenta como un espacio en que acompañado y acompañante tienen la oportunidad de establecer una conversación franca y asumir compromisos concretos, con objetivos claros y consensuados; es decir, un espacio en que ambos actores educativos coincidan en el significado del proceso de mejora emprendido.

En la retroalimentación se pueden identificar dos cualidades, ser un proceso de interacción y formación: proceso de interacción porque promueve el trabajo colaborativo y en equipo. Como afirma Ulloa y Gajardo (2016) citando a Echeverría (1994), en las organizaciones todo puede ser entendido y mejorado desde sus conversaciones; y espacio formativo porque el docente acompañado no deja de aprender. A este respecto, Canabal y Margalef (2017) citando a Stobart (2010) y William (2011) señalan un carácter formativo de la retroalimentación, pues la consideran como clave para lograr los aprendizajes previstos. Se hace hincapié en la finalidad formativa de la retroalimentación, donde debe cuidarse la calidad de las interacciones entre el acompañante y acompañado, por ello, resultará fundamental diseñar el modo en que se transmite la información y cómo será recibida.

Como proceso de interacción, Ulloa y Gajardo (2016) nos muestra que la retroalimentación ha de considerar tres elementos, presente la interacción mediador y mediado: a) explicitar las preocupaciones identificadas en la práctica pedagógica; b) dar a conocer los motivos de dichas preocupaciones dentro del perfil docente requerido; y c) analizar dichas preocupaciones, junto con el docente, antes de asumirlas como válidas para ser mejoradas. Estos tres elementos colocan la retroalimentación como un proceso

de diálogo, en el que tanto acompañado y acompañante tienen la oportunidad de plantear una retroalimentación que abra procesos de mejora.

Como proceso formativo, Ulloa y Gajardo (2016), citando a Tunstall y Gipps (1996), nos ofrecen cuatro tipos de retroalimentación, desde una perspectiva evaluativa y descriptiva: *retroalimentación evaluativa basada en premios y castigos* respecto al desempeño docente, pudiendo realizarse un reforzamiento positivo o comentarios negativos que desaprobaban el desempeño docente; *retroalimentación evaluativa basada en la aprobación y desaprobación*, recurriendo al nivel de satisfacción del desempeño mostrado en las tareas planificadas; *retroalimentación descriptiva del logro y modo de mejorar*, comunicando criterios y el modo en que se logra la mejora; y la *retroalimentación descriptiva para construir el aprendizaje*, que apunta al proceso metacognitivo y reconocimiento de una buena práctica pedagógica desde la reflexión. La retroalimentación ha de apuntar a un ejercicio reflexivo de la práctica pedagógica en perspectiva de mejora y aprendizaje.

Guevara (2016), citando a Hayes (2001), recuerda que la retroalimentación parece variar según las instancias formativas y la relación de confianza mutua entre el acompañante y acompañado. En tal ambiente de confianza, además afirma que se requiere de una retroalimentación en cuyo proceso se trabaje las experiencias de los docentes y acciones inmediatas; promueva la reflexión de las experiencia y acciones; y fortalezca la dinámica de colaboración entre acompañantes y acompañados. Dylan (2016) considera que la retroalimentación debe ser inmediata porque no solo modifica las prácticas, sino que ayuda a mantenerlas, sabiendo que es el sujeto acompañado quien decide cambiar la práctica observada, ajustar la meta propuesta, abandonar la meta o rechazar la retroalimentación ofrecida.

Las tres características de la mediación pedagógica propuesta por Reuven Feuerstein ayudan a comprender la mediación pedagógica como una relación de ayuda entre un sujeto que guía intencionadamente el aprendizaje (mediador), propiciando la interacción eficiente del otro sujeto (mediado) con su medio ambiente. Las definiciones y características revisadas enfatizan la interrelación entre mediador y mediado, comúnmente aplicada a las relaciones de enseñanza-aprendizaje propias de la etapa escolar, pero también dejan ver que esta interacción puede ser aplicada a otras relaciones

de ayuda, en las que se identifique un experto con la intención de orientar el desarrollo o perfeccionamiento de otro que se encuentre en proceso de desarrollo.

1.2.2. Aporte Constructivista

Desde la perspectiva del socioconstructivismo la mediación se constituye en un concepto muy rico, pues como afirma Hernández de Lamas (2000) la mediación se entiende como intervención, injerencia, ayuda, concordia, arbitraje, acuerdo, tratamiento, intercesión y recomendación. Todas estas actividades muestran que la mediación posee el carácter interactivo. Tal comprensión coloca al mediador en un rol evidentemente propositivo, pues es quien debe planificar la experiencia de aprendizaje, con una intencionalidad clara al seleccionar, enfocar y retroalimentar el proceso de aprendizaje vivido por el mediado. La mediación tiene como horizonte el aprendizaje del mediado, el cual necesita del mediador. En la perspectiva del socioconstructivismo, Leliwa y Scangarello (2016) nos recuerdan que el aprendizaje es una actividad con carácter interactivo, pues no es un acto individual, sino social y compartida, es decir es una interactividad.

Ferreiro y Vizoso (2008) señalan que el concepto clave que el socioconstructivismo propuesto por Vygotsky aporta a la mediación es la categoría “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) que hace referencia a la necesidad que tiene el ser humano de otra persona para desarrollar su aprendizaje, pues el sujeto aprende por la actuación que se le brinda, ampliando los márgenes de su zona de desarrollo próximo. Ambos autores afirman que, para Vygotsky, la ZDP sería la distancia entre lo actual que puede hacer una persona por sí sola, según su desarrollo madurativo, y lo potencial que puede hacer con la ayuda de otro. Además, señalan que este término ha evolucionado, derivando en tres posturas investigativas: una postura más ortodoxa, que pretende en lo posible mantenerse fiel a la definición original, por ello examina la ZDP en relaciones diádicas y tareas sencillas (por ejemplo: J. Brunner propone un sistema de andamiaje para trabajar la ZDP); una segunda postura es desarrollada en Antropología Cultural y se refiere a la enseñanza de oficios, en la que se examina la relación experto-novato en condiciones reales de trabajo (desarrollan esta postura B. Rogoff y M. Cole); y como tercera postura está el examinar la ZDP como una construcción social del conocimiento (se evidencia en

las investigaciones de Moll, Cole y Coll). Esta última postura muestra cómo se ha pasado de la transmisión unilateralmente del conocimiento hacia la construcción social del conocimiento, porque mediador y mediado aportan a la construcción de aquello que podría llegar a realizar el mediado. En el proceso de aprendizaje, el socioconstructivismo tiene tres aportes importantes y significativos: la mediación, el aprendizaje instruido y el aprendizaje colaborativo.

1.2.2.1. Mediación

La mediación es un aporte del socioconstructivismo, supone la interacción o encuentro entre el mediado y mediador, en contacto con el contenido y en un contexto socio histórico-cultural concreto. Hernández de Lamas (2000) afirma que la mediación se produce desde los participantes activos y pasivos del proceso. El contexto de mediación pedagógica es la interacción porque el aprendizaje es relacional y situado. Reyes (2014) citando a Gutiérrez y Prieto (1996) nos ofrece una definición importante, afirmando que en la mediación pedagógica se tratan contenidos y formas de expresión sobre temas para lograr un acto educativo, con un fuerte carácter participativo, creativo, expresivo y relacional. El sujeto adulto es el mediador porque propone el modo en que ha de aprenderse según la realidad en la que interviene, pues como señala Flores (2015) él debe planear estratégicamente el aprendizaje y mediar la formulación de significados en el contexto que habita.

1.2.2.2. Aprendizaje instruido

El aprendizaje instruido se muestra como un modo de aprender guiado por instrucciones. Cuevas y Rodríguez (2011) lo definen como la manera por la que los estudiantes internalizan las instrucciones y las utiliza para modelar sus conductas en situaciones posteriores. Resulta interesante percibir la importancia de quién hace la función de tutelaje cognitivo, que Santrock (2014) la define como la presencia de un experto que expande y apoya la comprensión y el uso de habilidades culturales a un principiante, guiándoles hasta que continúen su trabajo de manera independiente. En ese sentido, Seabi et al. (2009) señalan que la función de tutelaje aparece más instrumental

para instigar el cambio. El logro del aprendizaje exige una instrucción clara por parte del tutor, de tal manera que el tutelaje no es permanente, sino que éste busca el desempeño independiente del aprendiz a partir de, como señala Cuevas y Rodríguez (2011), enseñanzas directas o estructuradas para apoyar o consolidar el aprendizaje del otro.

1.2.2.3. Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es parte de la propuesta de Vygotsky (1987), pues propone que los niños aprenden estrategias cognitivas más sofisticadas a través de interacciones con pares más preparados o de mayor capacidad. Así, como afirma Cuevas y Rodríguez (2011) el aprendizaje colaborativo sucede en el momento en que un grupo de personas se organizan para aprender, reconociéndose en su interacción una relación de ayuda; o como señala Santrock (2014) ocurre entre pares que buscan ayudarse mutuamente a aprender. El carácter colaborativo potencia el aprendizaje, pues a decir de Doise y Mugny (1984) el proceso de aprendizaje se potencia cuando los estudiantes trabajan directamente juntos con diferentes estrategias cognitivas. La importancia que se atribuye a este modo de aprendizajes, como afirma Cuevas y Rodríguez (2011), es el cuidado no del contenido y los mediadores instrumentales, sino sobre todo a los agentes sociales y sus peculiaridades.

Estas tres experiencias propuestas por el socioconstructivismo ponen en evidencia el rol de la interacción para el aprendizaje, que es lo mismo que ponderar la presencia de otro como guía en el aprendizaje, que en definitiva se presenta como alguien experimentado, sea mayor o par: jugando el rol de mediador ante el sujeto mediado cuando media las condiciones apropiadas para el aprendizaje (mediación); cuando diseña y formula las instrucciones por las cuales el mediado debe internalizar el conocimiento para aplicarlo independientemente (aprendizaje instruido); y cuando es un par referente para compartir estrategias diferentes que enriquecen y fortalecen el aprendizaje de los demás (aprendizaje colaborativo).

1.2.3. Tipos de mediación

Flores et al. (2015) consideran que en el ámbito educativo se identifican tres tipos de mediación: mediación semiótica, mediación pedagógica y mediación tecnológica.

1.2.3.1. Mediación semiótica

La mediación semiótica construye y hace uso de signos durante los diferentes procesos mentales del sujeto. Así, Flores et al. (2015) señalan la importancia de los signos para este tipo de mediación, pues ellos son subjetivamente construidos por las personas, intersubjetivamente consolidados en la comunicación; y almacenados en los procesos internos (interpsicológicos en el ámbito del pensamiento) y externos (interpsicológicos en el ámbito de la comunicación). Este tipo de mediación se basa en el logro del aprendizaje a partir de la interacción mediada por signos y símbolos consensuados. Signo y símbolo se constituyen en herramientas para el acercamiento a la realidad estudiada y la construcción del nuevo conocimiento.

1.2.3.2. Mediación pedagógica

La mediación pedagógica es propia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Flores et al. (2015) señalan que llama mediación pedagógica a las situaciones en que el mediador es el educador. Además, refieren que no se vale de un conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos utilizados por el docente para interactuar e intervenir en el proceso educativo, de tal forma que el alumno es protagonista de su aprendizaje. Citando a Coll (1988) muestran que la mediación pedagógica hace necesario que el docente planifique sistemáticamente los procesos y acciones por las que mediará el aprendizaje. Los recursos utilizados en la mediación deben ayudar a organizar las actividades de aprendizaje y posibilitar la actividad autoestructurante del estudiante. La mediación pedagógica tiene por objetivo la transformación y promoción de procesos de reestructuración en la personalidad del sujeto, individual o colectivos.

1.2.3.3. Mediación tecnológica

La mediación tecnológica recurre a los artefactos culturales disponibles. Flores et al. (2015) citando a Díaz-Barriga señalan que todo artefacto cultural posee un significado y valor como parte de la actividad humana. Cada recurso tecnológico en educación se convierte en un instrumento mediacional que potencia el ejercicio cognitivo de los estudiantes. Esta mediación posibilita saberes tecnomediados, en el sentido que se apoya en tecnología física que ayuda a la construcción del conocimiento, de tal forma que la tecnología se constituye en un medio para construir el conocimiento

1.2.4. Actores de la mediación pedagógica

Feuerstein (1996) afirma que la calidad de la interacción de la experiencia del aprendizaje mediado está garantizada por tres elementos: intencionalidad, trascendencia y significado. Estos tres elementos son señalados como universalmente comunes a cualquier interacción humana. En la mediación pedagógica se da una interacción humana y en ella se identifican dos actores importantes: el mediador y el aprendiente, los mismos que ofrecen una intención, sentido y significado a su interacción. Tal relación humana responde al objetivo de planificar aprendizajes que suponen interacción y transformación. En esa perspectiva de interacción, Fuentes (2019) propone analizar la mediación pedagógica como compartir, más que del impartir tradicional, pues afirma que en ella el mediador y aprendiente comparten no solo su ser, saber y sentimientos, sino sus inquietudes e interrogantes futuras respecto de ello. En ese sentido, también afirma que esta relación debe entenderse como una estrategia comunicativa, en la que el mediador provoca en el aprendiente la producción de sentido en su realidad concreta, ayudándolo a ubicarse como sujeto transformador de la misma. La perspectiva del compartir propuesta, por este autor, nos ayuda a comprender la dinámica de la mediación pedagógica desde sus actores, pues marca el rol bajo el que interactúan mediador y aprendiente, donde el primero es quien genera experiencias vitales de aprendizaje que afecten cognitivamente y afectivamente; y el segundo es quien descubre el sentido, significando su realidad en cada experiencia de aprendizaje.

1.2.4.1. Mediador

El mediador propone la experiencia de aprendizaje propuesta al aprendiente. En esa lógica, Flores (2015) afirma que en la mediación pedagógica el mediador es el docente, pues es el que diseña estratégicamente el aprendizaje y media para que el estudiante logre los aprendizajes contextualizados. Desde el aporte se puede señalar dos rasgos claves del mediador: por un lado, el carácter planificado de su acción; y por otro, el carácter facilitador del aprendizaje.

El carácter planificado de la acción del mediador se evidencia a través de la planificación de estrategias y actividades que aseguren el aprendizaje del aprendiente. En ese sentido, se hace necesario que el mediador proponga un medio ideal para dirigir la actividad, pues como afirma Perea et al. (2017) se debe contar con un medio eficaz que permita acciones personales organizadas para el desarrollo de las habilidades, o corregir las deficiencias de modo integral; así, el aprendiente obtendrá una independencia desde lo aprendido. Hay que afirmar que el mediador genera la experiencia de aprendizaje muestra el carácter planificado e intencionado de su rol. Tal rasgo aplicado al acompañamiento pedagógico permite que el profesional experto (mediador) planifique una estrategia clara para ayudar al docente novel (aprendiente) a mejorar su práctica educativa. En ese sentido, la planificación, como señala Labarrere (2008), debe considerar las circunstancias culturalmente definidas, la intencionalidad de los sujetos y la conciencia con que emprenden o construyen sus interacciones.

El carácter de facilitador del aprendizaje va más allá de colocar un medio eficaz, pues se trata de asegurar la significatividad del aprendizaje. En ese sentido, Álvarez del Valle (2004) considera que el mediador posee una intencionalidad que trasciende las necesidades inmediatas o las preocupaciones del aprendiente, al punto que debe lograr que éste dé sentido a la realidad que se intenta transformar con la experiencia de aprendizaje propuesta. Por su parte, Fuentes (2019) afirma que las experiencias propuestas por el mediador deben impactar la realidad cognitiva y afectiva del aprendiente, por ello, se espera que cada experiencia provoque la curiosidad y promueva el gusto por aprender en el aprendiente. Este rasgo de la mediación aplicada a la relación de acompañamiento pedagógico establecida entre un profesional experto y otro

principiante supondrá, como señala Astudillo (2018), que quien hace las veces de mediador deberá motivar la actitud crítico-reflexiva del docente y fortalecer su práctica. En tal caso, el mediador facilitará el aprendizaje, en la medida que esté atento al desempeño docente, registrando y considerando el avance sistemático y compromiso de mejora del docente.

Como se puede percibir, estos dos elementos resultan clave en el proceso de mediación, pues como señala Álvarez del Valle (2004) se trata de una interacción en la que es fundamental la actitud del mediador, pues él guía la construcción de sentido y significados. Tal significación posibilita la acción transformadora de los elementos del ambiente e intencionalmente seleccionados y organizados para lograr aprendizajes. Planificar y facilitar el aprendizaje debe tener como horizonte que el aprendiente logre ser independiente en su propio aprendizaje eficaz y permanente. En esa línea, Villarruel (2009) señala que el mediador debe ser capaz de preparar al sujeto orientado para “aprender a aprender”, pues la mediación supone involucrarse en el proceso propio del aprendizaje hasta lograr un desempeño eficiente y permanente.

1.2.4.2. Mediado

Fuentes (2019) y Labarrere (2008) afirman que la mediación afecta directamente al aprendiz, pues no solo adquiere un nuevo conocimiento, sino que éste lo posiciona de modo diferente en la realidad. Así, Álvarez (2004) concluye que el conocimiento nos permite no solo acercarnos a la realidad, sino a transformarla y transformarse. Bajo esta perspectiva, se puede decir que la acción del aprendiente en la mediación pedagógica posee dos rasgos: un carácter transformador de la realidad y otro, transformador de sí mismo.

El carácter transformador de la realidad está presente en la acción del aprendiente. Álvarez (2004) afirma que cuando un alumno conoce se aproxima a la realidad, y desde ella atribuye significados, perspectivas y comprensiones del entorno y sobre sí mismos. En esa misma línea, el aprendiente debe ser, como señala Abaunza y Mendoza (2005), contagiado de ansias de conocer y saborear la cultura universal, con un espíritu de cuestionamiento y de análisis de la realidad. Además, tal carácter

transformador se puede evidenciar en la formación de sujetos sensibles y comprometidos con las grandes causas de su pueblo, de su propia historia e identidad.

La acción del aprendiente también posee un carácter transformador de sí mismo. En la mediación pedagógica se percibe una participación del aprendiente, percibiéndosele como colaborador clave del proceso. Dadas las condiciones necesarias, el aprendiente se convierte en el protagonista de la construcción del conocimiento. Éste al construir su propio aprendizaje amplía su conocimiento y posibilidades de construir otros, de tal forma que quien aprende se desarrolla. En esa perspectiva Álvarez (2004) señala que un sujeto formado a través de proceso de mediación pedagógica adquiere capacidades especiales, de las cuales destaca principalmente: comprensión de procesos de comunicación, sociales, tecnológicos y ecológicos; pensamiento estratégico; planificación y creación según los cambios; identificación y resolución de problemas; reflexión de su proceso de aprendizaje; habilidad para trabajar en equipo y acción colectiva; formación permanente; y predisposición a los cambios. El aprendiente ya no es el mismo después de cada experiencia de aprendizaje mediado, pues como señala Flores (2015), la mediación pedagógica tiene por objetivo la transformación, desencadenando o promoviendo procesos de reestructuración en la personalidad, a modo individual o grupal.

El carácter transformador de la realidad y de sí mismo muestran el rol del aprendiente en el proceso de mediación. Contreras (1995), señala que lo fundamental es la adquisición de un aprendizaje significativo que contribuya al desarrollo del estudiante, que es quien emprende el camino de organizar y estructurar sus representaciones de la realidad cada vez mejor, para actuar conforme ellas. Así, el docente principiante deberá emprender caminos de transformación de sí mismo y del contexto de su práctica educativa, desde el desarrollo de las habilidades o hábitos que el mediador le propone desarrollar o superar.

Mediador y mediado se constituyen en actores de la mediación pedagógica, ambos participan en un proceso en el que construyen saber desde los elementos del conocimiento logrado hasta entonces por la humanidad en un contexto determinado. Su interacción permanente es fundamental, pues a decir de Velarde (2008), el conocimiento logrado por el aprendiente gracias a la interacción con otro sujeto mediador luego formará parte del conocimiento y comportamiento del aprendiente, pues el aprendizaje mediado sería como la internalización progresiva vivida por el aprendiente. Es decir, de la

interacción del aprendiente con el mediador dependerán nuevas oportunidades de aprendizaje, el mismo que en un inicio depende del mediador, pero luego quedará internalizado en el aprendiente. En esta perspectiva, acompañante pedagógico y docente acompañado, experimentan una relación ayuda profesional, en la que el primero es quien selecciona y propone un medio de aprendizaje para el docente orientado, a través de instrumentos de monitoreo; y el segundo es quien con ayuda del acompañante reconoce la necesidad de modificar sus saberes cognitivos y afectivos para mejorar su desempeño o práctica pedagógica.



CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1. Presentación de la estrategia de investigación: paradigma, enfoque y método

Esta investigación responde a un paradigma *interpretativo*, porque busca comprender la conducta de personas en interacción, sin pretender generalizaciones, sino la descripción de un fenómeno social. Sánchez (2013) señala que este paradigma tiene una naturaleza dinámica y simbólica porque trabaja las percepciones e interacciones humanas; estudiándolas en sus causas, pero comprendiendo sus fines. El paradigma interpretativo permite decodificar una realidad simbólica que es comprendida desde las acciones humanas. En ese sentido, investigaremos el acompañamiento pedagógico desde un análisis profundo de la interpretación subjetiva, donde se puede percibir una mejor conexión entre la teoría y la práctica. Este paradigma permitirá comprender el acompañamiento pedagógico como un fenómeno social en el que se establecen roles que interactúan entre sí y se complementan. En ese sentido, se hace necesario que el investigador preste atención e indague sobre el actuar de los sujetos que intervienen en el fenómeno social de interés.

El enfoque de esta investigación es *cualitativo*, pues se busca profundizar con sus actores directos la práctica del acompañamiento pedagógico en el colegio San José. Para ello es necesario que el investigador entre en contacto directo con la población elegida y debidamente delimitada, pues como señala Bisquerra (1989) este enfoque responde a estudios de pequeña escala. Respecto al método, la cualificación del acompañamiento pedagógico ha sido realizada por diseño de estudio de caso. Arzaluz (2005) sugiere que este diseño permite escoger un caso particular para organizar los datos sociales, viéndolo como un todo que ayuda a comprender el fenómeno estudiado. Es un método que según Ruiz y Ispizua (1989) pretenden evidenciar la experiencia interna del sujeto en una actividad, descubriendo los momentos claves y considerando la totalidad

del tiempo y espacio. El *estudio de caso* ofrece a la investigación cualitativa un nivel de profundidad propicio para el estudio del acompañamiento pedagógico, pues como afirma Cisterna (2007) el estudio de caso se caracteriza por un fuerte carácter descriptivo e intensivo en el proceso de comprensión de las acciones de las personas involucradas en los fenómenos investigados. El diseño de Estudio de Caso, Stake (1999) nos ofrece carácter *instrumental*, por el cual se busca una comprensión general a través del estudio de un caso particular. En esa misma línea, Rodríguez y Valdeoriola (2014) afirman que es instrumental cuando el caso particular ofrece más información de lo esperado sobre un tema, de tal forma que el caso es un instrumento que ayuda a comprender el fenómeno de investigación.

Además de ser un estudio de caso instrumental, posee un carácter *paradigmático*, porque a partir de la información recolectada, según Flyvbjerg (2004), se puede desarrollar una metáfora que ayude a comprender el fenómeno estudiado, es decir, construir simbólicamente la realidad del acompañamiento pedagógico, a modo de modelo (paradigmático) y medio (instrumental) para su mayor comprensión. Así, la información obtenida sobre la práctica del acompañamiento pedagógico ayudó para construir seis rasgos que representan tal realidad en el Colegio San José. El acompañamiento pedagógico en el Colegio San José se centra en tres líneas fundamentales: gestión del aula, de los aprendizajes y de la tutoría. Para ello cuenta con una estructura y recursos humanos que asegura la calidad del acompañamiento pedagógico: el acompañamiento de los aprendizajes es desarrollado por cada Coordinador de Área; el acompañamiento de la gestión del aula es responsabilidad del Coordinador de Ciclo; y el acompañamiento a los tutores está a cargo del Coordinador de Tutores.

Bajo el diseño de estudio de casos instrumental y paradigmático se seleccionó un grupo compuesto por docentes del nivel inicial, pues éste cuenta con una organización diferente, pero refleja las tres líneas del acompañamiento pedagógico en el colegio San José. Por las particularidades del nivel, el fuerte trabajo de proyectos de áreas integradas y el trabajo en equipos para cada grado, el acompañamiento pedagógico de la gestión de aula, aprendizajes y tutoría recae en una sola coordinación: Coordinación de Ciclo. Por tal motivo, el carácter paradigmático del grupo muestra una relación de acompañamiento integrado de las tres áreas fundamentales del acompañamiento desarrollado en todo el colegio San José.

2.2. Técnicas e instrumentos, validación y aplicación piloto

Respecto a los *instrumentos*, Moral (2006) citando a Denzin y Lincoln (2000) afirma que los instrumentos cualitativos nos ayudan a plasmar realidades particulares a través de una serie de representaciones textuales basadas en los datos recogidos. En ese sentido, resulta fundamental elegir una técnica e instrumento que ayude a percibir la realidad simbólica del acompañamiento pedagógico en determinada institución educativa, tratando de captar su propia percepción.

Este estudio de caso hace uso de la *entrevista*, porque asegura el contacto directo esperado con la experiencia de los actores del acompañamiento pedagógico. Gudián-Fernández (2007) señala que la entrevista es una técnica que permite que, a partir de relatos personales de los sujetos implicados en el fenómeno social estudiado, se construya un lugar de reflexión objetiva de tal experiencia. En esa misma línea, Bautista (2011) indica que ésta responde a un propósito muy definido y ofrece la ventaja de que los mismos actores sociales proporcionan datos sobre su experiencia, expresando lo que piensan, sienten o desean hacer respecto al fenómeno de estudio. Por ello, la entrevista significa un acceso a la experiencia particular y directa de los sujetos involucrados, debiéndose apuntar a recoger información tal como actitudes, comportamientos, juicios, intereses y expectativas.

Este instrumento es elaborado para cubrir la necesidad de información exigida por los objetivos de investigación, pues ellos son la vía para responder la pregunta general de esta tesis: ¿Cómo se desarrolla la práctica de Acompañamiento Pedagógico en el Colegio San José de Arequipa desde un enfoque de mediación pedagógica? La variable de estudio es el acompañamiento pedagógico y su estudio es guiado por dos objetivos específicos, que orientan el modo de analizar la variable: por dimensiones en el primer objetivo y por fases en el segundo. Las dimensiones o fases fueron el referente para formular los ítems del instrumento, sometidos a revisión, validación, pilotaje y reajuste, para su aplicación definitiva. Aquí se presenta un cuadro síntesis de la Matriz de Indicadores de Instrumento (Anexo N.º 2) que ofrece una visión general de la composición de los instrumentos de esta investigación.

