

**PERCEPCIONES
DOCENTES DE UN
PROGRAMA DE FORMACIÓN
EN SERVICIO EN CONTEXTO
DE PANDEMIA**

Lima, diciembre 2022

**PERCEPCIONES
DOCENTES DE UN
PROGRAMA DE FORMACIÓN
EN SERVICIO EN CONTEXTO
DE PANDEMIA**

Lima, Diciembre 2022



CENTRO DE
**INVESTIGACIONES Y
SERVICIOS EDUCATIVOS**



EQUIPO RESPONSABLE

Dina Castro Burgos
Roxana del Valle Ballón
Patricia González Simón
Fabiola Lazarte Chávez
Luzmila Mendívil Trelles de Peña¹

¹ Al tratarse de un estudio colaborativo, la autoría se presenta en orden alfabético.

PERCEPCIONES DOCENTES DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN SERVICIO EN CONTEXTO DE PANDEMIA

De la presente edición © Pontificia Universidad Católica del Perú
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)
Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima - Perú
(51-1) 626 2000
cise@pucp.edu.pe
<http://cise.pucp.edu.pe/>

Equipo responsable

Dina Castro Burgos
Roxana del Valle Ballón
Patricia González Simón
Fabiola Lazarte Chávez
Luzmila Mendívil Trelles de Peña

Diseño de portada y diagramación

Ana Lucía Saavedra

“Percepciones docentes de un programa de formación en servicio en contexto de pandemia” se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Primera edición digital, diciembre 2022

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-13186

Reproducción: la información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

ISBN: 978-612-49159-0-1

Este texto es publicado luego de un proceso de revisión por pares.



RESUMEN EJECUTIVO	9
INTRODUCCIÓN	10
PARTE I. MARCO CONCEPTUAL Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA	13
1.1. Marco conceptual que orienta la presente investigación evaluativa	14
1.2. Marco contextual en el que se desarrolló la investigación evaluativa del Proyecto Cometa	16
1.2.1. Antecedentes	16
1.2.2. Caracterización de los servicios de educación inicial en el contexto de crisis sanitaria en el Perú	18
1.2.3. Contexto local en el que se desarrolló el Proyecto Cometa	19
1.3. Descripción del Proyecto Cometa	21
1.4. Diseño metodológico	24
1.4.1. Perfil de las docentes participantes de la investigación evaluativa	29
PARTE II. RESULTADOS	33
2.1. Condiciones que favorecen la ejecución del programa de formación en servicio del Proyecto Cometa	35
2.1.1. A nivel del dominio de práctica pedagógica	35
2.1.2. A nivel del dominio de fortalecimiento de la actitud personal y profesional	46
2.2. Percepción docente en relación con las habilidades comunicativas y socioemocionales y las interacciones con los niños y niñas participantes del Proyecto Cometa	48
2.3. Condiciones que limitan la ejecución del programa de formación en servicio del Proyecto Cometa	51
PARTE III. DISCUSIÓN	56

REFLEXIONES FINALES	61
RECOMENDACIONES	63
REFERENCIAS	64
ANEXOS	69
Anexo 1. Protocolo de grupo focal 1 personal docente	70
Anexo 2. Protocolo de grupo focal 2 personal docente	72
Anexo 3. Cuestionario hoja de vida de docentes	75
Anexo 4. Matriz de síntesis de percepciones docentes	80
Anexo 5. Esquemas de síntesis de información de grupos focales	81

RESUMEN EJECUTIVO

La presente tiene como fin evaluar la influencia del programa formativo en servicio dirigido a docentes de educación inicial de instituciones educativas públicas del distrito de Ventanilla, el cual fue desarrollado por el Proyecto Cometa, impulsado por la Asociación Sembrando Juntos. Esta investigación responde a los siguientes objetivos: identificar las condiciones que favorecen o limitan la ejecución del programa de formación en servicio del Proyecto Cometa y describir la percepción de las docentes participantes respecto a la mejora en sus interacciones para promover el desarrollo de las habilidades comunicativas y socioemocionales de los niños y niñas a su cargo.

Se trata de un estudio descriptivo de enfoque cualitativo que toma como informantes a ocho de las dieciséis docentes participantes, cuyas percepciones fueron recogidas a través de dos grupos focales. La información se complementó con la base de datos del Proyecto Cometa y con un cuestionario de hoja de vida que recogió la trayectoria profesional de las docentes. El procesamiento de información se estructuró a partir de una matriz que sintetizó los datos recogidos organizándolos en función de los objetivos de esta investigación. Seguidamente, se elaboraron esquemas que permitieron contrastar la información.

Los resultados dan cuenta de la importancia del acompañamiento docente como una estrategia fundamental en el proceso formativo en servicio del Proyecto Cometa, así como también de las habilidades socioemocionales de las acompañantes para favorecer los cambios en las prácticas docentes.

INTRODUCCIÓN

A inicios del año 2021, la Asociación Sembrando Juntos solicitó al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP) la realización de una evaluación del programa formativo del Proyecto Cometa, iniciativa de formación de docentes de educación inicial en servicio emprendido por la organización no gubernamental Sembrando Juntos desde el año 2019. Surge con el propósito de transformar la práctica pedagógica de docentes de educación inicial, tomando como ejes la concepción de infancia, la calidad de las interacciones entre docentes y niñas y niños, la promoción de sus habilidades comunicativas y de lenguaje, y el trabajo con padres y madres de familia. Este programa formativo en servicio se desarrolló en instituciones educativas públicas del distrito de Ventanilla, Callao.

El Proyecto Cometa fue una de las iniciativas ganadoras del Concurso de Innovación para la Justicia Educacional en América Latina y fue promovido por SUMMA (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe). Se realizó en alianza con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y contó con el apoyo de los ministerios de educación de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Uruguay, Guatemala, Honduras, Panamá y Perú.

Este proyecto está basado en la filosofía socioconstructivista desarrollada por la pedagogía Reggio Emilia. Presenta una estrategia de intervención multimodal que incorpora el acompañamiento pedagógico con estrategias como talleres, pasantías, entre otras. Asume que la mejora de la calidad educativa de las instituciones públicas de educación inicial estriba en un programa de formación en servicio que incida en las interacciones entre docentes y estudiantes, entre pares y al interior de la familia. Toma como ejes la concepción de infancia, la calidad de las interacciones entre docentes y niñas y niños, la promoción de sus habilidades comunicativas y de lenguaje, y el trabajo con padres y madres de familia.

Como organización sin fines de lucro, Sembrando Juntos carecía de un presupuesto que le permitiera contar con una evaluación externa para validar el Proyecto Cometa y vislumbrar las posibilidades de escalamiento. E s

en ese contexto que se solicitó la realización de esta evaluación externa como parte de una acción de Responsabilidad Social Universitaria desarrollada en el marco de un convenio de colaboración institucional. Es así como el CISE-PUCP convocó a docentes investigadoras del Grupo de Investigación Desarrollo y Educación Infantil para que desarrollen la investigación evaluativa como voluntarias. El equipo de investigación se constituyó con profesionales del campo de la educación y la psicología. El estudio se realizó sin presupuesto y manteniendo reuniones de trabajo, recojo de datos, análisis y reflexiones semanales durante los 10 meses en los que se llevó a cabo la investigación.

Cabe resaltar que esta solicitud fue aceptada en un contexto de crisis sanitaria en el que la práctica educativa se desarrollaba bajo la modalidad de enseñanza remota. Es en este contexto que la investigación se sitúa priorizando la información de los actores clave que pudieran reflejar en qué medida el proyecto estaba cumpliendo con los objetivos planteados. En función de ello se ajustaron los alcances, métodos y técnicas empleados para generar información válida, útil y viable.

Con el fin de evaluar la influencia del programa formativo en servicio desarrollado por el Proyecto Cometa, se formularon los siguientes objetivos:

- ✓ Identificar las percepciones de las docentes sobre las condiciones que favorecieron o limitaron la implementación del programa de formación en servicio del Proyecto Cometa.
- ✓ Describir la percepción de las docentes participantes respecto a la mejora en sus interacciones para promover el desarrollo de sus habilidades comunicativas y socioemocionales de los niños y niñas a su cargo.

Sobre la base de estos objetivos se propuso un estudio descriptivo de enfoque cualitativo. Se tomó como informantes a ocho de las dieciséis docentes participantes, cuyas percepciones fueron recogidas a través de dos grupos focales. La información se complementó con la base de datos del Proyecto Cometa y con un cuestionario de hoja de vida que recogió la trayectoria profesional de las docentes. Los datos recogidos de estas diferentes fuentes siguieron un proceso de triangulación. Para el procesamiento de información se estructuró una matriz que permitió sintetizar los datos recogidos organizándolos en función de los objetivos

de esta investigación. Asimismo, se elaboraron esquemas que permitieron contrastar la información ofrecida en ambos grupos focales.

El informe se organiza en dos partes. La primera presenta el marco conceptual y referencial que orienta el Proyecto Cometa y la metodología de investigación seguida. En la segunda parte se presentan los resultados organizados en función de los dominios y competencias que se esperan lograr. Luego se incorpora una sección de discusión. El informe concluye con una sección de reflexiones finales derivadas del estudio y una sección de recomendaciones.

Como principales hallazgos, se validó el rol del acompañamiento docente en el programa de formación ofrecido por el Proyecto Cometa, valorando en particular la actitud empática de las acompañantes como un aspecto gravitante en la promoción de cambios. Ello evidencia que el proceso de acompañamiento desde la percepción de las docentes cumple un doble rol: de orientación profesional, pero también como un espacio de interacción humana. Este segundo componente no es de menor importancia en la medida en que posibilita el establecimiento de redes de colaboración y de soporte profesional y personal, especialmente necesarias en contextos de incertidumbre y crisis sanitaria, como el que caracterizó el año 2021. Otro hallazgo se vinculó con la consideración de una combinación de estrategias que se dieron a lo largo de todo ese mismo año.

Por último, es preciso acotar que el presente estudio presenta las percepciones de las docentes. El contexto de crisis sanitaria no ha permitido incorporar otras técnicas que hubieran posibilitado la obtención de información de primera fuente a través de observaciones in situ. Los términos del convenio tampoco permitieron obtener información del proceso ni de los niños y niñas, padres y madres de familia, e inclusive del personal de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y el equipo responsable del programa formativo. Estas vetas de investigación quedan abiertas para futuros estudios.



PARTE I

MARCO CONCEPTUAL
QUE ORIENTA LA PRESENTE
INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

I.1 MARCO CONCEPTUAL QUE ORIENTA LA PRESENTE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

La evaluación es un concepto polisémico, por lo que es preciso definirlo y establecer los marcos de referencia. En este sentido, la presente investigación se posiciona en el concepto de investigación evaluativa en la medida en que se trata de una indagación acerca de los alcances de un programa educativo: el Proyecto Cometa.

Vega et al. (2013) reconocen en la investigación evaluativa el uso de herramientas de las ciencias sociales que hacen más preciso el objeto y el proceso para evaluar políticas y programas sociales. Asimismo, destacan el aporte de la rigurosidad y sistematización de la información, las que le otorgan validez, integralidad y confiabilidad a la investigación.

Como señalan Zapatero et al. (2017), la investigación evaluativa constituye un método que asume la crítica a una intervención educativa con fines de mejora continua de la calidad. Por su parte, Escudero (2016) destaca el rol de la investigación evaluativa como una disciplina transversal importante y útil en el análisis, valoración y mejora de programas y políticas sociales, en particular en aquellos vinculados al ámbito educativo. Es así como, recogiendo los aportes de Cook (2015) y Schawndt (2002), este autor la considera como “un mecanismo estratégico de cambio social justo y equitativo y una aliada obligada de los responsables políticos y sociales para optimizar sus acciones y decisiones”, donde el evaluador constituye un “investigador agente de cambio” (Escudero, 2016, p. 2). Algunos de los rasgos que caracterizan la investigación evaluativa son los siguientes:

- ✓ Se realiza en un contexto real de cambio social.
- ✓ Responde a fines de mejora social.
- ✓ Parte de una condición pragmática y contextualizada.
- ✓ Está orientada a la resolución práctica de problemas.
- ✓ Busca identificar elementos para que programas y proyectos funcionen bien.
- ✓ Favorece la toma de decisiones para la gestión y planificación.
- ✓ Tiene una metodología flexible y dinámica.

De esta manera, la investigación evaluativa es reconocida como un tipo de investigación holística, dinámica y flexible que tiene como características la integralidad e intersubjetividad, requeridas para la evaluación de la calidad de un programa educativo. Por su parte, Mejía (2017) destaca el rol de la investigación evaluativa en la construcción de nueva información y de evidencia de lo alcanzado, así como de las áreas de mejora.

Como proceso de indagación, la investigación evaluativa supone, como señala Barboza (2008), de una investigación empírica, culturalmente situada, que procura aumentar el conocimiento sobre una práctica educativa específica, con el fin de comprenderla, analizarla e interpretarla. Como resultado, la investigación evaluativa

se ocupa de una práctica concreta en una situación o situaciones determinadas. La práctica puede ser un programa, un producto o un proceso, pero la situación es crucial. La investigación evaluativa juzga el mérito y el coste de una práctica concreta en función de los valores que priman en la situación. La evaluación determina si la práctica funciona. (McMillan y Schumacher, 2005, p. 24)

De modo complementario, la investigación evaluativa orientada a la mejora de la calidad educativa distingue entre los conceptos de calidad estructural² y calidad del proceso educativo³ (Ferrándiz, 2019). En ese sentido, la presente investigación evaluativa se focaliza en la calidad del proceso educativo tratando de identificar componentes que posibiliten el desarrollo y aprendizaje en la primera infancia y que favorezcan la construcción conjunta de conocimiento, como, por ejemplo, proponer experiencias significativas y el uso de preguntas abiertas. En concordancia con la propuesta del Proyecto Cometa, y considerando que este componente cumple un rol primordial en la calidad de la educación inicial, la presente investigación busca recoger información acerca de las percepciones sobre las interacciones afectivas que promueven la comunicación y el desarrollo socioemocional.