Cuadro Síntesis de Matriz de Indicadores de Entrevista

Objetivos Específicos	Sub-categorías	Acciones clave	Preguntas de instrumento	
			Acompañante	Acompañados
Analizar la práctica del acompañamiento pedagógico en el Colegio San José de Arequipa, conforme el concepto de mediación pedagógica.	Dimensión interpersonal.	Crear un ambiente adecuado para la comunicación.	¿Cuál cree que debe ser el ambiente adecuado para la buena comunicación?	¿Cómo describiría su experiencia de comunicación con su acompañante pedagógica?
		Escuchar para establecer relaciones recíprocas de ayuda.	¿Qué rol da a la escucha en sus procesos de acompañamiento?	¿Comparta si se siente escuchada en su proceso de acompañamiento?
		Motivar la interacción con otros colegas.	¿Qué estrategias propone para ayudar a la integración de sus acompañados?	¿Cómo su proceso de acompañamiento le ayuda o no a integrarse a la comunidad educativa?
	Dimensión Técnico-Didáctica.	Promover la reflexión de la propia práctica pedagógica.	¿Qué entiende por reflexión de la práctica pedagógica en el acompañamiento?	¿Considera que el acompañamiento pedagógico le ayuda a la reflexión de su práctica pedagógica?
		Estimular una apropiación de los procesos de planificación.	¿Considera importante que el acompañamiento pedagógico guíe la planificación?	¿El acompañamiento le ha permitido mejorar su proceso de planificación? ¿Por qué?
		Retroalimentar permanentemente la práctica pedagógica.	¿Por qué considera relevante la retroalimentación en el proceso de acompañamiento?	¿Qué rol otorga a la retroalimentación en su propio acompañamiento?
		Dimensión de Desarrollo Profesional.	Motivar el desarrollo profesional como actualización de la práctica docente.	¿Qué importancia atribuye a promover el desarrollo profesional en sus procesos de acompañamiento?
	Sistematizar las buenas prácticas e indagaciones pedagógicas.		¿Cuáles son las buenas prácticas pedagógicas que ha sistematizado en su experiencia?	¿Cuál es su aporte a las buenas prácticas e indagación pedagógica en su institución?
	Generar autonomía en la toma de decisiones de mejora de la práctica pedagógica.		¿Cómo propicia u orienta la toma de decisiones para la mejora en los procesos de acompañamiento pedagógico?	¿Cómo percibe su participación en la toma de decisiones para la mejora de su práctica pedagógica?
	Dimensión de vínculo con la comunidad.	Conocer las potencialidades educativas de la comunidad.	¿Qué rol juega la comunidad local en sus procesos de acompañamiento pedagógico?	¿Cómo el acompañamiento le ayuda a vincularse con la comunidad local?
Identificar las fortalezas y deficiencias del proceso de	Sensibilización	Involucrar al acompañado en los propósitos de mejora institucional	¿Cómo se puede involucrar a las docentes en los propósitos de mejora institucional?	¿Considera que las metas de su acompañamiento contribuyen a los procesos de mejora institucional?

acompañamiento pedagógico del Colegio San José de Arequipa.	Desarrollo del acompañamiento.	Liderar cambios desde la práctica pedagógica.	¿Qué fortalezas percibe para concretar los cambios en la práctica pedagógica?	¿Cómo colabora en los cambios de mejora propuestos?
	Cierre del proceso.	Analizar los logros alcanzados en el proceso de acompañamiento.	¿Qué estrategias tiene para analizar el balance del proceso?	¿Considera importante examinar su práctica desde la perspectiva de proceso?

Respecto de la *validación* de instrumentos, ambos instrumentos (02 entrevistas) fueron sometidos a Juicio de Expertos, por el cual se mide el grado en que un instrumento de investigación consigue dominar el tema investigado, juzgando su validez por contenido y constructo. En esta investigación, las entrevistas aplicadas a docentes y acompañantes fueron validada por el juicio de dos expertos, quienes analizaron ambos instrumentos y validaron su pertinencia. La validación habilita el instrumento para lograr los objetivos, pues como recuerda Kvale (1996) citado por Martínez (2006) el instrumento debe ayudar a obtener descripciones de la realidad percibida por los entrevistados, para luego abordar interpretaciones fidedignas del significado de los fenómenos descritos. Los instrumentos de esta investigación fueron validados como pertinentes en su contenido y constructo; recomendando que se revise el número de preguntas, pues cada instrumento tenía 25 preguntas. El juicio de los validadores permitió tres acciones posteriores a la validación:

a) Categorizar los ítems en preguntas y respectivas repreguntas: se reconoció que algunas preguntas incluían la respuesta de otras preguntas, que ya no eran necesarias plantearlas posteriormente. Entonces, se hizo un trabajo de identificar cuáles serían las preguntas principales de la entrevista y cuál pregunta podría obviarse en el caso que tal respuesta la incluya; o podrían realizarse como repregunta en el caso que no sean abordadas (Anexo N.º 2).

b) Integrar preguntas: se identificaron preguntas que apuntaban a clarificar las mismas prácticas del proceso de acompañamiento. Entonces, se optó por agrupar tales preguntas, eliminar o reformularlas en una sola pregunta.

c) Priorizar para reducir número de preguntas: finalizadas las dos acciones anteriores, se realizó un ejercicio priorización de preguntas, de tal forma que se escogieron las preguntas que no eran significativas para explicar el

fenómeno estudiado. En este proceso se priorizaron 13 preguntas (Anexo N° 7) que proporcionan información necesaria para lograr el objetivo de esta investigación: caracterizar el acompañamiento pedagógico, desde el análisis del proceso e identificar las fortalezas y deficiencias del proceso.

El juicio de los validadores asegura que las preguntas (ítems) generen exposiciones plausibles, afirmaciones claves y suficientes en la que se identifiquen definiciones, descripciones, explicaciones y teorías que permitan descubrir si el acompañamiento pedagógico realizado en el Colegio San José puede ser analizado desde una perspectiva diferente: la mediación pedagógica. El proceso de Validación por Juicio fue necesario, porque como sugiere Canales (2006) la aplicación de la entrevista tiene por objetivo obtener información valiosa para la investigación. En este proceso se debe considerar la posibilidad de que aparezca información que no había sido considerada en el guion de entrevista. Así, surgen preguntas nuevas durante el proceso mismo de entrevista, con tópicos emergentes en el relato, narración o punto de vista del entrevistado sobre el tema de estudio. Stake (1999) señala que el investigador de estudio de caso reconoce y confirma significados nuevos que pueden relacionarse mejor con cosas conocidas, de tal forma que ofrece una comprensión mayor del fenómeno estudiado. En este proceso, se examina la pertinencia del instrumento para los fines de la investigación. Como afirma Sandín (2000), citando a Hammersley, es imposible reconocer con certeza el grado veracidad de los relatos ofrecidos en la entrevista. Por ello, es fundamental que los ítems validados ayuden a cualificar el proceso de acompañamiento pedagógico vivido en el Colegio San José, confrontando las respuestas con las evidencias a las que haga referencia.

Respecto a la aplicación piloto, se ha aplicado los instrumentos con informantes que también son actores de un proceso real de acompañamiento pedagógico, pues se busca verificar su utilidad en la investigación. Se realizaron dos entrevistas: una entrevista a un coordinador de área pedagógica y otra entrevista a una profesora del área de comunicación. Este proceso ha permitido verificar *in situ* si los instrumentos son comprensibles y consiguen obtener la información necesaria para trabajar los dos objetivos específicos de la investigación. Para tal efecto se utilizó la Guía de instrumento de ambas entrevistas, en las que se ha consignado las respuestas obtenidas. La prueba piloto es importante, porque permitió corregir las deficiencias del instrumento de tal

forma que su uso sea eficaz en la recolección e interpretación de resultados. Como afirma Samaja (2004), el investigador deberá justificar coherentemente la forma cómo ha procedido realmente para seleccionar cada sujeto de estudio.

2.3. Población, muestra y unidad de análisis

El enfoque cualitativo de la investigación permite seleccionar a un grupo reducido de personas de la población total de docentes del colegio San José, según los criterios del diseño de estudio de casos. Como se ha visto, la validación de instrumentos y la prueba piloto del instrumento nos habilitan para entrar en contacto con la población objetivo de la investigación. En términos cualitativos, para Bautista (2009) la palabra población puede referirse al conjunto limitado de individuos que pertenecen a una misma clase por poseer características similares. El proceso de acompañamiento pedagógico en el colegio San José engloba a los docentes y acompañantes, organizados según el plan de acompañamiento pedagógico.

Nuestra población total está compuesta por el claustro docente del colegio San José de Arequipa, en un total de 79 docentes, distribuidos en cuatro ciclos: 34 en el Ciclo I (De 3 años a 2do de Primaria); 18 en el Ciclo II (De 3ero a 5to de Primaria); 13 en el Ciclo III (De 6to a 2do de Secundaria); y 14 en el Cico IV (De 3ero a 5to de Secundaria). Ellos, según sus funciones, participan del Plan de Acompañamiento Pedagógico propio del colegio San José, organizado en tres líneas: el acompañamiento de los *aprendizajes*, el cual incluye a todos los docentes organizados en sus respectivas áreas académicas, éste es realizado por los Coordinadores de Área (Comunicaciones, Matemática, Ciencias Sociales, etc.): el acompañamiento de la *gestión de aula*, también incluye a todos los docentes organizados por ciclos, éste es asumido por los Coordinadores de Ciclo (I, II, III y IV); y el acompañamiento de *tutoría*, solo destinado a los tutores de cada sección y es liderado por el Coordinador de Tutoría.

Considerando que esta investigación es un estudio de casos de carácter paradigmático, del total de docentes se ha seleccionado intencionadamente a un grupo de docentes del Ciclo I para focalizar el recojo de información. Sin pretender dar cuenta de todas las particularidades del proceso de acompañamiento pedagógico, esta muestra ofrece un reflejo significativo del acompañamiento pedagógico realizado en el colegio

San José. Los criterios de selección que aseguran tal correspondencia significativa son: (a) la muestra pertenece al ciclo que es numéricamente más representativo del colegio, por contar con cuatro secciones por grado, con dos docentes por sección (Docente Principal y Docente Asistente) para asegurar una enseñanza personalizada en la primera etapa escolar; (b) la muestra incluye a cuatro docentes principales, que por ser tutoras, participan de las tres líneas del acompañamiento pedagógico del colegio; (c) en la muestra se incluye a la Coordinadora de Ciclo, quién asume las tres líneas de acompañamiento, pues la dinámica de trabajo pedagógico está marcada por proyectos con áreas integradas, ello asegura un acompañamiento integrado; (d) también se incluye al Coordinador Pedagógico, quien como responsable general del trabajo pedagógico en el colegio, participa de las decisiones respecto al acompañamiento de la gestión de aprendizajes en el ciclo; y (e) porque en el ciclo se identifican docentes con una experiencia mayor a diez años en la institución y con un alto compromiso crítico en la institución.

Los criterios de selección de esta muestra por juicio reflejan un enfoque de integralidad en la relación de acompañamiento pedagógico, pues al cuidar una sola persona de la gestión del aprendizaje, del aula y tutoría, se percibe un acompañamiento pedagógico más completo e integrado. Así, aunque sean un número reducido, la información ofrecida cobró importancia por el nivel de profundidad, pero sobre todo por aportar al conocimiento del acompañamiento pedagógico. La gestión del aprendizaje, de aula y tutoría se constituyen en tres fuentes de información para reconocer y delimitar nuestra unidad de análisis. Bajo los criterios señalados anteriormente, se ha seleccionado a seis informantes, todos participantes del proceso de acompañamiento pedagógico del colegio San José: docentes principales del Ciclo I (04), Coordinadora de Ciclo (01) y Coordinador Pedagógico del colegio (01).

a) Las cuatro docentes entrevistadas son profesoras del Ciclo I; son profesoras principales del nivel, es decir, son las tutoras de su aula; para la gestión de los aprendizajes y de aula cuentan con una Profesora Asistente, con la que comparten todas las responsabilidades pedagógicas, excepto las de tutoría; tres docentes poseen una experiencia pedagógica mayor a doce años en la institución y la cuarta una experiencia menor a cinco años en la institución; poseen rasgos de proactividad, trabajo colaborativo y sentido de pertenencia al

colegio; y cada una de ellas ha mostrado un proceso de crecimiento profesional marcado por la reflexión crítica de su práctica y propuesta institucional.

b) El acompañamiento pedagógico directo e inmediato está a cargo de la Coordinadora de Ciclo I. Como se ha señalado, ella es quien acompaña la gestión del aula, de los aprendizajes y de la tutoría; por el cargo posee un alto nivel de contacto con padres de familia, de quienes también recibe reflejo de la práctica pedagógica del colegio; por pertenecer al Consejo Directivo del colegio, incide en las políticas institucionales y posee una visión más amplia de la gestión educativa del colegio; posee rasgos de un liderazgo positivo, propositivo, innovador e inspirador de cambio; y muestra un cuidado especial por establecer relaciones maduras y sanas en su entorno y equipos de trabajo.

c) El Coordinador Pedagógico del Colegio monitorea el Plan de Acompañamiento Pedagógico del colegio San José en sus tres líneas; coordina con los responsables del acompañamiento de la gestión del aula, de los aprendizajes y de la tutoría; tiene contacto con todos los docentes, pues monitorea las metas de mejora en la práctica pedagógica; acompaña a los coordinadores de área, proponiendo estrategias de mejora en aula; muestra interés en el trabajo colegiado en la práctica pedagógica; transmite confianza a los docentes; posee cierta previsión de las necesidades pedagógicas del claustro y desafíos actuales de la educación; y para esta investigación ayuda que posea una visión general del proceso de acompañamiento pedagógico.

La práctica del acompañamiento de esta muestra poblacional, elegida intencionalmente, representa un caso paradigmático e instrumental que recrea socioestructuralmente el acompañamiento pedagógico realizado en el Colegio San José. Así, a partir de esta muestra poblacional se identificó e interpretó un conjunto de cualidades del fenómeno estudiado en la institución educativa. Como se ha visto, este muestreo por juicio reúne a un grupo de informantes que poseen características comunes o criterios que justifican su selección.

En esta perspectiva, la *unidad de análisis* se identifica con el contenido discursivo ofrecido por los informantes o recogido de documentos que pueden servir de contraste de la información declarada. La unidad de análisis ofrece la oportunidad de

identificar las categorías y subcategorías presentes en la realidad investigada, pues como afirma Díaz (2018) citando a Cáceres (2003) el análisis de la información obtenida debe agruparse en ideas que se muestren como integradas y coherentes, de tal manera que den sustento y validez a futuras conclusiones. Cáceres (2003) confirma que el tratamiento de las categorías o subcategorías identificadas en nuestra unidad de análisis permite abordar y asumir ponderaciones de carácter científico que contribuyen a la producción del conocimiento sobre acompañamiento pedagógico, en perspectiva de mediación.

La entrevista a realizarse, según Cisterna (2007), puede denominarse entrevista *temática* porque versa sobre un fenómeno que no es posible observar directamente, pero permite profundizar sobre la experiencia particular de los involucrados. En esa misma perspectiva, Canales (2006) señala que este tipo de entrevista es denominada entrevista sobre el aprendizaje, pues ayuda a recoger información sobre acontecimientos y actividades que, ante la imposibilidad de observarlos directamente, pero que nos permite describir lo que sucede y el modo de ver de los informantes. Esta entrevista es *semiestructurada* porque las preguntas son prediseñadas para mantener la centralidad de la investigación, pero tienen un margen de flexibilidad que ayuda a adecuar las preguntas al contexto concreto del fenómeno investigado. Para esta técnica, se debe contar con una *guía de entrevista*, que es el instrumento que responde a los indicadores que desean ser explorados en la entrevista y orientan de modo básico el discurso compartido entre el entrevistado y entrevistador. Este estudio de caso cuenta con dos guías de entrevista (Anexo N.º 7): una para la Acompañante Pedagógica y otra para las Docentes Acompañadas. Ambas, en su estructura responden a los dos objetivos específicos: un grupo de preguntas se estructura en torno a las cuatro dimensiones del acompañamiento pedagógico para recoger información que nos ayude a analizar los rasgos propios del acompañamiento pedagógico en el colegio San José; y un segundo grupo se estructura en base a las tres fases del proceso de acompañamiento pedagógico, para identificar las fortalezas y deficiencias del proceso en la misma institución.

2.4. Recolección de la información

El proceso de recolección de información ha sido guiado por los criterios propios de la aplicación de la entrevista. El proceso de recolección guiado por la técnica de

entrevista ha sido importante para esta investigación porque ha permitido obtener información útil para el trabajo de descripción e interpretación de la realidad en torno al acompañamiento pedagógico. La recolección de información se ha desarrollado en cuatro momentos:

a) Validación de instrumento: una vez definida la primera versión de la Matriz de Indicadores de las dos entrevistas (Anexo N.º 2), debidamente revisada por el Asesor de tesis, se procedió a elaborar los Formatos de Validación de Entrevista. Esta información fue enviada a dos Expertos Validadores, quienes dieron un juicio favorable y recomendaciones que ayudaron a perfeccionar el instrumento, de tal manera que sea eficiente para recoger la información necesaria para trabajar nuestros objetivos de investigación.

b) Aplicación piloto de instrumentos: validados los instrumentos se procedió a una prueba piloto, la cual consistió en entrevistar a dos maestros con experiencia pedagógica en aula mayor a cinco años y a dos docentes con experiencia pedagógica en cargos directivos no menor a cinco años. Este ensayo fue bastante fructífero para mejorar el modo de dirigir la entrevista, teniendo un momento introductorio para ganar confianza con los entrevistados

c) Contacto con la Institución: se envió una Solicitud a la Institución para la aplicación de instrumentos (Anexo N.º 6) solicitó autorización al colegio San José para aplicar las entrevistas a cuatro docentes del nivel inicial, Coordinadora de Ciclo y Coordinador Pedagógico General. Recibida la autorización, se coordinó una cita virtual con la Coordinadora de Ciclo para presentarle la propuesta de investigación, y los criterios de selección de la muestra poblacional, además de comunicar al Coordinador Pedagógico General del colegio. En coordinación con ella, se definió los nombres de las cuatro docentes, con quienes se entró en contacto vía correo institucional para presentarles la investigación y acordar el horario de entrevista.

d) Aplicación de entrevista: se tuvo una entrevista con cada una de las docentes y coordinadores señalados. Para ello se contó con un enlace del *Google*

Meet institucional y guías de entrevistas (Anexo N°7) que guiaron el momento de recojo de información. Cada entrevista fue particular y ello fue posible gracias a la comunicación previa con cada docente y a las repreguntas posibles contemplados para cada ítem, consiguiendo que los entrevistados se sientan en confianza para expresarse y para enfatizar los puntos que iban tomado mayor fuerza en el discurso de la entrevista.

Para Stake (1999) la entrevista permite al investigador llegar a realidades múltiples a través del contacto personal y directo, el mismo que se cuidó haciendo una videollamada, asegurando buena conexión, buen audio y cámara. Este medio fue bastante efectivo, pues el contacto visual ayudó a percibir la comprensibilidad de las preguntas planeados. La flexibilidad de esta técnica facilitó que, como afirma Stake (1999), cada entrevistado haya tenido experiencia única. Cada entrevista tuvo un tiempo promedio de 90 minutos, según el ritmo e información proporcionado por los informantes. no se grabaron las entrevistas, pero se tomó nota previa firma del Consentimiento Informado (Anexo N.º 5) y teniendo momentos de síntesis y recapitulaciones al medio del discurso de la entrevista.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS



Hernández (2014) afirma que, en el procesamiento de resultados de una investigación cualitativa, los datos van mostrándose y son percibidos e identificados como categorías. Para ello, se inicia un proceso por el cual se asignan códigos que ayuden a construir significados potenciales y desarrollar ideas que sostengan tal o cual categoría, con sus respectivas subcategorías. La emergencia de categorías y subcategorías es un proceso por el cual el investigador percibe la pertinencia y efecto sobre los objetivos de investigación, pues las categorías han de ayudar a organizar la información para tal fin. En ese sentido, tales categorías han de ser discernidas en el horizonte de la misma investigación. En esta investigación se ha realizado dos procesos importantes para la presentación de resultados: proceso de codificación de categorías emergentes y análisis hermenéutico de las categorías emergentes.

El *proceso de codificación*, según Briones (2002), comprende la preparación de un código para clasificar las ideas contenidas en el decurso de las personas entrevistadas. Éste ha consistido en la lectura minuciosa de la transcripción de las entrevistas de las profesoras acompañadas, la acompañante y el coordinador pedagógicos de la institución; identificando afirmaciones o segmentos de texto a través de códigos (colores), que según Hernández (2014) funcionan como etiquetas para concretar la emergencia de categorías. Las que van cobrando mayor consistencia en las respuestas de los informantes llegan a ser denominadas categorías emergentes. Ellas han sido resultado de un proceso de jerarquización e integración de las afirmaciones inicialmente codificadas, que a su vez pueden ir conteniendo subcategorías. debiendo decidir por la denominación de categorías, que podría englobar otras subcategorías. En este proceso, se ha sistematizado afirmaciones desde un criterio de concordancias y particularidades

La categoría principal de esta investigación es el Acompañamiento pedagógico en perspectiva de mediación, del cual se desprenden cuatro subcategorías: dimensión interpersonal, dimensión didáctico-pedagógica, dimensión de desarrollo personal y dimensión de vínculo comunitario; además se consideró subcategorías de proceso, como: fase de sensibilización, desarrollo y cierre para tener una mirada sobre las posibles deficiencias y necesidades del proceso. Estas subcategorías han permitido formular preguntas que han guiado las entrevistas, tanto a acompañantes como a acompañados. Una vez registradas las respuestas hemos procedido a una lectura minuciosa de las respuestas de los entrevistados, estando atento a la emergencia de nuevas categorías, o modo en que se configuran las ya existentes. Las afirmaciones seleccionadas se han registrado desde cada entrevistado; así, las afirmaciones de los acompañantes están registradas bajo la clave A01 y A02, en tanto que las afirmaciones de las docentes acompañadas están como P01, P02, P03 y P04. Tales afirmaciones sustentan los resultados presentados, manteniendo cuáles son proporcionadas por acompañantes y por acompañados, pero tratando de sistematizarlas como parte de un mismo proceso

El *análisis hermenéutico* ha supuesto ensayar posibles interpretaciones formuladas en base a las respuestas seleccionadas como significativas, mirando lo particular, lo constante o diferente que nos puede aportar para enriquecer cada categoría apriorística. Este proceso ha permitido integrar la información proporcionada por ambos actores del acompañamiento pedagógico, de tal forma que la primeras aproximaciones conceptuales y conclusivas tengan un horizonte más completo e integrado. Nuestra postura hermenéutica es reconocer cómo el proceso de acompañamiento del colegio San José cuenta con características que podemos interpretar desde la teoría de la mediación pedagógica, es decir el proceso de acompañamiento que busca que los acompañados logren progresivamente un nivel de autonomía en el desempeño de su práctica pedagógica y procesos de mejora.

En el proceso de exploración de nuestra categoría apriorísticas, analizando la información proporcionada por ambos actores, se han identificado *categorías emergentes* que ayudan a caracterizar y reconocer la situación real del acompañamiento pedagógico. Estas categorías emergentes serán confrontadas con la teoría, pues desde ella recibirán la posibilidad de incorporarse al conocimiento científico. Este proceso, como afirma Sandoval (1996), ha de suceder sin imponerle una lógica ajena a la naturaleza propia de

los datos obtenidos. Este mismo autor ofrece una estrategia de teorización de los datos cualitativos obtenidos denominada *encadenamiento*, por la cual se identifican las creencias y valores presentes en la información dispone, para generar relaciones internas. Tales relaciones encadenantes no solo ofrecen una descripción del fenómeno, sino que permite reconocerlo sus complejidades y conexiones, como un proceso integrado. Luego de un proceso de identificación, priorización y contraste con los objetivos de la investigación se ha optado definir seis categorías emergentes (Anexo N° 8), a las cuales se les asocian un conjunto de afirmaciones de los informantes, consideradas significativas para la investigación (Anexo N° 9). Las categorías emergentes muestran cómo los rasgos del proceso de acompañamiento pedagógico del Colegio San José poseen un carácter de mediación:

- a) Mediar una buena relación de acompañamiento pedagógico.
- b) Mediar la integración del docente como clave para procesos de mejora.
- c) Mediar una reflexión crítica para mayor perspectiva de la práctica pedagógica.
- d) Mediar el carácter sostenido del acompañamiento del proceso pedagógico.
- e) Mediar la formación del perfil docente para actualizar la propuesta pedagógica.
- f) Mediar el fortalecimiento del vínculo carismático y local.

Estas categorías emergentes se perfilan como hallazgos importantes para el cierre de esta investigación cualitativa. A nivel formal, ellas organizan la presentación y discusión de los resultados en adelante, sin perder de vista que en conjunto evidencian el logro de los objetivos específicos de esta tesis (Anexo N° 2): respecto al primer objetivo específico, por sí mismas se constituyen en rasgos que ayudan a analizar el proceso de acompañamiento pedagógico; y respecto al segundo, desde una actitud crítica se reconocen los límites presentes en la institución educativa, es decir, las fortalezas que la sostienen y/o las debilidades que deben atenderse para mejorar el proceso, que son recogidas con mayor precisión en las conclusiones y recomendaciones.

3.1. Mediar una buena relación de acompañamiento pedagógico

La *dimensión interpersonal*, es una de las dimensiones del acompañamiento asumida como subcategoría apriorística en esta investigación. Vezub (2011), afirma que el acompañamiento de este ámbito exige entablar una relación de confianza entre acompañante y acompañado, de tal modo que se pueda compartir de modo franco y respetuoso las experiencias positivas y negativas que se vive en el trabajo pedagógico. En el proceso de exploración de esta categoría se nos presenta una categoría emergente que evidencia lo importante que es mantener una buena relación entre acompañante y acompañado: *mediar una buena relación de acompañamiento pedagógico*. En términos de mediación, según Feuerstein, Klein y Tannenbaum (1991), uno de los rasgos de una relación mediada es contar con intencionalidad y reciprocidad. Así, la buena relación entre mediador y mediado ha de posibilitar la intencionalidad y reciprocidad. En esta lógica, sin negar la mutualidad de ambos, en principio la intencionalidad descansa en la propuesta del acompañante y la reciprocidad en el compromiso del acompañado. Tal rasgo se percibe en el Colegio San José, sobre todo en las entrevistas de acompañamiento donde el acompañante comunica su intención formativa (intencionalidad) y ésta es acogida por los docentes acompañados (reciprocidad):

Una acompañante afirma que “*se busca siempre tomar decisiones como equipo, estableciendo parámetros sí, pero tomando en cuenta la opinión de las docentes*” (A01).

Las docentes acompañadas reconocen que “*las expectativas que percibo sobre mi desempeño me impulsan a asumir nuevos retos*” (P04), porque al comunicárselas les “*permiten reflexionar para que en lo posterior pueda responder ante alguna adversidad o toma de decisiones. En este proceso yo me he sentido tranquila y cómoda*” (P01); Tener claridad en las expectativas les ayuda a ser recíprocas, es decir “*dar más de lo que se exige, por propia iniciativa*” (P02).

En este punto Sardán (2011) afirma que la construcción de una buena relación en el proceso de acompañamiento, priorizada en Fe y Alegría, se debe a que el acompañamiento es cercano, horizontal, de confianza y colaborativo. Las afirmaciones citadas permiten profundizar la buena relación en su carácter horizontal, pero sobre todo

la colocan como posibilidad para emprender los retos pedagógicos propuestos, buscando que el docente acompañado se sienta tranquilo, cómodo e invitado a dar más de lo que se le propone. La respuesta proactiva de parte de los docentes se constituye en una muestra del buen ambiente del acompañamiento, pues de no ser así podría reinar el conformismo y el cumplimiento descomprometido. En las respuestas, el cuidado de la buena relación en el acompañamiento es percibido como una responsabilidad de ambos, pues es una interacción permanente.

Desde la dinámica de mediación, se puede decir que la intencionalidad del acompañante se realiza como la comunicación de expectativas y del modo para lograrlas, en tanto que la reciprocidad se manifiesta en la actitud empática del docente frente a los retos y trabajo cotidiano. Ambos procesos serán posibles si existe una buena comunicación, por ello Álvarez (2004) señala que una de las capacidades que se adquiere en los procesos de mediación pedagógica es la comprensión de procesos comunicacionales. En ese sentido, en el acompañamiento pedagógico, bajo la perspectiva de mediación, el acompañante debe mediar las condiciones necesarias para asegurar una buena relación con su acompañado, porque ello le permitirá fortalecer el vínculo de ayuda profesional, para ser fácilmente comprendido en sus intenciones formativas y recibir una respuesta empática al proceso.

El acompañante, como mediador asume el rol de guía, con una intencionalidad clara y trasmisible respecto al logro de capacidades pedagógicas del docente acompañado, concretando acciones como: a) transmitir confianza al docente acompañado; b) interés por partir de las necesidades de los docentes en proceso; y c) escucha activa hacia el acompañado. Estos tres rasgos aseguran la formulación de una intencionalidad situada que busca mejoras concretas en tal o cual perfil docente. Rosas y Sánchez (2005) señalan que el docente acompañado deberá ser capaz de dirigirse al mundo y transmitir sus propias metas de aprendizaje. Las siguientes afirmaciones de docentes acompañantes y acompañados nos muestran que el contexto de acompañamiento del Colegio San José se construye en base a la confianza, lo mismo que permite transmitir intencionalidad pedagógica al docente acompañado, quién la asume como propia para colaborar en el proceso (reciprocidad):

Los acompañantes valoran el cuidado de la buena relación, pues *“en una buena comunicación se debe establecer un ambiente de confianza y empatía; teniendo*

como frente la escucha y acompañamiento” (A01); además, afirman que “escuchar es una herramienta esencial, pues de lo contrario simplemente impondríamos nuestra forma de pensar, no podríamos dar paso al intercambio de ideas” (A02).

Las docentes acompañadas reconocen que quien las acompaña *“manifiesta un interés real para conocer mis necesidades personales y principalmente las referidas a la mejora del trabajo y la práctica pedagógica” (P04).*

La respuesta empática del docente no solo depende de su capacidad y compromiso, sino que ésta se ve afectada por su momento vital, que no puede dejar de considerarse en el acompañamiento. Este elemento es considerado por la propuesta de Fe y Alegría, pues en su trabajo con los maestros, según Morales (2002) y Soto (2011), está presente el cuidado de la persona, conociendo su realidad, motivando su auto valoración y resignificando su compromiso de crecimiento. Este compromiso también es percibido en el proceso de acompañamiento del colegio San José, pues los informantes perciben un interés auténtico por acompañarlos como personas, lo mismo que provoca una respuesta empática a las propuestas de mejora solicitada por los acompañantes. Es decir, muestran una respuesta recíproca a la transmisión de la intencionalidad formativa de los acompañantes. La disposición del acompañante a mediar condiciones adecuadas para la buena relación de acompañamiento estimula la actitud recíproca de los docentes acompañados, traducida en el trabajo comprometido por el logro de la mejora. Concretando, acompañantes y acompañados señalan que la construcción de ambientes de confianza para la mejora docente debe considerar elementos como: a) las situaciones personales de los docentes acompañados, pues cada persona tiene sus propias circunstancias; b) generar espacios para que lo afectivo pueda ser parte del proceso de comprensión del momento presente del docente acompañado; c) crear condiciones para que los docentes procedan con naturalidad; d) abordar las dificultades como equipo; y e) estimular la socialización de ideas innovadoras de modo colegiado. Estos cinco elementos ayudan a que el Colegio San José cuente con ambientes de confianza para un acompañamiento pedagógico que asegure mejora de la práctica educativa:

Un acompañante señala que es clave en su trabajo el *“considerar las circunstancias personales, aquí es importante tomar en cuenta los tiempos, que sean propicios” (A02).*

Las docentes acompañadas valoran mucho que se dé espacio *“en primer lugar al rol afectivo, el compartir emociones, necesidades, incomodidades, etc.”* (P02); *a una comunicación “muy fluida, clara y precisa, lo cual me ayuda mucho en el propio desenvolvimiento de mis actividades y responsabilidades pedagógicas”* (P02); para recibir apoyo, pues *“a través de esta buena comunicación podemos resolver diferentes situaciones que se presentan en mi rol docente, tratando de buscar una solución en común”* (P03); y contar con espacios para aportar, porque *“en nuestros encuentros se comparten ideas, experiencia, retos y prácticas innovadoras que impulsan siempre a una mejora continua”* (P04).

Como se evidencia, ambos actores de esta investigación señalan que la consideración de sus situaciones humanas y sus potencialidades les ayuda a compartir sus propuestas con quien los acompaña y demás colegas. Así, se puede afirmar que, según la información analizada, el proceso de acompañamiento pedagógico del Colegio San José presenta rasgos para ser considerado como un proceso mediado, desde la intencionalidad del acompañante y la actitud recíproca de los docentes acompañados. Tal dinámica, según Rosas y Sánchez (2005), nos ayuda a percibir que el rol mediador del acompañante es ayudar a que los acompañados se hagan conscientes de sus propias metas de aprendizaje, donde la evaluación permanente sea vista como inherente y positiva para su práctica pedagógica. La comunicación de las expectativas de los acompañantes (intencionalidad) y actitud comprometida de los docentes acompañados (reciprocidad) ayudará a que los procesos de acompañamiento pedagógico partan de la propia consciencia de aquello que debe ser mejorado, como lo afirman los entrevistados:

Los acompañantes manifiestan que buscan formar conciencia de mejora, afirmando que *“Se busca hacerle consciente de qué ha superado y qué queda como pendiente”* (A02); *“Se plantean las deficiencias y se busca cómo mejorar cada una; escuchando propuestas que alimentan y mejoran nuestro trabajo”* (A01); y *“al finalizar el proyecto nuevamente nos reunimos con la docente para analizar los elementos más complejos del trabajo y poder extraer conclusiones que debían ayudar para el siguiente proyecto”* (A02).

A modo de crítica, o tratando de reconocer el límite presente en esta categoría emergente, si bien se confirma la presencia de la intencionalidad y reciprocidad en el

proceso de acompañamiento. A pesar de no estar sistematizados, suceden gracias a la buena relación de confianza tejida entre los docentes y sus acompañantes en el colegio. En ese sentido, se debe dar cuenta no solo de la fortaleza de una buena comunicación, sino de una *deficiencia* expresada en la necesidad de *repensar instrumentos que aseguren la mediación pedagógica* de la transmisión de las metas de mejora (intencionalidad) y seguimiento del compromiso docente con el logro de esas metas (reciprocidad). Posiblemente, sería bueno revisar más de cerca cómo Fe y Alegría ha sistematizado la experiencia del acompañamiento en este aspecto. Estos nuevos instrumentos, por un lado, deben hacer evidente y asegurar la formulación, acuerdo y transmisión de la intencionalidad, al inicio del proceso de acompañamiento pedagógico; y por otro, ayuden a reconocer progresivamente la actitud recíproca del docente acompañado frente al plan de acción propuesto por su acompañante, fijando acciones que evidencien el nivel de compromiso de parte de los docentes acompañados. La comunicación de la intención y reciprocidad pedagógica debe ser trabajada como una práctica institucionalizada; pues, a pesar de ocurrir o ser valorada, las respuestas no dan cuenta clara del proceso o temporalidad en que el acompañante pedagógico comunica las metas de crecimiento que guiarán tal proceso.

3.2. Mediar la integración del docente como clave para procesos de mejora

En la dimensión interpersonal del acompañamiento pedagógico se aborda el proceso de integración del docente a la institución educativa. Vezub y Alliaud (2012) consideran que, en ese proceso, el acompañante debe ayudar desde dentro a la integración del docente con los otros colegas, directivos, actores institucionales, padres, alumnos, etc. Siendo que la práctica docente no es un evento aislado, la integración debe aprovechar todas las posibilidades de interacción, tales como el trabajo en equipo entre pares y la relación con otras personas. Una hipótesis posible de esta categoría es que la integración del docente a la institución le ayudará a iniciar procesos de mejora con mayor éxito, porque ello le permitirá contar con mayores herramientas y soporte humano, adquiridas a través de su interacción con los demás miembros de la institución. Soto (2011) señala que en este punto Fe y Alegría prioriza no solo la formación personal, profesional, sino también colectiva. Y por su parte, Sardán (2011) da una pista para fortalecer la integración, pues acompañar este proceso es hacerse consciente de otras dificultades, tales

como problemas de seguridad, autoconfianza y relación. Se debe percibir que el colegio San José tiene en común un elemento en común con Fe y Alegría y favorable para la integración: ambos poseen una mística asociada a la tradición espiritual de la congregación religiosa promotora. Así, siendo consciente de ello, resulta interesante identificar una categoría emergente, que da cuenta de estrategias concretas de la integración: *mediar la integración del docente como clave para procesos de mejora*, desde la estrategia de esparcimiento y trabajo cooperativo:

Las docentes acompañadas perciben que la integración es comunitaria, *“el acompañante nos ayuda a ir creciendo día a día, pero no solos; sino más en comunidad y eso es algo propio del proceso de acompañamiento en el colegio San José”* (P02). Y reconocen que este se realiza desde el esparcimiento y el trabajo colaborativo: *“Mi acompañante me ayuda a integrarme a la comunidad educativa, haciendo que como equipo participemos de los diferentes momentos que la institución requiera, tanto de trabajo pedagógico como momentos de esparcimiento”* (P03).

Ambas afirmaciones colocan al acompañante desde un rol de integrador en el grupo, pudiendo decir que en el colegio San José, el acompañamiento pedagógico favorece a la integración del docente, recurriendo a dos estrategias bien definidas en la práctica institucional: las actividades de esparcimiento y el trabajo cooperativo. Ambas estrategias responden, como afirma las entrevistadas al modo de proceder institucional; es decir, que se reconoce que como institución siempre se apuesta a promover espacios comunitarios en los que se pueda acoger al personal nuevo y entre antiguos se pueda seguir estrechando lazos no solo de integración, sino de colaboración pedagógica. Resulta importante detenerse en estas dos estrategias de integración propuestas por los acompañantes pedagógicos, pues en la mediación pedagógica, a decir de Velarde (2008), el conocimiento logrado por el aprendiente ocurre gracias a la interacción con otro sujeto que hace las veces de mediador.

La interacción presente en ambas estrategias posibilita la ocurrencia del aprendizaje propuesto al docente acompañado; por ello, esta categoría apunta a la mejora. El proceso de integración al grupo, no solo les socializa, sino que profesionalmente les posibilita aprender de otros profesionales nuevas estrategias o herramientas para mejorar su práctica pedagógica, desde el compartir experiencias pedagógicas, compartir

materiales, observarse o visitarse colegiadamente. En este contexto, la primera tarea del acompañante es promover la interacción del docente acompañado, con miras a tal interacción posibilite la mejora. Tal mejora, según Velarde (2008), significa que lo aprendido luego formará parte del conocimiento y comportamiento del mediado, pues el mediado viviría una internalización progresiva de los aprendizajes ofrecidos por el mediador, hasta que el mediado logre su desempeño autónomo. La integración del docente a través de estrategias como esparcimiento y trabajo colaborativo tienen un efecto positivo en los procesos de mejora. Tal intuición, ha sido trabajada en la propuesta de Fe y Alegría, pues Soto (2011), pues en todos los países apuestan por construir una cultura participativa y colaborativa, transformando la gestión en un proyecto compartido, en donde cada uno asume responsabilidades según sus capacidades y competencias.

Respecto a mediar la integración motivando la participación efectiva de los docentes en actividades de esparcimiento, docentes y acompañantes señalan que el acompañante pedagógico debe mediar el proceso de integración a la institución educativa desde los espacios gratuitos que permitan, como afirma Cuevas y Rodríguez (2011), antes del cuidado del contenido y los mediadores instrumentales, se debe cuidar sobre todo a los agentes sociales y sus peculiaridades. En el Colegio San José se percibe que el acompañante pedagógico promueve la integración de los docentes generando momentos de *esparcimiento* que buscan recrear las relaciones humanas y reencuentro de las personas, entre las estrategias identificadas tenemos: a) promover espacios celebrativos; b) ser agente dinamizador al inicio de las reuniones; c) proponer temas más gratuitos antes de abordar la agenda; y d) motivar la participación de las actividades institucionales:

Los acompañantes señalan como estrategias de integración como el compartir y el fortalecer la amistad en cada reunión: *“Compartimos los cumpleaños y algún almuerzo; esto nos mantiene unidos. Así mismo, en los espacios de coordinación, se intenta hacer bromas y compartir risas”* (A01); *“Es importante otorgar siempre un pequeño espacio al inicio de las reuniones, para que podamos conversar de otros temas e inquietudes”* (A02).

Las docentes acompañadas valoran que sus acompañantes dinamicen los espacios de laborales: *“Las reuniones de ciclo no se reducen a la agenda”* (P04); *“Cuando hay actividades institucionales, motiva a participar”* (P01).

Respecto a la mediación de la integración del docente a través del propio desarrollo de sus funciones, se promueve la participación constante del docente en equipos de trabajo. Este segundo matiz, nos aproxima a la teoría de la mediación, pues una de sus estrategias básicas es el aprendizaje colaborativo. Como señala Santrock (2014), Doise y Mugny (1984) el aprendizaje colaborativo ocurre entre pares que buscan ayudarse mutuamente a aprender y trabajan directamente juntos con diferentes estrategias cognitivas. Por su parte, Álvarez (2004) señala que otra de las capacidades que se adquiere en los procesos de mediación pedagógica es el trabajar en equipo y acción colectiva. Como lo muestran las siguientes afirmaciones, el acompañamiento pedagógico en el colegio San José se media el proceso de integración desde el *trabajo cooperativo*, en el cual los acompañantes pedagógicos hacen uso de estrategias como: a) promover el trabajo colaboración efectivo en grupos de ayuda; b) asignar responsabilidades en actividades grupales; c) motivar a la consulta y ayuda entre colegas; y d) plantear metas que puedan sumirse de manera colaborativa, por dinámica interpersonal o de trabajo.

Los acompañantes señalan que motivan al trabajo en grupo y delegación de responsabilidades: *“la integración del grupo es orientada a partir de la colaboración efectiva, ayudando a superar diferencias, involucrando a todas en el trabajo”* (A01); *“Contar con espacios de coordinación. Dar responsabilidades como en oraciones, tomar el acta, compartir la investigación”* (A02).

Las docentes acompañadas señalan como estrategias que se motive a la ayuda mutua y establecimiento de metas grupales: *“Anima a consultar entre colegas, dependiendo de los temas en que cada una ha ido mostrando interés y mayor experiencia”* (P03); *“Es interesante poder asumir nuevos retos con la seguridad de que puedes contar con personas que ofrecen guiarte sin esperar nada a cambio, además de impulsarte a tomar la iniciativa en los momentos que necesites buscar algún consejo o ayuda personal”* (P04).

Siendo críticos, en esta categoría emergente no aparece con la fuerza que debiera la noción de desarrollo profesional, propia de la mejora en la práctica docente. En ese sentido, el acompañamiento del proceso de integración para la mejora en el Colegio San José tiene un fuerte componente humano, pues los docentes perciben y declaran una preocupación clara por su bienestar como personas. Sin embargo, a este proceso de

acompañamiento tiene como pendiente una deficiencia a mejorar: *explicitar su preocupación por el desarrollo profesional del docente*, en un horizonte mayor al horizonte inmediato de la práctica educativa, pues se requiere de evidenciar un Plan de desarrollo profesional, que señale metas profesionales como continuar estudios de Especialización en temas de interés propios de la práctica pedagógica en el mismo colegio; emprender procesos de investigación que traigan innovación a la comunidad docente; estudiar Maestría y Doctorado; o poder contactarse con instituciones de reflexión educativa que enriquezcan su propio perfil profesional. Tal ausencia debe reconocerse como una deficiencia en el acompañamiento pedagógico del colegio San José, pero perfectamente superable desde la elaboración de un Plan de Desarrollo Profesional Docente, que incluya políticas de incentivo a la continuidad de logros académicos. Tal plan tiene ya un camino ganado, pues en la institución se cuenta con un grupo de docentes identificado, comprometido e integrado con el colegio San José. Ello permitirá proponer y emprender nuevos escenarios de aprendizaje profesional, donde los que asuman procesos de mejora, se sientan soportados no solo por su acompañante, sino por sus colegas, que han pasado por procesos similares.

3.3. Mediar la reflexión crítica para mayor perspectiva de la práctica pedagógica.

La segunda subcategoría apriorística del acompañamiento pedagógico es la dimensión pedagógico-didáctica. Esta dimensión hace referencia al rol técnico del acompañante. En ese sentido, Vezub (2011) señala que los acompañantes ayudan a los docentes acompañados a desarrollar competencias y estrategias pedagógicas para planificación y práctica educativa. En esta investigación, los docentes afirman que sus acompañantes pedagógicos median la reflexión positiva y realista de la complejidad de su práctica pedagógica, ayudándoles a comprender su propio proceso. Así, emerge una categoría que ayuda a precisar mejor la intencionalidad de acompañar la dimensión Pedagógico-didáctica: *mediar una reflexión crítica para mayor perspectiva de la práctica pedagógica*. La reflexión crítica ayuda a que el mismo docente comprenda desde diferentes perspectivas su propia práctica pedagógica, la misma que no puede analizarse de modo aislado de la propuesta pedagógica propia de la institución y del contexto educativo actual.

Para que la reflexión crítica amplíe la perspectiva de la práctica pedagógica, el proceso de acompañamiento debe ser sistemático y continuo. Sardán (2011) señala que el carácter sistemático y continuo debe afectar la orientación, diálogo, confrontación y apoyo crítico para formular alternativas a las debilidades o fortalezas de la práctica. Que los acompañantes ofrezcan tal amplitud permite que los docentes del colegio San José se aproximen a tres actitudes: a) reconocer no solo causas, sino posibles soluciones de modo colaborativo; b) no perder de vista la visión general de la propuesta pedagógica institucional; y c) ver la práctica pedagógica del aula como una acción cotidiana que contribuye a un proyecto profesional e institucional.

Un acompañante refiere que motivan a ver más allá de las dificultades: *“La reflexión de la práctica pedagógica es el acto en que tanto acompañado y acompañante deciden revisar elementos de la práctica pedagógica. Juntos ver las posibles causas y qué soluciones podemos plantearnos”* (A02).

Las docentes acompañadas valoran la visión amplia que reciben de su acompañante, pues *“no solo colabora con mi autorreflexión, sino también con la visión general de todo el trabajo que venimos realizando, presentar perspectivas diferentes para abordar problemáticas”* (P02); y *“Ella te ayuda a tener una mirada más amplia del dominio de aula o modo de proceder en el cotidiano”* (P01).

Como se percibe, desde estas afirmaciones, esta categoría emergente nos ubica en un contexto más amplio que la misma práctica educativa individual del acompañado. Se puede afirmar que en el colegio San José la reflexión crítica mediada por el acompañante pedagógico ofrece mayor amplitud a los docentes; es decir, les permite comprender su práctica pedagógica desde una perspectiva que los inserta en la misma propuesta pedagógica ignaciana, propia del colegio; y en los mismos planes de mejora que la institución promueve actualmente. Ello sucede porque la reflexión crítica permite hacernos consciente o conocer más sobre su propia práctica y el modo de mejorarla. En ese sentido, la reflexión en términos de mediación puede ser vista, como señala Noguez (2002) y Ferreiro (2008), como mover al mediado del estado del no saber al saber, lo que puede suceder sobre el saber real de su propio desempeño. Tal proceso consciente de aprendizaje también es percibido por Soto (2011) en Fe y Alegría, en donde se diseñan estrategias formativas que aumenten la capacidad reflexiva del docente para que asuma

responsablemente su desarrollo profesional. Desde esta visión amplia, los docentes son conscientes que las fortalezas o debilidades de su práctica guardan relación o se contraponen a los procesos de gestión pedagógica más amplia.

Astudillo (2018) afirma que quien hace las veces de mediador deberá motivar la actitud crítico-reflexiva del docente y fortalecer su práctica. En tal caso, el mediador facilitará el aprendizaje, en la medida que esté atento al desempeño docente, registrando y considerando el avance sistemático y compromiso de mejora del docente. En el acompañamiento pedagógico del Colegio San José media la reflexión crítica. De esta experiencia, los informantes declaran la práctica e importancia de la reflexión crítica, identificando cuatro rasgos: a) la reflexión crítica es significativa porque afecta el desempeño individual y los logros institucionales; b) la reflexión crítica ha de ser positiva, pues debe apuntar a encontrar soluciones; c) la reflexión crítica puede guiarse para que el docente mismo reconozca sus punto de mejora; y d) la reflexión crítica supone recrear la práctica en aula, pues se debe partir de lo concreto y real. Estos cuatro rasgos nos muestran una actitud positiva respecto a mediar la reflexión crítica como estrategia de acompañamiento pedagógico, por ello, presento las siguientes afirmaciones:

Los acompañantes valoran el ejercicio de reflexión crítica porque *“ayuda incidir en esos detalles que hacen la diferencia y el docente pueda identificarlos”* (A02); *“ayuda partir de lo positivo; plantear preguntas que focalicen su atención en aquello que creen que puede mejorar”* (A01); y consideran que *“es importante recrear la sesión para que el docente pueda identificar su tarea en adelante”* (A02).

Las docentes acompañadas perciben el efecto positivo de reflexión crítica en su práctica educativa, afirmando que *“toda acción reflexionada se vuelve mucho más significativa, no solo para mí como docente, sino que también se refleja en los resultados académicos y de acompañamiento a los estudiantes”* (P04); señalando además que ayuda a tener una actitud más propositiva *“cuando se presenta una situación inesperada, tratando de orientar hacia la búsqueda de una solución”* (P03).

Haciendo una examinación consciente de esta categoría emergente, se hace evidente que comprender la reflexión crítica como estrategia de acompañamiento

pedagógico no solo asegura un acompañamiento consciente, sino un acompañamiento que goza de motivación personal de parte del acompañado y asegura un acompañamiento sinceramente orientado a la mejora de la práctica, pues son los sujetos acompañados los que adquieren mayor protagonismo cuando son ellos mismos los que, desde la reflexión crítica, reconocen los caminos de mejora. Sardán (2011) reconoce que la reflexión de la práctica tiene un carácter transformador en el movimiento, pues genera cambio que suponen innovación para las demás escuelas Fe y Alegría. La reflexión crítica es una estrategia utilizada para lograr cambios en la práctica pedagógica en el colegio San José, no solo como realidad inmediata del aula, sino a nivel de propuesta institucional. Al respecto de esa dimensión particular, Álvarez (2004) afirma que cuando el aprendiente conoce se acerca a los elementos de la realidad, desde la cual construye significados, perspectivas y comprensiones de la misma realidad y de sí mismo. Respecto a la dimensión de mayor perspectiva, Abaunza y Mendoza (2005) dicen que en el proceso de mediación emerge un sujeto contagiado de ansias de conocer y saborear la cultura universal, con un espíritu de cuestionamiento y de análisis de la realidad. Lo mismo que ofrece una visión más completa y en perspectiva de la realidad. A nivel, de perfeccionamiento de esta estrategia, se debería aprovechar más este espíritu de reflexión crítica presente en los docentes del colegio San José para generar espacios reflexivos para los docentes se encuentren a analizar, cuestionar y plantear sus dudas respecto a la práctica pedagógica. En sintonía con las tres actitudes de los docente y cuatro comprensiones de reflexión crítica, se hace necesaria la elaboración una *Ficha de Reflexión Crítica de la Práctica Pedagógica*, para sistematizar y fortalecer el acompañamiento.

3.4. Mediar el carácter sostenido del acompañamiento del proceso pedagógico

En la dimensión Pedagógico-Didáctico, Vezub y Alliaud (2012) señalan que el rol del acompañante se centra en el ámbito más técnico de la práctica pedagógica, pues el acompañante revisa, identifica y diagnostica los problemas reales de los profesores acompañados. Todas estas actividades son presentadas como parte de una tarea permanente y como parte de un proceso que siempre encuentra continuidad. Así, el acompañante, luego de examinar la práctica pedagógica, formula estrategias de ajuste y de cambio a partir de las cuales guiará el proceso de acompañamiento pedagógico, tomando las decisiones que le exija la situación particular de acompañado. Este trabajo exige dedicación, en ese sentido Soto (2011) afirma que el acompañante debe asegurar

que es un referente permanente, que lo escucha y lo ayuda a descubrir su propio proceso de crecimiento. En Fe y Alegría, Sardán (2011) afirma que tal continuidad se refuerza con la implementación de “comunidades de aprendizaje” como espacios de permanente reflexión y transformación colaborativa. Este autor advierte sobre la importancia de conocer el proceso de acompañamiento, sin importar la duración, se debe ser consciente que el carácter permanente del acompañamiento pedagógico ayuda a empoderar al docente acompañado, cada vez más próximo a una práctica pedagógica autónoma. En las respuestas manifestadas por nuestros informantes, se percibe una insistencia en afirmar la importancia de acompañar permanentemente los diversos procesos, desde la planificación al logro y reajuste de metas. Ello permite identificar para tales afirmaciones, una nueva categoría emergente: *mediar el carácter sostenido del acompañamiento del proceso pedagógico*. Los docentes del colegio San José afirman que el carácter sostenido del acompañamiento radica en apuntar: a) lograr los aprendizajes reales y significativos; b) atender necesidades educativas presente en los estudiantes; y c) mejorar las destrezas de planificación curricular.

Una acompañante plantea que el acompañamiento ha de ser permanente porque asegura los aprendizajes de los estudiantes, por ello *“se suele acompañar junto a la docente y marcar puntos de partida para cada grado, los mismos que salen de las necesidades por edad. Para que, a partir de esto, las docentes planifiquen y ejecuten”* (A01).

Las docentes acompañadas ven la necesidad de cuidar todo el proceso, porque afirman que *“el acompañamiento busca que cada una de las fases y procesos pedagógicos que deben existir se cumplan cabalmente con el fin de que se adquiera un aprendizaje real y significativo”* (P04); además reconocen que se debe ser *“muy minuciosa en ello para así superar algún error y resaltando y valorando la buena práctica de planificación”* (P01).

Como se percibe, en las afirmaciones, en esta categoría emergente se da una especial importancia a la fase de planificación, pues se considera como clave para el seguimiento que deba hacerse en el proceso de acompañamiento. El carácter *planificado de la acción* del mediador permite que éste como profesional experto (mediador) tenga una estrategia clara para ayudar al docente acompañado (mediado) en su desempeño. Ello confirma que la planificación, como señala Labarrere (2008), debe considerar las

circunstancias propias, la intencionalidad de los sujetos y la conciencia con que emprenden o construyen sus interacciones. Los docentes acompañados son conscientes que el acompañamiento de la actividad de planificación es importante para el proceso, pues en ella se definen los elementos que el docente debe cuidar en su práctica y lo que deberá retomarse en cada retroalimentación:

Un acompañante manifiesta la importancia de asegurar los procesos de planificación, por ser *“el momento en que acompañado y acompañante identifican, discuten, proponen mecanismos para afrontar determinada circunstancia de la práctica pedagógica...Coincidir tanto acompañante como acompañado en la necesidad de mejora”* (A02).

Las docentes acompañadas valoran el trabajo de planificación, pues consideran que *“la planificación es un tema de mucho interés y valor para mí, por tanto, busco cuidar los pasos y seguir afianzando un mejor dominio de dichas habilidades”* (P04) y cuidar ese momento *“permite que el trabajo de planificación vaya mejorando poco a poco, evitando justamente descuidar lo esencial y desarrollando de esta manera determinadas habilidades”* (P02). Además, valoran la presencia de su acompañante en esta etapa, afirmando que *“el acompañante siempre está pendiente de cada uno de los documentos que se le presenta haciendo una pequeña retroalimentación”* (P03), la misma que *“se realiza semanalmente al equipo de trabajo o de manera personal cuando se ve necesario... ya que es más directa y clara”* (P01).

Como afirman los docentes, la planificación es importante, y más aún de cara a la retroalimentación. La información recogida permite reconocer la existencia de un acompañamiento sostenido para la práctica pedagógica de los docentes del colegio San José, fortaleciendo la relación de ayuda pedagógica, pues acompañante y acompañado constituyen el equipo base de toda mejora educativa. Sin embargo, deseando ir más allá de la misma categoría emergente, las afirmaciones no colocan en un espacio protagónico a *la práctica de la retroalimentación*. Una buena práctica de la retroalimentación podría reforzar el carácter sostenido y dar continuidad al proceso de mejora deseado. La información recogida, muestra una actitud positiva a los espacios de retroalimentación existentes del proceso de acompañamiento:

Las docentes acompañadas manifiestan valoraciones positiva respecto la retroalimentación recibida de su acompañante de ciclo, afirmando que *“en este proceso yo me siento cómoda y abierta a escuchar cualquier detalle a mejorar. Valoro estrategias como la conversación clara y directa; felicitar las mejoras y aportes; y su carácter inmediato y frecuente”* (P01); *“el acompañamiento si ha permitido mejorar mi proceso de planificación, porque realiza una retroalimentación de mi planificación, siendo muy minuciosa en ello”* (P01); *“sería el punto de partida para auto reflexionar con respecto a mi práctica pedagógica e ir mejorándola cada día”* (P02); además, señalan que *“sus estrategias efectivas para retroalimentar son: empezar señalando las potencialidades, ayuda a reconocer deficiencias; es inmediata para que ayude a revisar aquello que debe mejorarse”* (P04).