2 *Aquella que recae en factores como infraestructura, materiales, formación docente, tamaño de la clase, y relación docente y número de estudiantes.*

3 *Aquella que está centrada en la calidad de las interacciones (interacciones docentes-estudiantes, interacciones entre pares, estrategias pedagógicas y contenido de las actividades).*

I.2. MARCO CONTEXTUAL EN EL QUE SE DESARROLLÓ LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DEL PROYECTO COMETA

I.2.1. Antecedentes

Los programas educativos vienen experimentando nuevos desafíos, los cuales están centrados en la mejora de los servicios, no solo buscando ampliar la cobertura, sino especialmente alcanzar aspectos de calidad adecuados y pertinentes al contexto. Existe mucha evidencia que sugiere que el cuidado de calidad en un programa educativo tiene el potencial de mejorar los resultados de desarrollo en los estudiantes y disminuir las brechas educativas (National Institute for Child Health and Development, 2006; Yazejian et al., 2015).

Asimismo, la evidencia muestra que la calidad de los aprendizajes está relacionada con la formación inicial y continua para el desarrollo de competencias en docentes, entre las cuales se encuentran el establecimiento de interacciones de calidad. Es así que en los últimos años se ha puesto especial interés en la calidad de los procesos, específicamente en las interacciones entre cuidadores o docentes y los niños y niñas como uno de los aspectos más influyentes en su desarrollo. Según Lecannelier (2013), el rol de los adultos a cargo del cuidado y educación del niño serán fundamentales para la organización y desarrollo de un cerebro que le permita aprender, desarrollarse y adaptarse de manera integral y exitosa.

De la mano con esto último se han dado diversas iniciativas en el ámbito de la investigación y en la formulación de instrumentos e indicadores. Dos de las evaluaciones iniciales que se hicieron en el Perú fueron las realizadas por Dunkelberg (2013a, 2013b) en el año 2013. Respecto a las interacciones, el autor concluye que es necesario seguir capacitando a las docentes sobre los aspectos que contribuyen al desarrollo infantil y el aprendizaje, y enfatiza la importancia de establecer relaciones cercanas, responsivas, consistentes con los niños y niñas como un elemento facilitador del aprendizaje. También destaca la necesidad de capacitar a las docentes en el manejo positivo del aula: donde la docente escucha a

todos los estudiantes, permite que se apoyen unos en otros para aprender, los respeta, los trata justamente y los ayuda a hablar de sus conflictos para encontrar soluciones en vez de pelear.

En el 2014 se realizó la Evaluación Nacional de Educación Inicial utilizando el mismo instrumento (ECERS-R) con la idea de establecer una línea de base a nivel nacional respecto a la calidad del entorno y del desarrollo infantil de los niños y niñas que asisten a las aulas de 5 años de edad. Los resultados evidenciaron que entre el 15.54 % y 22.25 % de ellos se encontraba en el nivel de riesgo. Esto “significa que los niños y/o niñas tienen pocas probabilidades de adquirir habilidades y/o capacidades que les permitan aprovechar las actividades educativas que se ofrecen en el nivel inicial y en la escuela primaria” (Sánchez, 2015, p. 27). Asimismo, entre el 10.06 % y 12.10 % se encontraba en el nivel vulnerable, lo cual, como indica el informe, “significa que los niños y/o niñas no han desarrollado habilidades y/o capacidades que les permitirán aprovechar las actividades educativas que se ofrecen en el nivel inicial y en la escuela primaria” (Sánchez, 2015, p. 27). Es decir, un tercio de la población infantil de 5 años carecía de la madurez para aprender, pues no había desarrollado las habilidades que permiten aprovechar las experiencias educativas. Además, los resultados mostraron que “los ambientes educativos de inicial no alcanzan un nivel de calidad mínimo de acuerdo a lo establecido en cinco de seis subescalas: espacio y muebles, rutinas de cuidado personal, lenguaje y razonamiento, actividades y materiales, y estructura del programa” (Sánchez, 2015, p. 36).

Otra evidencia de la necesidad de mejorar la calidad de las experiencias educativas en el nivel inicial es aportada por la prueba MELQO (Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano) (Ferrándiz, 2019), según la cual en el 97 % de aulas no se promueve vocabulario nuevo; en el 72 % no se realizan actividades que permitan acercar a los/as niños/as a la escritura; en el 90 % la docente no les brinda oportunidades para explicar por qué o cómo ha ocurrido algo (relaciones causa-efecto); en el 81 % no se promueve el uso de objetos para desarrollar nociones matemáticas, y el 92 % de docentes hace preguntas a los estudiantes que evocan respuestas cerradas, es decir, no estimulan el pensamiento creativo.

Estos estudios ponen en evidencia la necesidad urgente de generar cambios en las prácticas docentes a través de procesos formativos que incidan en la calidad de las interacciones y los componentes socioemocionales en los procesos de aprendizaje, especialmente si están dirigidos al nivel de educación inicial.

1.2.2. Caracterización de los servicios de educación inicial en el contexto de crisis sanitaria en el Perú

La presente investigación se realizó en el contexto de crisis sanitaria del año 2021, en el que la práctica educativa se desarrollaba bajo la enseñanza remota y se apoyaba en la mediación de los padres y madres de familia, es decir, en escenarios y condiciones diferentes a las habituales. Si bien esta realidad tiene casi dos años de presencia mundial, su influencia en la dinámica familiar, social y educativa alcanzó repercusiones a nivel micro y macro, las cuales afectaron el desarrollo y aprendizaje infantil. De esta manera, la pandemia del COVID-19 constituyó un factor cuya presencia incidió en el aumento de vulnerabilidades de los sectores menos favorecidos de la sociedad. Esta fue la realidad de las instituciones y actores participantes del Proyecto Cometa. Es en este contexto que la investigación se formuló ajustando los alcances, métodos y técnicas empleados a los recursos económicos disponibles para la realización del estudio, así como las posibilidades de acceso a información válida y útil que garantizara las condiciones de seguridad sanitaria requeridas para su ejecución.

Así, el Proyecto Cometa se implementó en el marco de la propuesta de ajuste curricular del Ministerio de Educación del Perú denominada Aprendo en casa, una plataforma educativa creada para prevenir o disminuir la interrupción de los estudios debido a las circunstancias relacionadas con la pandemia. El programa Aprendo en casa se puso en marcha para acortar la brecha de la educación en los diferentes departamentos del Perú. En función de este programa, las docentes debían diversificar los contenidos adaptándolos a sus realidades locales.

Este programa ofreció experiencias de aprendizaje, herramientas y recursos educativos dirigidos para el uso de los docentes y orientados a favorecer los aprendizajes. Se trató de un servicio que se brindó a través de distintos medios de comunicación, como televisión, radio e internet,

para que llegue a todo el país, de modo que los estudiantes pudieran avanzar en el desarrollo de sus clases, especialmente los de zonas rurales y alejadas.

Se trató de una estrategia que recibió el apoyo de diferentes empresas nacionales e internacionales para que la difusión y la llegada a todo el país sea mucho más rápida. El Ministerio de Transporte y Comunicaciones también realizó convenios para ejecutar iniciativas de ampliación de cobertura, incluidos convenios con las empresas de telecomunicaciones para que al acceso al sitio web no demande el consumo de datos en la población y se aumente la potencia de transmisión. Asimismo, se otorgaron los permisos al Instituto de Radio y Televisión del Perú para dar el servicio de radiodifusión por satélites para las poblaciones más alejadas.

1.2.3. Contexto local en el que se desarrolló el Proyecto Cometa

El programa formativo Proyecto Cometa estuvo dirigido a instituciones educativas públicas del nivel inicial que atendían a niños y niñas de 3 a 5 años. Se ubicó en diversas zonas del distrito de Ventanilla, en la provincia constitucional del Callao, donde alrededor del 30 % de la población vive en situación de pobreza (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2017), y en donde se ubica Pachacútec, que es una de las localidades más vulnerables de dicho distrito.

Según Mi Distrito⁴, la población menor de 5 años de Ventanilla era de 36 992, lo que constituye el 11.7 % de la población total. Registraba 74 instituciones educativas de educación inicial y 136 programas no escolarizados de educación inicial (Padrón web julio 2022, MINEDU). Según el Censo Escolar 2020- MINEDU, el 62 % de las instituciones educativas contaba con servicios de agua (red pública o pilón); el 70 %, con electricidad, y el 54 %, con internet⁵. Además, el 45 % de niños y niñas menores de 3 años padecía anemia. Los servicios de agua potable y alcantarillado aún no llegan a toda la población. En la actualidad, algunas instituciones educativas comparten esta carencia.

⁴ <http://sdv.midis.gob.pe/redinforma/Reporte/Reporte/1>

⁵ Censo Escolar 2020.

Respecto a los logros educativos, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016 mostraron que el 64.4 % de niños y niñas del segundo grado de primaria, en el distrito de Ventanilla, lograron niveles satisfactorios de comprensión lectora, y el 50.2 %, el nivel satisfactorio en razonamiento matemático.

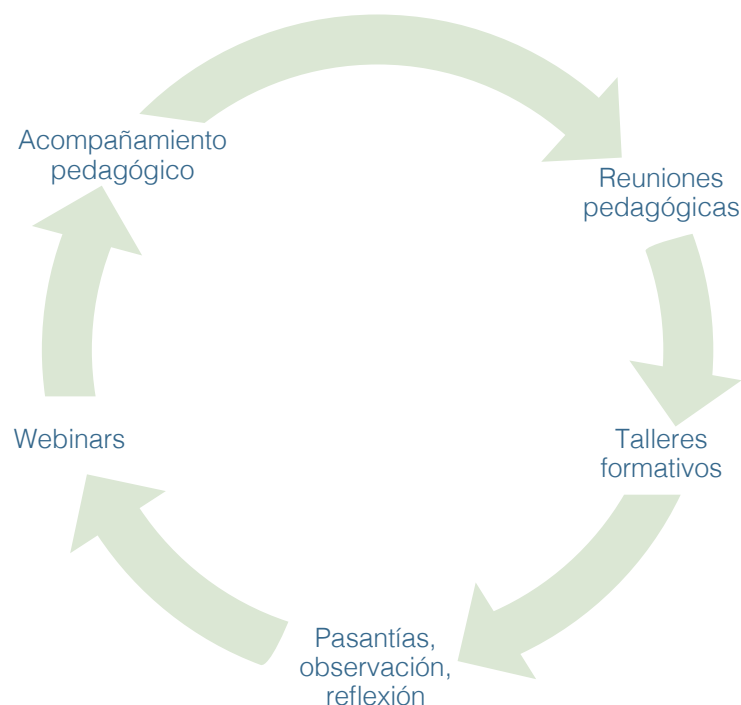
Por otro lado, el nivel de instrucción de los padres y madres es un factor que influye en el desarrollo de niños y niñas. Según el INEI (2016), la mayor parte de la población adulta en el distrito de Ventanilla cuenta con estudios secundarios. Sin embargo, todavía el 33.7 % dentro del grupo de 17 a 24 años y el 44.9 % de los de 25 a más años no han realizado estos estudios.

Cabe destacar que Ventanilla es el distrito con el menor índice de desarrollo humano de la región del Callao (INEI, 2019), donde existen 248 instituciones educativas públicas de nivel inicial bajo la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local de Ventanilla (UGEL Ventanilla), con un total de 17 731 niños y niñas y 628 maestras en el nivel de educación inicial (Censo educativo, 2022). Según el Censo educativo, en la región del Callao solo el 63 % de docentes del nivel inicial cuentan con título (Ministerio de Educación, 2019). Datos del año 2019 indican que el 100 % de docentes que participaron en actividades formativas realizadas por el Proyecto Cometa fueron mujeres entre 27 y 45 años, muchas de ellas madres de familia con hijos pequeños. A continuación, se presenta el análisis de los datos recogidos de las docentes participantes en el Proyecto Cometa durante el año 2021, en el que se realiza la presente investigación evaluativa.