Desde una perspectiva crítica, si bien esta categoría emergente evidencia un proceso sostenido de acompañamiento en la institución, deberá trabajarse más la práctica de la retroalimentación, entendiéndola como una práctica objetiva que considera la situación pedagógica y personal del docente. Para trabajar la práctica de la retroalimentación en el colegio San José, se puede partir de lo que los docentes ya valoran de ella: a) que sea directa y clara; b) que motive la autorreflexión; c) que cuide de la fase de planificación como fase importante de la tarea docente; y d) que tenga una mirada integral de la práctica pedagógica. Otros rasgos positivos, los acompañantes pedagógicos señalan que, como parte de la retroalimentación incluyen: e) cuidado de los comentarios para suscitar la mejora; y f) estar abiertos a la plantear reajustes en la práctica pedagógica. Trabajar las estrategias de retroalimentación es una tarea pendiente, para que no sean una posible deficiencia del proceso de acompañamiento pedagógico presente en el colegio San José. Además, se debe señalar que la recepción de la retroalimentación no es un proceso sencillo. Siendo un modo de evaluación, no siempre se logra despejar la sensación de que el docente se sienta juzgado y observado: *“respecto a la recepción de la retroalimentación no es fácil, porque ante las evaluaciones tendemos a vernos juzgados y observados”* (A01).

3.5. Mediar la formación del perfil docente para actualizar la propuesta pedagógica

La tercera subcategoría apriorística del acompañamiento pedagógico es del desarrollo profesional. Al respecto, Vezub y Alliaud (2012) lo consideran como un espacio formativo en que el acompañante colabora para que el docente siga formándose en su práctica e interacción con pares. Para ello, es necesario conocer el diagnóstico real de la práctica pedagógica de cada docente, reconociendo aquello que se debe fortalecer en el perfil profesional del acompañado. El Marco del buen desempeño docente (2012) se señala que el proceso de acompañamiento debe desarrollar la profesionalidad e identidad docente, y por su parte Soto (2011) a partir de lo investigado en Fe y Alegría señala que el acompañamiento es propicio para la construcción de nuevos conocimientos sobre la práctica y por ende para transformarla. En ese contexto teórico, esta subcategoría se ve mejor posicionada desde la siguiente categoría emergente: *mediar la formación del perfil docente para actualizar la propuesta pedagógica*.

Las entrevistas señalan la valoración positiva respecto a las mediaciones que acompañante coloca para que el docente identifique sus necesidades, base de todo plan de acompañamiento individualizado. En términos de mediación pedagógica el proceso de desarrollo profesional puede ser analizado por el rasgo de trascendencia, por el cual Rosas y Sánchez (2005) señalan que quién hace las veces de mediador ha de ayudar al sujeto a tener una actitud de superación del estado actual, haciéndole reconocer necesidades superiores, que van desde adquirir conocimientos superiores, como mejores formas de comportamiento y de vida. En esta misma lógica, las respuestas de los docentes nos muestran que el acompañamiento pedagógico en el colegio San José, no solo identifica los logros del proceso, sino también las *deficiencias y necesidades* que deben ser superadas para no afectar negativamente la propuesta pedagógica del colegio.

Los acompañantes señalan que parte de su tarea es ayudar a tomar consciencia de las dificultades, por ello afirman que *“en cada reunión que tenemos de manera personal o como equipo, se marcan las deficiencias que podemos tener”* (A01); y que *“en el proceso de acompañamiento se puede identificar las fortalezas y también las necesidades”* (A02).

Una de las docentes hace referencia a uno de los modos de superar las deficiencias de la práctica pedagógica en la institución: *“Se arma un itinerario de capacitaciones necesarias para seguir fortaleciendo y potenciando la práctica pedagógica de acuerdo con nuestras necesidades”* (P01).

Una hipótesis propia de esta subcategoría puede ser que el cuidado del desarrollo profesional de los docentes afecta positivamente la propuesta pedagógica del colegio, actualizándola, pues los planes de formación y el acompañamiento a cada docente tienen como objetivo que los docentes se aproximen más al perfil docente propuesto en el Plan de acompañamiento institucional. Así, se debe mediar la mejora del perfil docente para asegurar la actualización de la propuesta pedagógica institucional. Acompañados y acompañantes refieren que una actitud propositiva y comprometida de parte del docente acompañado con la propuesta educativa del colegio San José. Aquí, sostenidos en sus afirmaciones, señalamos algunas prácticas positivas de los acompañantes para motivar a los docentes a tener un rol activo que afecte positivamente la vigencia de la propuesta pedagógica institucional: a) involucrar a los profesores en la reflexión de la práctica pedagógica del colegio; b) motivar la capacitación inter pares, según los intereses temáticos presente en la comunidad de docentes; c) plantear un trabajo desafiante para el docente y equipo; d) motivar la reflexión crítica de su práctica pedagógica; e) delegar responsabilidades en el equipo de trabajo; y f) promover el trabajo colaborativo entre docentes:

Los acompañantes señalan que para motivar el desarrollo profesional se apoyan en las potencialidades de los docentes: *“Se evalúa la riqueza de cada uno y se apoya para luego todos involucrarnos en el aprendizaje”* (A01); y optando por *“la capacitación inter pares, de lo que cada uno conoce”* (A02).

Las docentes acompañadas muestran una actitud favorable para los procesos de desarrollo profesional que pueda plantear el colegio, pues cada una se siente *“motivada a ir creciendo profesionalmente, planteando nuevos retos día a día, que intento ir resolviendo en mi día a día”* (P02); apoyada y cuidada con preguntas sobre *“cómo estoy realizando mis actividades junto a mis responsabilidades como docente-tutora”* (P03); y recibiendo una ayuda más especializada, pues *“el colegio maneja un itinerario de formación y trabaja de manera interdisciplinaria con todos los actores de la comunidad educativa,*

generando espacios de diálogo, compartir de experiencias y trabajo de planificación” (P04).

Acompañar la formación del perfil docente, desde la perspectiva de mediación, requiere que el acompañante tenga un conocimiento real del sujeto acompañado, pues como afirma Schon (1991) el mediador debe tener conciencia del proceso de aprendizaje del sujeto, tratando de comunicar el significado del nuevo aprendizaje, que el caso de los docentes acompañados es nuevas capacidades pedagógicas. Fuentes (2019) y Labarrere (2008), señalan que el nuevo aprendizaje posiciona al aprendiz de modo diferente en la realidad, es decir, que el aprendizaje adquirido afecta el estado actual del conocimiento de los docentes acompañados, moviéndolos a un estado mayor de conocimiento y destreza frente a su labor docente. Álvarez (2004) el conocimiento adquirido en la mediación permite al sujeto mediado no solo acercarnos a la realidad, sino también transformarla y transformarse:

Los acompañantes confirman el carácter transformador de este proceso, pues al *“entrevistarse con las docentes y reflexionar juntos sobre cómo ir creciendo en base de observado” (A02);* y reconocen que *“para finalmente establecer encargadas o representantes de cada equipo, quienes hacen las propuestas que son revisadas como nivel” (A01).*

Las docentes acompañadas consideran que su práctica pedagógica contribuye a la mejora institucional: *“En cuanto al proceso de la búsqueda de mejora y calidad del colegio, mi aporte ha sido en especial en la comisión de clima escolar” (P01); “Misión y visión la calidad educativa que quiero impartir desde mi aula y con mi modo de proceder, hace creo yo, que sea parte del prestigio que el colegio no pierde a medida que pasen los años” (P02); “Indagación de las novedades que puedan aportar a este proyecto institucional, a nivel del idioma y de estrategias pedagógicas” (P03); “Me siento escuchada y con oportunidad de participar, en algunas ocasiones se da por el pedido de mi acompañante y en otras por propia iniciativa. Mi sentir en ese proceso se orienta más a un espacio de reflexión personal y grupal, afianzando ideas y poniendo en práctica el mejor modo de proceder” (P04).*

Como se percibe en estas afirmaciones, los docentes experimentan cambios cualitativos que tienen que ver con las seis prácticas comentadas anteriormente: a) tener un rol activo en la reflexión de la práctica pedagógica personal; b) reconocer espacios de aporte personal y profesional, desde las propias competencias y destrezas pedagógicas; c) asumir un rol más desafiante y comprometido con la misión y visión del colegio; d) asumir tareas específicas en los proyectos que ayuden a mejorar la práctica pedagógica; e) colaborar desde los encargos de responsabilidad propia o de otros colegas; y f) aprender una disposición positiva hacia el trabajo colaborativo. La identificación de estas prácticas en el colegio San José, nos permite reconocer una disposición positiva que contribuye a la vigencia de la propuesta pedagógica institucional, la misma que la asumen como parte de su trabajo cotidiano, como parte de esa visión más amplia, profundizada en la tercera categoría emergente. Desde una postura crítica, se debe decir que tal disposición positiva a trabajar cualitativamente el propio perfil profesional para contribuir a la propuesta pedagógica del colegio San José tiene como base la identificación de los docentes con la propuesta pedagógica ignaciana.

El acompañamiento del perfil docente formaría parte del Plan de Desarrollo Profesional propuesto anteriormente. Se espera que la mejora de la práctica pedagógica mejore la propuesta pedagógica del colegio San José. En ese sentido, se confirma la necesidad de este plan destinado a reflexionar la situación actual del docente y modos de acompañar su perfil docente. Así, como se ha trabajado en el marco teórico, la noción de trascendencia de la mediación pedagógica se puede complementar con la noción de desarrollo profesional, pues como afirma Judy Silver (2015) el mediador debe ayudar al mediado a mirar más allá del aquí y ahora de la actividad concreta. Para Sardán, respecto a la formación del perfil docente, ayuda a reconocer que la autonomía no es una meta, sino parte del proceso, pues afirma que formarse es construirse, planificarse, inventarse y llegar a desarrollar todas las potencialidades de la persona

La labor del mediador va más allá de colocar un medio eficaz para la mejora de la práctica. Se trata de asegurar el desarrollo profesional, el mismo que revitaliza la vigencia de la propuesta pedagógica del colegio San José. En esa misma línea, Álvarez del Valle (2004) considera que el mediador posee una intencionalidad que trasciende las necesidades inmediatas o las preocupaciones del aprendiente, al punto que debe lograr que éste dé sentido a la realidad. La mejora del perfil docente, según Perea et al. (2017),

debe dar paso a acciones personales organizadas para el desarrollo de las habilidades, o corregir las deficiencias de modo integral. Así, el aprendiente obtendrá una independencia desde lo aprendido y su acción pedagógica tendrá un impacto positivo en la propuesta pedagógica institucional.



3.6. Mediar el fortalecimiento del vínculo carismático y local

El vínculo con la comunidad es la cuarta subcategoría del acompañamiento pedagógico considerado en esta investigación. Vezub (2011) afirma que el acompañante se interesa por formar la capacidad de interacción, trabajo con la comunidad y relación de colaboración externa. En ese sentido, Vezub y Alliaud (2012) consideran la necesidad de seleccionar estrategias de acción adecuadas a los contextos, desde una actitud exploratoria y vinculante con la comunidad local. Ambos autores hablan de la comunidad local, pero, a esta dinámica exploratoria del entorno, le debe preceder el fortalecimiento del vínculo carismático del docente con la misma institución. Desde este mismo vínculo de pertenencia, el docente ha de reflexionar y decidir con qué instituciones de la comunidad local necesita relacionarse, pues tales vínculos de colaboración deben responder al carisma institucional. Por ello resulta interesante que entorno a las respuestas de esta subcategoría surja como categoría emergente: *mediar el fortalecimiento del vínculo carismático y local*. Esta mediación exige mirar lo que tenemos al interior de la institución para posicionarnos en la comunidad local, desde vínculos de colaboración con otras instituciones, tales como: a) intercambios para compartir experiencias; b) identificación de perfiles profesionales; c) apoyo a la gestión institucional, y d) contactos para formación permanente.

Los acompañantes reconocen los beneficios de los vínculos con instituciones locales, pues manifiestan que *“las Instituciones de formación local ayudan a seleccionar un buen perfil”* (A01); y *“las evaluaciones externas que nos ayuda a la verificación y avance académico”* (A02).

Las docentes acompañadas señalan algunas formas en que se motiva la relación con la comunidad local: *“Compartiendo prácticas y estrategias con las maestras*

de esa institución, donde mi acompañante estuvo promoviendo el vínculo con ellas” (P01); “Compartir diferentes experiencias con compañeras de un colegio de Fe y Alegría, idea que surgió por parte de nuestra acompañante” (P02); “Envía enlaces para aprovechar recursos formativos de universidades” (P03); “Visitas de profesionales de diversos campos para que compartan su experiencia” (P04).; “Compartir pedagógico se tuvo la oportunidad de realizar pasantías de ida y vuelta con docentes de otros colegios” (P04).

Desde estas afirmaciones se percibe esfuerzos y actividades para que la relación con otras instituciones locales sea aprovechada en el proceso y mejoramiento de la práctica educativa. Vezub (2011) sugiere que el acompañante, junto con el docente averigüe los recursos educativos; identifique organizaciones para vínculos de colaboración; respete y explore la diversidad cultural del entorno; e indague diferentes ambientes alternativos al ambiente escolar. Y como ya hemos afirmado anteriormente, este proceso exploratorio debe realizarse desde un *vínculo carismático* fuerte, pues el vínculo con la comunidad ha de ser acompañado como un proceso de integración entre la institución, acompañante y acompañado. Los informantes muestran su sentido de pertenencia a una institución jesuita, pues luego de integrarse a la comunidad, se sienten parte de la propuesta pedagógica, en su centralidad, compromiso y desafíos.

Los acompañantes perciben un sentido de pertenencia positivo en los docentes acompañados, pues señalan que *“se comprometen y eso es muy importante porque han demostrado muchas veces su identificación con el nivel y colegio” (A01). En ese sentido valoran “contar aún con docentes que tienen tiempo laborando en la institución, que pueden transmitir la cultura formativa del colegio San José. La mayoría de los profesores identificados con la propuesta. Todo es posible por contar con estructura organizativa, que favorece los espacios de coordinación” (A02).*

Las docentes acompañadas se sienten parte y por ello corresponsables de la mejora institucional: *“Me siento parte responsable también de cada uno de los planes de mejora” (P02) y “El tener un buen compromiso y responsabilidad ante los diferentes cambios que pueda surgir para el mejoramiento de la enseñanza de los estudiantes.” (P03).* También resaltan valores como la excelencia: *“Excelencia académica: ayuda a que se aprenda siempre y*

asimilando la exigencia como un bien.” (P02); “La excelencia académica y acompañamiento a las familias son una de las fortalezas que caracterizan a nuestro colegio” (P03).

¿Qué elementos resaltan de este sentido de pertenencia o trasmisión del carisma?

a) muestran identificación con la institución, especialmente con el nivel educativo en que enseñan; b) acoger una cultura interna que se trasmite entre los mismos trabajadores; c) compromiso por mantener los logros y planes de mejora institucional; y d) examinación personal frecuente de la práctica educativa. En términos de mediación, el elemento que más se aproxima al sentido de pertenencia es el de mediación del significado. Judy Silver (2015) considera que el significado se refiere a la importancia especial que el mediador atribuye a un objeto o evento particular en el tiempo, el mismo que se verá reflejado en el modo de presentarlo al mediado, a quien debe estimular en la búsqueda del porqué de las cosas. La *trasmisión del carisma institucional* es comprendida desde la formación de su sentido de pertenencia, comprendiendo mejor su entorno y estableciendo relaciones como parte de una institución concreta. Con una identidad internalizada, Noguez (2002) y Flores (2015) nos recuerdan la importancia del contacto del mediado con su ambiente, porque éste debe comprender el mundo en que interactúa, le desafía e informa sobre el significado de lo aprendido: siendo esto importante, el *vínculo con la comunidad local es una tarea pendiente* en el colegio San José.

A modo de crítica, el acompañamiento pedagógico del colegio San José fortalece el vínculo carismático y eso se evidencia en las afirmaciones de docentes que manifiestan su alta valoración en el hecho de pertenecer a una institución jesuita o de espiritualidad ignaciana. Ella se trabaja de modo más explícito desde la Coordinación de Pastoral con metodologías o experiencias grupales y desde el Servicio Espiritual ofrecido por los jesuitas a todos los docentes para conversar individualmente. El fuerte sentido de pertenencia declarado por los docentes sin duda es cuidado por los acompañantes pedagógicos, y en ello se apoyan en la existencia de una tradición no solo espiritual sino también pedagógica: Espiritualidad Ignaciana. Sin embargo, los resultados o respuestas registradas para el vínculo con la comunidad local no muestran una clara apuesta por aprovechar los vínculos con instituciones locales, más que las que suponen una gestión ya realizada por varios años. En esta perspectiva, respecto al vínculo con la comunidad local, el colegio San José debe crecer en la búsqueda y utilización de espacios alternativos

a la escuela, para ser incluidos en su plan de acompañamiento. Es importante reconocer que la experiencia positiva de integración vivida en el colegio San José puede ser la base del posible trabajo de integración con la comunidad local, pues como Soto (2011) señala en la experiencia de Fe y Alegría, el trabajo colaborativo entre los docentes puede trascender al espacio de la escuela para la conformación de redes con otras instituciones locales.



CONCLUSIONES

En esta investigación el proceso de acompañamiento pedagógico ha sido profundizado desde el enfoque de mediación pedagógica que nos ofrece tres rasgos principales atribuidos a toda actividad de aprendizaje mediado: intencionalidad y reciprocidad; trascendencia; y significación. Este enfoque aplicado comúnmente a la etapa escolar ofrece claves para profundizar el acompañamiento pedagógico del colegio San José, vista del logro de la autonomía docente. Sin embargo, a nivel teórico y hermenéutico se hace necesario recurrir a nociones pedagógicas que enriquecen los tres rasgos de la mediación pedagógica, tales como la relación de confianza en la gestión escolar; la reflexión de práctica para el desarrollo profesional; y la retroalimentación docente para la mejora. De la misma manera experiencias como Fe y Alegría, también complementan el proceso de acompañamiento implementado en el colegio San José. Las categorías emergentes en conjunto caracterizan el proceso de acompañamiento pedagógico, y ayudan a cumplir los objetivos específicos: el primer objetivo porque ayudaron a analizar el acompañamiento desde diversas miradas del proceso; y el segundo ha permitido reconocer las fortalezas y deficiencias en el acompañamiento pedagógico en el Colegio San José. Abordemos las conclusiones de esta investigación.

- **Primera conclusión:** *La labor mediadora del acompañante pedagógico en el colegio San José comienza por mediar las condiciones adecuadas para la buena relación con los docentes acompañados. Una fortaleza del proceso es la relación de confianza construida, ella está a la base de la transmisión de la intencionalidad por parte del acompañante pedagógico y la reciprocidad como respuesta de los docentes acompañados.*

La *intencionalidad* formativa está presente en la disposición de los acompañantes a crear las condiciones de confianza, empatía, escucha e interés real por ayudarles, lo mismo que es percibido por los docentes acompañados; en tanto que la *reciprocidad* está presente en el compromiso de los docentes para compartir no solo sus ideas innovadoras o proyectos, sino quiénes son, en los encuentros personales y grupales propuestos en el proceso de acompañamiento. La buena relación de acompañamiento, mediada por el acompañante del colegio San José parece apuntar a que los docentes acompañados se hagan conscientes de aquello que van superando y lo que deben seguir trabajando para lograr las metas propuestas en el acompañamiento.

Se debe decir, que la buena relación existente entre los docentes acompañados y acompañantes pedagógicos pueden sustentar los procesos de transmisión de la intencionalidad y respuesta recíproca. Pero, es una deficiencia que ambos procesos carezcan de sistematización. Por ello, es necesario revisar los *instrumentos de acompañamiento*, de tal forma que ellos aseguren la definición de metas claras y el seguimiento de éstas para verificar el nivel de compromiso de los docentes. También es importante señalar que el proceso cuenta con una fortaleza importante: la confianza construida entre los acompañantes y acompañados en el colegio San José. Ella ha sido construida considerando los siguientes elementos: a) las situaciones personales de los docentes acompañados; b) generar espacios para incluir lo afectivo en el proceso de acompañamiento; c) crear condiciones para que los docentes procedan con naturalidad; d) abordar las dificultades como equipo colaborativo; y e) estimular la socialización colegiada de ideas innovadoras.

• **Segunda conclusión:** *La mediación pedagógica del acompañante favorece la integración de los docentes a la institución, los mismos que ya integrados contribuyen a los procesos de mejora del colegio San José. El proceso de integración de cada docente cuenta con dos estrategias que son una fortaleza para el proceso, una integración por esparcimiento y otra a través del trabajo colaborativo, que bien articuladas aseguran un aporte significativo de los docentes a la mejora institucional.*

En el colegio San José, la integración de los docentes a la institución cuenta con dos dinámicas: por un lado, el acompañante media la integración desde los espacios de *esparcimiento* como recreación institucional o momentos gratuitos al interior de las reuniones de trabajo; y, por otro lado, el acompañante media la integración desde los propios espacios de *trabajo colaborativo*. Es decir, el acompañante media la integración de los docentes desde los espacios gratuitos de esparcimiento y desde su participación en equipos de trabajo. Por ambas vías, la integración del docente favorece a que éste exprese sus ideas, sentimientos y pareceres respecto a aquello que se puede mejorar en la institución.

En la dinámica de integración en el Colegio San José se constituye en una fortaleza del proceso de acompañamiento pedagógico, sin embargo, es una deficiencia que tales estrategias queden en manos del acompañante y no como parte de un itinerario institucional de experiencias sistematizadas anualmente. El acompañante pedagógico consigue mediar la integración del docente a través del esparcimiento usando estrategias como: a) promover espacios celebrativos entre los docentes; b) ser agente dinamizador al inicio de las reuniones; c) proponer temas más gratuitos antes de abordar la agenda; y d) motivar la participación de las actividades institucionales. En tanto que, en la integración del docente desde el trabajo cooperativo, los acompañantes pedagógicos utilizan estrategias para: a) promover el trabajo colaborativo efectivo; b) asignar responsabilidades en actividades grupales; c) motivar a la consulta y ayuda entre colegas; y d) plantear metas que puedan sumirse de manera colaborativa, por dinámica interpersonal o de trabajo.

- **Tercera conclusión:** *En el proceso de acompañamiento pedagógico del colegio San José se identifica con claridad la reflexión de la práctica pedagógica. El acompañante y acompañado realizan un análisis en perspectiva, pues no solo es inmediato y particular, sino que busca ofrecer una visión general de todo el trabajo pedagógico realizado en el colegio San José. La ausencia de un proceso de sistematización particular de esta buena práctica se presenta como una deficiencia del proceso.*

El acompañante pedagógico parece mediar para que el sujeto tenga una reflexión positiva, realista y amplia de su práctica pedagógica, afianzándolo como un sujeto seguro, valorado y capaz de formular una autocrítica que le permita emprender no solo su práctica, sino cómo ésta afecta positiva o negativamente el desarrollo de los demás procesos en curso de la institución. La reflexión crítica en el colegio San José está sostenida por tres actitudes que logran identificarse en los docentes acompañados: a) reconocer no solo causas, sino posibles soluciones de modo colaborativo con el acompañante; b) no perder de vista la visión general de la propuesta pedagógica institucional; y c) ver la práctica pedagógica del aula como una acción cotidiana que contribuye a un proyecto profesional e institucional.

La reflexión crítica de la práctica pedagógica es una práctica bien valorada por los docentes del colegio San José; sin embargo, no se cuenta con un proceso de sistematización de esta buena práctica, a pesar de que perciben que potencia el logro de las competencias propuestas en el acompañamiento pedagógico. Se han identificado cuatro comprensiones positivas respecto a este ejercicio reflexivo entre docentes acompañantes y acompañados del colegio San José: a) una práctica significativa por afectar el desempeño individual y los logros institucionales; b) con carácter positivo, pues debe apuntar a encontrar soluciones; c) acción guiada, para que el docente mismo reconozca sus tareas de mejora; y que d) debe recrear la práctica en aula, pues se debe partir de lo concreto y real.

- **Cuarta conclusión:** *En el proceso de acompañamiento pedagógico del Colegio San José se percibe un carácter sostenido de la presencia del acompañante, que como mediador cobra un rol propositivo importante en la socialización, desarrollo y cierre del proceso. Una fortaleza del proceso es la valoración positiva de dos actividades cruciales en la labor docente: la planificación por ser una actividad que diseña la posible autonomía del docente y la retroalimentación como un proceso directo, claro e inmediato.*

El acompañamiento de los procesos de planificación de la práctica pedagógica consiste en cuidar de la coherencia con las características o necesidades

de los estudiantes. Tanto en acompañados y acompañante pedagógico se percibe la consciencia de que una buena planificación asegura el itinerario por el que debe transitar y ser acompañado el docente. Los docentes del colegio San José consideran que el acompañamiento, especialmente en la planificación, debe ser minucioso y permanente porque éste debe apuntar a: a) lograr los aprendizajes reales y significativos; b) atender las necesidades educativas de los estudiantes; y c) mejorar las destrezas de planificación curricular.

En la retroalimentación debe fortalecerse la relación de ayuda pedagógica entre acompañante y acompañado. Como se ha visto en los resultados, la práctica de la retroalimentación debe revisarse y fortalecerse en el proceso de acompañamiento pedagógico del colegio San José, partiendo de las valoraciones positivas que se tiene de esta experiencia: valoran que a) sea directa y clara; b) motive la autorreflexión; c) cuide de la fase de planificación como fase importante de la tarea docente; d) tenga una mirada integral de la práctica pedagógica; e) cuide los comentarios para suscitar la mejora; y f) esté abierta a reajustes en la práctica pedagógica.

- **Quinta conclusión:** *Mediar la formación del perfil docente actualiza propuesta pedagógica institucional del colegio San José, pues el acompañante pedagógico coloca las mediaciones pertinentes para junto con el docente identificar deficiencias y necesidades, base del plan de acompañamiento particular diseñado para aproximar al docente al perfil definido por la institución. Una deficiencia en la formación del perfil docente es la ausencia de un Plan de Desarrollo Profesional, que además de la capacitación, coloque metas profesionales para el docente del colegio San José.*

Esta doble dinámica de mejora del perfil particular del docente y mejora de la propuesta pedagógica articula los esfuerzos de los acompañantes pedagógico, que han de tener una visión particular y global del proceso de acompañamiento docente y propuesta institucional. El acompañante pedagógico del colegio San José no solo media la mejora del desempeño docente de sus acompañados, sino que media la vigencia de la propuesta pedagógica ignaciana de la institución. La actualización de la propuesta pedagógica también requiere de la formación de una actitud propositiva

y comprometida del docente. Para ello es necesario la mediación del acompañante a través de la delegación de responsabilidades, valoración de opiniones y trabajo colaborativo.

Resulta interesante enumerar algunas buenas prácticas identificadas en el proceso de acompañamiento, reconociendo cómo ellas logran un cambio cualitativo en los docentes acompañados, aportando con ello positivamente a la vigencia de la propuesta pedagógica del colegio San José: a) los acompañantes involucran a los profesores en la reflexión; asumiendo un rol más activo; b) los acompañantes motivan la capacitación interpares, y los acompañados reconocen nuevos espacios de aporte personal y profesional, compartiendo sus competencias y destrezas pedagógicas; c) los acompañantes plantean desafíos y los acompañados se comprometen con la visión y misión institucional; d) los acompañantes ofrecen espacios de reflexión crítica y los acompañados se comprometen con los proyectos que ayuden a mejorarla; e) los acompañantes delegan responsabilidades entre los miembros del equipo y los acompañados colaboran en tales encargos; y f) los acompañantes promueven el trabajo colaborativo entre los docentes y estos contribuyen a los diversos grupos de trabajo.

- **Sexta conclusión:** *El acompañante pedagógico en el colegio San José media el fortalecimiento del vínculo carismático y local. El vínculo carismático es la base del vínculo con la comunidad local, pues el sujeto se relaciona con las instituciones locales, desde su sentido de pertenencia al colegio San José. El vínculo carismático fuerte se constituye como una fortaleza, mientras que el vínculo con la comunidad local es una deficiencia del proceso, éste necesita valorarse como soporte para proceso de acompañamiento pedagógico.*

El vínculo carismático se considera prioritario porque al entrar en contacto con las instituciones de la localidad, el docente debe tener claro su sentido de pertenencia institucional y la intencionalidad de los vínculos locales en los que ha de participar. El acompañante media el sentido de pertenencia carismático a la institución, pues integrando al sujeto a la comunidad, éste se sienten parte de ella y

puede representarla. Se puede decir que el vínculo carismático en el colegio San José es fuerte en cada docente, pues la investigación señala que los docentes: a) muestran identificación con la institución, especialmente con el nivel educativo en que enseñan; b) acogen una cultura interna que se trasmite entre los mismos docentes; c) compromiso por mantener los logros y planes de mejora institucional; y d) examinación personal frecuente de la práctica educativa.

Reconociendo una deficiencia respecto a la relación del colegio San José con las instituciones de la comunidad local, fortalecerlo siempre será una oportunidad para el colegio, porque supone entablar lazos de colaboración con otras instituciones de la comunidad local o establecer alianzas estratégicas para siempre mejorar el perfil profesional de nuestros docentes. A pesar de que se necesita ampliar los vínculos interinstitucionales del colegio San José en la comunidad local, los docentes reconocen que tales vínculos con la comunidad ofrecen cuatro beneficios a la institución: a) intercambios para compartir experiencias pedagógicas; b) identificación de perfiles profesionales en los centros de formación docente local; c) apoyo a la gestión institucional, respecto a necesidades, deficiencias e iniciativas innovadoras; y d) contactos para formación permanente de los docentes.

RECOMENDACIONES

• **Primera recomendación:** Luego de constatar la buena relación de confianza existente entre acompañante y acompañados, se recomienda partir de esta fortaleza para repensar *un instrumento que fortalezca la mediación del acompañante pedagógico* en dos tareas: la trasmisión de las metas de mejora (intencionalidad) y seguimiento del compromiso de la respuesta del docente (reciprocidad). Este instrumento, por un lado, debe hacer evidente y asegurar la formulación, acuerdo y transmisión de la intencionalidad formativa del proceso desde el inicio del proceso de acompañamiento pedagógico; y por otro, ayude a reconocer progresivamente la actitud recíproca del docente acompañado frente al plan de acción acordado con su acompañante. En ese sentido, las metas de mejora se deben expresar en indicadores verificables, pues ellos ayudarían a medir el nivel de respuesta del docente en las metas inmediatas y de largo plazo.

• **Segunda recomendación:** El proceso de integración de los docentes en el colegio San José es una fortaleza que puede ayudar a *diseñar un Plan de Desarrollo Profesional*, en el que los docentes asuman metas profesionales como la de continuar estudios de especialización en temas de interés presente en su práctica pedagógica cotidiana; emprender investigaciones que traigan innovación al colegio; liderar grupos de estudio colaborativo según temas de interés; estudiar maestrías y doctorados; o poder contactarse con instituciones de reflexión educativa que enriquezcan su perfil profesional. Este plan ha de estar acompañado de políticas de incentivo que motiven al docente asumir nuevas metas profesionales en su perfil de docente en el colegio San José.

- **Tercera recomendación:** La reflexión crítica debe ayudar al docente a comprender su propia práctica pedagógica desde diferentes perspectivas. Esta dinámica es muy valorada en el colegio San José y podría sistematizarse en un instrumento formal: *Ficha o Protocolo de Reflexión Crítica de la Práctica Pedagógica*, la misma que debe contar con fases o indicadores que ayuden a continuar analizando la práctica pedagógica de modo particular y en una perspectiva más amplia. Además, se puede reforzar el carácter colegiado de la reflexión crítica, de tal forma que se puede incluir dos actividades colegiadas en el proceso de acompañamiento, posiblemente ya asumidas en otra instituciones: a) *Talleres de Seguimiento*, en los que se pueda juntar a varios docentes en proceso de acompañamiento para reflexionar colaborativamente sobre algunos aspectos de la práctica pedagógica que se quiera mejorar, desde sus propias experiencias de tal forma que puedan ayudarse mutuamente; y b) *Mesas de Acompañamiento*, en la que se invita a otros miembros de la comunidad educativa para reflexionar, discutir y proponer aportes para lograr las metas de acompañamiento propuestas, previa preparación de los participantes y con propósitos bien definidos.

- **Cuarta recomendación:** El carácter sostenido del acompañamiento muestra la presencia permanente y activa del acompañante pedagógico en el proceso de acompañamiento de cada docente. Se recomienda *mantener el ritmo de acompañamiento declarado en el colegio, especialmente en la planificación y retroalimentación*. Ambos procesos son valorados por ser la base del itinerario de mejora. Para potenciar estos dos procesos se puede implementar las siguientes actividades: para el proceso de planificación se puede implementar *Equipos de Trabajo en Red*, conformados con otros docentes de otros centros educativos, programas o proyectos educativos bajo dos objetivos, primero para compartir experiencias pedagógicas que puedan significar innovación en nuestros procesos de planificación, y segundo, para colaborar en soluciones frente a problemas presentados en las instituciones; y para el proceso de retroalimentación recomiendo implementar *Visitas Colegiadas a Aula*, que permiten que los docentes acompañados puedan visitar a otros colegas para observar de modo práctico las competencias que se les pide lograr, aprendiendo procedimientos y estrategias que puedan ser incluidos como mejora en sus procesos de acompañamiento.

- **Quinta recomendación:** De modo complementario al Plan de Desarrollo Profesional para el colegio San José, se debe *actualizar de modo colaborativo el Perfil Docente del colegio a la luz de la propuesta pedagógica ignaciana*. La actualización del perfil docente a la luz de la propuesta pedagógica del colegio asegurará que el acompañamiento pedagógico del docente genere mejoras no solo inmediatas en la práctica pedagógica, sino sobre todo a la actualización de la propuesta pedagógica del colegio San José. La mejora del perfil del docente también exige la formación del acompañante pedagógico; en ese sentido, sería bueno revisar la experiencia de Fe y Alegría respecto a la formación de cuadros directivos destinados como acompañantes pedagógicos.

- **Sexta recomendación:** Como se ha señalado en las conclusiones el vínculo carismático de los docentes con la institución es fuerte, pues existe una identificación positiva con la Propuesta Pedagógica Ignaciana, Espiritualidad Ignaciana y Tradición Jesuita de la institución. Esta fortaleza debe ser mejor aprovechada, pues como comunidad integrada pueden establecerse vínculos de colaboración con otras instituciones locales. Al respecto, reconociendo que se tiene pocos vínculos institucionales en la comunidad local, se puede comenzar a *fortalecer los vínculos de colaboración existentes*, especialmente el establecido con Fe y Alegría, prestando atención a las buenas prácticas de acompañamiento pedagógico: a) por un lado, el vínculo de colaboración con colegios estatales *para la capacitación de docente colegiada*, promoviendo espacios de compartir experiencias pedagógicas entre profesores; y b) por otro, el vínculo de colaboración *con instituciones de formación profesional* para el plan de desarrollo profesional docente, para mejorar el perfil docente desde las necesidades formativas que puedan satisfacer las universidades locales. El colegio San José debe *realizar un mapeo institucional en la localidad*, para hacerse consciente de los recursos formativos presente en la comunidad local; y con qué instituciones de la ciudad se puede establecer nuevos vínculos o redes de colaboración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abaunza, O. & Mendoza, F. (2005). *La mediación pedagógica: una nueva perspectiva en la formación de valores educativos*. Ponencia presentada en Humanidades: la ética en el inicio del siglo XXI, Managua, Nicaragua. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Nicaragua/cielac-upoli/20120806023645/abau14.pdf>
- Álvarez, E. (2004, Febrero). *La docencia como mediación pedagógica*. Ponencia presentada en la XII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/120_libro.pdf
- Arce, H. (2018). Percepciones de los docentes del nivel primaria de una Institución Educativa de la UGEL 04 sobre la Estrategia de Acompañamiento Pedagógico de la Educación Básica Regular (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15605>
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17(32), pp. 107-144. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v17n32/v17n32a4.pdf>
- Astudillo, R. (2018). *Estrategias de Mediación Pedagógica mejoran los aprendizajes en resuelve problemas gestión de datos en la Institución Educativa N° 5121, Callao*. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/6951>.
- Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz de Medrano (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional decente* (pp. 67-78). Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4622>
- Bambrick-Santoyo, P. (2016). *Camino a la Excelencia, un plan efectivo para inducción y Coaching de profesores*. Santiago de Chile: Fundación Emejota y Jotacé.
- Bautista, M. (2009). *Manual de Metodología de investigación*. Recuperado de https://www.academia.edu/30197865/Manual_de_metodolog%C3%ADa_de_investigaci%C3%B3n_Maria_Eugenia_Bautista_FREELIBROS.ORG

- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*, Bogotá: Manual Moderno.
- Bejar, L. (2019). *Tutoría constructivista como método de acompañamiento*. Arequipa: Universidad Católica Santa María – COMPÁS.
- Bisquera, R. (1989). *Métodos de la investigación educativa*. Recuperado de [https://www.academia.edu/34814025/Bisquera Métodos de investigación educativa](https://www.academia.edu/34814025/Bisquera_Métodos_de_investigación_educativa)
- Blejmar, B. (2013). *El lado subjetivo de la gestión: del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*, Buenos Aires: Aique Grupo editor.
- Braun, E. (2016). *Las personas primero, chief emotions officers, cómo las grandes líderes gestionan la cultura y las emociones para obtener resultados extraordinarios*. Buenos Aires: Penguin Random House
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, pp. 53-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171018074008.pdf>
- Canabal, C. & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado*, 21(2), pp. 149-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Canales, M. (2006). *Metodología de investigación social, introducción a los oficios*. Santiago: Lom Ediciones.
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P. & Mollà, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado*, 12(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL4.pdf>
- Chuqui, M. (2019) *Influencia del monitoreo y acompañamiento pedagógico implementado por el Director en la mejora del desempeño docente en las instituciones educativas Mercedarias Misioneras de Lima* (Tesis de Maestría). Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima. Recuperado de http://repositorio.uarm.edu.pe/bitstream/UNIARM/1997/1/Chuqui%20Calderón%20C%20Mary%20Luz%20Tesis_Mastr%C3%ADa_2019.pdf
- Cisterna, F. (2007). Manual de Metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales. Recuperado de <https://docplayer.es/25432598-Manual-de-metodologia-de-la-investigacion-cualitativa-para-educacion-y-ciencias-sociales.html>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A, y Miller (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. España: Octaedro.
- Conejeros, S., Rojas, J. & Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles educativos*. 32(129), pp. 30-46. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300003

- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Programa de Acompañamiento pedagógica para mejorar los aprendizajes en las Instituciones Educativas de áreas rurales*. Lima.
- Contreras, E. (1995). De la enseñanza a la mediación pedagógica ¿Cambio de paradigma o cambio de nombre? *Revista Educación*. 19(2), pp. 5-15 Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/8452>
- Cuevas, R. & Rodríguez de los Ríos, L. (2011). *Psicología del Aprendizaje*. Lima: San Marcos.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 5(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- Díaz Bazo, C., Haapakorpi, A., Särkijärvi-Martinez, A. & Virtanen, P. (Eds.) (2015). *La universidad en la formación de formadores de acompañantes pedagógicos para la innovación en el aula*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Educación-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*. 28(1) pp. 119-142. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/326380221_Investigacion_cualitativa_y_analisis_de_contenido_tematico_Orientacion_intelectual_de_revista_Universum
- DIFODS. (2018). *Acompañamiento Pedagógico 2018*. Lima.
- Diloné, H. & Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*. 35(3), pp. 521-541. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320543899_Acompanamiento_pedagogico_y_profesionalizacion_docente_sentido_y_perspectiva
- Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Domingo Segovia, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 13(17). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17>
- Ducoin, P. (2015). ¿Tutoría y/o acompañamiento en educación? En P. Ducoin (Coord.), *Tutoría y mediación I*, México: IISUE.
- Esteban, E., Naveda, K., & Joo, M. (2013). El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación

- Intercultural Bilingüe (EIB). *Uni-pluriversidad*. 13(2), pp. 44-54. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/16973>
- Ferreiro, R. & Vozoso, E. (2008). Una condición necesaria en el empleo de las TICs en el salón de clases: la mediación pedagógica. *Posgrado y Sociedad*. 8(2), pp. 72-88- Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662711>
- Feuerstein, R. (1996). *The Theory of Structural Cognitive Modifiability and Mediated Learning Experience*. Recuperado de <http://82.166.147.248/~feuerstein/content/uploads/2019/09/Ch.-2.-SCM-MLE-3.pdf>
- Feuerstein, R. & Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: A theoretical review. En Feuerstein, R., Klein, P. & Tannenbaum, A. (1991) *Mediated Learning Experience* (pp. 213-240). London: Freund Publishing House.
- Feuerstein, R., Klein, P. & Tannenbaum, A. (1991), *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychological and learning implications*, (2.^a ed.). London: Freund Publishing House.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device (LPAD)*. Baltimore: University Park Press. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131728009336193>
- Flores, F. & Solomon, R. (2001). *Building Trust in Business, Politics, Relationships and Life*. Nueva York: Oxford University Press.
- Flores, R., Castro, J. & Acuña, L. (2015) A propósito de la Mediación. *Aula Urbana*. 99, pp. 12-18.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 106(4), pp. 33-62. Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2278380
- Fuentes, F. (2019). Mediación Pedagógica, del impartir al compartir. *Tándem*, 1, pp. 7-17. Recuperado de https://www.academia.edu/35147304/Mediación_pedagógica_del_impartir_al_compartir.
- Incháustegui, C. (2013). Acompañamiento docente para liderar la educación. *Educación*. 19, pp. 17-22. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1016/927>
- García, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf_530.pdf
- Gómez, P. (2013). *Teoría de la Experiencia del Aprendizaje mediado del Dr. Reuven Feuerstein: la importancia del maestro como principal mediador del aprendizaje*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.

- González, S. (2009). El contexto: una realidad ineludible para transformar la educación. Informe de diplomado en Asesoría Técnico Pedagógica para la Calidad de la Educación. Universidad Pedagógica Nacional. San Luis de Potosí.
- Guevara, G., Meléndez, M., Ramos, F. & Tirado, F. (2016). *La evaluación docente en el mundo*, México: INEE.
- Guevara, J. (2016). La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. *Espacios en Blanco*. 26, pp. 243-271. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384547076012.pdf>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa*, San José: AECI- CECC.
- Gvirtz, S., Abregú, V. & Paparella, C. (2018). *Decálogo para la mejora escolar*. Buenos Aires: Granica.
- Harf, R. & Azzerboni, D. (2010). *Estrategias para la acción directiva*. Buenos Aires: Novedades. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/385850848/Harf-R-Azzerbuni-D-Estrategias-Para-La-Accion-Directiva>
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5(1), pp. 145-152. ,Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55100108.pdf>
- Knight, J. (2009). Instructional Coaching. En J. Knight. (Ed.), *Coaching: Approaches and Perspectives*. California: Corwin Press.
- Labarrere, A. (2008). Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica. *SUMA Psicológica UST*. 5(2), pp. 87-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774206>
- Leiva-Guerrero, M. & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en Educación*. Recuperado de <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/635/583>
- López, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. 54, pp. 85-106. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a00c.pdf>
- López, Y. (2009). *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica, diagnóstico, pronóstico y alternativas*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Lopez%20Contreras,%20Yolanda.pdf>
- Luhmann, N. (2005). *Confianza*. Santiago: PUC. Recuperado parcialmente de https://books.google.com.pe/books?id=WWBknPW0C3ACypg=PR5yhl=esysource=gbs_selected_pagesycad=2#v=onepageyqyf=false
- Martínez, A. (2006). *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Martínez, A. (2008). La función del asesor técnico pedagógico en la formación continuada. Conferencia presentada en la Inauguración del Diplomado en Asesoría Técnico-Pedagógica para la calidad de la Educación Básica. San Luis Potosí, México.
- Martínez, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélaz de Medrano. & D. Vaillant. (Coord.). (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional decente* (pp. 79-88). Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4622>
- Martínez, H. & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*. 35(3), pp. 521-541. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Martínez, J. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI*. 9(1), pp. 123-146. Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4033/3213>
- Meledez, G. (2011). La gestión del acompañamiento pedagógico: el caso del Programa Estratégico “Logro de aprendizajes al finalizar el III Ciclo de Educación Básica Regular (PELA)” en la Región Callao – Ugel Ventanilla (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1451>
- Minedu. (2012). Manual de Buen Desempeño Docente. Lima, Perú: Minedu.
- Minedu. (2014). *Acompañamiento Pedagógico. Protocolo del Acompañante Pedagógico, del Docente Coordinador/Acompañante y del formador*. Lima. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3706/Protocolo%20de%20acompa%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Minedu. (2019). Resolución Viceministerial N° 028-2019- MINEDU. Lima, Perú.
- Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente, fundamentos, modelos e instrumentos*, Bogotá: Magisterio.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista De Investigación Educativa*. 24(1), pp. 147-164. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/97351>
- Morales, T. (2002). Capacitación de Docentes, una experiencia de Fe y Alegría en el Perú. Lima: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Nieto, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. D. Segovia (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro-EUB. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/11_nieto_modelos_de_asesoramiento.pdf

- Nisis, S. (2000). *Educación a distancia y responsabilidad ciudadana en una convivencia democrática en transformación en la convivencia*, Santiago: Dolmen.
- Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>
- Perea, Y., Jiménez, J., & Arango, B. (2017). La evaluación como mediación pedagógica. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/2028/Yessenia%20Perea.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Piovani, J., Rausky, E. & Santos, J. (2011). Definiciones metodológicas del case study en publicaciones tempranas del American Journal of Sociology (1915-1934). En C. Gallegos. y R. Lince. (2011). *Reflexiones latinoamericanas sobre metodología de las ciencias sociales*. México: Unison-Unam. Recuperado de <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2014/09/piovani-rausky-santos.pdf>
- Real Academia Española. (2019) *Diccionario de la Real Academia Española* (23ª ed.). Consultado en <https://dle.rae.es/contenido/cita>.
- Reyes, A. (2014). *La Mediación pedagógica y su vinculación con la educación permanente*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Rivadeneira Rodríguez, E. (2015). Comprensión teóricas y proceso metodológico de la Investigación Cualitativa. *In Crescendo*. 6(2), pp. 169-183. Recuperado de <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/1179/926>
- Rodríguez, D. & Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la Investigación. Cataluña: Universidad Oberta de Cataluña. Recuperado de http://bibliotecainvestigacion.blogspot.com/2019/09/metodologia-de-la-investigacion_11.html
- Rodríguez, J., Leyva, J. & Hopkins, A. (2015). Acompañamiento Pedagógico y rendimiento escolar en las escuelas públicas rurales, CIES. Recuperado de http://www.cies.org.pe/sites/default/files/files/articulos/economiaysociedad/acompanamiento_pedagogico_y_rendimiento_escolar_en_las_escuelas_publicas_rurales_j.s._rodriguez_j._leyva_y_a._hopkins.pdf
- Rodríguez, J., Leyva, J. & Hopkins, A. (2016). El Efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimiento de los escolares de escuelas públicas rurales en el Perú. CIES. Recuperado de https://www.cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/informe_final_-_proyecto_ap_-_15_julio_2016.pdf
- Rosas, M. & Sánchez, B. (2005). *La Teoría de la experiencia de aprendizaje mediado del Dr. Reuven Feuerstein y su importancia en la cualificación de la educación básica mexicana* (Tesina de Licenciatura), Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/21742.pdf>
- Ruiz, J., Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Método de la investigación cualitativa*, Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de

https://kupdf.net/download/ruiz-olabuenaga-la-descodificacion-de-la-vida-cotidiana_5988d9f8dc0d609d10300d18_pdf

- Samaja, J. (2004). *Epistemología y Metodología, elementos para una teoría de la investigación*. Buenos Aires: Eudeba. Recuperado de <https://ens9004-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/upload/12-%20SAMAJA,%20J.%20-%20LIBRO%20-%20Epistemologia%20y%20metodologia.pdf>
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia*. 16, pp. 91-103. Recuperado de <https://revistaentelequia.wordpress.com/2013/10/12/1320/>
- Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista De Investigación Educativa*. 18(1), pp. 223-242. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561/114241>
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFCES. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Santa Cruz, J. (2019). *Percepción docente sobre el acompañamiento pedagógico en la IE "Divino Niño del Milagro" N° 11027, distrito de Eten . Chiclayo – Lambayeque, 2018* (Tesis de Maestría). Universidad de Piura, Piura. Recuperado de <https://pirhua.udpe.edu.pe/handle/11042/4376>
- Santrock, J. W. (2014). *Psicología Educativa*. Bogotá: Mc Graw Hill Education.
- Sardán, E. (2011). *El Acompañamiento en Fe y Alegría*. Lima: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Schvarstein, L. (2000). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Buenos Aires: Paidós.
- Seabi, J., Erockcroft, K. & Frisjhon, P., (2009). Effects of Mediated Learning Experience, Tutor Support and Peer Collaborative Learning on Academic Achievement and Intellectual Functioning among College Students. *Journal of Psychology in Africa*. 19(2), pp.161-168. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/234115781_Effects_of_Mediated_Learning_Experience_Tutor_Support_and_Peer_Collaborative_Learning_on_Academic_Achievement_and_Intellectual_Functioning_among_College_Students
- Soto, M. (2009). *La formación permanente: hacia la escuela. Una experiencia de Fe y Alegría en Venezuela*. Recuperado de http://alboan.efaber.net/ebooks/0000/0723/6_FyA_FOR.pdf
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Ulloa, J. & Gajardo, J. (2016). *Observación y retroalimentación docente como estrategia de desarrollo profesional docente*, Concepción: Universidad de Concepción. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

- Unesco. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia una educación de calidad para todos al 2015*. Santiago.
- Unesco. (2019). *Acompañamiento Pedagógico en la Secundaria de Jornada Escolar Completa: Prácticas, contextos y concepciones*. Lima.
- Unesco. (2019b). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano*. Lima.
- Vásquez, S. (2016). *Concepciones de acompañantes pedagógicos de escuelas EIB Shipibo- Konibo sobre el acompañamiento pedagógico* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7465>
- Velarde, E. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación educativa*. 12(22), pp. 203-221. Recuperado de <http://www.acuedi.org/ddata/3947.pdf>.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista Del IICE*. 30, pp. 103-124. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>
- Vezub, L. & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: CODICEN, ANEP, CFE.
- Villarruel, M. (2009). La práctica educativa del maestro mediador. *Revista Iberoamericana de Educación Revista Iberoamericana De Educación*. 50(3). Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1867>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1987). Emotions and their development in childhood. In Reiber & Carton (Eds.) *Collected Works of L.S. Vygotsky*. 1, pp. 325-337. New York: Plenum.



ANEXOS

ANEXO N° 1: MATRIZ METODOLÓGICA

Pregunta de Investigación	Categoría o variables	Enfoque de investigación	Tipo de muestra
¿Cómo se desarrolla la práctica de Acompañamiento Pedagógico en el Colegio San José de Arequipa desde un enfoque de mediación pedagógica?	Práctica de Acompañamiento Pedagógico.	Cualitativo	Muestra deliberada
Objetivos de investigación	Teorías y conceptos claves	Paradigma	Sujetos / informantes
Objetivo General: Caracterizar la práctica de acompañamiento pedagógico en el Colegio San José de Arequipa desde un enfoque de mediación pedagógica.	(a) Ámbitos de intervención del Acompañamiento Pedagógico propuestos por Lea Vezub y Andrea Alliaud	Interpretativo	-Coordinador Pedagógico. -Coordinadores de Ciclo. -Profesores.

Objetivos específicos:		Estrategia	Técnicas
<p>(a) Analizar la práctica del acompañamiento pedagógico en el Colegio San José de Arequipa, conforme el concepto de mediación pedagógica.</p> <p>(b) Identificar las fortalezas y deficiencias del proceso de acompañamiento pedagógico en el Colegio San José de Arequipa.</p>	<p>a. Interpersonal; b. Pedagógico – didáctico; c. Desarrollo profesional; d. Vínculo con la comunidad.</p> <p>(b) Noción de mediación, en la perspectiva del Socio constructivismo desarrollado por Lev Vygotsky. a. Mediación pedagógica. b. Aprendizaje instruido. c. Aprendizaje colaborativo.</p>	<p>Estudio de casos.</p>	<p>Entrevista.</p>

ANEXO N° 2: MATRIZ DE INDICADORES DE ENTREVISTA

Título de la tesis: Acompañamiento Pedagógico desde un enfoque de mediación: estudio de caso en una institución privada.

Acción clave: considerando el enfoque cualitativo “Acción clave” se refiere a las cualidades esenciales del proceso de acompañamiento.

Esquema de Instrumento: cada pregunta posee un conjunto de posibles repreguntas para obtener la información necesaria.

Problema General	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categoría	Definición conceptual	Dimensiones Subcategorías	Definición conceptual	Acción Clave	Entrevista a Acompañante Pedagógica.	Entrevista a docentes acompañadas.
¿Cómo se desarrolla la práctica del Acompañamiento	Caracterizar la práctica del acompañamiento	Analizar la práctica del acompañamiento pedagógico en el	Acompañamiento pedagógico en perspectiva de mediación.	El acompañamiento pedagógico desde la perspectiva de la mediación debe entenderse como una estrategia de formación en	Dimensión Interpersonal.	Se refiere al rol mediador que ejerce el acompañante pedagógico para la <u>mayor integración del docente a la institución</u> , con los otros colegas, directivos, padres, alumnos y otros actores de la comunidad educativa. Vezub (2011).	Crea un ambiente adecuado para la comunicación.	01 ¿Cuál cree que debe ser el ambiente adecuado para una buena comunicación? - Explorar si éste le ayuda a establecer un diálogo recíproco. - Explorar si logra establecer metas de acompañamiento	01 ¿Cómo describiría su experiencia de comunicación con su acompañante pedagógica? - Explorar si le ayuda el modo comunicacional de su acompañante. - Explorar si percibe las expectativas sobre su desempeño.