I.3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO COMETA

El programa formativo del Proyecto Cometa resume sus líneas directrices en un documento de trabajo denominado Teoría del cambio (Sembrando Juntos, 2021), el cual identifica que gran parte de los problemas educativos residen en el hecho de que las docentes de instituciones educativas públicas de educación inicial no generan interacciones de calidad. La motivación que impulsa esta innovación surge entonces como respuesta a una inquietud social vinculada a la calidad educativa de las instituciones de educación inicial que atienden contextos de pobreza; lo que se traduce en un conjunto de vulnerabilidades asociadas que comprometen el desarrollo presente y futuro de esta infancia. A fin de fortalecer las habilidades y capacidades docentes, el Proyecto Cometa formuló un programa de formación en servicio dirigido a docentes de educación inicial que se basó en la experiencia desarrollada en el año 2019. Sin embargo, debido al contexto de emergencia sanitaria por la pandemia del COVID-19, las estrategias de intervención empleadas en el programa desarrollado en el año 2021 se adaptaron a la modalidad virtual. La figura 1 describe estos componentes:

Figura 1. Estrategias de intervención Proyecto Cometa (2021)



El acompañamiento pedagógico fue la estrategia central en la promoción de la vincularidad y de las interacciones de las docentes con los niños y niñas, y con los padres y madres de familia. Del mismo modo, fue útil para apoyar la toma de decisiones relativas a la planificación, el proceso de implementación y la evaluación pedagógica. Dado el contexto de pandemia, se incorporaron modalidades asincrónicas (a través de videos grabados por las docentes), sincrónicas (a través de Zoom, Meet o WhatsApp) y mixtas. Este acompañamiento se realizó cada quince días durante todo el año escolar 2021. Las reuniones pedagógicas virtuales se constituyeron como espacios de interaprendizaje y reflexión implementados a través de grupos que se organizaron mensualmente siguiendo diversos criterios, como edad de los niños y las niñas, nivel de avance de las docentes o características de sus programaciones curriculares.

De otro lado, los talleres formativos se focalizaron en la imagen del niño como protagonista de sus aprendizajes, autónomo, competente, curioso e investigador y deseoso de aprender con otros⁶. Estos talleres fortalecieron la gestión con familias y la comunidad. Se programaron cuatro talleres durante el año 2021. Las pasantías constituyeron la estrategia para fortalecer el intercambio docente y también se realizaron de manera virtual. Complementaron estas estrategias los webinars, cuyo propósito fue difundir los alcances a otras comunidades educativas o entidades gubernamentales que pudieran constituirse como potenciales públicos objetivos. Fueron ofrecidos por reconocidos especialistas en primera infancia.

El Proyecto Cometa puso el énfasis formativo en el desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocionales de niñas y niños del nivel inicial. Se propuso un conjunto de resultados intermedios y finales, los cuales proyectaron logros en diversos órdenes: conocimientos, actitudes, capacidades, prácticas, entre otros. En este sentido, el Proyecto Cometa fue fruto de un enfoque holístico de un programa formativo. Como metas se consideraron cuatro resultados intermedios y tres resultados finales, los cuales guardan relación entre sí. La correspondencia entre ellos se muestra en la tabla 1.

6 Competencia 1 del Dominio Práctica pedagógica- Proyecto Cometa.

Tabla 1. Correspondencia entre resultados intermedios y resultados finales del Proyecto Cometa

Resultados intermedios	Resultados finales
RI 1. Las maestras generan interacciones de apoyo emocional sensibles, que toman en cuenta los intereses y emociones particulares de sus estudiantes.	RF 1. Mejora el desarrollo socioemocional de niños y niñas de 3 a 5 años intervenidos.
RI 2. Las maestras utilizan estrategias de aprendizaje que impulsen el desarrollo de las habilidades comunicativas y del lenguaje de sus estudiantes. RI 3. Padres y madres de familia o cuidadores acompañan a las niñas y niños en sus procesos de aprendizaje.	RF 2. Incrementa el desarrollo de habilidades de lenguaje y comunicación en niños y niñas intervenidos.
RI 4. Modelo de programa de formación es validado para replicabilidad.	RF 3. Nuevas jurisdicciones solicitan la implementación del proyecto en sus territorios.

Fuente: Adaptado del documento de trabajo Teoría del cambio, Sembrando Juntos, 2021.

Estos resultados se organizan en dos dominios: práctica pedagógica y actitud personal y profesional, los que a su vez resumen las seis competencias que pretende desarrollar el Proyecto Cometa, tal como lo muestra la tabla 2.

Tabla 2. Dominios y competencias formativas del Proyecto Cometa

Dominios	Competencias
Práctica pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrolla un concepto de niño competente, curioso, autónomo e investigador, lo que genera interacciones de calidad que promuevan aprendizajes en las niñas y niños. 2. Diseña experiencias de aprendizaje a través del juego, la exploración y la investigación, lo que promueve la construcción de aprendizajes significativos. 3. Propone espacios cálidos y amables, e incorpora materiales no estructurados para el desarrollo integral. 4. Orienta a padres y madres de familia o cuidadores acerca del cuidado emocional de los niños y niñas y el desarrollo de sus aprendizajes. 5. Evalúa continuamente los procesos de aprendizaje de los niños y niñas para retroalimentar de manera oportuna.
Actitud personal y profesional	<ol style="list-style-type: none"> 6. Fortalece su identidad personal y profesional participando activamente de su formación.

Fuente: Competencias del programa de formación del Proyecto Cometa 2021.

Como se puede observar, la apuesta formativa del Proyecto Cometa reside en el cambio de la práctica pedagógica, teniendo el componente de identidad personal y profesional como un componente central del proceso formativo.

I.4. DISEÑO METODOLÓGICO

Como se señaló en la introducción, el objetivo general de la investigación fue evaluar la influencia del programa formativo en servicio desde la percepción de las docentes participantes del Proyecto Cometa. Para ello, se plantearon dos objetivos específicos:

- ✓ Identificar las condiciones que favorecieron o limitaron la implementación del programa de formación en servicio del Proyecto Cometa.
- ✓ Describir la percepción de las docentes participantes respecto a la mejora en sus interacciones para promover el desarrollo de las habilidades comunicativas y socioemocionales de los niños y niñas a su cargo, como resultado de su participación en el Proyecto Cometa.

En virtud de estos objetivos se planteó una investigación evaluativa cuyas características se resumen en la siguiente tabla:



Tabla 3. Características de la investigación evaluativa del Proyecto Cometa

Tipo de investigación	Dominios por investigar	Temas	Alcance
Cualitativa Descriptiva Comprensiva	Práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Concepto de niño ✓ Diseño de experiencias de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coherencia entre testimonios de ambos grupos focales ✓ Reiteraciones ✓ Vacíos
	Actitud personal y profesional	<p style="text-align: center;">C o m p e t e n c i a s</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Materiales y espacios cálidos y amables ✓ Trabajo con padres y madres de familia ✓ Evaluación de los aprendizajes ✓ Identidad personal y profesional 	
		<p style="text-align: center;">E s t r a t e g i a s</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acompañamiento pedagógico ✓ Reuniones pedagógicas virtuales ✓ Talleres formativos ✓ Pasantías ✓ Webinars 	
		<p style="text-align: center;">F o r m a t i v a s</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Como sostienen Chacón, Anguera y López (2000), la evaluación de programas requiere una flexibilidad adaptativa respecto al programa a evaluar. En ese sentido, se propuso un diseño metodológico que posibilite la obtención de información válida, confiable, accesible y viable, dadas las condiciones en las que se estaba desarrollando el estudio (limitaciones de recursos financieros y crisis sanitaria). En virtud de ello, se tomó la decisión de recoger información acerca de la calidad del proceso formativo a través de dos grupos focales realizados de manera virtual. Cabe destacar que el grupo focal es una técnica de investigación que “se caracteriza por ser un grupo de discusión que posibilita el diálogo sobre un asunto en especial, vivido y compartido mediante experiencias comunes, a partir de estímulos específicos para el debate que reciben los participantes” (da Silveira et al., 2015). En este sentido, constituye un espacio dialógico dinámico de intercambio subjetivo, en el que se construyen y reconstruyen ideas a partir de una escucha activa en torno a intereses compartidos.

Los grupos focales, en los que participaron ocho de las dieciséis docentes, permitieron el acceso a la percepción de las protagonistas del programa formativo: las docentes seleccionadas al azar para dar voz a cualquiera de las docentes participantes independientemente del tiempo de servicio, edad u otra característica. El contenido de ambos grupos focales fue diferenciado. Mientras el primer grupo focal incidió en las motivaciones que llevaron a las docentes a participar y cómo fue su inserción en el Proyecto Cometa, en el segundo grupo focal se trabajaron aspectos de carácter proyectivo y evaluativo, tratando de recoger cómo fueron percibidos los resultados.

Coincidiendo con Stake (1998, 2010), Yin (2009) y Creswell (2008, 2014), se propuso un diseño cualitativo por su focalización en la comprensión de la complejidad, el trabajo con datos no estructurados, la descripción en profundidad y la interpretación y mayor conocimiento del objeto de estudio en una realidad situada. Se buscó responder a dos preguntas fundamentales desde la percepción de las docentes: ¿qué condiciones favorecieron o limitaron la implementación del Proyecto Cometa en Ventanilla? y ¿qué cambios se produjeron en sus interacciones y competencias para promover habilidades comunicativas y socioemocionales de los niños y niñas a su cargo?

La especificación de las categorías de estudio, técnicas e instrumentos empleados para recoger la información se describen en la siguiente tabla:

Tabla 4. Categorías del estudio, técnicas e instrumentos para el acopio de información

Categorías	Técnicas	Instrumentos	Fuentes
Condiciones que favorecieron la implementación del programa de formación del Proyecto Cometa	Grupo focal 1 Grupo focal 2	Protocolo validado de grupo focal 1 (anexo 1) Protocolo validado de grupo focal 2 (anexo 2)	Ocho docentes participantes seleccionadas al azar
	Análisis documental	Cuestionario virtual: hoja de vida (anexo 3) Matriz de análisis documental	Hojas de vida de las ocho docentes participantes seleccionadas al azar Base de datos Proyecto Cometa
Condiciones que limitaron la implementación del programa de formación del Proyecto Cometa	Grupo focal 1 Grupo focal 2	Protocolo validado de grupo focal 1 (anexo 1) Protocolo validado de grupo focal 2 (anexo 2)	Ocho docentes participantes seleccionadas al azar
	Análisis documental	Cuestionario virtual: hoja de vida (anexo 3) Matriz de análisis documental	Hojas de vida de las ocho docentes participantes seleccionadas al azar Base de datos Proyecto Cometa
Percepción docente respecto de la mejora en las interacciones para el desarrollo de habilidades socioemocionales	Grupo focal 2	Protocolo validado de grupo focal 2 (anexo 2)	Ocho docentes participantes seleccionadas al azar

Como se aprecia, los insumos básicos de la investigación evaluativa se recogieron a través de los dos grupos focales dirigidos a las docentes, los cuales se realizaron en los meses de agosto y diciembre del año 2021. La información generada se complementó con la data derivada de dos fuentes documentales: una propuesta por el equipo evaluador (cuestionario hoja

de vida) y la otra proporcionada por el programa a evaluar (base de datos del Proyecto Cometa). De esta manera, siguiendo a Dyson y Genishi (2005), Zapatero et al. (2017) y Stake (2010) y con el fin de aumentar la validez y credibilidad de la información recogida, se procedió con la triangulación de diversas fuentes. Para ello, se emplearon matrices de análisis que recogieron información de los dominios del Proyecto Cometa. Del mismo modo, se ha contado con registros visuales y auditivos de ambos grupos focales. Por último, la participación de diversos investigadores permitió a su vez la triangulación de investigadores.

Como resultado, el proceso de triangulación seguido permitió la identificación de patrones de convergencia y divergencia, así como la identificación de vacíos de información (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). La información fue organizada en función de una matriz de síntesis de las percepciones docentes en función de los tres objetivos de la investigación y los dominios y competencias del programa formativo del Proyecto Cometa (anexo 4). Paralelamente, la misma información fue integrada por otra investigadora a través de esquemas que sintetizaban la información obtenida en ambos grupos focales, con lo cual se halló coherencia en la obtención de los resultados (anexo 5). Durante los procesos de acopio y tratamiento de la información se han respetado diversas consideraciones de calidad y de ética, como el rigor metodológico, la confidencialidad de la información y la veracidad de los testimonios expuestos.

Finalmente, como sostiene Escudero (2016), la realización de una buena investigación evaluativa debe ir acompañada de una estrategia de comunicación pertinente dirigida a “todos los afectados e implicados por la misma” (p. 9), de modo que se optimice la visibilidad y se potencie su utilización al lograr que el mensaje resulte comprensible, interpretable y comparable. En este sentido, los resultados de esta investigación fueron socializados con el equipo responsable del Proyecto Cometa y la totalidad de docentes participantes en el programa formativo.

1.4.1. Perfil de las docentes participantes de la investigación evaluativa

Como se señaló anteriormente, la información que a continuación se presenta corresponde al análisis de los datos recogidos en las hojas de vida de ocho docentes participantes seleccionadas de manera aleatoria.

Dicha información se complementó con la base de datos proporcionada por el Proyecto Cometa.

Al respecto, la mayor parte de las docentes provienen de Lima y Callao, y residen en Ventanilla u otra localidad del Callao. En su mayoría conviven con otros familiares, y una de ellas vive sola. Seis de ellas son madres con hijos cuyas edades oscilan entre 2 y 7 años. Dos de ellas tienen hijos adolescentes (una, un hijo de 13, y la otra, uno de 17). Otras dos docentes señalaron que no tienen hijos. Estos datos hacen ver que se trata mayoritariamente de madres de familia con responsabilidades de crianza de niños y adolescentes, y con las demandas propias de esas edades.

La mitad de las docentes se encuentran en el rango de edad entre 41 y 50 años, lo que da cuenta de un nivel de experiencia de vida y profesional. Una de ellas no declaró su edad, pero al tener un hijo de 17 años es probable que su edad esté en el mismo rango. Tres de ellas afirmaron tener menos de 30 años.

Respecto a la formación inicial, todas las docentes refirieron ser profesionales. La mayoría son egresadas de universidades; dos de ellas se formaron en institutos superiores pedagógicos. En cuanto a su formación continua, todas reportaron haber complementado su formación inicial con cursos de diversa duración, especializaciones y diplomados en diversas temáticas. Los contenidos se vinculan con diferentes aspectos de la profesión, básicamente los relacionados con la práctica docente: educación Montessori, psicomotricidad educativa y terapéutica, comunicación y matemática, educación temprana, didáctica educativa, entre otros.

Se percibe un énfasis formativo en la inclusión educativa y atención de la diversidad a partir de temas como intervención pedagógica en niños con dificultades de aprendizaje; detección e intervención de las alteraciones del desarrollo infantil, audición y lenguaje; evaluación e intervención en niños con dificultades del lenguaje. Otro tema de interés lo constituye el manejo tecnológico en la educación. La totalidad de docentes refiere haber sido capacitada en dicho tema. Se identificaron temáticas afines a la gestión de instituciones educativas y a la gestión de la convivencia escolar.

Algunas docentes cuentan con posgrados a nivel de maestría. Las especialidades de las maestrías incluyen psicopedagogía de la infancia, problemas de aprendizaje, y psicología educativa y gestión pública. Ello revela el alto nivel de preparación que han seguido.

Respecto a otras experiencias formativas, seis de las ocho docentes registraron que participaron en diversos programas de acompañamiento públicos, como el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA) o programas de organizaciones no gubernamentales, como Warmayllu, entre otros.

En relación con el financiamiento de su formación continua, las docentes refieren que gran parte de estos estudios han sido financiados por ellas mismas. Esto es un indicador de su alto nivel de motivación y compromiso con su propia formación y calidad de su práctica docente. Cabe destacar que se trata de un grupo alerta a las oportunidades formativas, dado que gran parte de ellas refirió haberse enterado del Proyecto Cometa a través de las redes sociales.

Respecto de la experiencia profesional, todas cuentan con experiencia de entre 3 y 26 años como docentes de aula. Dos de ellas, además, han asumido labores de gestión directiva en sus instituciones. Otras responsabilidades profesionales han sido como acompañantes pedagógicas, docentes coordinadoras e inclusive como especialistas en lengua y habla. Todas cuentan con experiencia docente en el sector público y algunas de ellas, además, en el sector privado. Otras ocupaciones que refirieron incluyen auxiliar contable, docente en institutos y seminarios evangélicos, centros educativos ocupacionales, coordinadoras de local de votación de la Oficina Nacional de Procesos Electorales, entre otros.

A nivel territorial, la mitad de las docentes tienen entre 4 y 6 años de experiencia en Ventanilla. Una quinta docente lleva doce años trabajando en dicha comunidad. Este puede ser un indicador de que se trataría de un grupo que tiene conocimiento de la comunidad, lo cual podría favorecer los procesos de interacción tanto con los niños y niñas como con sus familias.

Si bien las expectativas que refieren están mayormente vinculadas a la mejora de su ejercicio docente en aula y el interés por optimizar el

trabajo con las familias, estas trascienden a otros campos vinculados a su crecimiento personal registrando otras expectativas, como viajar, tener una casa propia, escuchar música, fotografía. Esto sugiere que se trata de un grupo humano que se preocupa de su crecimiento personal y busca oportunidades de superación.

Finalmente, el contexto de crisis sanitaria, desde la percepción de las docentes, ha traído tanto aspectos positivos como negativos. Entre los aspectos positivos destacaron el estrechar el trabajo conjunto con los padres y madres de familia y mejorar sus habilidades para el uso de la tecnología en el proceso educativo. Asimismo, señalaron como logro la permanencia del 98 % del grupo de estudiantes. Las limitaciones mayormente se vinculan a su falta de conocimiento en el uso de la tecnología, la brecha digital que afecta la conectividad, la dificultad de captar la atención de los niños y niñas por el medio virtual, así como a una mayor demanda de tiempo en la preparación de la actividad pedagógica, entre otros aspectos.

A large, abstract, curved shape in a darker shade of blue, resembling a stylized leaf or a swoosh, positioned on the left side of the page.

PARTE II

RESULTADOS

El presente acápite analiza los resultados obtenidos principalmente a partir de la realización de los dos grupos focales. Los datos que a continuación se presentan proporcionaron información útil y válida para responder a los objetivos de la investigación. Se recogió la percepción de las docentes sobre las condiciones que facilitaban o que constituían barreras para el desarrollo del programa formativo, así como también la percepción sobre las interacciones desarrolladas con sus estudiantes a fin de promover el desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocionales.

En concordancia con el marco referencial, los resultados se han organizado en función de los dos dominios que el programa formativo se propuso alcanzar, y las correspondientes competencias. Por un lado, en el dominio de práctica pedagógica se consideran las competencias vinculadas al concepto de infancia, las experiencias de aprendizaje, el diseño de ambientes de aprendizaje cálidos y amables, la orientación a los padres y madres de familia y su involucramiento, y la evaluación de los procesos de aprendizaje. Por otro lado, el dominio de actitud personal y profesional se enfoca en el desarrollo y la consolidación de la identidad de las maestras y en sus actitudes para cumplir con la finalidad educativa. La información de ambos dominios es complementada con las percepciones docentes relativas a las estrategias formativas empleadas.

2.1. CONDICIONES QUE FAVORECEN LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN SERVICIO DEL PROYECTO COMETA

2.1.1. A nivel del dominio de práctica pedagógica

- ✓ Percepciones docentes en relación con las competencias formativas

A continuación, se procederá a describir las tres competencias presentes en las percepciones de las docentes manifestadas en los grupos focales.

Competencia: Desarrolla un concepto de niño competente, curioso, autónomo e investigador generando interacciones de calidad que promuevan aprendizajes en las niñas y niños.

En relación con las competencias dentro del dominio de práctica pedagógica, el concepto de niño fue priorizado por las maestras, destacando la concepción de una infancia competente, autónoma y exploradora, reconociendo capacidades y potencial de desarrollo de la infancia desde sus experiencias iniciales con el Proyecto Cometa:

El Proyecto Cometa es una modalidad, se podría decir, un poco más distinta con una mirada al niño de libertad, de darle más autonomía, que, si bien nosotras lo tenemos presente, siempre estamos aprendiendo de ellos". (D5)

"[Lo más importante es] la autonomía, porque partiendo desde la idea de que el niño, la imagen que tenemos del niño, ellos han sido capaces, como ya les hemos presentado todas, de dar sus ideas, ser autónomos en ese sentido... Han aprendido incluso a manejar el tema tecnológico, seguir estos acuerdos que se da en el momento de la clase, regularse en ese sentido". (D2)

Es posible sostener que todas las docentes perciben a un niño con capacidad de iniciativa y autonomía, reflejada en la imagen de un niño explorador, con la capacidad de dar ideas, opinar y seguir acuerdos, lo cual promueve su autorregulación, así como también manejar el aspecto tecnológico. Manifestaron su entusiasmo por compartir una visión que

empodera a la infancia. Este hecho también puede guardar relación con la preparación previa de las docentes participantes quienes contaban con experiencias previas de formación continua.

Competencia: Diseña experiencias de aprendizaje a través del juego, la exploración y la investigación, lo que promueve la construcción de aprendizajes significativos.

Al inicio del periodo escolar las expectativas de las docentes con respecto al Proyecto Cometa estaban enfocadas en que este les brinde herramientas y estrategias para el trabajo con los niños y niñas específicamente en la modalidad virtual.

Las docentes refirieron que su participación en el Proyecto Cometa ha influenciado en el diseño de experiencias de aprendizaje que respondan a los intereses de los niños y niñas a través de los proyectos. En este sentido, perciben un fortalecimiento en el manejo de estrategias para promover una mayor participación y expresión a través del trabajo en grupos pequeños y el uso de preguntas abiertas.

“A mí me ha ayudado mucho lo que es la organización porque gracias a las orientaciones del acompañamiento me pude organizar mejor... pude dividir mi aula en grupos más pequeños y fue más fácil la retroalimentación y pude brindar mejor oportunidad a los niños de expresarse”. (D4)

“A mí me sirvió mucho la estrategia o el consejo que me dio mi acompañante de poder dividir en grupos los niños porque, así como manifiestan mis colegas, y la verdad a mí sí me emociona escuchar cómo conversan entre ellos porque me hace recordar a cómo conversaban mis niños, poder escucharlos”. (D7)

Las maestras manifestaron entusiasmo por el efecto que percibían en sus niños y niñas a partir del trabajo con proyectos consensuados elaborados en grupos pequeños donde tienen una mayor oportunidad de expresarse, de opinar y aportar ideas, pero también de conversar e interactuar entre ellos y con las docentes. Esta modalidad de trabajo les permite una mayor organización y una mejor retroalimentación a sus estudiantes. A su vez, mostraron cuánto valor tenía para ellas la atención más centrada en sus niños y niñas que en sus programaciones. Así, el Proyecto Cometa ha contribuido a tener otra mirada, más enfocada en lo que piensan y sienten sus niños: aprender a escucharlos, a prestarles

atención realmente y leer sus miradas. Asimismo, adoptaron estrategias de trabajo colaborativo a través de proyectos, buscando ofrecerles oportunidades significativas.

“Me he animado a desarrollar un proyecto en la virtualidad con el impulso de mi acompañante, con la guía y las orientaciones, y puedo ahora decir que sí, efectivamente trabajar proyectos con los niños es verdaderamente algo más significativo... Y esto viene porque, en un compartir con la acompañante, me contaba experiencias que ha podido ver con otras compañeras, y eso valoro y tomo en cuenta... esas experiencias que considero significativas y me van a ayudar con el logro de los objetivos de los niños... Entonces, he escogido esa idea y la estoy realizando: talleres al aire libre”. (D6)

“El Proyecto Cometa nos hizo volcar todos nuestros sentidos hacia el niño, mirarlos, escucharlos, más allá de la pantalla. A veces hasta con una mirada ellos ya nos están comunicando cómo se sienten. El aprender a escucharlos hizo que cambiáramos esta forma rutinaria de hacer nuestras programaciones. Siempre nos enfocábamos en qué era lo que nosotros como maestros creíamos que era el interés del niño”. (D1)

“Ahora trabajamos por proyectos. Particularmente en la institución trabajamos así y nos sentimos más cómodas; los niños, más interesados en sus proyectos; las evidencias son más ricas, y la verdad que yo disfruto cuando reviso cada una de sus evidencias porque se le ve al niño en lo mejor. Es algo que no se ha impuesto, sino que espontáneamente se expresa, juega porque es algo que él quiere o que ella quiere”. (D1)

De esta manera, se aprecia mayor precisión en las respuestas describiendo el trabajo por proyectos, con una metodología activa que toma en cuenta la opinión de los niños y niñas, que los organiza en grupos pequeños, que retroalimenta sus intervenciones motivándolos a participar más, a expresarse con libertad a partir de las preguntas abiertas.

“... desarrollar proyectos con los mismos niños respecto a lo que es Proyecto Cometa y recién lo estamos viendo todos los resultados con los niños, en sí y eso para mí es una gratificación, algunas cosas, la importancia del niño, la escucha activa que me ha ayudado bastante, siempre hemos tenido, pero no tanto. Ahora estoy pendiente a lo que dicen, mencionan y poder lanzarles las preguntas a los niños, preguntas abiertas, no tanto cerradas. Eso me ha ayudado bastante”. (D3)

A partir de esta experiencia, las docentes refirieron que valoran mucho las experiencias artísticas (talleres de movimiento, danza y artes plásticas),

pues les da la oportunidad de crear, inventar y tener la experiencia de trabajar con diferentes materiales.

“[Lo que] los niños han logrado y que les gusta mucho hacer es proyecto referidos, desarrollar la actividad artística. He visto que les gusta mucho a ellos tener estas experiencias directas, todo lo que es trabajos con masa, con la pintura, les agrada bastante y en ese sentido han mejorado mucho. Darles esas oportunidades y que ellos puedan tener experiencias directas y vivenciales con diferentes materiales les agradó mucho”. (D4)

“... a raíz de los talleres que nosotras tuvimos como docentes, porque fue con nosotras directamente el taller de lo que era movimiento, la danza y las artes plásticas, el hecho mismo de que uno experimente como persona, como maestra, te da la libertad también y tú deseas que los niños tengan esas oportunidades porque al menos yo lo disfruté y lo vivencié muy bien. El darle la oportunidad a los niños, yo creo que les ha gustado la música, el darle la oportunidad que ellos inventen, creen nuevas canciones, creen con nuevas palabras, dramatizar. Ahora estoy cerrando este proyecto con todo lo que es dramatización. Son niños de 3 años que han llegado a 4 en el proceso, pero muy desenvueltos. De lo que no hablaban en un inicio, ahora se expresan, participan. Les ha abierto bastante la imaginación y vocabulario, y ha sido muy enriquecedor”. (D8)

En particular refirieron que les resultaron especialmente innovadoras las metodologías lúdicas. En un inicio la virtualidad propició que la mirada lúdica se centrara en el aspecto tecnológico. Sin embargo, el acompañamiento por parte del proyecto ha permitido que se incorpore el movimiento corporal en las actividades diarias intercambiando con las actividades interactivas.