<p>¿Cómo se relaciona el rol del docente con el rol del mediador pedagógico?</p>	<p>o pedagógico en el Colegio San José de Arequipa, conforme el concepto de mediación pedagógica.</p>	<p>servicio, mediada por un profesional acompañante para la mejora de la práctica educativa del docente, la que debe llegar a ser autónoma y sustentada por la reflexión crítica, el descubrimiento de los fundamentos, la actitud innovadora y el cuidado del soporte afectivo de los docentes acompañados. (Cf. Minedu, 2018).</p>	<p>La dimensión interpersonal del acompañamiento se ve enriquecido por el carácter de reciprocidad de la mediación, pues hace referencia a la capacidad del sujeto para dirigirse <u>al mundo y poder transmitirla a los demás, ayudando a que se hagan conscientes de sus propias metas</u> de aprendizaje. Rosas y Sánchez (2005).</p>	<p>Escuchar para establecer una relación recíproca de ayuda.</p>	<p>02 ¿Qué rol da a la escucha en sus procesos de acompañamiento?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar si éste le permite escuchar necesidades - Explorar cómo maneja la diferencia de opinión. 	<p>02 ¿Comparta si se siente escuchada en su proceso de acompañamiento pedagógico?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar si se siente atención a sus necesidades. - Explorar si siente libertad para opinar.
				<p>Motiva la interrelación con otros colegas.</p>	<p>03 ¿Qué estrategias propone para ayudar a la integración de sus acompañadas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar si ayuda ampliar lazos de amistad. - Explorar si crea lazos de colaboración con otros colegas. 	<p>03 ¿Cómo su proceso de acompañamiento le ayuda o no a integrarse a la comunidad educativa?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar si éste ha ofrecido mayor integración. - Explorar si se le sugiere ayudar o buscar ayuda a otros colegas

				<p>NOTA: La mediación pedagógica, es vista como clave interpretativa de la categoría “Acompañamiento Pedagógico”, desde autores clásicos y contemporáneos de la mediación pedagógica.</p>	<p>Dimensión Pedagógico – didáctico.</p>	<p>Se refiere al rol mediador que ejerce el acompañante pedagógico para <u>guiar la apropiación técnico-didáctica de la práctica pedagógica</u>, debiendo revisar, identificar y diagnosticar las deficiencias de su práctica, para la mejora de su desempeño. Vezub (2011).</p> <p>El carácter de intencionalidad de la mediación enriquece el proceso de acompañamiento de la dimensión Técnico-</p>	<p>Promover la reflexión de la propia práctica pedagógica de las docentes.</p>	<p>04 ¿Qué entiende por reflexión de la práctica pedagógica en el acompañamiento?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar si ofrece espacios de reflexión a sus acompañadas. - Explorar cómo logra esta práctica en sus acompañados. 	<p>04 ¿Considera que el acompañamiento pedagógico le ayuda a la reflexión de su práctica pedagógica?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar cuáles son sus espacios de reflexión de su práctica pedagógica. - Explorar cómo es que ésta le ofrece luces para mejorar.
--	--	--	--	---	--	--	--	--	--

				<p>Mediación pedagógica</p> <p>La mediación es un proceso interactivo liderado por un adulto intencionado que hace de guía a un novato. Feuerstein (1991).</p> <p>La mediación pedagógica es como un proceso de interacción entre el mediado y el mediador, donde el mediador es un adulto con experiencia que posee la intención de</p>	<p>Pedagógica, pues requiere de la <u>atención del sujeto</u> mediado, no solo para comunicar la intención pedagógica, sino para obtener una respuesta de aprendizaje. Judy Silver (2015).</p> <p>Además, supone mover <u>al mediado del estado del no saber al saber</u>, para lograr un mejor desempeño. Noguez (2002) y Ferreiro (2008)</p>	<p>Estimular una apropiación consciente de los procesos de planificación pedagógica.</p>	<p>05 ¿Considera importante que el acompañamiento pedagógico guíe el proceso de planificación? ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar si guía el proceso de planificación pedagógica - Explorar si analiza las programaciones pedagógicas junto al acompañado. 	<p>05 ¿El acompañamiento le ha permitido mejorar su proceso de planificación? ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar si percibe interés por puntualizar en aquello que debe ser cuidado en esa fase. - Explorar si se valora el logro o mayor dominio de habilidades de planificación.
						<p>Retroalimentar permanentemente la práctica pedagógica.</p>	<p>06 ¿Por qué considera relevante la retroalimentación en el proceso de acompañamiento?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar qué estrategias utiliza. - Explorar que respuesta provoca en sus acompañadas. 	<p>06 ¿Qué rol otorga a la retroalimentación en su propio acompañamiento?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar la frecuencia. - Explorar con qué estrategias siente más provecho. - Explorar cómo se siente en el proceso.

			<p>seleccionar, enfocar, retroalimentar las experiencias del entorno y hábitos de aprendizaje para lograr el desarrollo del mediado.</p> <p>Gómez (2013)</p> <p>Feuerstein, Klein y Tannenbaum (1991) señalan que la mediación pedagógica tiene tres elementos: intencionalidad y reciprocidad; trascendencia y significación.</p>	<p>Dimensión de desarrollo profesional.</p> <p>Se refiere al rol mediador del acompañante para ayudar al docente a <u>identificar sus necesidades formativas y plantear su propio itinerario</u> de desarrollo profesional. Vezub (2011)</p> <p>El carácter de trascendencia de la mediación puede suponer un aporte importante al acompañamiento pedagógico de los docentes, pues el mediador ayuda al sujeto a tener <u>una actitud de superación del estado actual</u> de necesidades, haciéndole reconocer necesidades superiores, que van desde adquirir conocimientos superiores, como mejores formas de comportamiento y de vida. Rosas y Sánchez (2005).</p>	<p>Motivar el desarrollo profesional como actualización de la práctica docente.</p>	<p>07 ¿Qué importancia atribuye a promover el desarrollo profesional en sus procesos de acompañamiento?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar si ayuda a reconocer las deficiencias formativas. - Explorar si motiva a la superación desde la actualización teórica. - Explorar si propone experiencias formativas. 	<p>07 ¿Cómo el proceso de acompañamiento potencia su desarrollo profesional?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar si siente que le estimulan a seguir profesionalizándose. - Explorar si percibe algún itinerario de formación particularizado.
					<p>Sistematizar las buenas prácticas e indagaciones pedagógicas.</p>	<p>08 ¿Cuáles son las buenas prácticas pedagógicas que ha sistematizado en su experiencia de acompañante?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar cómo lo ha hecho. 	<p>08 ¿Cuál es su aporte a las buenas prácticas e indagación pedagógica en su institución educativa?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar cómo ha participado.

						Generar autonomía en la toma de decisiones de mejora de la práctica pedagógica.	09 ¿Cómo propicia u orienta la toma de decisiones para la mejora en los procesos de acompañamiento pedagógico? <ul style="list-style-type: none"> - Explorar las estrategias utilizadas para motivar la participación. 	09 ¿Cómo percibe su participación en la toma de decisiones para la mejora de tu práctica pedagógica? <ul style="list-style-type: none"> - Explorar es por iniciativa o por pedido del acompañante. - Explorar cómo se siente en esos procesos. 	
					Dimensión de Vínculo con la comunidad.	Se refiere al rol mediador del acompañante para asegurar el vínculo con la comunidad, debiendo seleccionar estrategias de acción adecuadas a los contextos, es decir, el trabajo pedagógico se plantea de la mano de una actitud exploratoria y relacional en la comunidad.	Conocer las potencialidades educativas de la comunidad.	10 ¿Qué rol juega la comunidad local en sus procesos de acompañamiento pedagógico? <ul style="list-style-type: none"> - Explorar qué recursos y espacios aprovecha. - Explorar si establece redes. 	10 ¿Cómo el acompañamiento le ayuda a vincularse con la comunidad local? <ul style="list-style-type: none"> - Explorar si se le invita establecer vínculos posibles con la comunidad local. - Explorar si aprovecha la diversidad cultural.

					<p>Vezub (2011)</p> <p>El carácter de significación se refiere a la importancia especial que el mediador atribuye a un evento. Así, de la importancia que dé al vínculo con la comunidad estimulará al mediado a un <u>mayor conocimiento del entorno</u>, como elemento potenciador de su mejor desempeño.</p> <p>Judy Silver (2015).</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Explorar si aprovecha la diversidad cultural. 	
	Identificar las fortalezas y deficiencias del proceso de acompañamiento	Acompañamiento pedagógico en perspectiva de mediación.	El acompañamiento comprende un proceso a lo largo del ejercicio profesional, pues las necesidades de formación continua cambian según	Fase de Sensibilización.	Consiste en construir las condiciones necesarias para desplegar un proceso de acompañamiento pedagógico eficiente, alineando actores educativos, propósitos, recursos, métodos y materiales en busca de la mejora. (Minedu, 2019).	Involucrar al acompañamiento en los propósitos de mejora Institucional.	<p>11 ¿Cómo se puede involucrar a las docentes en los propósitos de mejora institucional?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar estrategias para involucrarlas. - Explorar qué elementos de la propuesta institucional prioriza. 	<p>11 ¿Considera que las metas de su acompañamiento contribuyen a los procesos de mejora institucional?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar qué elementos la propuesta institucional siente que ha consolidado en su proceso de acompañamiento.

		o pedagógico del Colegio San José de Arequipa.	<p>las exigencias y preocupaciones de cada etapa profesional. Tales necesidades exigirán contenidos particulares e inciden en el desarrollo personal del docente acompañado, pues una profesión se construye también desde la trayectoria individual. (Cf. Vezub y Alliaud, 2012),</p>	<p>Fase de desarrollo.</p>	<p>Esta fase debe concretar el cambio de la práctica educativa hacia la mejora continua. Se puede decir que la fase de ejecución ocurre directamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, desde la planificación a la evaluación. (Minedu, 2019).</p>	<p>Liderar cambios desde la práctica pedagógica.</p>	<p>12 ¿Qué fortalezas percibe para concretar los cambios en la práctica pedagógica?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar la capacidad autocrítica en el equipo. 	<p>12 ¿Cómo colabora en los cambios de mejora propuestos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar la disposición respecto a las orientaciones dadas.
			<p>profesión se construye también desde la trayectoria individual. (Cf. Vezub y Alliaud, 2012),</p>	<p>Fase de cierre.</p>	<p>La fase de cierre debe destinarse para realizar un balance de los desempeños de las competencias alcanzadas por los docentes acompañados, contrastándolos con la situación diagnóstica y de ejecución. (Minedu, 2019).</p>	<p>Analizar los logros alcanzados en el proceso de acompañamiento.</p>	<p>13 ¿Qué estrategias tiene para analizar el balance del proceso?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar si involucra a las docentes en el balance. - Explorar cómo aborda las deficiencias. 	<p>13 ¿Considera importante examinar su práctica desde la perspectiva de proceso?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar si tiene una actitud autocrítica. - Explorar si percibe desconexiones en el proceso.

ANEXO N° 3: FORMATOS DE VALIDACIÓN DE ENTREVISTAS

a) **Formato de validación de entrevista a Acompañante Pedagógico.**

Título de la tesis: Acompañamiento Pedagógico desde un enfoque de mediación: estudio de caso en el nivel inicial de una institución privada.

Pregunta	De Contenido		De constructo		Observaciones
	Si	No	Si	No	
01 ¿Cuál cree que debe ser el ambiente adecuado para una buena comunicación?					
02 ¿Qué rol da a la escucha en sus procesos de acompañamiento?					
03 ¿Qué estrategias propone para ayudar a la integración de sus acompañadas?					
04 ¿Qué entiende por reflexión de la práctica pedagógica en el acompañamiento?					
05 ¿Considera importante que el acompañamiento pedagógico guíe el proceso de planificación? ¿Por qué?					
06 ¿Por qué considera relevante la retroalimentación en el proceso de acompañamiento?					

07 ¿Qué importancia atribuye a promover el desarrollo profesional en sus procesos de acompañamiento?					
08 ¿Cuáles son las buenas prácticas pedagógicas que ha sistematizado en su experiencia de acompañante?					
09 ¿Cómo propicia u orienta la toma de decisiones para la mejora en los procesos de acompañamiento pedagógico?					
10 ¿Qué rol juega la comunidad local en sus procesos de acompañamiento pedagógico?					
11 ¿Cómo se puede involucrar a las docentes en los propósitos de mejora institucional?					
12 ¿Qué fortalezas percibe para concretar los cambios en la práctica pedagógica?					
13 ¿Qué estrategias tiene para analizar el balance del proceso?					

Experto Validador

b) Formato de validación de entrevista a Docentes Acompañados.

Título de la tesis: Acompañamiento Pedagógico desde un enfoque de mediación: estudio de caso en el nivel inicial de una institución privada.

Pregunta	De Contenido		De constructo		Observaciones
	Si	No	Si	No	
01 ¿Cómo describiría su experiencia de comunicación con su acompañante pedagógica?					
02 ¿Comparta si se siente escuchada en su proceso de acompañamiento pedagógico?					
03 ¿Cómo su proceso de acompañamiento le ayuda o no a integrarse a la comunidad educativa?					
04 ¿Considera que el acompañamiento pedagógico le ayuda a la reflexión de su práctica pedagógica?					
05 ¿El acompañamiento le ha permitido mejorar su proceso de planificación? ¿Por qué?					
06 ¿Qué rol otorga a la retroalimentación en su propio acompañamiento?					
07 ¿Cómo el proceso de acompañamiento potencia su desarrollo profesional?					
08 ¿Cuál es su aporte a las buenas prácticas e indagación pedagógica en su institución educativa?					

09 ¿Cómo percibe su participación en la toma de decisiones para la mejora de tu práctica pedagógica?					
10 ¿Cómo el acompañamiento le ayuda a vincularse con la comunidad local?					
11 ¿Considera que las metas de su acompañamiento contribuyen a los procesos de mejora institucional?					
12 ¿Cómo colabora en los cambios de mejora propuestos?					
13 ¿Considera importante examinar su práctica desde la perspectiva de proceso?					

Experto Validador

ANEXO N° 4: SOLICITUD DE JUICIO DE EXPERTO

Lima, 04 de mayo de 2020

Presente:

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

Es grato dirigirme a Usted, para expresarle un saludo cordial, presentándome: soy Juan Carlos Gutiérrez Merino, candidato al grado académico de Magíster por la Universidad Jesuita Antonio Ruíz de Montoya, en el programa de Maestría en Educación con mención en Gestión de Instituciones Educativas. Para la obtención de este grado estoy desarrollando la investigación titulada “Acompañamiento Pedagógico desde un enfoque de mediación: estudio de caso en el nivel inicial de una institución privada”.

En este proceso académico, con la finalidad de cuidar del rigor científico de mi investigación se requiere de la validación de dichos instrumentos a través de la evaluación de Juicio de Expertos. En ese sentido, me permito solicitarle su participación como juez, apelando a su trayectoria y reconocimiento como profesional en este campo. Agradezco por anticipado su valioso juicio para la validación de los instrumentos de mi investigación.

Atentamente,

Lic. Juan Carlos Gutiérrez Merino.

ANEXO N° 5: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la tesis: Acompañamiento Pedagógico desde un enfoque de mediación: estudio de caso en el nivel inicial de una institución privada.

Investigador: Lic. Juan Carlos Gutiérrez Merino.

Denominación de Maestría: Maestría en Educación con mención en Gestión de Instituciones Educativas

Este documento tiene como propósito brindar una explicación clara y comprensible del objeto que tiene la participación de informantes en el proceso de recogida de información con fines científicos. Se recuerda que el nivel de alcance que puede presentar el consentimiento informado puede ser personal y/o institucional; la participación es estrictamente voluntaria; y que la información que obtenida será confidencial y no se utilizará para propósitos distintos a los de esta investigación.

Propósito: Esta entrevista tiene por finalidad recoger información que nos ayude a analizar las características del acompañamiento pedagógico a las docentes principales del nivel inicial del colegio San José, desde una perspectiva de mediación pedagógica, reconocimiento de sus fortalezas y sus debilidades.

Instrumentos que serán aplicados: Encuesta a Acompañante Pedagógico y Encuesta a Docentes Acompañadas.

Descripción del procedimiento: Se ha seleccionado el Ciclo I, debiendo entrevistar a la Coordinadora de I Ciclo, quien acompaña las áreas y la gestión pedagógicas del aula; y a cuatro profesoras principales para participar de la entrevista, atendiendo a criterios como años de experiencia en la institución (02 docentes) y aquellas que pertenecen al grupo de docentes noveles en la institución (02 docentes).

Importante: Las evidencias impresas o de audio tendrán una vigencia correspondiente con la presentación del informe final. Esto implica su eliminación una vez concluido el proceso que corresponde a estos fines.

Se atenderán las dudas o inquietudes de los participantes, otorgándoles el derecho a retirarse o a continuar con el proceso llevado a cabo.

REGISTRO DE LA PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Nombre del Participante	Firma del Participante	/ /
Nombre de la Institución	Firma del Responsable	/ /

ANEXO N° 6: SOLICITUD A INSTITUCIÓN PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTO

Lima, 04 de mayo de 2020

Señores,
COLEGIO SAN JOSÉ DE AREQUIPA

Presente:

ASUNTO: Aplicación de Instrumento de Investigación

Es grato dirigirme a Ustedes, para expresarle un saludo cordial, presentándome: soy Juan Carlos Gutiérrez Merino, candidato al grado académico de Magíster por la Universidad Jesuita Antonio Ruíz de Montoya, en el programa de Maestría en Educación con mención en Gestión de Instituciones Educativas. Para la obtención de este grado estoy desarrollando la investigación sobre Acompañamiento Pedagógico en perspectiva de Mediación, a poder aplicarse en el Ciclo I de su institución.

En este proceso académico, con la finalidad de desarrollar mi investigación, acudo a ustedes para solicitar me permitan aplicar dos entrevistas: una a la Coordinadora de Ciclo I y otra a cuatro docentes del mismo ciclo. Agradezco por anticipado de su valiosa colaboración, sabiendo que los resultados de esta investigación pueden ser de importancia para un tema tan crucial en el trabajo educativo.

Atentamente;

Lic. Juan Carlos Gutiérrez Merino.
Investigador

ANEXO N° 7: GUÍAS DE ENTREVISTA

a) Guía de Entrevista a Acompañante Pedagógico.

I. Datos Generales:

Título de Tesis : Acompañamiento Pedagógico desde un enfoque de mediación: estudio de caso en una institución privada.

Entrevistador : Juan Carlos Gutiérrez Merino.

Entrevistado : _____.

Fecha : ___ / ___ / 2020.

Hora de inicio : __:__. .

Hora de término : __:__. .

1. Introducción:

Soy Juan Carlos Gutiérrez Merino, candidato de Maestría en Educación, estoy realizando una investigación titulada “Acompañamiento Pedagógico desde un enfoque de mediación: estudio de caso en una institución privada”.

Esta entrevista tiene por finalidad recoger información que nos ayude a analizar las características del acompañamiento pedagógico a las docentes principales del nivel inicial del colegio San José, desde una perspectiva de mediación pedagógica, reconocimiento de sus fortalezas y sus debilidades.

Para ello, he seleccionado a la Coordinadora de I Ciclo, quien acompaña las áreas y la gestión pedagógicas del aula; al Coordinador Pedagógico; y a cuatro profesoras principales para participar de la entrevista, atendiendo a criterios como años de experiencia en la institución (02 docentes) y aquellas que pertenecen al grupo de docentes noveles en la institución (02 docentes).

2. Establecimiento de afinidad:

Según el clima inicial, el entrevistador debe crear o confirmar un ambiente de confianza. Pueden ayudar las siguientes preguntas ¿Cómo se encuentra hoy día? ¿Se siente cómodo en este ambiente? Damos inicio a la entrevista.

3. Preguntas:

Este conjunto de preguntas pretende profundizar nuestra categoría de estudio, se irán presentando según la necesidad de ello, pues la respuesta amplia o detallada de alguna de ellas puede abarcar algunas más.

1) ¿Cuál cree que debe ser el ambiente adecuado para una buena comunicación?

- Explorar si éste le ayuda a establecer un diálogo recíproco.
- Explorar si logra establecer metas de acompañamiento

Anotaciones:

2) ¿Qué rol da a la escucha en sus procesos de acompañamiento?

- Explorar si éste le permite escuchar necesidades
- Explorar cómo maneja la diferencia de opinión.

Anotaciones:

3) ¿Qué estrategias propone para ayudar a la integración de sus acompañadas?

- Explorar si ayuda ampliar lazos de amistad.
- Explorar si crea lazos de colaboración con otros colegas.

Anotaciones:

4) ¿Qué entiende por reflexión de la práctica pedagógica en el acompañamiento?

- Explorar si ofrece espacios de reflexión a sus acompañadas.
- Explorar cómo logra esta práctica en sus acompañados.

Anotaciones:

5) ¿Considera importante que el acompañamiento pedagógico guíe el proceso de planificación? ¿Por qué?

- Explorar si guía el proceso de planificación pedagógica
- Explorar si analiza las programaciones pedagógicas junto al acompañado.

Anotaciones:

6) ¿Por qué considera relevante la retroalimentación en el proceso de acompañamiento?

- Explorar estrategias utilizadas.
- Explorar la respuesta provocada en sus acompañadas.

Anotaciones:

7) ¿Qué importancia atribuye a promover el desarrollo profesional en sus procesos de acompañamiento?

- Explorar si ayuda a reconocer las deficiencias formativas.
- Explorar si motiva a la superación desde la actualización teórica.
- Explorar si propone experiencias formativas.

Anotaciones:

8) ¿Cuáles son las buenas prácticas pedagógicas que ha sistematizado en su experiencia de acompañante?

- Explorar cómo lo ha hecho.

Anotaciones:

9) ¿Cómo propicia u orienta la toma de decisiones para la mejora en los procesos de acompañamiento pedagógico?

- Explorar las estrategias utilizadas para motivar la participación.

Anotaciones:

10) ¿Qué rol juega la comunidad local en sus procesos de acompañamiento pedagógico?

- Explorar qué recursos y espacios aprovecha.
- Explorar si establece redes.
- Explorar si aprovecha la diversidad cultural.

Anotaciones:

11) ¿Cómo se puede involucrar a las docentes en los propósitos de mejora institucional?

- Explorar estrategias para involucrarlas.
- Explorar qué elementos de la propuesta institucional prioriza.

Anotaciones:

12) ¿Qué fortalezas percibe para concretar los cambios en la práctica pedagógica?

- Explorar la capacidad autocrítica en el equipo.

Anotaciones:

13) ¿Qué estrategias tiene para analizar el balance del proceso?

- Explorar si involucra a las docentes en el balance.
- Explorar cómo aborda las deficiencias.

Anotaciones:

4. Clausura:

A modo de conclusión y con generalidades, el entrevistador valora los aportes significativos que me ofrece la entrevista y agradezco por el tiempo prestado.

b) Guía de Entrevista a Docentes Acompañadas.

I. Datos Generales:

Título de Tesis : Acompañamiento Pedagógico desde un enfoque de mediación: estudio de caso en una institución privada.

Entrevistador : Juan Carlos Gutiérrez Merino.

Entrevistado : _____.

Fecha : / / 2020.

Hora de inicio : __:__. .

Hora de término : __:__. .

1. Introducción:

Soy Juan Carlos Gutiérrez Merino, candidato de Maestría en Educación, estoy realizando una investigación titulada “Acompañamiento Pedagógico desde un enfoque de mediación: estudio de caso en una institución privada”.

Esta entrevista tiene por finalidad recoger información que nos ayude a analizar las características del acompañamiento pedagógico a las docentes principales del nivel inicial del colegio San José, desde una perspectiva de mediación pedagógica, reconocimiento de sus fortalezas y sus debilidades.

Para ello, he seleccionado a la Coordinadora de I Ciclo, quien acompaña las áreas y la gestión pedagógicas del aula; al Coordinador Pedagógico; y a cuatro profesoras principales para participar de la entrevista, atendiendo a criterios como años de experiencia en la institución (02 docentes) y aquellas que pertenecen al grupo de docentes noveles en la institución (02 docentes).

2. Establecimiento de afinidad:

Según el clima inicial, el entrevistador debe crear o confirmar un ambiente de confianza. Pueden ayudar las siguientes preguntas ¿Cómo se encuentra hoy día? ¿Se siente cómodo en este ambiente? Damos inicio a la entrevista.

3. Preguntas:

Este conjunto de preguntas pretende profundizar nuestra categoría de estudio, se irán presentando según la necesidad de ello, pues la respuesta amplia o detallada de alguna de ellas puede abarcar algunas más.

1) ¿Cómo describiría su experiencia de comunicación con su acompañante pedagógica?

- Explorar si le ayuda el modo comunicacional de su acompañante.
- Explorar si percibe las expectativas sobre su desempeño.

Anotaciones:

2) ¿Comparta si se siente escuchada en su proceso de acompañamiento pedagógico?

- Explorar si se siente atención a sus necesidades.
- Explorar si siente libertad para opinar.

Anotaciones:

3) ¿Cómo su proceso de acompañamiento le ayuda o no a integrarse a la comunidad educativa?

- Explorar si éste ha ofrecido mayor integración.
- Explorar si se le sugiere ayudar o buscar ayuda a otros colegas

Anotaciones:

4) ¿Considera que el acompañamiento pedagógico le ayuda a la reflexión de su práctica pedagógica?

- Explorar cuáles son sus espacios de reflexión de su práctica pedagógica.
- Explorar cómo es que ésta le ofrece luces para mejorar.

Anotaciones:

5) ¿El acompañamiento le ha permitido mejorar su proceso de planificación? ¿Por qué?

- Explorar si percibe interés por puntualizar en aquello que debe ser cuidado en esa fase.
- Explorar si se valora el logro o mayor dominio de habilidades de planificación.

Anotaciones:

6) ¿Qué rol otorga a la retroalimentación en su propio acompañamiento?

- Explorar la frecuencia.
- Explorar con qué estrategias siente más provecho.
- Explorar cómo se siente en el proceso.

Anotaciones:

7) ¿Cómo el proceso de acompañamiento potencia su desarrollo profesional?

- Explorar si siente que le estimulan a seguir profesionalizándose.
- Explorar si percibe algún itinerario de formación particularizado.

Anotaciones:

8) ¿Cuál es su aporte a las buenas prácticas e indagación pedagógica en su institución educativa?

- Explorar cómo ha participado.

Anotaciones:

9) ¿Cómo percibe su participación en la toma de decisiones para la mejora de tu práctica pedagógica?

- Explorar es por iniciativa o por pedido del acompañante.
- Explorar cómo se siente en esos procesos.

Anotaciones:

10) ¿Cómo el acompañamiento le ayuda a vincularse con la comunidad local?

- Explorar si se le invita establecer vínculos posibles con la comunidad local.
- Explorar si aprovecha la diversidad cultural.

Anotaciones:

11) ¿Considera que las metas de su acompañamiento contribuyen a los procesos de mejora institucional?

- Explorar qué elementos la propuesta institucional siente que ha consolidado en su proceso de acompañamiento.

Anotaciones:

12) ¿Cómo colabora en los cambios de mejora propuestos?

- Explorar la disposición respecto a las orientaciones dadas.

Anotaciones:

13) ¿Considera importante examinar su práctica desde la perspectiva de proceso?

- Explorar tiene una actitud autocrítica.
- Explorar si percibe desconexiones en el proceso.

Anotaciones:

4. Clausura:

A modo de conclusión y con generalidades, el entrevistador valora los aportes significativos que me ofrece la entrevista y agradezco por el tiempo prestado.



ANEXO N° 8: IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS EMERGENTES

a) Identificación de Categorías Emergentes Entrevista Acompañante Pedagógico.

Título de la tesis: Acompañamiento Pedagógico desde un enfoque de mediación: estudio de caso en una institución privada.

Acción clave: considerando el enfoque cualitativo “Acción clave” se refiere a las cualidades esenciales del proceso de acompañamiento.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Acciones clave</i>	<i>Pregunta</i>	<i>Entrevista 1</i> <i>Código de informante: A01</i>	<i>Entrevista 2</i> <i>Código de informante: A02</i>
Acompañamiento pedagógico en perspectiva de mediación	Dimensión Interpersonal.	Crea un ambiente adecuado para la comunicación.	01 ¿Cuál cree que debe ser el ambiente adecuado para una buena comunicación? Categoría: Importancia de la confianza y empatía con el docente	“Considero que para que haya una buena comunicación se debe establecer un ambiente de confianza y empatía; teniendo como frente la escucha y acompañamiento. Dentro del grupo de inicial, se busca siempre tomar decisiones como equipo, estableciendo parámetros sí, pero tomando en cuenta la opinión de las docentes. La comunicación es constante”.	“En cuanto al ambiente deberíamos considerar, el ambiente físico y el momento personal. El ambiente como espacio físico debe reforzar el aprendizaje, para lo cual lo más idóneo será ese espacio destinado para trabajo, no la cafetería, no sala de profesores, no los campos deportivos, etc. El ambiente como consideración a las circunstancias personales, aquí es importante tomar en cuenta los tiempos, que sean propicios, para una adecuada comunicación, pues lo menos que se quiere es encontrar a la persona, cansada, fastidiada o simplemente con la cabeza en otro lugar.”.