“Hago mis clases bastante lúdicas, dinámicas, a través de juegos, porque ese es el interés mayor de mis niños: el juego. Ellos ya esperan reunirse al Zoom, ‘¿qué juego nos has traído?’. Con el apoyo y acompañamiento que he venido recibiendo, una estrategia que ha ayudado a mi quehacer pedagógico ha sido el juego a través del movimiento. Al principio mis juegos estaban orientados a potenciar el aspecto tecnológico en mis niños a través de juegos interactivos, ya que nos encontramos en esta virtualidad, pero la retroalimentación que he venido recibiendo me hizo ver que también es necesario incorporar un poco de movimiento en los niños y ya empecé a ir cambiando mi propuesta a juegos más lúdicos que ejecuten los niños acciones, realicen. Como que combiné. Hice una fusión entre lo interactivo y el movimiento en casa, y esa puede ser una estrategia que ha servido y he incorporado en mi quehacer”. (D6)

Como resultado, las docentes manifestaron que ven a sus niños y niñas más animados, activos, entusiastas, comunicativos y participativos:

“Lo que me ha impactado más es darle otro tipo de experiencia de aprendizaje para los niños... ver el disfrute de lo que ellos están haciendo... El niño está mucho más activo, que participe más, que sea más comunicativo, que trabaje... Ahora es hacer que el niño dialogue, participe, que converse y que ellos mismos empiecen a construir”. (D2)

“Ahora mi concentración está más en mis niños y estar más pendiente de ellos de lo que yo estoy haciendo”. (D2)

“Esa parte me ha agradado bastante, ver y tener otra visión y cómo realizar mis proyectos ahora respecto al interés del niño”. (D3)

“Quería saber sobre los nuevos cambios o modalidades que hay con el trabajo virtual ahora, de qué forma teníamos que trabajar con los niños”. (D4)

Competencia: Orienta a padres y madres de familia o cuidadores acerca del cuidado emocional de los niños y niñas y el desarrollo de sus aprendizajes.

Otra competencia se vincula con el trabajo con los padres y madres de familia. En este sentido, las docentes refieren que la experiencia del Proyecto Cometa les permitió reforzar la función de ellos en las actividades de aprendizaje, adopción de prácticas y actitudes que favorecen el desarrollo de sus hijos/as. A partir de los talleres y el acompañamiento, reconocen mejoras en la interacción con las familias, la cual se tornó más abierta y fluida, lo que facilitaba la transferencia de prácticas y conocimientos. Las docentes han podido enfocar su intervención con las familias en torno a cómo mejorar las interacciones en casa:

“Pienso yo que... he ido cambiando ciertas cosas, profundizado en ciertas cosas y el haberles transmitido a los papás... Entonces, mi trabajo ha sido con ellos, haberles ido explicando el por qué yo hago preguntas abiertas, por qué yo quiero que repregunten, por qué yo quiero que ellos jueguen con los niños, se tomen este tiempo, participen... que no necesariamente tiene que ser en la mañana cuando yo estoy haciendo las clases, sino que ellos tomen un tiempo aparte muy especial de quince minutos, treinta minutos, y puedan integrar a la familia, los demás miembros de la familia, y acompañen al niño, porque esto le va a dar

mayor seguridad, mayor autonomía y se van a sentir identificados con su familia, se van a sentir parte de algo”. (D8)

“Creo que una de las herramientas que el proyecto nos dio y que nos está reforzando es este punto que las compañeras manifestaron en cuanto al trabajo con los padres de familia, que son ellos que prácticamente están en casa... Y yo, como les digo a mis papitos: ‘ustedes son mi mano derecha, mi mano izquierda, la cabeza y todo’ porque yo puedo dar ese granito de arena, pero ellos en casa lo transforman... toda esa creatividad, esa magia que quizás yo no pueda llegar a través de la virtualidad... Y, bueno, definitivamente, eso hace que nosotros acompañemos más... Yo siento que incluso hay una relación más directa con el padre de familia y estamos pendientes... Por ejemplo, un niño que no me manda la evidencia un día estoy ‘¿qué pasó?, ¿por qué?, ¿qué ocurrió al otro lado de la casa?’ Y es el papá el que nos puede contar, porque a veces ellos pasan muchísimas cosas, como nosotros también, y quizás no lo cuentan, pero nosotros estamos ahí, atrás... Creo que ahora en la virtualidad hay más firmeza, más seguimiento”. (D1)

“El trabajo en familia que es importante, ya que son el soporte que nos están brindando y ayudando con este aprendizaje virtual y que pueda salir a flote”. (D2)

“Debemos de tener muy en cuenta y muy claro cuál es la imagen del niño que nosotros tenemos, y otro también es la elaboración de las preguntas. Me parece superimportante porque a veces, tomando esta estrategia de la elaboración de preguntas abiertas, les da facilidad a ellos [a los padres y madres de familia] para que puedan participar más”. (D4)

Así, se aprecia una consolidación de la importancia de considerar a los padres y madres de familia como agentes activos que deben estar comprometidos, informados, y conocer el sentido de las actividades que benefician el desarrollo de sus hijos/as, de modo que los apoyen y continúen en casa acompañándolos y respetando su ritmo de aprendizaje.

“Bueno, en el caso de los padres, yo siento que han aprendido mucho en este transcurso. Nos han tenido a nosotros como un modelo y han aprendido a respetar el ritmo de los niños en que van avanzando, no darles... Hay ciertos padres que tienen una mirada de decirles todo, de darles las respuestas, pero una gran parte ha ido aprendiendo en el camino a cómo es la forma correcta de ir acompañando a los niños, qué tipo de preguntas hacerles, paso a paso, no hacer las cosas por ellos, dejarlos que vayan avanzando. En ese sentido sí siento que ha habido ese logro con ellos”. (D5)

El uso de algunos recursos brindados por el proyecto, como, por ejemplo, los cuentos, ha facilitado el involucramiento de los padres y madres:

“Yo he aprovechado los recursos que nos brindan en cuanto a los cuentos [del Proyecto Cometa] para que los padres puedan trabajarlos con los niños. El tiempo es limitante, pero dadas las limitaciones un buen porcentaje de ellos ha logrado involucrarse y participar en lo que se iba dando” (D8).

Como se aprecia, las competencias dirigidas a la promoción de espacios cálidos y amables, así como las prácticas de evaluación antes, durante y al final de la experiencia no han tenido mayor presencia en los testimonios durante los grupos focales. Solo se logró encontrar un comentario respecto a la observación de los aprendizajes, que podría indicar un indicio en el tratamiento del tema de evaluación:

“Si bien recibo las evidencias de mis niños... Sí, siento que ha cambiado mi mirada porque antes de repente solo les recibía y observaba y daba una apreciación, pero ahora me pongo a pensar en qué más hay detrás de esa evidencia o ese video..., qué tipo de preguntas le puedo formular al niño... ¿Por qué lo hizo así? ¿Por qué eligió tal material? ¿Por qué no lo hizo de otra forma? Entonces, siento que sí, el proyecto ha ayudado mucho a que vaya fortaleciendo esa parte de las preguntas que le hago al niño... Preguntas, repreguntas y, si es posible, más preguntas para saber u obtener más información sobre ese video, esa foto, ese audio que a nosotros nos envían”. (D1)

Estos “vacíos” de información podrían ser interpretados como contenidos que no son percibidos como importantes o, por lo menos, no estarían suficientemente afianzados en las docentes.

- ✓ Percepciones docentes en relación con las estrategias de intervención

Acompañamiento pedagógico

Las percepciones de las docentes en los dos grupos focales realizados destacan el acompañamiento pedagógico como la estrategia facilitadora más valorada para el logro de las competencias dentro del dominio de práctica pedagógica. En este sentido, tanto el acompañamiento como la retroalimentación aparecen como el factor que les permite reconocer sus fortalezas e identificar las oportunidades de mejora de su práctica pedagógica.

Asimismo, esta estrategia es percibida como un espacio de confianza y diálogo que favorece la práctica reflexiva y crítica a la vez que crea una dinámica de interacción entre el docente y el acompañante. Esto se aprecia en los siguientes testimonios:

“He puesto en primer lugar al acompañamiento porque a mí me ha servido muchísimo a tener al lado mío una docente que me pueda ver en mi práctica diaria, en este caso por Zoom, por los encuentros virtuales y darme cuenta de las cosas que son mis fortalezas y las que puedo mejorar. Y eso para mí ha sido bastante valioso y, al igual que los demás aspectos, pero creo que el acompañamiento es un plus que tiene el Proyecto Cometa, a diferencia de otras instituciones que puedan aportar a las maestras”. (D5)

“Consideré el acompañamiento con la retroalimentación porque me parece importante partir de nuestra propia experiencia, una reconstrucción de nuestra práctica pedagógica y un análisis de aspectos que de repente no he considerado y para los ojos de otra persona, en este caso mi acompañante, pueda ser que pueda ir mejorando. Entonces, me parece esa reconstrucción bastante buena y también el soporte que, a través del intercambio de ideas y experiencias que me comparte mi acompañante, pueda ir fortaleciendo esas debilidades”. (D6)

“El acompañamiento es valioso... Nos gusta aceptar los desafíos y los retos y... es bueno percibir la mirada de otras personas porque muchas veces en la práctica pedagógica en este momento hay líneas trazadas, formas de relacionarnos, de expresarnos, pero el hecho de que otras personas están viendo esta práctica pedagógica con distintos ojos hace que en el momento de la reflexión podamos ver ‘esto puedo ajustar’, ‘esto puedo reformar’, ‘tengo estas virtudes, las tengo que mejorar’, ‘tengo esta limitación, qué estrategias, de qué forma puedo trabajarlas’. Es muy importante esa calidez, esa confianza que en mi persona la transmite la acompañante y podamos ir trabajando en ella”. (D8)

“Tenía un poco la expectativa de, sí, innovar también, pero también de ser acompañada... Siempre uno termina la universidad, pero sabe que en el camino hay que ganar experiencia, y en ese camino de ganar experiencia con los niños uno nunca deja de aprender... Seguir empapándome de experiencias de otras maestras que también trabajan con niños”. (D5)

Cabe destacar que el acompañamiento como estrategia en una coyuntura de crisis sanitaria tuvo que ser adaptado a una modalidad virtual que fue especialmente valorada por las maestras que se encontraron en la

necesidad de realizar su práctica pedagógica en un entorno remoto. Ello constituía un reto para el que no habían sido preparadas:

“En la modalidad virtual... necesitaba que alguien me acompañe, me ayude y me oriente, porque nadie te lo está diciendo si lo estás haciendo bien, cómo estamos manejando o llevando el ritmo para trabajar que el niño sea más explorador, libre. Mayormente eso lo trabajamos en aula donde podíamos observar, ver, teníamos los materiales y trasladarlos eso a casa ha sido un poco difícil”. (D2)

“A mí me está ayudando el acompañamiento Cometa. Eso es poder trasladar y dar orientaciones, cómo puedo yo llegar, que los niños puedan participar, también de esta modalidad virtual, sin perder ellos el protagonismo, porque mayormente muchos padres no conocen lo que es tecnología y nosotros, prácticamente al estar frente a ellos, estamos abarcando de repente más de lo debido, y darles la oportunidad a los niños”. (D2)

Integración de estrategias en la intervención

Las participantes reconocieron que el proceso formativo tuvo un conjunto de estrategias combinadas que les permitieron mejorar su formación profesional, entre ellas, el acompañamiento pedagógico, las pasantías, los talleres, la web. De estas, le otorgaron el mayor valor al acompañamiento pedagógico, en particular a la retroalimentación:

“La retroalimentación que hacen en el acompañamiento, también es la parte de los talleres y las pasantías y también lo que es la parte de la web, la información que nos brinda, la parte de los contenidos, ejemplos, videos, por los módulos que estamos llevando. Eso me ha ayudado bastante en el Proyecto Cometa, y he puesto primero lo que es la retroalimentación, después de hacer el acompañamiento y hacer la reflexión de la clase que ha observado, que está ahí, haciendo las recomendaciones y seguir porque a veces en clase parece que estamos todo bien, pero hay algunas cosas que nos ayuda para mejorar en nuestra formación pedagógica”. (D3)

Las **pasantías** se perciben como un referente a seguir. Encontrar que otras maestras tienen buenas prácticas las anima a ensayar nuevas formas de intervenir en su quehacer pedagógico.

“Las pasantías me han ayudado porque puedo ver reflejado cómo trabaja la institución Sembrando Juntos, que tiene la misma metodología del

constructivismo, pero es una manera muy distinta a como trabajamos en el colegio y nos sirve de ejemplo para guiarnos y tomarlo como referentes para nuestras actividades. En el caso de los talleres también. Son bastante potentes ambos espacios, pero siento que las pasantías son las más ricas porque puedo ver reflejado lo que trabajan las maestras y servirme a mí como ejemplo y aplicarlo en mi quehacer pedagógico”. (D5)

“También la pasantía que con las experiencias de las colegas uno puede ir haciendo un análisis desde lo que realiza y qué otras estrategias puede considerar, que de repente no las ha considerado en un inicio, o también atreverme a cambiar, a poner en práctica algo distinto. Eso me parece importante”. (D6)

Los **talleres** se perciben igualmente como un facilitador que permitió a las docentes experimentar el arte como un medio de expresión y disfrute, y que pudieron luego aplicar con sus niños y niñas. Así, el movimiento, las artes plásticas y la danza fueron incorporadas a su quehacer pedagógico.