	<p>Escuchar para establecer una relación recíproca de ayuda.</p>	<p>02 ¿Qué rol da a la escucha en sus procesos de acompañamiento?</p> <p>Categoría: Escuchar para integrar ideas y tomar decisiones.</p>	<p>“Siempre se va por el camino de la escucha, pero es evidente que todas las personas tienen diversas opiniones y cuando esto dificulta tomar decisiones, como coordinación yo integro ideas y se toma la mejor decisión. Tomando en cuenta los pedidos del colegio, el contexto del nivel y las necesidades de las docentes. El contexto actual es muy complicado y muchas veces hay que lidiar con negativismo y cansancio; propio de lo que venimos viviendo. Se busca ser empático, pero actualmente tenemos dos frentes, lo que solicita el colegio con las demandas que tenemos y lo que sienten o viven las docentes; ambos en muchas ocasiones están divorciado y no es sencillo unirlos. Comento algunas complicaciones: cuando el desempeño se ve afectado por el estado emocional y situación familiar; cuando la no receptividad se asocia al carácter de la persona”.</p>	<p>“Si partimos del principio de que, el acompañamiento es un proceso que nos ayuda a crecer juntos la escucha es una herramienta esencial, pues de lo contrario simplemente impondríamos nuestra forma de pensar, no podríamos dar paso al intercambio de ideas, momento del cual nos tenemos que valer para hacer la retroalimentación”.</p>
	<p>Motiva la interrelación con otros colegas.</p>	<p>03 ¿Qué estrategias propone para ayudar a la integración de sus</p>	<p>“El trabajo en el nivel es en equipo, son 8 o 6 docentes por equipo, lo cual les obliga a mantener una relación de todos los días. Se han establecido espacios de integración, donde compartimos los cumpleaños y algún almuerzo; esto nos mantiene unidos.</p>	<p>“Las estrategias son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Contar con espacios de coordinación ● Dar responsabilidades como en oraciones, tomar el acta, compartir la investigación de documentos, etc.

		acompañadas ? Categoría: Integrar desde el lo personal. Categoría: Integrar desde las responsabilidades.	Así mismo, en los espacios de coordinación, se intenta hacer bromas y compartir risas. Eso también propicia la unión. Es evidente que, por la cantidad de gente en el equipo, hay incomodidades y fastidios, pero se intenta ser imparcial y solucionar los inconvenientes. Es un proceso, pues la integración del grupo yo la oriento a partir de colaboración efectiva, ayudando a superar diferencias, involucrando a todas en el trabajo”.	<ul style="list-style-type: none"> ● Otorgar siempre un pequeño espacio al inicio de las reuniones, para que podamos conversar de otros temas e inquietudes. ● En ocasiones ir a sus espacios habituales, salas de profesores, cafetería. ● Ayuda tener espacios de recreación, deportes, paseos o “compartiendo Comunitario”.
Dimensión Pedagógico – didáctico	Promover la reflexión de la propia práctica pedagógica de las docentes.	04 ¿Qué entiende por reflexión de la práctica pedagógica en el acompañamiento? Categoría: Reflexión para tomar decisiones.	“Cuando tenemos nuestras reuniones semanales, siempre reflexionamos y compartimos nuestra práctica, buscando tomar las mejores decisiones por nuestros niños y familias. Nos escuchamos y llegamos a consensos; se comparten ideas como equipo y se trabaja en base a ejemplos para tomar la mejor decisión. Estrategias para que considero con ellas, para que reflexionen sobre su práctica son: partir de lo positivo; plantear preguntas que focalicen su atención en aquello que creen que pueden mejorar”.	“La reflexión de la práctica pedagógica siempre parte de un elemento o circunstancia que deseamos corregir. Es el acto en el que, tanto acompañado y acompañante deciden revisar elementos de la práctica pedagógica. Qué debemos considerar o cuidar durante ese acto: <ul style="list-style-type: none"> ● No imponer, tú como acompañante la posible solución ● Que sea el acompañado quien caiga en la cuenta de lo que tenemos que corregir ● Juntos ver las posibles causas y qué soluciones podemos plantearnos

			<p>Categoría6: Reflexión positiva de la práctica.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Luego de acto el docente debería salir satisfecho de su trabajo y con los recursos necesarios para replantear su práctica pedagógica. <p>Prácticas comunes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observan el trabajo y retroalimentan. - Comenzar a trabajar aquello que es prioritario mejorar. - Plantearlo desde el análisis de situaciones”.
	Estimular una apropiación consciente de los procesos de planificación pedagógica.	05	<p>¿Considera importante que el acompañamiento pedagógico guíe el proceso de planificación? ¿Por qué?</p> <p>Categoría: Necesidades de los estudiantes para planificar.</p>	<p>“Se revisan las sesiones y se hace una retroalimentación de lo leído, resaltando aspectos positivos y luego estableciendo mejoras. Se suele acompañar junto a la docente y marcar puntos de partida para cada grado, los mismos que salen de las necesidades por edad. Para que, a partir de esto, las docentes planifiquen y ejecuten”.</p>	<p>“Consideremos que toda planificación en materia educativa es flexible y definitivamente el acompañamiento pedagógico debe guiar el proceso de planificación. ,porque el centro de todo el proceso educativo es el estudiante ,es él quien debe desarrollar las competencias y capacidades. El acompañamiento lo que busca es que crezcamos en nuestra práctica pedagógica, que necesariamente se efectivizará en su planificación ,allí es donde también se ve el producto del acompañamiento”</p>

	Retroalimentar permanentemente la práctica pedagógica.	06 ¿Por qué considera relevante la retroalimentación en el proceso de acompañamiento? Categoría: Fortalecimiento de la relación de ayuda.	“Es necesario hacer una retroalimentación, porque esto les permite crecer y mejorar en varios aspectos a las docentes. Se les llama y se les comparte cada aspecto anotado, entre positivos y por mejorar. Las docentes comparten su visión de acuerdo con la edad de los niños y agradecen la retroalimentación para seguir creciendo. Es importante recalcar que, se cuida los comentarios para establecer la mejoras. Respecto a la recepción de la retroalimentación, no es fácil. porque ante las “evaluaciones” tendemos a vernos juzgados y observados, en tal caso me toca ayudar a percibir el sentido del acompañamiento. Las más naturalmente receptivas reconocen más fácilmente lo que no pueden mejorar por sí solas”.	“El acompañamiento es un círculo virtuoso y la retroalimentación es el elemento que cierra y a la vez inicia el proceso continuo de mejora. Es importante porque es el momento en que acompañado y acompañante identifican, discuten, proponen mecanismos para afrontar determinada circunstancia de la práctica pedagógica, que se tendrá que poner en evidencia en las siguientes sesiones. Me ayuda mucho formular estrategias de mejora de determinada práctica; y evaluar y reajustar lo que se vea en el proceso”.
Dimensión de desarrollo profesional.	Motivar el desarrollo profesional como actualización de la práctica docente.	07 ¿Qué importancia atribuye a promover el desarrollo profesional en sus procesos de acompañamiento?	“En cada reunión que tenemos de manera personal o como equipo, se marcan las deficiencias que podemos tener, en varias oportunidades se les ha propuesto capacitaciones y se les ha pedido leer y formarse. También hemos tenido alguna experiencia de compartir con otro colegio; lo cual nos hace aprender cada día más. El colegio como tal, ha capacitado a las docentes en inmersión al inglés y planificación con especialistas del nivel y cuando se tienen cursos propuestos por las	“Todos tenemos la necesidad de seguir aprendiendo. En el proceso de acompañamiento se puede identificar las fortalezas y también las necesidades que tenemos. Siempre estará presente el motivar a seguir estudiando y preparándose. El colegio como sabemos tiene una política que apoya este fin. No siempre da tiempo para profundizar y motivar con certeza el continuar estudios postgrado, pues ello supone conocer intereses, horarios y situaciones económicas.

			<p>Categoría: Identificación de deficiencias y necesidades.</p>	<p>docentes o por el colegio, se evalúa la riqueza de cada uno y se apoya para luego todos involucrarnos en el aprendizaje.”</p>	<p>Sin embargo, motivo a capacitación inter pares, de lo cada uno conoce”.</p>
	<p>Sistematizar las buenas prácticas e indagaciones pedagógicas.</p>	<p>08 ¿Cuáles son las buenas prácticas pedagógicas que ha sistematizado en su experiencia de acompañante ?</p> <p>Categoría: Actualización de la propuesta pedagógica.</p>	<p>“Cuando inicié este camino de coordinación, en un espacio no muy familiar para mí, lo primero que hice fue aprender y luego pasé a revisar junto con las docentes cada uno de los programas que se tienen, todo con el fin de actualizarlos y mejorarlos. Así mismo, se ha vinculado el ciclo para tener una visión global de nuestros aciertos y desaciertos. Todo va de la mano de las docentes, mi estilo no es la imposición; se conversa y se llega a acuerdos. También es cierto que alguna vez se ha marcado el camino porque las ideas son diversas”</p>	<p>“El trabajo por proyectos de aprendizaje y en grupos cooperativos. - se hizo considerando elementos esenciales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Visitas a las docentes en su aula (importante para apreciar, distribución de los grupos, presentación de la situación de aprendizaje) ● Registrar los aspectos que se considere necesarios de seguir realizándose y aquellos que se puede mejorar. ● Entrevistarse con las docentes y reflexionar juntos sobre cómo ir creciendo en base de observado ● Al finalizar el proyecto nuevamente nos reunimos con la docente para analizar, los elementos más complejos del trabajo y poder extraer conclusiones que debían ayudar para el siguiente proyecto” 	

	Generar autonomía en la toma de decisiones de mejora de la práctica pedagógica.	09 ¿Cómo propicia u orienta la toma de decisiones para la mejora en los procesos de acompañamiento pedagógico? Categoría: Promover la actitud propositiva.	“Para mejorar las prácticas pedagógicas: se marca el camino, a partir de temas o frentes necesarios de revisar. Luego se comparte con el equipo, se escuchan ideas; para finalmente establecer encargadas o representantes de cada equipo, quienes hacen las propuestas que son revisadas como nivel. Y como acompañamiento, es una comunicación personal o grupal por cada grado”.	“Ayudando a <ul style="list-style-type: none"> ● Coincidir tanto acompañante como acompañado en la necesidad de mejora ● Si el proceso de acompañamiento se está dando luego de una visita en el aula, es importante recrear la sesión, para incidir en esos detalles que hacen la diferencia y el docente pueda identificarlos. ● Presentar las herramientas, técnicas, estrategias que nos permitirá mejorar y a la vez de la seguridad necesaria al docente para ejecutarlas”.
Dimensión de Vínculo con la comunidad.	Conocer las potencialidades educativas de la comunidad.	10 ¿Qué rol juega la comunidad local en sus procesos de acompañamiento pedagógico? Categoría: Aporte de las instituciones locales.	“Nuestra red más grande es ACSIP, se han dado pasantías y momentos de aprendizaje. También hemos tenido encuentros con Fe y Alegría, donde hemos compartido estrategias de trabajo. Las Instituciones de formación local me ayudan a seleccionar un buen perfil de practicantes en las universidades; contar con instituciones que nos den mejor soporte para los programas de innovación; y a revisar temas de actualidad que ofrezcan metas de mejora para las	“El colegio se encuentra dentro de la comunidad Arequipeña, tiene un espacio ganado por más 120 años, los retos son grandes y van enfocados a: <ul style="list-style-type: none"> ● Un acompañamiento que busca no ceder espacio al relativismo ● Un acompañamiento que privilegie el humanismo ● Un acompañamiento basado en principios jesuíticos

				docentes, desde programas de formación local (Inclusión, espiritualidad)”. Además de las evaluaciones externas que nos ayuda a la verificación y avance académico”.
Fase de Sensibilización.	Involucrar al acompañado en los propósitos de mejora Institucional.	11 ¿Cómo se puede involucrar a las docentes en los propósitos de mejora institucional? Categoría: Fortalecimiento de la identidad.	“Formando comisiones, estableciendo caminos que nos permiten crecer como institución. Dentro del proceso que hemos llevado de evaluación referente al Sistema de calidad y Gestión educativa se dan ámbitos, los cuáles considero necesarios seguir creciendo”.	“Las involucro: <ul style="list-style-type: none"> ● Fortaleciendo nuestra identidad ● Con políticas claras, de toda índole (salarial, incentivos, amonestaciones, felicitaciones) ● Tener como institución una cultura fuerte, que en nuestro caso es nuestro modo de proceder”.
Fase de desarrollo.	Liderar cambios desde la práctica pedagógica.	12 ¿Qué fortalezas percibe para concretar los cambios en la práctica pedagógica?	“Las docentes en su mayoría, saben escuchar. Su norte son los niños y por ellos siempre buscan la mejora permanente, son responsables y cumplidas con cada cosa que se les pide. Se comprometen y eso es muy importante porque han demostrado muchas veces su identificación con el nivel y colegio. Siempre existen personas un poco cerradas y difíciles de acompañar; porque piensan	“Percibo la necesidad de: <ul style="list-style-type: none"> ● Contar con estructura organizativa, que favorece los espacios de coordinación ● Contar aún con docentes que tienen tiempo laborando en la institución, que pueden transmitir la cultura formativa del colegio San José.

				que su visión es la única o son dueñas de la verdad”.	<ul style="list-style-type: none"> ● La mayoría de los profesores identificados con la propuesta ● Oportunidades de crecimiento profesional”
Fase de cierre.	Analizar los logros alcanzados en el proceso de acompañamiento.	13 ¿Qué estrategias tiene para analizar el balance del proceso?	“En este tercer año de coordinación, se ha revisado e implementado nuevas estrategias en cada programa o en planificación como nivel, así mismo se ha vinculado nuestro trabajo con P1 y P2, lo cual nos permite ver nuestros aciertos o desaciertos para reforzar. Todo esto se hace de la mano de las docentes, en continuas reuniones como nivel y ciclo. Se plantean las deficiencias y se busca cómo mejorar cada una; escuchando propuestas que alimentan y mejoran nuestro trabajo”.	<p>“En dos momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Individual: Es constante se percibe durante los procesos de acompañamiento en la retroalimentación. ● Grupal: Al finalizar cada bimestre, con el objetivo de seguir mejorando y evaluar los procesos que se han venido dando, nos permite afianzarlos, dejarlos de lado o continuarlos. <p>Otras estrategias para involucrar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informes de trabajo: deficiencias para cerrar procesos anuales de acompañamiento. - Hacerlo consciente de qué ha superado y qué queda como pendiente”. 	

b) Transcripción e Identificación de Categorías emergentes Entrevista Profesoras Acompañadas

Título de la tesis: Acompañamiento Pedagógico desde un enfoque de mediación: estudio de caso en una institución privada.

Acción clave: considerando el enfoque cualitativo “Acción clave” se refiere a las cualidades esenciales del proceso de acompañamiento.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Acciones Clave</i>	<i>Pregunta</i>	<i>Entrevista 1 Código: P01</i>	<i>Entrevista 2 Código: P02</i>	<i>Entrevista 3 Código: P03</i>	<i>Entrevista 4 Código: P04</i>
Acompañamiento pedagógico en perspectiva de mediación	Dimensión Interpersonal.	Crea un ambiente adecuado para la comunicación.	01 ¿Cómo describiría su experiencia de comunicación con su acompañante pedagógica? Categoría: comunicación asertiva promueve desempeño. Categoría: Escuchar para integrar ideas y tomar decisiones. Categoría: Identificación de deficiencias y necesidades.	La comunicación con mi acompañante pedagógica es buena, es decir: horizontal, clara, sincera, constante. Siento que en muchos momentos esta buena comunicación ha ayudado en mi desempeño profesional, siendo ella consciente de mis capacidades y habilidades, las cuales resalta y trata de aprovechar para promover nuevos retos.	Actualmente la experiencia en base a la comunicación con mi acompañante pedagógica es buena, por ser muy fluida, clara y precisa, lo cual me ayuda mucho en el propio desenvolvimiento de mis actividades y responsabilidades pedagógicas, además de plantearme nuevos retos, que intento ir resolviendo en mi día a día.	Tengo una buena comunicación efectiva con mi acompañante pedagógica, a través de esta buena comunicación podemos resolver diferentes situaciones que se presentan en mi rol de docente con el cargo de tutora, tratando de buscar una solución en común, lo cual permite que el trabajo sea en equipo.	Mi experiencia de comunicación se basa en un diálogo y compartir asertivo, siento que existe un clima respetuoso y amical, sin perder de vista la exigencia y compromiso con el trabajo. Las expectativas que percibo sobre mi desempeño me impulsan a asumir nuevos retos, a buscar siempre ser mejor y a evaluar constantemente mi modo de proceder frente a las distintas áreas de mi crecimiento profesional.

		<p>Escuchar para establecer una relación recíproca de ayuda.</p>	<p>02 ¿Comparta si se siente escuchada en su proceso de acompañamiento pedagógico?</p> <p>Categoría: Trabajo en equipo como espacio de escucha.</p>	<p>Si me siento escuchada por mi acompañante pedagógico, pero en estas circunstancias del trabajo a distancia debido a la pandemia, esto se ha limitado un poco y por el mismo motivo que ella debe atender muchos pendientes de coordinación o informar acuerdos ya tomados por el colegio, la atención a algunas necesidades como ya mencioné, se han vuelto limitadas.</p> <p>Se da espacio para opinar con libertad sobre el trabajo en equipo, examinando no solo el propio trabajo, sino también sobre el trabajo colaborativo.</p>	<p>Sí, me he sentido escuchada y acompañada en todos los años de experiencia compartidos en el colegio, de la misma manera que en dar mis opiniones con absoluta libertad. Es una de las cosas que más valoro de trabajar en un colegio con perfil Ignaciano, donde la persona es lo primero.</p>	<p>Al tener una comunicación efectiva, si se puede tener una escucha por parte del acompañante, la que permite resolver problemas cotidianos compartiendo información la que permite un trabajo que pueden surgir nuevas ideas. Creo que escucha para implementar recursos que ayudan a mejorar. Cuadro de comandos.</p>	<p>Mi percepción del proceso de acompañamiento pedagógico se orienta a una escucha activa y recíproca, en la que se establece una comunicación eficaz. Manifiesta un interés real por conocer mis necesidades personales y principalmente las referidas a la mejora del trabajo y la práctica pedagógica, en cuanto a la libertad para opinar, puedo sentir que siempre ha habido momentos importantes para hacerlo, y en cada uno de ellos se me ha dado la oportunidad de compartir mis ideas, sentimientos y pareceres.</p>
--	--	--	--	---	---	--	--

		<p>Motiva la interrelación con otros colegas .</p> <p>03 ¿Cómo su proceso de acompañamiento le ayuda o no a integrarse a la comunidad educativa?</p> <p>Categoría: Integración por participación en actividades de esparcimiento.</p>	<p>El proceso de acompañamiento si me ayuda a integrarme con la comunidad educativa, ya que promueve espacios de integración, primero con todo el ciclo I y cuando hay actividades institucionales, motiva a participar de éstas. Todo lo mencionado permite tener mayor confianza entre colegas y así ayudarnos entre todos o si fuera necesario buscar ayuda o apoyo de otros.</p>	<p>Definitivamente el trabajo en equipo es una de las fortalezas en nuestro colegio, ya que nos ayuda a ir creciendo día a día, pero no solos; sino más bien en comunidad y eso es algo propio del proceso de acompañamiento en el colegio San José.</p>	<p>Si me ayuda a integrarme a la comunidad educativa, haciendo que como equipo participemos de los diferentes momentos que la institución requiera, tanto de trabajo pedagógico como momentos de esparcimiento dentro de la institución educativa. Anima a consultar entre colegas, dependiendo de los temas en que cada una ha ido mostrando interés y mayor experiencia.</p>	<p>Los procesos de acompañamiento buscan que las docentes experimenten una sensación confortable en las interacciones con la comunidad educativa. En mi experiencia personal pude notar el interés de mi acompañante por conocer mi sentir respecto a la convivencia con mis compañeras de trabajo y el personal del colegio. Es interesante poder asumir nuevos retos con la seguridad de que puedes contar con personas que ofrecen guiarte sin esperar nada a cambio, además de impulsarte a tomar la iniciativa en los momentos que</p>
--	--	--	--	--	--	---

							necesites buscar algún consejo o ayuda personal. Usa estrategias como: las reuniones de ciclo que no se reducen a la agenda; valora las opiniones de cada una en reuniones de equipo; se preocupa por ayudarnos a respetar las opiniones y escucha activa; no se desatiende las diferencias personales entre las personas del equipo.
Dimensión Pedagógico – didáctico	Promover la reflexión de la propia práctica pedagógica de las docentes.	04 ¿Considera que el acompañamiento pedagógico le ayuda a la reflexión de su práctica pedagógica? Categoría: La reflexión amplía la percepción de la	Yo considero que el acompañamiento que he recibido en estos últimos años, si me ha permitido reflexionar sobre mi práctica pedagógica. Ella te ayuda a tener una mirada más amplia del dominio de aula o modo de proceder en	Claro que sí, pues no sólo colabora con mi auto reflexión, sino también con la visión general de todo el trabajo que venimos realizando en el día a día por equipos de trabajo y más aún con mi modo de proceder frente a cada uno de	El acompañante me ayuda a tener una reflexión racional cuando se presenta una situación inesperada tratando de orientar hacia la búsqueda de una solución, la cual ayuda a cumplir con el objetivo. Otro	El acompañamiento busca que las docentes reflexionen acerca de su práctica pedagógica. Considero que los espacios en los que pude notar el fruto de esa reflexión se han dado principalmente en	

			<p>práctica pedagógica.</p>	<p>el cotidiano, promoviendo una mejora constante. Tenemos espacios de reflexión de la práctica pedagógica como la misma retroalimentación recibida; Evaluación de trabajos en equipo y las jornadas pedagógicas.</p>	<p>los retos que se me presentan en mi práctica pedagógica.</p> <p>Considero que utiliza estrategias importantes como: abordar el análisis de las situaciones pedagógicas de modo concreto y directa; saber presentar perspectivas diferentes para abordar problemática; y escuchar alternativas de docentes para ampliar el análisis de situaciones.</p>	<p>espacio de reflexión es después de un monitoreo en el aula ayudando a mejorar dando diferentes ejemplos para que pueda mejorar mi enseñanza en el aula. creo que es frecuente solicitar un ejercicio personal de autorreflexión antes de la retroalimentación final.</p>	<p>las reuniones de coordinación de ciclo o nivel, y en las reuniones personales con la acompañante en las que se existe una comunicación más directa y de una constante retroalimentación. En cada uno de esos momentos se comparten ideas, experiencias, retos y prácticas innovadoras que impulsan siempre a una mejora continua. Se vuelve mucho más significativa no solo para mí como docente, sino que también se refleja en los resultados académicos y de acompañamiento a los estudiantes.</p>
--	--	--	-----------------------------	---	---	---	--

		<p>Estimular una apropiación consciente de los procesos de planificación pedagógica.</p>	<p>05 ¿El acompañamiento le ha permitido mejorar su proceso de planificación? ¿Por qué?</p> <p>Categoría: Revisión minuciosa de la planificación.</p>	<p>El acompañamiento si ha permitido mejorar mi proceso de planificación, porque realiza una retroalimentación de mi planificación, siendo muy minuciosa en ello para así superar algún error y resaltando y valorando la buena práctica de planificación.</p>	<p>Definitivamente que sí, pues la visión en este caso de mi acompañante permite que el trabajo de planificación vaya mejorando poco a poco, evitando justamente descuidar lo esencial y desarrollando de esta manera determinadas habilidades, que en la mayoría de las veces se adquieren en base a la experiencia.</p>	<p>El acompañante siempre está pendiente de cada uno de los documentos que se le presenta haciendo una pequeña retroalimentación, sugiriendo algunos cambios para mejorar mi práctica de docente, las cuales se verán reflejados en los estudiantes.</p>	<p>La planificación educativa cambia y se moderniza año a año de acuerdo con los nuevos retos de la educación y las necesidades de los estudiantes, en ese sentido el acompañamiento busca que cada una de las fases y procesos pedagógicos que deben existir se cumplan cabalmente con el fin de que se adquiera un aprendizaje real y significativo. Considero que en mis procesos de acompañamiento se ha tomado en consideración los puntos fuertes que manejo y los aspectos que requiero mejorar. La planificación es un</p>
--	--	--	--	--	---	--	--

							tema de mucho interés y valor para mí, por tanto, busco cuidar los pasos y seguir afianzando un mejor dominio de dichas habilidades.
	Retroalimentar permanentemente la práctica pedagógica.	06 ¿Qué rol otorga a la retroalimentación en su propio acompañamiento? Categoría: Carácter personal de la retroalimentación. Categoría: Reflexión desde lo positivo.	La retroalimentación que realiza cumple un rol muy importante y necesario en el acompañamiento, éste se realiza semanalmente al equipo de trabajo o de manera personal cuando se ve necesario. Siento que es más provechoso cuando esta retroalimentación se hace de manera personal y no virtual, ya que es más directa y clara. En este proceso yo me siento cómoda y abierta a escuchar cualquier detalle a mejorar.	Yo atribuiría en primer lugar el rol afectivo, el compartir mociones, necesidades, incomodidades, etc., de manera frecuente, permite mayor y un mejor acompañamiento dentro del proceso pedagógico, lo cual sería el punto de partida para auto reflexionar con respecto a mi práctica pedagógica e ir mejorándola cada día.	La retroalimentación que se da con más frecuencia es el momento de planificación o al presentar algún documento para los padres de familia. En algunas ocasiones había sugerencias que pensaba que no eran importantes, pero al momento de realizarlo ayuda al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.	La retroalimentación en mi propia experiencia de acompañamiento se ha dado en un contexto de rol orientador. Considero que la frecuencia que más me acomoda no debe darse en periodos constantes y repetitivos, pues en los momentos que me ayudan a descubrir alguna falencia e intento corregir oportunamente. La estrategia más provechosa para mí es la que actualmente se viene dando,	

			<p>valoro estrategias como la conversación clara y directa; felicitar las mejoras y aportes; y su carácter Inmediato y frecuente.</p>		<p>planificación o clase realizada, acompañada de una retroalimentación casi inmediata. Siento que este proceso puede a veces generar un poco de preocupación o ansiedad, sin embargo, ese sentir se traduce en acciones de mejora y una satisfacción posterior mucho más prolongada. sus estrategias efectivas retroalimentar son: empieza por potencialidades, ayuda a reconocer deficiencias; es inmediata para que ayude a revisar aquello que debe mejorarse.</p>
--	--	--	---	--	--

	<p>Dimensión de desarrollo profesional.</p>	<p>Motivar el desarrollo profesional como actualización de la práctica docente .</p>	<p>07 ¿Cómo el proceso de acompañamiento potencia su desarrollo profesional?</p> <p>Categoría: Identificación de deficiencias y necesidades.</p>	<p>El acompañamiento realizado potencia en gran parte mi desarrollo profesional, ya que constantemente envía correos informativos motivando la participación de cursos o talleres a seguir para continuar con la formación profesional. De igual forma, siento que, en otros momentos del año, como en febrero especialmente, arma un itinerario de capacitaciones necesarias para seguir fortaleciendo y potenciando la práctica pedagógica de acuerdo con nuestras necesidades.</p>	<p>El desarrollo profesional es y será siempre muy importante y considero que el proceso de acompañamiento no lo descuida, pues el sentirme motivada a ir creciendo profesionalmente, hace que me plantee nuevos retos día a día.</p>	<p>Siempre está en continuo acompañamiento debido a que estoy estudiando en la universidad y preguntando como estoy realizando mis actividades junto a mis responsabilidades como docente-tutora.</p>	<p>El proceso de acompañamiento me impulsa a capacitarme de manera personal y a buscar espacios en los que pueda encontrar innovaciones pedagógicas que puedan ser aplicadas en un contexto real. Considero que el colegio maneja un itinerario de formación que se aplica en las jornadas y encuentros pedagógicos que se realizan en el transcurso del año, pero principalmente en el mes de febrero, pues justo en ese mes se trabaja de manera interdisciplinaria con todos los actores de la comunidad</p>
--	---	--	---	---	---	---	---

							educativa, generando espacios de diálogo, compartir de experiencias y trabajo de planificación. Por otro lado, nuestra acompañante pedagógica a lo largo de año nos comunica e impulsa a tomar cursos de diversos temas, que sin lugar a duda potencian nuestro desarrollo profesional.
		<p>Sistematizar las buenas prácticas e indagaciones pedagógicas.</p>	<p>08 ¿Cuál es su aporte a las buenas prácticas e indagación pedagógica en su institución educativa?</p> <p>Categoría: Disposición a actualizarse y aportar a la</p>	<p>Creo que mi aporte en estos años de servicio ha estado siempre muy relacionado a promover entre colegas y mis estudiantes un amor por el arte, a través de diversas disciplinas como la danza y la expresión corporal. De igual forma, el estudio</p>	<p>El tener como misión y visión la calidad educativa que quiero impartir desde mi aula y con mi modo de proceder, hace creo yo, que sea parte del prestigio que el colegio no pierde a medida que pasen los años. Al menos lo</p>	<p>El estar siempre pendiente de la realización efectiva del proyecto a la inmersión del idioma extranjero. Esto me ha permitido estar actualizada, porque considero que es importante mantenerse en</p>	<p>Considero que como profesional cada año busco dar lo mejor de mí y además comparto mi poca o mucha experiencia en temas específicos con mis compañeras. Una característica importante es la de reinventarnos cada año, buscar mejoras</p>

		<p>propuesta educativa institucional.</p> <p>Categoría: Integrar desde las responsabilidades.</p>	<p>del idioma inglés fue un gran aporte al colegio para ser parte del desarrollo e implementación de la inmersión del inglés en el nivel inicial. En cuanto al proceso de la búsqueda de mejora y calidad del colegio, mi aporte ha sido en especial en la comisión de clima escolar. En mis participaciones para promover una buena práctica pedagógica, sincera, transparente y enfocada al ser más para servir mejor.</p>	<p>tengo como reto siempre.</p>	<p>constante indagación de las novedades que puedan aportar a este proyecto institucional, a nivel del idioma y de estrategias pedagógicas.</p>	<p>e innovaciones, no dejarnos llevar por el conformismo y facilismo, sino buscar las mejores estrategias para impulsar un mejor aprendizaje en nuestros niños y niñas. Investigar y compartir nuevos conocimientos e intentar ponerlos en práctica, basándonos en el nivel madurativo y las necesidades de cada grupo o estudiante en particular.</p>
	<p>Generar autonomía en la toma de decisiones de mejora de la</p>	<p>09 ¿Cómo percibe su participación en la toma de decisiones para la mejora de tu práctica pedagógica?</p>	<p>Mi participación con mi acompañante en la toma de decisiones para mejorar mi práctica pedagógica ha sido pertinente y oportuna, siempre da recomendaciones de cada avance o</p>	<p>Definitivamente las demandas dentro del trabajo pedagógico son cada vez más fuertes, sin embargo, trato de cumplirlas a cabalidad, es más; en la mayoría de las veces trato de dar</p>	<p>Por parte del acompañante, toma en cuenta las decisiones para la mejora de la práctica pedagógica, intercambiando experiencias para organizar el trabajo</p>	<p>Considero que en los momentos que debo fundamentar el porqué de mi práctica pedagógica me siento escuchada y con oportunidad de participar, en algunas ocasiones se da por el</p>

		práctica pedagógica.	<p>Categoría: Motivar el compromiso de los docentes en la toma de decisiones.</p>	<p>actividad realizada, las cuales me permiten reflexionar para que en posterior pueda responder de manera más eficiente ante alguna adversidad o toma de decisiones. En este proceso yo me he sentido tranquila y orientada.</p>	<p>más de lo que se exige, por propia iniciativa, lo cual me genera mayor estrés y ansiedad.</p>	<p>que se realiza, escuchando cada punto de vista y buscando soluciones.</p>	<p>pedido de mi acompañante y en otras por propia iniciativa. En mi opinión la toma de decisiones pasa por muchos filtros y los acuerdos finales se basan en un consenso de equipo, sin embargo, muchas veces debemos seguir las recomendaciones y disposiciones de los directivos, que entiendo buscan siempre las mejores maneras de solucionar problemas y mejorar el trabajo pedagógico. Mi sentir en ese proceso se orienta más a un espacio de reflexión personal y grupal, afianzando ideas y poniendo en práctica el mejor modo de proceder.</p>
--	--	----------------------	--	---	--	--	--

	<p>Dimensión de Vínculo con la comunidad.</p>	<p>Conocer las potencialidades educativas de la comunidad.</p>	<p>10 ¿Cómo el acompañamiento le ayuda a vincularse con la comunidad local?</p> <p>Categoría: Socializar la práctica pedagógica en otras instituciones.</p>	<p>En realidad, creo que no se ha dado oportunidad alguna, donde mi acompañante haya promovido un vínculo con la comunidad local. Pero podría tomar como parte de su ayuda en el vínculo con ésta, cuando el año pasado junto con el equipo de pastoral se hizo un intercambio de experiencias con un colegio de fe y alegría, compartiendo prácticas y estrategias con las maestras de esa institución, donde mi acompañante estuvo promoviendo el vínculo con ellas.</p>	<p>El año pasado hubo una muy bonita y rica oportunidad de compartir diferentes experiencias con compañeras de un colegio de Fe y Alegría, idea que surgió por parte de nuestra acompañante, con el fin de ir mejorando nuestras prácticas pedagógicas y estrategias dentro del aula, lo cual ayudó mucho en nuestro trabajo.</p>	<p>Ayuda a fomentar un trabajo con las familias, teniendo un diálogo continuo con cada una de ellas. Envía enlaces para aprovechar recursos formativos de universidades.</p>	<p>En los procesos de acompañamiento se han dado ocasiones en las que dentro nuestra planificación podemos orientar un trabajo basado en fomentar vínculos con la comunidad local, como por ejemplo en las visitas de profesionales de diversos campos para que compartan su experiencia con nuestros niños y niñas. En el caso de un compartir pedagógico se tuvo la oportunidad de realizar pasantías de ida y venida con docentes de otro colegio que vienen trabajando con lineamientos o disposiciones del estado. Considero</p>
--	---	--	--	--	---	--	---

							que ambos espacios nos ayudan a aprovechar la diversidad cultural que existe en nuestra ciudad y país, y por ello deben darse con mayor frecuencia. Sería interesante contar con otro tipo de experiencias a futuro.
Fase de Sensibilización.	Involucrar al acompañado en los propósitos de mejora Institucional.	11 ¿Considera que las metas de su acompañamiento contribuyen a los procesos de mejora institucional? Categoría: Centralidad del estudiante y familia.	Si considero que muchas de las metas propuestas por mi acompañante han contribuido con el proceso de mejora del colegio, en especial a lo relacionado el área académica, en el acompañamiento de familias y estudiantes.	Definitivamente que sí, la excelencia académica y el acompañamiento a las familias son una de las fortalezas que caracterizan a nuestro colegio y que son aterrizadas en nuestro proceso de acompañamiento, para que desde el aula se vayan fortaleciendo en bien de nuestros estudiantes.	Muchas de las metas propuestas ayudan al mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje, pero en algunas ocasiones se realiza muchas actividades y van perdiendo importancia a las que realmente necesitan mayor énfasis y que podrían ser más importantes para la mejora institucional.	Considero que las metas de acompañamiento se basan en una mejora continua del quehacer pedagógico e institucional, pues es importante cuidar y afianzar el prestigio del colegio, las demandas de aprendizaje que requieren nuestros niños y niñas, y el acompañamiento a las familias. Contar con el respaldo y	

					<p>En la excelencia académica: ayuda a que se aprenda siempre y asimilando la exigencia como un bien para nuestro proceso profesional. Colocando esta dinámica como ejemplo para nuestros estudiantes.</p> <p>En acompañar familias: ayuda a cuidar de la familia como un elemento clave para fortalecer las metas de nuestra práctica pedagógica.</p>		<p>confianza de nuestro acompañante contribuye a fortalecer la seguridad de actuar con mayor esfuerzo y realizar acciones concretas de mejora institucional.</p>
Fase de desarrollo.	Liderar cambios desde la práctica pedagógica.	<p>12 ¿Cómo colabora en los cambios de mejora propuestos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar la disposición respecto a las orientaciones dadas. <p>Categoría: Compromiso</p>	<p>En realidad, hay una buena disposición a muchas de las orientaciones dadas, aceptando y cumpliendo con entusiasmo muchos planes de mejora para la institución. Siento que la auto exigencia que promuevo en mí, permite un avance</p>	<p>Siempre me he sentido parte de ésta gran familia y por consiguiente me siento parte responsable también de cada uno de los planes de mejora, es por lo que siempre he mostrado disposición en la realización de cada</p>	<p>El tener un buen compromiso y responsabilidad ante los diferentes cambios que pueda surgir para el mejoramiento de la enseñanza de los estudiantes.</p>	<p>En mi opinión, todo el personal del colegio demuestra gran disposición ante los cambios y orientaciones, desde la experiencia profesional y la calidad humana y personal, cada uno de ellos asume una actitud responsable y</p>	

			personal del docente.	constante en el desarrollo de los objetivos trazados. Lamentablemente, por la coyuntura que se está viviendo hay factores que no han permitido una plena disposición ante algunas orientaciones brindada.	una de las actividades propuestas, a pesar de que en algunas de ellas no haya estado muy de acuerdo o que haya tenido otro punto de vista.		autónoma, las acciones concretas se ven reflejadas en las actividades programadas, pues muchas de ellas destacan la excelencia y el trabajo en equipo. Considero que mi compromiso y colaboración se basa justamente en ello, siento que mi aporte contribuye a la mejora y que, así como muchos buscamos dar lo mejor de mí.
Fase de cierre.	Analizar los logros alcanzados en el proceso de acompañamiento.	13 ¿Considera importante examinar su práctica desde la perspectiva de proceso?	Creo sumamente importante el hacer un autoexamen constante y sincero de las prácticas pedagógicas que voy desarrollando día a día, por lo que trato de hacerlo de manera continúa para lograr un buen	Sí, lo considero muy importante e intento hacerlo siempre, examinar mi práctica docente, desde una visión de autocrítica, sin embargo, debido al contexto actual, en oportunidades si he sentido demasiada	Siempre es importante examinar el trabajo realizado, por lo que el acompañante debe tener una buena disposición cuando se hace una crítica constructiva, porque eso permite poder	El proceso de acompañamiento me ayuda a reflexionar y a evaluar mi práctica pedagógica, orienta la búsqueda por mejorar cada uno de mis pasos y además asumir el compromiso de	

		ñamient o.	<p>desempeño basado en los lineamientos que el colegio promueve y exige. Tengo que reconocer que si bien, este año ha sido más exhaustiva esta autocrítica, también he tenido por momentos muchas intenciones de desconectarme del proceso, debido a la carga laboral, presión, problemas de salud, falta de valor y cuidado de algunos agentes del entorno educativo hacia mi labor docente.</p>	<p>carga y estrés, lo que origina cierta desconexión dentro del proceso.</p>	<p>mejorar los procesos y resultados.</p>	<p>concretar acciones oportunas que se hagan notar en mi trabajo diario. Considero que puede haber desconexiones en un contexto como el de hoy, en el que los tiempos son difíciles y las exigencias cada vez mayores, mi entusiasmo, esfuerzo, ganas por mejorar e iniciativa están intactas e incluso mucho más fuertes, sin embargo, no puedo asegurar mantener todas esas características si me siento impedida por cuestiones de fuerza mayor</p>
--	--	---------------	---	--	---	--

ANEXO N° 9: ANÁLISIS HERMENÉUTICO

Título de la tesis: Acompañamiento Pedagógico desde un enfoque de mediación: estudio de caso en una institución privada.

<i>Cate- goría Apri- orística</i>	<i>Cita Discursiva</i>		<i>Memos</i>	<i>Conclusiones Aproximativas</i>	<i>Catego- ría Emer- gente</i>
	<i>Acompañantes</i>	<i>Acompañadas</i>			
Dimen- sión Interper- sonal	<p>A01: Una buena comunicación se debe establecer un ambiente de confianza y empatía; teniendo como frente la escucha y acompañamiento</p> <p>A01: Como coordinación yo integro ideas y se toma la mejor decisión. Tomando en cuenta los pedidos del colegio, el contexto del nivel y las necesidades de las docentes.</p> <p>A01: Se cuida los comentarios para establecer las mejoras.</p> <p>A01: Se conversa y se llega a acuerdos.</p>	<p>P01: Buena comunicación ha ayudado en mi desempeño profesional,</p> <p>P01: Las cuales resalta y trata de aprovechar para promover nuevos retos.</p> <p>P02: Es buena, por ser muy fluida, clara y precisa, lo cual me ayuda mucho en el propio desenvolvimiento de mis actividades y responsabilidades pedagógicas</p> <p>P03: A través de esta buena comunicación podemos resolver diferentes situaciones en común en mi rol de docente y tutora.</p>	<p>La comunicación en el acompañamiento requiere de la escucha mutua que nos permite entablar una relación de confianza que nos permita compartir no solo las ideas innovadoras o proyectos, sino quiénes somos.</p>	<p>La labor mediadora del acompañante pedagógico debe establecer una relación de escucha mutua para compartir propuestas de mejora desde la propia práctica pedagógica.</p>	<p>1. Mediar una buena relación de acompañamiento pedagógico.</p>

	<p>A01: Se plantean las deficiencias y se busca cómo mejorar cada una; escuchando propuestas que alimentan y mejoran nuestro trabajo</p> <p>A02: Hacerlo consciente de qué ha superado y qué queda como pendiente.</p> <p>A01: siempre reflexionamos y compartimos nuestra práctica.</p> <p>A02: El ambiente como consideración a las circunstancias personales, aquí es importante tomar en cuenta los tiempos, que sean propicio</p> <p>A02: Escucha es una herramienta esencial, lo contrario simplemente impondríamos nuestra forma de pensar, no podríamos dar paso al intercambio de ideas</p> <p>A02: Al finalizar el proyecto nuevamente nos reunimos con la docente para analizar, los elementos más complejos del trabajo y poder extraer conclusiones que debían ayudar para el siguiente proyecto.</p>	<p>P04: Buscar siempre ser mejor y a evaluar constantemente mi modo de proceder.</p> <p>P04: Siento que mi acompañante manifiesta un interés real por conocer mis necesidades personales y principalmente las referidas a la mejora del trabajo y la práctica pedagógica.</p> <p>P04: Comparten ideas, experiencias, retos y prácticas innovadoras que impulsan siempre a una mejora continua.</p> <p>P01: Permiten reflexionar para que en posterior pueda responder de manera más eficiente ante alguna adversidad o toma de decisiones. En este proceso yo me he sentido tranquila y orientada.</p> <p>P02: Trato de dar más de lo que se exige, por propia iniciativa,</p> <p>P04: Las expectativas que percibo sobre mi desempeño, me impulsan a asumir nuevos retos.</p>	<p>Una buena comunicación asegura que en el proceso de mejora del buen desempeño docente cuente con perspectivas diversas, de tal manera que la toma de decisiones pedagógicas recojan las opiniones planteadas.</p>		
--	--	--	--	--	--

	<p>A02: La reflexión de la práctica pedagógica siempre parte de un elemento o circunstancia que deseamos corregir. Es el acto en el que, tanto acompañado y acompañante deciden revisar elementos de la práctica pedagógica.</p> <p>A01: Dentro del grupo de inicial, se busca siempre tomar decisiones como equipo, estableciendo parámetros sí, pero tomando en cuenta la opinión de las docentes.</p> <p>A01: Compartimos los cumpleaños y algún almuerzo; esto nos mantiene unidos. Así mismo, en los espacios de coordinación, se intenta hacer bromas y compartir risas</p> <p>A02: Otorgar siempre un pequeño espacio al inicio de las reuniones, para que podamos conversar de otros temas e inquietudes.</p>	<p>P01: Cuando hay actividades institucionales, motiva a participar</p> <p>P02: Nos ayuda a ir creciendo día a día, pero no solos; sino más bien en comunidad y eso es algo propio del proceso de acompañamiento en el colegio San José</p> <p>P03: Haciendo que como equipo participemos de los diferentes momentos que la institución requiera, tanto de trabajo pedagógico como momentos de esparcimiento.</p> <p>P04: Las reuniones de ciclo que no se reducen a la agenda</p> <p>P02: Dar mis opiniones con absoluta libertad.</p> <p>P03: Permite resolver problemas cotidianos compartiendo información la que permite un trabajo que pueden surgir nuevas ideas.</p>	<p>El acompañamiento asume la integración del docente en la institución desde los recursos sociales propios de la comunidad educativa, pero de modo especial debe aprovechar actividades de esparcimiento, en donde puede generar lazos sociales y cercanía con los demás miembros de la institución, donde los docentes puedan sentirse cómodos y parte de la institución.</p>	<p>El acompañante pedagógico debe mediar el proceso de integración a la institución educativa, a través de promover la interacción con los demás miembros de la comunidad, especialmente desde los espacios de esparcimiento.</p>	<p>2. Mediar la Integración del docente como clave para procesos de mejora.</p>
--	---	--	---	---	---

	<p>A01: La integración del grupo yo la oriento a partir de colaboración efectiva, ayudando a superar diferencias, involucrando a todas en el trabajo.</p>	<p>P04: Ha habido momentos importantes para hacerlo, y en cada uno de ellos se me ha dado la oportunidad de compartir mis ideas, sentimientos y pareceres. P04: Se preocupa por ayudarnos a respetar las opiniones y escucha activa; no se desatiende las diferencias personales entre las personas del equipo.</p>	<p>La integración a la institución es un proceso lento que termina beneficiando el desempeño docente, pues un docente integrado a la institución expresa con libertad sus opiniones, pero sobre todo la integración se fortalece en el mismo trabajo cotidiano.</p>	<p>El acompañante pedagógico tiene la misión de mediar la integración del docente en el propio desarrollo de sus funciones, por ello el docente podrá ser integrado a través de su participación constante en equipos de trabajo.</p>	
<p>Dimensión Pedagógico – didáctico</p>	<p>A01: Reflexionen sobre su práctica son: partir de lo positivo; plantear preguntas que focalicen su atención en aquello que creen que pueden mejorar A01: Se revisan las sesiones y se hace una retroalimentación de lo leído, resaltando aspectos positivos y luego estableciendo mejoras.</p>	<p>P01: Ella te ayuda a tener una mirada más amplia del dominio de aula o modo de proceder en el cotidiano. P02: No sólo colabora con mi auto reflexión, sino también con la visión general de todo el trabajo que venimos realizando, presentar perspectivas diferentes para abordar problemática</p>	<p>En el acompañamiento se propicia una dinámica de reflexión de carácter positivo sobre la práctica pedagógica, de tal manera que el docente</p>	<p>El acompañante pedagógico-media para que el sujeto tenga una reflexión positiva y realista de la complejidad de su práctica pedagógica,</p>	<p>3. Mediar na reflexión para mayor perspectiva de la práctica pedagógica</p>

	<p>A01: Se suele acompañar junto a la docente y marcar puntos de partida para cada grado, los mismos que salen de las necesidades por edad. Para que, a partir de esto, las docentes planifiquen y ejecuten.</p> <p>A02: El centro de todo el proceso educativo es el estudiante, es él quien debe desarrollar las competencias y capacidades que permitan asegurar su aprendizaje, el docente es el facilitador que encamina este proceso y la herramienta primordial es su planificación.</p> <p>A02: Juntos ver las posibles causas y qué soluciones podemos plantearnos.</p> <p>A02: Incidir en esos detalles que hacen la diferencia y el docente pueda identificarlos.</p> <p>A02: Es importante recrear la sesión, para incidir en esos detalles que hacen la diferencia y el docente pueda identificarlos.</p>	<p>P03: Reflexión racional cuando se presenta una situación inesperada tratando de orientar hacia la búsqueda de una solución.</p> <p>P04: Toda acción reflexionada se vuelve mucho más significativa no solo para mí como docente, sino que también se refleja en los resultados académicos y de acompañamiento a los estudiantes... Empieza por potencialidades, ayuda a reconocer deficiencias; es inmediata para que ayude a revisar aquello que debe mejorarse.</p> <p>P01: Felicitar las mejoras y aportes; y su carácter Inmediato y frecuente.</p>	<p>acompañado aporte a su proceso de mejora como un sujeto seguro, valorado y capaz de analizar su propia práctica pedagógica. El carácter reflexivo le permitirá ser autocrítico y emprender tareas de crecimiento profesional, desde una mirada más amplia.</p>	<p>ayudándolo a comprender.</p>	
--	---	---	---	---------------------------------	--

	<p>A01: Se suele acompañar junto a la docente y marcar puntos de partida para cada grado, los mismos que salen de las necesidades por edad. Para que, a partir de esto, las docentes planifiquen y ejecuten.</p> <p>A02: Es importante porque es el momento en que acompañado y acompañante identifican, discuten, proponen mecanismos para afrontar determinada circunstancia de la práctica pedagógica, que se tendrá que poner en evidencia en las siguientes sesiones.</p> <p>A02: Coincidir tanto acompañante como acompañado en la necesidad de mejora</p>	<p>P02: Permite que el trabajo de planificación vaya mejorando, evitando descuidar lo esencial y desarrollando mis habilidades.</p> <p>P03: Está pendiente de cada uno de los documentos que se le presenta haciendo una pequeña retroalimentación.</p> <p>P04: El acompañamiento busca que cada una de las fases y procesos pedagógicos que deben existir se cumplan cabalmente con el fin de que se adquiera un aprendizaje real y significativo.</p> <p>P04: La planificación es un tema de mucho interés y valor para mí, por tanto, busco cuidar los pasos y seguir afianzando un mejor dominio de dichas habilidades.</p> <p>P01: Éste se realiza semanalmente al equipo de trabajo o de manera personal cuando se ve necesario... ya que es más directa y clara.</p> <p>P02: Yo atribuiría en primer lugar el rol afectivo, el compartir mociones, necesidades, incomodidades, etc.</p> <p>P04: La retroalimentación en mi propia experiencia de</p>	<p>El acompañante pedagógico monitorea el proceso educativo, en el cual cobra especial importancia la planificación, por ello se debe tener un acompañamiento minucioso de ese proceso; debiendo atender las características del grado, reflejándolo en los documentos de planificación. Cobra especial importancia, porque ella no debe ser solamente objetiva, sino también afectiva. En ese sentido, lo que se desee corregir (objetivo) y el modo (afectivo) en que corrige debería</p>	<p>El acompañante pedagógico debe mediar el proceso por el cual se diseña el conjunto de actividades de aprendizaje, guardando coherencia con las características o necesidades de sus estudiantes.</p> <p>El proceso de retroalimentación de la práctica pedagógica debe fortalecer la relación de ayuda pedagógica, pues acompañante y acompañado constituyen el equipo base de toda mejora educativa.</p>	<p>4. Mediar el carácter sostenido del acompañamiento del proceso educativo.</p>
--	---	--	---	--	--

		acompañamiento se ha dado en un contexto de rol orientador. P04: Clase realizada, acompañada de una retroalimentación casi inmediata.	fortalecer la relación de ayuda profesional.		
Dimensión de Desarrollo Profesional.	<p>A01: En cada reunión que tenemos de manera personal o como equipo, se marcan las deficiencias que podemos tener,</p> <p>A02: En el proceso de acompañamiento se puede identificar las fortalezas y también las necesidades.</p> <p>A01: Se evalúa la riqueza de cada uno y se apoya para luego todos involucramos en el aprendizaje</p> <p>A02: Motivo a capacitación inter pares, de lo cada uno conoce”.</p> <p>A01: Revisar junto con las docentes cada uno de los programas con el fin de actualizarlos y mejorarlos.</p> <p>A02: Entrevistarse con las docentes y reflexionar juntos sobre cómo ir creciendo en base de observado</p> <p>A01: Para finalmente establecer encargadas o representantes de</p>	<p>P01: Arma un itinerario de capacitaciones necesarias para seguir fortaleciendo y potenciando la práctica pedagógica de acuerdo con nuestras necesidades.</p> <p>P02: El sentirme motivada a ir creciendo profesionalmente, hace que me planteo nuevos retos día a día.</p> <p>P02: Plantearme nuevos retos, que intento ir resolviendo.</p> <p>P03: Preguntando como estoy realizando mis actividades junto a mis responsabilidades como docente-tutora.</p> <p>P04: El colegio maneja un itinerario de formación</p> <p>P04: trabaja de manera interdisciplinaria con todos los actores de la comunidad educativa, generando espacios de diálogo, compartir de experiencias y trabajo de planificación.</p> <p>P02: La misión y visión la calidad educativa que quiero impartir</p>	<p>El proceso de acompañamiento pedagógico va develando las fortalezas y debilidades de cada docente, en vista de mejorar el perfil docente autónomo, vigencia y renovación de la propuestas pedagógica.</p> <p>El desarrollo personal y profesional, exige un itinerario que ayude a reflexionar la práctica, desde una actitud propositiva y</p>	<p>El acompañante pedagógico debe colocar las mediaciones necesarias para establecer vínculo con las instituciones locales, pues ellas son una oportunidad para trabajar en red por la mejora de la práctica educativa.</p> <p>El acompañante es quien media el sentido de pertenencia institucional, pues luego de integrarlo a la comunidad ha de ayudarles sentirse parte de la</p>	5. Mediar la formación del perfil docente para actualizar la propuesta pedagógica ignaciana.

	<p>cada equipo, quienes hacen las propuestas que son revisadas como nivel.</p> <p>A02: Presentar las herramientas, técnicas, estrategias que nos permitirá mejorar y a la vez de la seguridad necesaria al docente para ejecutarlas</p>	<p>desde mi aula y mi modo de proceder, hace que sea parte del prestigio que el colegio no pierde a medida que pasen los años</p> <p>P03: Indagación de las novedades que puedan aportar a este proyecto institucional, a nivel del idioma y de estrategias pedagógicas.</p> <p>P04: No dejarnos llevar por el conformismo y facilismo, sino buscar las mejores estrategias para impulsar un mejor aprendizaje</p> <p>P03: Toma en cuenta las decisiones para la mejora, intercambiando experiencias para organizar el trabajo</p> <p>P04: Me siento escuchada y con oportunidad de participa.</p>	<p>eficiente para la mejora esperada.</p>	<p>propuesta pedagógica, en su centralidad, compromiso y debilidades.</p>	
<p>Dimensión de Vínculo con la comunidad. Proceso de Acompañamiento</p>	<p>A01: Las Instituciones de formación local me ayudan a seleccionar un buen perfil</p> <p>A02: Además de las evaluaciones externas que nos ayuda a la verificación y avance académico”.</p> <p>A01: “Formando comisiones, estableciendo caminos que nos</p>	<p>P03: Envía enlaces para aprovechar recursos formativos de universidades.</p> <p>P04: Visitas de profesionales de diversos campos para que compartan su experiencia</p> <p>P04: Compartir pedagógico se tuvo la oportunidad de realizar pasantías de ida y venida con docentes de otro colegio.</p>	<p>El acompañamiento pedagógico integra al sujeto a una institución y siendo parte de ella, se debe ayudar a aprovechar a tener relaciones con</p>	<p>El acompañante pedagógico debe colocar las mediaciones necesarias para establecer vínculo con las instituciones locales, pues ellas son una</p>	<p>6. Mediar el fortalecimiento del vínculo carismático y local.</p>

	<p>permiten crecer como institución.</p> <p>A02: Fortaleciendo nuestra identidad.</p> <p>A01: Se comprometen y eso es muy importante porque han demostrado muchas veces su identificación con el nivel y colegio.</p> <p>A02: Contar aún con docentes que tienen tiempo laborando en la institución, que pueden transmitir la cultura formativa del colegio San José. La mayoría de los profesores identificados con la propuesta</p> <p>A02: Contar con estructura organizativa, que favorece los espacios de coordinación.</p>	<p>P01: El área académica, en el acompañamiento de familias y estudiantes.</p> <p>P01: Siento que la auto exigencia que promuevo en mí permite un avance constante.</p> <p>P02: Excelencia académica: ayuda a que se aprenda siempre y asimilando la exigencia como un bien.</p> <p>P02: Me siento parte responsable también de cada uno de los planes de mejora.</p> <p>P02: En oportunidades si he sentido demasiada carga y estrés, (desconexión)</p> <p>P03: La excelencia académica y el acompañamiento a las familias, son una de las fortalezas que caracterizan a nuestro colegio</p> <p>P03: El tener un buen compromiso y responsabilidad ante los diferentes cambios que pueda surgir para el mejoramiento de la enseñanza de los estudiantes.</p> <p>P04: puede haber desconexiones en un contexto como el de hoy, en el que los tiempos son difíciles y las exigencias cada vez mayores.</p>	<p>otras instituciones. La relación con ellas ha de ser de colaboración y aprendizaje, viéndose como una oportunidad para la mejora del perfil profesional y mejora institucional. El sentido de pertenencia puede ser promovido por el acompañante pedagógico sostenido por una estructura organizativa y el carisma jesuita.</p>	<p>oportunidad para trabajar en red por la mejora de la práctica educativa.</p> <p>El acompañante es quien media el sentido de pertenencia institucional, pues luego de integrarlo a la comunidad ha de ayudarles sentirse parte de la propuesta pedagógica, en su centralidad, compromiso y debilidades.</p>	
--	--	---	--	---	--