“... a raíz de los talleres que nosotras tuvimos como docentes, porque fue con nosotras directamente el taller de lo que era movimiento, la danza y las artes plásticas, el hecho mismo de que uno experimente como persona, como maestra, te da la libertad también y tú deseas que los niños tengan esas oportunidades, porque al menos yo lo disfruté y lo vivencié muy bien. El darles la oportunidad a los niños, yo creo que les ha gustado la música, el darle las oportunidades que ellos inventen, creen nuevas canciones, creen con nuevas palabras, dramatizar. Ahora estoy cerrando este proyecto con todo lo que es dramatización. Son niños de 3 años que han llegado a 4 en el proceso, pero muy desenvueltos. De lo que no hablaban en un inicio, ahora se expresan, participan. Les ha abierto bastante la imaginación y vocabulario, y ha sido muy enriquecedor”. (D8)

“Hago mis clases bastante lúdicas, dinámicas, a través de juegos, porque ese es el interés mayor de mis niños: el juego. Ellos ya esperan reunirse al Zoom, ‘¿qué juego nos has traído?’. Con el apoyo y acompañamiento que he venido recibiendo, una estrategia que ha ayudado a mi quehacer pedagógico ha sido el juego a través del movimiento”. (D6)

“... y, pues, los talleres que nos brindan ideas nuevas, innovadoras, atractivas para nuestro trabajo”. (D6)

La actitud empática de la acompañante

Las docentes destacaron en las acompañantes diversas actitudes que crearon un clima de confianza y favorecieron la identificación de sus fortalezas y aspectos de mejora. Resaltaron la importancia de una relación de respeto y horizontalidad:

“Facilitó mucho la empatía, el compañerismo, el respeto, la comunicación que hay con las acompañantes... Nos hacen ver nuestras propias fortalezas y debilidades, ver hasta dónde puedo llegar. A veces ponemos ciertos parámetros y no vemos más del caminito y eso. Nos hacen vernos a nosotras mismas, sentirnos, nos hacen sentir nosotros niños para poder volcarnos hacia los niños”. (D1)

“El hecho de que otras personas están viendo esta práctica pedagógica con distintos ojos hace que en el momento de la reflexión podamos ver ‘esto puedo ajustar’, ‘esto puedo reformar’, ‘tengo estas virtudes, las tengo que mejorar’, ‘tengo esta limitación, qué estrategias, de qué forma puedo trabajarlas’. Es muy importante esa calidez, esa confianza que en mi persona la transmite la acompañante y podamos ir trabajando en ella”. (D8)

De esta manera, y como se dijo en un inicio, desde la percepción de las docentes el acompañamiento constituye una estrategia clave en el proceso formativo que les permite la reflexión, el intercambio y la retroalimentación. Destacan en particular el rol de las acompañantes, a quienes reconocen no solo como profesionales especialistas que orientan el trabajo pedagógico, sino que establecen con ellas una interacción personal y humana caracterizada por el respeto, calidez y empatía.

Como se aprecia, la percepción de las docentes es muy favorable y establece relación entre la formación en servicio recibida del Proyecto Cometa y la identificación de diversas mejoras en su práctica pedagógica. Esto es particularmente valioso considerando que se trata de un grupo selecto, que, como se constató en su hoja de vida, ha tenido diversas oportunidades formativas previas, las cuales incluyen especializaciones y posgrados.

2.1.2. A nivel del dominio de fortalecimiento de la actitud personal y profesional

Este dominio supone el compromiso de la persona como un todo, es decir, una comprensión integral de la persona. Asimismo, considera un marco teórico que comparte en su visión de la infancia, comprende el potencial evolutivo y progresivo, así como una actitud proactiva que traduce sus conocimientos en propuestas de aprendizaje significativas en las cuales deposita su interés y confianza.

En este sentido, cabe destacar que las maestras ya contaban con una percepción positiva formada en función de la información que tenían del Proyecto Cometa. Esto motivó que ellas tengan una expectativa favorable y las animó a ser parte de esta iniciativa que les permitiría obtener mayores conocimientos y adquirir nuevas estrategias y herramientas para mejorar sus habilidades de comunicación e interacción con los niños y niñas, pero también les daba una oportunidad para actualizar sus conocimientos y estrategias implicados en la modalidad virtual. Esto se revela en los siguientes testimonios:

“Siempre había escuchado hablar de dicho proyecto cosas muy bonitas, muy interesantes, muy significativas, pero no había tenido la oportunidad de hacerlo, así que me animé... con ayuda de mi familia”. (D1)

“[En el proyecto Cometa] me dieron alcances, herramientas que me ayudarán a tener una mejor comunicación, una mejor interacción con los niños”. (D6)

“Yo solamente lo vi en el Face y lo pasé, pero una compañera me animó, ‘vamos, nos metemos’, y nos inscribimos tres colegas... Me ha gustado mucho porque aprendo muchas cosas nuevas acerca del proyecto y me ayuda en cuanto a mi práctica pedagógica”. (D3)

En todos los casos, la expectativa por ser parte del Proyecto Cometa fue muy positiva, pues les entusiasmaba la idea. Las maestras se sienten fortalecidas e identificadas con el proyecto, muestran interés en adoptar las estrategias, atienden y valoran las propuestas.

“Pienso yo que la confianza que se nos ha brindado y el acompañamiento hace que, en mi caso, como persona, me haya sentido a gusto y haya sentido de que puedo ir mejorando y que hago las cosas bien... Estamos

dándole toques ya personalizados gracias a estos acompañamientos y talleres que hemos recibido, y cambian nuestra mirada. Pienso yo que ha empezado con la maestra, en mi caso, que yo he ido cambiando ciertas cosas, profundizado en ciertas cosas”. (D8)

“Estoy trabajando en una institución educativa de Ventanilla, ya 19 años nombrada en esa institución, y como maestra, pues, siempre uno quiere innovar, quiere enfrentar nuevos retos. Venía de asumir la dirección del plantel, que fue algo que me costó mucho cambiar ese paradigma y, pues, yo dije ‘¿por qué no?’. ¿Por qué no hacerlo? Quería nuevas estrategias, quería innovar”. (D1)

“Me he sentido favorecida porque cuando hubo la convocatoria solamente fue para un grupo limitado... Me siento favorecida porque me están acompañando y ayudando a reforzar cada vez más mis conocimientos y a experimentar nuevas estrategias... Creo que es un común denominador en todas las maestras cometas en querer siempre innovar y buscar más, no quedarnos ahí. A pesar de que yo ya soy una tutora con muchos años de servicio, yo también estoy consciente de que los niños cada vez necesitan más movimiento y hay que estar siempre cambiando y pensando en darles algo más”. (D4)

“Me encuentro muy fortalecida porque nos han brindado estrategias para utilizarlas en nuestras prácticas pedagógicas. Me encuentro muy satisfecha con lo que hasta el momento vienen realizando, ya que para mí es la primera vez que recibo un acompañamiento... Me gustan mucho las estrategias que nos enseñan con otra mirada, otra visión que tiene el Proyecto Cometa y que a nosotros nos inculca ver de esa manera, ver de otra manera a los niños. Nosotras como maestras siempre estamos a la vanguardia de estar aprendiendo algo nuevo, y el Proyecto Cometa está brindando eso: ver la visión del niño, la imagen del niño. Esto es lo que nos ha ganado mayormente en la práctica continua”. (D3)

“Me siento más segura, como que lo que estoy haciendo... Voy por buen camino. No me estoy yendo por aquí ni por acá, sino estoy yendo donde debe ser, presentando la imagen del niño, respetando los intereses del niño... y con este afianzamiento que nos da el Proyecto Cometa”. (D7)

Como se aprecia, desde la percepción de las docentes consultadas, su participación en el Proyecto Cometa ha sido beneficiosa no solo a nivel profesional, sino que esta ha impactado en el fortalecimiento, seguridad y confianza a nivel personal, lo que a su vez genera una actitud favorable y las motiva a realizar más cambios.

2.2. PERCEPCIÓN DOCENTE EN RELACIÓN CON LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS Y SOCIOEMOCIONALES Y LAS INTERACCIONES CON LOS NIÑOS Y NIÑAS PARTICIPANTES DEL PROYECTO COMETA

Un segundo objetivo de esta investigación estuvo dirigido a conocer la percepción de las docentes respecto a sus interacciones para promover el desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocionales.

En este sentido, se confirma en la práctica que, asociado al cambio de estrategia (básicamente refiere al trabajo en grupos pequeños y a las preguntas abiertas), los niños y niñas opinan más, pierden la timidez, y el clima de trabajo es más agradable. Ellas expresan que no solo participan los más extrovertidos, sino prácticamente todos, sobre todo los que antes no se animaban a opinar y ahora sí participan. Esta afirmación retroalimenta positivamente la nueva mirada, con la que se sienten entusiasmadas, como lo revelan sus comentarios.

“Desde el niño tímido al más extrovertido, cada opinión valiosa, cada opinión diferente, pero como que a una como docente te hace brillar. Te sientes emocionada por cada una de sus opiniones, por cada una de sus ideas, por cada una de sus ocurrencias, por sus anécdotas que te cuentan, a crear ese vínculo que, aunque es a través de la pantalla, pues uno siente que te puede contar esas cosas que te emociona y a la vez te preguntan de ti. Igual tú le cuentas. O sea, es bonito ese vínculo que se da en los pequeños grupos que lo he ido aplicando”. (D7)

Por otro lado, es posible identificar en sus testimonios el impacto positivo en el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas a su cargo, desde los 3 años de manera especial.

“He visto el cambio bastante en ellos, porque antes yo no les podía entender lo que ellos me comunicaban o me decían. Hacía miles de esfuerzos por tratar de descifrar lo que ellos me estaban diciendo,

pero con esta ayuda de que los niños participen, de que ellos mismos comenten, darles la oportunidad de que se expresen ha hecho que ellos desarrollen más su lenguaje, y eso es lo que me ha sorprendido. Son niños de 3 años que a veces yo digo: 'Wow, son niños de 3 años. Sí pueden hacerlo, sí son capaces'". (D2)

"He visto que mis niños [de 3 años] pueden expresarse un poco mejor, están hablando más, formulando hipótesis. Eso es lo que me gusta... Y, aparte, con las preguntas abiertas que le hago y también en los pequeños grupos..., pero esta oportunidad, trabajar con grupos de tres, de cuatro me ayuda que ellos se sientan en más confianza y que puedan hablar todos, participar. Se les escucha, y también lo que me ha agradado bastante es la interacción entre ellos". (D3)

Las maestras refieren avances significativos en el desarrollo de la autonomía y de la comunicación tanto con la docente como entre los estudiantes: escucharse y compartir lo que piensan, lo que sienten. Muestran como logros una mayor iniciativa y toma de decisiones a través de acuerdos entre todos, lo cual se relaciona con la autorregulación.

"Una de las habilidades comunicativas de mayor logro, se podría decir en mi caso, es la expresión oral, porque gracias al proyecto pude comprender la importancia de dialogar con los niños, pero no solo desde una mirada en que yo les diga las cosas, sino escucharlos a ellos, preguntarles, que ellos me respondan, que ellos me pregunten, preguntarse entre ellos. Ha habido bastante esa riqueza comunicativa. A pesar de estar así, solamente a través de una pantalla, sí siento que ha sido un gran logro, expresión oral". (D5)

Es importante resaltar que, además de una mayor expresividad en sus niños y niñas, está el desarrollo de la seguridad personal, pensamiento crítico y capacidad de autorregulación. Estos rasgos se evidencian en una mayor iniciativa, razonamiento lógico y toma de decisiones.

"La toma de decisiones, porque a través de los desafíos se ha trabajado esto que los niños puedan elegir. Les damos opciones para que ellos puedan comentar sus elecciones de acuerdo a las propuestas que le compartíamos o lo que ellos podían de acuerdo a su interés". (D6)

"Cuando hablamos de mayor seguridad en los niños, está muy enlazado con lo que tiene que ver con la parte emocional, porque ahora se sienten más seguros para poder expresar lo que ellos sienten, de repente las cosas que los molestan, o las cosas que quieren o les gustaría hacer". (D3)

“Se ha logrado que estén más seguros. Ellos mismos, al compartir también ellos sus experiencias, ya no están tan tímidos. Sobre todo con los niños de 3 añitos, al principio era bastante”. (D4)

“Se han iniciado bastante en lo que es dar sus hipótesis, sus inferencias, porque salía un tema o según lo que estábamos trabajando, ¿qué piensas?, ¿qué ocurre?, ¿qué crees? Ha servido bastante ese tipo de preguntas para que ellos den sus hipótesis, sus inferencias, e iniciados en ese desarrollo y su pensamiento más crítico, sí ha habido ese logro”. (D5)

“En cuanto a las interacciones que han tenido con los niños y sus pares, la interacción que ha habido entre ellos, que ellos se comunican, ellos mismo han puesto sus acuerdos, sus normas. Cuando un niño hablaba y otro comentaba, y ese hábito se ha ido formando entre ellos. La autorregulación y la interacción que ellos tienen, eso es lo que más me ha agradado”. (D3)

Es importante resaltar que no solo perciben un mayor desarrollo del lenguaje asociado al razonamiento lógico en el intercambio de pensamientos, sino la actitud de querer compartir sus ideas: es “hablar y escuchar al otro” lo que destaca en sus percepciones. Esta actitud de diálogo que les permite autorregularse puede entenderse como un logro importante.

Como se ha podido apreciar a lo largo de este acápite, desde la percepción de las docentes el Proyecto Cometa ha dispuesto, a través de diversas estrategias, una serie de condiciones que han permitido la generación y el afianzamiento de prácticas docentes inspiradas en la naturaleza lúdica y la necesidad de comunicación de niños y niñas.

En este sentido, es importante destacar que las condiciones que han favorecido la implementación del Proyecto Cometa trascienden la mirada tradicional de las capacitaciones docentes enfocadas en la actualización de conocimientos. Este programa demuestra la importancia del componente socioemocional en los procesos de formación docente.

2.3. CONDICIONES QUE LIMITAN LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN SERVICIO DEL PROYECTO COMETA

En relación con las limitaciones percibidas, las docentes señalan una complejidad y diversidad de aspectos. Entre ellos destacan los derivados de la virtualidad y la falta de mayor soporte teórico para el diseño de experiencias de aprendizaje activas. Asimismo, refieren la necesidad de una mayor frecuencia de acompañamiento, insuficiencia de tiempo de estudio de los módulos y la falta de coordinación con autoridades, desde directores/as del centro que exigen cumplir con esquemas de programación instructiva clásica hasta autoridades de las UGEL (unidades de gestión educativa local) que van a solicitar las evaluaciones de dicho esquema de programación. Asimismo, manifestaron preocupación por un mayor involucramiento de los padres y madres de familia.

A continuación, se describen las principales limitantes identificadas.

✓ Conectividad

Las docentes perciben que las limitaciones derivadas de la conectividad les dificulta alcanzar mayor calidad en el trabajo remoto con sus grupos. Esta percepción se acompaña tanto de la naturaleza de la virtualidad como de la inestabilidad en el acceso a la señal de internet. Ambos factores se suman al desafío diario y al descontento.

“La virtualidad, porque definitivamente no es lo mismo algo presencial que algo virtual, el factor humano, el factor de poder relacionarnos, compartir, tener una mirada más profunda de los niños, con las compañeras”. (D8)

“Para mí ha sido bastante frustrante porque en una sesión de Zoom con los chicos estamos viendo lo que sucede en las casas de los niños, y en una familia el papá y la mamá empezaron a discutir, y mi niña se puso a llorar, y en ese momento yo tenía ganas de abrazarla, de consolarla. Son esos momentos que me hacen sentir frustración por no poder interactuar directamente con mis niños”. (D4)

“El tiempo y el internet, como dicen, porque tenía padres muy comprensivos, pero ahí fallaba el internet. Como dice nuestra colega, la virtualidad. Ahí es donde nosotros hemos tenido que aplazar la interacción. Como ha pasado con Claire, no se puede escuchar y es una limitación para nosotros”. (D3)

De esta manera, aun cuando la virtualidad en un sentido permitió el acceso al derecho a la educación inicial, fue insuficiente y generó diversos niveles de insatisfacción en las docentes.

✓ **Mayor soporte teórico y tiempo para su estudio**

La percepción de carecer de los suficientes conocimientos fue una demanda compartida. Las docentes identificaron que, si bien los enlaces a los que tuvieron acceso y los talleres les ayudaron, contaban con una comprensión insuficiente por la falta de tiempo para profundizar. En este sentido, demandaron mayor fundamento teórico e inclusive sugirieron que ello podría ser reforzado en los talleres:

“Me gustaría que se agregara un soporte teórico... que me dé alcances o referentes a donde yo luego pueda investigar y profundizar lo que ya manejo. Eso es lo que yo quiero aportar... El tema teórico, el soporte, los enfoques, no se ha dado ese espacio... Cuando está la interacción con los niños el trabajo, de ahí viene la retroalimentación, pero en base a esa observación de repente podríamos profundizar un poco más, revisando los documentos”. (D6)

“Pero también tenemos la parte teórica en lo que son los enlaces que nos han puesto el Proyecto Cometa, y a veces se nos va el tiempo... y a veces con tanto trabajo que tenemos que presentar, no solo del Proyecto Cometa, sino también institucional... Aunque nos hacen recordar siempre que están muy interesantes los módulos que han presentado, pero sí nos faltaría un poco más nosotros en los talleres, podría decirse”. (D3)

Como se evidencia, aun cuando reconocen beneficios, sienten que no cuentan con un soporte teórico suficiente. Es pertinente acotar que el perfil de estas docentes las describe como un grupo con altas expectativas y experiencias formativas previas. Además, cuentan con una trayectoria profesional destacada que las ha llevado inclusive a asumir cargos directivos. Ello podría explicar la razón de estas demandas.

✓ Frecuencia de acompañamiento

Las docentes manifestaron que requerirían un mayor acompañamiento, lo que a su criterio permitiría una mayor retroalimentación y favorecería una mejor práctica pedagógica. Asimismo, opinaron que ello contribuiría a mejorar la comprensión de los módulos compartidos.

“Pero a mí me parecería que sea más continua, no tan alejada. Sé que somos varias, pero tendría cierta continuidad una vez a la semana que haga seguimiento a la actividad que estamos haciendo. En una sesión, estamos haciendo un proyecto de un inicio hasta el final que nos acompañen. Eso nos faltaría, un poco más en cuanto al acompañamiento”. (D3)

“La frecuencia del acompañamiento, son muy aislados los tiempos que recibimos el soporte, a veces una semana, quince días, y, a mi parecer, es bastante poco... Hoy hice la reflexión de la clase y al día siguiente puedo dar ese refuerzo a través de la mirada que me ha dado mi acompañante. Eso podría ser una limitación, una barrera para ir mejorando”. (D6)

✓ Falta de coordinación con autoridades: UGEL y directivos

Las docentes refirieron cuán difícil resulta poner en práctica lo aprendido, cuando la exigencia de la institución educativa es cumplir con el programa curricular, el enfoque por competencias y seguir las pautas del programa Aprendo en casa.

“[El Proyecto Cometa] tiene una mirada diferente a lo que nos pide la currícula, tiene otra concepción. Considerar una alineación con lo que nos pide el Ministerio, un enfoque por competencias, y a veces el soporte de las clases va enfocado hacia la niñez, la infancia, pero no tanto al aspecto curricular, y nosotras las docentes nos debemos a lo que nos pide el Estado, la currícula, nuestra UGEL”. (D3)

“Mi trabajo es muy apegado al tema de competencias, a la mirada de la planificación, la evaluación formativa, y a veces siento que el programa tiene no tanto ese perfil tan esquematizado, sino más va más a la concepción, al diálogo, a la reflexión de los niños, pero es necesario que haya, vuelvo a repetir, un vínculo, una alineación de trabajo para que se pueda consolidar lo que nos piden a nosotras a través del Ministerio con esta práctica que me parece muy buena, la de Cometa”. (D6)

“Bueno, en mi caso solo he desarrollado un proyecto en todo el año, y esto porque el colegio no comparte el trabajo por proyectos, y eso ha sido la limitación que he tenido para este tipo de trabajo. Solo somos dos maestras focalizadas por Cometa, y a veces cae el tema de que mayoría gana, entonces ese es un tema. Y dentro de ese poco tiempo donde desarrollamos el proyecto ha habido poca participación de los padres porque no se dio la sensibilización adecuada, no hubo las orientaciones”. (D3)

“Lo que también es una barrera es contar con el apoyo de la institución educativa. El Proyecto Cometa nos brinda eso, pero a veces es un poquito cerrada la parte que nos pueda dejar crear el proyecto [D6 asiente con la cabeza]... Yo quería plantear el proyecto porque era lo que Cometa decía, que cómo podemos hacer un proyecto con los intereses de los niños. Eso ha sido una limitación para mí, lo he tenido que hacer, pero conversándolo, y al final convencí a la directora de realizar el proyecto”. (D3)

Estos testimonios revelan las dificultades para escalar la propuesta formativa a un nivel más amplio debido a que las docentes son parte de un engranaje institucional y sectorial que, desde sus percepciones, interfiere o limita las posibilidades de cambio.

✓ **Insuficiente coordinación con las familias**

A la percepción de no estar sintonizadas con las exigencias del centro y de la UGEL, se suma la percepción del insuficiente involucramiento de los padres y madres de familia, con quienes les habría gustado contar desde el inicio. No obstante, al mismo tiempo, la atención virtual a los mismos es percibida como una demanda que sobrepasa el horario de trabajo, que no se puede planificar, pero que es necesaria porque están conscientes de que deben saber lo que sus hijos/as aprenden, lo que hacen y están en proceso de desarrollar. Este es un aspecto complejo que merece atención.

“Siento que, si bien nosotros trabajamos con los niños, también están los padres, y por ahí de repente pienso que hubiera sido importante iniciar con ellos, tener encuentros del proyecto con los padres directamente para que ellos vayan conociendo cuál es la idea, qué se quiere hacer con los niños, y haya más apertura a este trabajo que nosotras realizamos a lo que vamos aprendiendo, pero que ellos también sean partícipes de esto”. (D5)

Otra limitación se refiere a la enseñanza que ha habido que brindar a los padres y madres sobre aspectos referentes a la modalidad virtual.

“En mi caso, creo que una barrera ha sido también, a parte de la virtual, que hemos tenido que aprender y enseñar a los padres... Un poco complicado por ese lado, como no tenemos un horario en sí, por más que lo pongamos, siempre hay una mamá que nos llama, nos consultan en diferentes horarios. Eso limita que podamos darle un tiempo reducido los módulos que nos han puesto, revisar información extra”. (D7)

“Claro, talleres con padres de familia para que puedan ellos también ver qué es lo que estamos haciendo con los chicos, a lo que queremos llegar”. (D2)

“En algunos momentos ha sido frustrante o limitante la actitud de los papás, porque ellos dictaban, soplaban las cosas y no permitían que ellos mismos interactúen, y enseñarle a los papás es todo un proceso”. (D8)

“Pienso yo que... he ido cambiando ciertas cosas, profundizado en ciertas cosas y el haberles transmitido a los papás... Entonces, mi trabajo ha sido con ellos, haberles ido explicando el por qué yo hago preguntas abiertas, por qué yo quiero que repregunten, por qué yo quiero que ellos jueguen con los niños, se tomen este tiempo, participen,... que no necesariamente tiene que ser en la mañana cuando yo estoy haciendo las clases, sino que ellos tomen un tiempo aparte muy especial de quince minutos, treinta minutos, y puedan integrar a la familia, los demás miembros de la familia, y acompañen al niño, porque esto le va a dar mayor seguridad, mayor autonomía y se van a sentir identificados con su familia, se van a sentir parte de algo”. (D8)

Como se mencionó anteriormente, llama la atención que dos de las competencias esperadas no fueron referidas en ninguno de los grupos focales realizados: por un lado, la promoción de espacios cálidos y amables, y por otro, las prácticas de evaluación de los aprendizajes, antes, durante y al final de la experiencia. Esto pudo deberse al hecho de encontrarse realizando trabajo remoto, en el que los espacios de aprendizaje son diferentes a lo que vivieron en sus experiencias profesionales y en el que los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron mediados y nuevos para las propias docentes. Es probable que las docentes tuvieran que concentrar sus esfuerzos en la enseñanza más que en la evaluación de los aprendizajes. Este es un aspecto sobre el que a futuro habrá que profundizar.

A large, abstract, dark teal shape that resembles a stylized leaf or a curved blade, positioned on the left side of the page. It has a pointed tip at the bottom left and a curved edge that extends towards the top right.

PARTE III

DISCUSIÓN

Como se señaló en el marco conceptual que orientó la presente investigación evaluativa, se propuso realizar un análisis descriptivo, crítico, comprensivo y proyectivo del programa formativo del Proyecto Cometa. Además, como refirió Barboza (2008), se realizó una investigación empírica y situada a fin de comprenderla, analizarla e interpretarla. Considerando ello y también la coyuntura de ese momento, se diseñó una investigación que permitiera escuchar las voces de las docentes como beneficiarias directas del programa formativo, siendo conscientes de que la realidad actual impone limitaciones. Aun así, fue posible realizar ejercicios de triangulación de fuentes y de investigadores, lo que otorgó una mayor confiabilidad y validez a la información recabada.

En relación con las dimensiones y competencias traducidas en los resultados de los referentes conceptuales que orientan el Proyecto Cometa, es posible sostener que las competencias en el dominio pedagógico, las competencias vinculadas a la calidad de las interacciones (docente-estudiantes, docente-padres de familia, docente-acompañante), son las que son percibidas como la mayor innovación de esta apuesta formativa. Ello hace ver la importancia de los aspectos socioemocionales entre los diversos agentes educativos en los procesos formativos.

Desde la percepción docente, la estrategia más apreciada ha sido el acompañamiento pedagógico, el cual han referido como central para favorecer la comprensión de los conceptos, la práctica reflexiva y crítica, y la mejora en las interacciones. La valoración llega a un nivel tal que, dada su importancia, demandan una mayor frecuencia. Al respecto, es preciso destacar la conceptualización que el programa da al acompañamiento pedagógico, el cual trasciende las acciones de seguimiento y monitoreo para constituirse como una oportunidad para virar de un concepto de calidad estructural hacia uno de calidad de los procesos, vinculado con las formas de trabajo con los estudiantes, padres y madres de familia y adultos significativos, en los servicios dirigidos a la primera infancia. Así, para las docentes, el acompañamiento pedagógico es un proceso sistemático y permanente, de formación continua, que promueve el cambio

de prácticas docentes desde una perspectiva holística y que requiere flexibilidad, rigurosidad y sistematización.

De esta manera, tal como sostienen Acuña et al. (2018), el acompañamiento pedagógico, si bien es una acción emprendida por un agente externo que apoya, facilita y orienta el proceso de reflexión crítica y construcción de conocimiento sobre las prácticas pedagógicas a partir de la escucha comprensiva, no invasiva, dialógica, supone a la vez la adaptación de un discurso a las características de cada docente participante. En esa medida, constituye un proceso mutuo de aprendizaje. Del mismo modo, esta intervención supone un profundo respeto por el saber del docente y demanda conocimiento de sus necesidades. Como proceso interpersonal, significa confianza, respeto, horizontalidad, compromiso de soporte, ayuda mutua y transferencia de conocimientos, desde una lógica de cambio personal, institucional y del contexto (Esteban et al., 2013).

Otorgar protagonismo al docente como agente de cambio constituye un desafío para ambos agentes educativos. Se trata, entonces, de una construcción conjunta y horizontal orientada a visibilizar las experiencias y las prácticas reflexivas de las docentes y a resignificar y construir el saber pedagógico a través de ellas. Supone, por tanto, un encontrarse con el “otro” y reconocer su trabajo. Entendido así, implica lograr un equilibrio entre lo cognitivo y lo emocional (Acuña et al., 2018).

El acompañamiento como estrategia formativa virtual que vincula y refuerza el interaprendizaje como el desarrollo de habilidades socioemocionales y de comunicación tiene respaldo académico. Por ejemplo, en otras experiencias frente a la demanda de ser competentes digitalmente para seguir formando, en el 2020, la UNAE (Universidad Nacional de Ecuador) investigó modelos de capacitación docente y encontró que no basta con crear plataformas digitales: lo relevante es un diseño pedagógico integral y contextualizado que empiece por comprender al docente desde sus experiencias, acompañando y motivando en la mediación tecnológica virtual (Apolo et al., 2020).

En otra investigación, García-San Pedro (2012) encontró que lo más valorado para seguir aprendiendo fue la dimensión tutorial y el seguimiento en procesos formativos donde recibieron retroalimentación que les ayudaba a superar las dificultades en vez de solo recibir calificaciones. Esto coincide con los diversos aspectos valorados por las docentes.

Por su parte, en abril de 2020, Dwayne Harapnuik demostró que la retroalimentación prospectiva (feedforward), en la que el énfasis está en acompañar el proceso de aprendizaje reforzando lo logrado en cada etapa, afianzando la mentalidad de crecimiento y lo que aún se puede mejorar más, es lo que mayor beneficio trae en los procesos formativos. Ello puede explicar por qué el acompañamiento ha sido identificado como la estrategia formativa más idónea.

En el Perú, el estudio realizado por Sicchia (2022) demostró que existe una correlación significativa y directa entre el acompañamiento pedagógico virtual y el desempeño laboral de las docentes. Desde esta mirada, el Proyecto Cometa es percibido como esa instancia formativa que contribuye tanto al desarrollo personal como profesional para sentirse con más confianza y competencia en el escenario de enseñanza remota.

La actitud empática de las acompañantes se revela como una condición que favorece la mejora en la práctica pedagógica de las docentes participantes. La escucha activa, la identificación con las características de cada contexto y la autoevaluación, enmarcada en un proceso de reflexión conjunta y constante retroalimentación, de las fortalezas y áreas de mejora de cada docente reafirman la convicción de que los cambios en las prácticas responden a una combinación de factores cognitivos y emocionales. Por otro lado, la integración de diversas estrategias formativas (acompañamiento pedagógico, talleres, pasantías, web con recursos pedagógicos) fortalece la percepción docente de contar con un conjunto de procesos y herramientas que les sirve de soporte y que se complementan.

En esta medida, desde la percepción docente es posible sostener que los resultados intermedios vinculados a la generación de interacciones de calidad con los niños y niñas, al desarrollo de estrategias de aprendizaje que promuevan las habilidades comunicativas y al acompañamiento de los padres y madres de familia en los procesos de aprendizaje se perciben como logrados. Por tanto, podría considerarse que el Proyecto Cometa ofrece un modelo que ha demostrado ser satisfactorio para sus destinatarias docentes.

En relación con los resultados finales esperados vinculados a la mejora del desarrollo socioemocional de los estudiantes, así como al incremento de sus habilidades comunicativas, es posible sostener que también son

percibidos como logrados gracias al uso de estrategias como la formación de grupos pequeños que les permiten participar, una mejor interacción con la docente y sus compañeros y el uso de preguntas abiertas para responder mejor a sus intereses y necesidades. Ello podría inducir a pensar que el Proyecto Cometa es una opción formativa válida, desde la percepción de las docentes participantes.

Es importante considerar que trasladar los beneficios de la noción holística y constructivista de infancia al mayor aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas no pasa solo por la docente comprometida, sino por un entorno que apoye y promueva activamente sus prácticas diarias con los estudiantes.

REFLEXIONES FINALES

En los testimonios de las docentes participantes del programa formativo en servicio que el Proyecto Cometa desarrolló durante el año 2021 se identificaron las condiciones que favorecieron o limitaron su ejecución. Asimismo, también se describieron los aspectos que influyeron en la mejora de sus interacciones para promover el desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocionales de los niños y niñas a su cargo.

Desde el análisis de las percepciones docentes, es posible sostener que ellas identificaron el acompañamiento pedagógico como la estrategia central de soporte formativo. Los diversos testimonios dieron cuenta de que esta estrategia es concebida como un proceso técnico, crítico y reflexivo, que tiene fuerte influencia en la transferencia de conocimientos y transformación de la propia práctica pedagógica. Resulta interesante que sus valoraciones destaquen el rol de los componentes emocionales que promueven sus aprendizajes. En relación con ello, es posible sostener que las docentes acompañantes del Proyecto Cometa son percibidas como portadoras de actitudes como la empatía, la escucha atenta, el diálogo y el respeto mutuo. Como resultado, el fortalecimiento de la profesionalidad va aunado a la promoción de la actitud personal de las docentes participantes.

Además del acompañamiento pedagógico como un aspecto central, la articulación de diversas estrategias de formación continua (talleres, reuniones, pasantías, entre otros) es, desde la perspectiva de las docentes participantes, otro componente que aporta a la consolidación de sus propios aprendizajes. En este campo la retroalimentación continua constituye un componente en la mejora de sus prácticas pedagógicas.

Aun cuando la experiencia formativa del Proyecto Cometa ha tenido que desarrollarse en un contexto de educación remota, es posible sostener que la percepción docente fruto de este proceso formativo es favorable. En otras palabras, la educación remota podría ser asumida como una estrategia formativa válida siempre y cuando esta se muestre reflexiva, cercana, respetuosa y continua.

Mientras que el concepto de niño, el diseño de experiencias de aprendizaje y el trabajo con los padres y madres de familia fueron identificados como los principales aspectos de mejora derivados del Proyecto Cometa, el acondicionamiento de espacios cálidos y amables, así como la evaluación de los aprendizajes, son dos competencias que no emergieron en los grupos focales. Esto puede deberse a las limitaciones propias de la virtualidad: conectividad, contextos diversos (de cada docente y de cada familia), distintas mediaciones, entre otras.

En relación con los aspectos a mejorar, las docentes percibieron principalmente que estos se derivan del propio contexto de educación remota, lo cual se refleja en la demanda de mayor soporte técnico para el manejo de la virtualidad y el diseño de experiencias de aprendizaje activas en este contexto, así como la falta de conectividad. Aunado a ello, las limitaciones de tiempo que tienen las docentes para seguir el proceso formativo y atender a los padres y madres de familia es otro factor. Del mismo modo, la incomprensión y falta de coordinación con sus autoridades se muestran como elementos que afectan el proceso de cambios.

Por último, desde la percepción docente, el trabajo con grupos pequeños y la formulación de preguntas abiertas favorecieron las habilidades comunicativas y la participación de niñas y niños, y lograron una mayor interacción entre pares y con las docentes. Esto tuvo efectos positivos en el desarrollo de su autonomía y seguridad personal, la toma de decisiones consensuada y su capacidad de autorregulación. Las docentes identificaron que estos logros trascienden el campo expresivo e impactan positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico y el razonamiento lógico.

Como se puede observar, la opción formativa ofrecida por el Proyecto Cometa responde a las necesidades de las docentes. En consecuencia, se presenta como un proceso formativo válido y con un potencial de replicabilidad en el contexto estudiado.

RECOMENDACIONES

- ✓ Con base en los testimonios sostenidos por las docentes es posible considerar el acompañamiento pedagógico como una estrategia efectiva en futuros procesos de formación en servicio al incidir no solo en la dimensión profesional, sino también en la personal.
- ✓ Se recomienda establecer un perfil de la acompañante pedagógica a fin de seleccionar al personal idóneo para cubrir esta función. Ello supone que, además de la dimensión del saber, la acompañante requiere contar con actitudes y habilidades socioemocionales como empatía, apertura, capacidad de escucha, entre otras.
- ✓ Es fundamental complementar los hallazgos de este estudio con otras investigaciones, con metodologías mixtas, que permitan recoger más información sobre el proceso, el impacto en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, así como en las prácticas pedagógicas. Ello permitiría tener una comprensión más integral de la validez y replicabilidad de esta experiencia.
- ✓ Del mismo modo, es preciso que el Proyecto Cometa explicita con mayor detalle la fundamentación teórica de su programa formativo: ¿cuál es el paradigma que lo orienta?, ¿por qué seleccionaron dichas dimensiones o competencias?, ¿quién y cómo se forman las docentes acompañantes?, ¿quién las seleccionó y de acuerdo con qué criterios?, ¿cuál es el contenido temático que abordan?, ¿qué proceso siguen?, ¿cómo realizan el seguimiento?, ¿cómo registran los logros y a qué los atribuyen?, etc. Solo desde esas interrogantes será posible validar la estrategia formativa seguida y, con ello, sus posibilidades de escalarla a otros ámbitos.

REFERENCIAS

- Acuña, L., Bejarano, O., Cardozo, L., Londoño, A., Cajamarca, M., Lancheros, N., Moreno, S., Villalobos, L., Cárdenas, I., Rincón, M., Valenzuela, J., Tique, C., Castañeda, A., Preciado, A., Quiñonez, J., Salazar, L., Peña, J., Donato, J., Rodríguez, R. y Bohada, L. (2018). *El desafío de “ir juntos”... Una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/IDEP_El_Desafio_de_ir_juntos_Tomo_1_WEB.pdf
- Apolo, D., Melo, M., Solano, J., & Aliaga-Sáez, F. (2020). Pending Issues from Digital Inclusion in Ecuador: Challenges for Public Policies, Programs and Projects Developed and ICT-mediated Teacher Training. *Digital Education Review*, (37), 130-153. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/30610>
- Barboza, L. (2008). Investigación básica, aplicada y evaluativa: cuestiones de campo e implicancias para Uruguay. *Páginas de educación* 1(1), 35-54. <https://core.ac.uk/reader/234706074>
- Bausela, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361-378. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=981041>
- Bustelo, M. (1999). Diferencias entre evaluación e investigación: una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 4(929B). http://etpcba.com.ar/documentos/sitios/evaluacion_intitucional/3_evaluac_invest.pdf
- Chacón S., Anguera, M. T. y López, J. (2000). Diseños de evaluación de programas: bases metodológicas. *Psicothema* 12(2), 127-131. <http://www.psicothema.com/pdf/532.pdf>

- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3rd ed.). Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dunkelberg, E. (2013a). *La calidad de los servicios educativos del nivel inicial en Puerto Maldonado y Ventanilla según la escala de evaluación de los entornos infantiles (ECERS-R)*. Universidad Antonio Ruiz de Montoya; Fundación Bernard van Leer.
- Dunkelberg, E. (2013b). *Reporte de la validación de la Escala de Calificación de los Entornos Infantiles ECERS-R*. Universidad Antonio Ruiz de Montoya; Fundación Bernard van Leer.
- Dyson, A. H., & Genishi, C. (2005). *On the Case: Approaches to Language and Literacy Research*. Teachers College Press.
- Educación Proyecto Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil. (2011). *Marco conceptual*. Banco Interamericano de Desarrollo. [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Programa-Regional-de-Indicadores-de-Desarrollo-Infantil-\(PRIDI\)-Marco-Conceptual.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Programa-Regional-de-Indicadores-de-Desarrollo-Infantil-(PRIDI)-Marco-Conceptual.pdf)
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. RELIEVE, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91649056015>
- Esteban, E., Naveda, K. y Santa, 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), 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7580398>

- Ferrándiz, J. (11-14 de noviembre de 2019). *¿Por qué medir la calidad de los ambientes preescolares y el desarrollo temprano? Resultados de la medición de la calidad de los entornos de aprendizaje y desarrollo temprano (MELQO 2017)*. Semana de la Evidencia, Lima, Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6763>
- García-San Pedro, M. J. (2012). Feedback and Feedforward: Focal Points for Improving Academic Performance. *Journal of Technology and Science Education*, 2(2), 77-85. <https://www.redalyc.org/pdf/3311/331127614004.pdf>
- Harapnuik, D. (2020). Feedforward vs. Feedback. *It's about Learning*. <https://www.harapnuik.org/?p=8273>
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Fundación Sypal. Caracas.
- INEI (2019) *Encuesta Nacional de Instituciones educativas 2019*. <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/encuestas/>
- INEI (2017) *Censos Nacionales 2017*.
- Lecannelier, F. (2013). Apego y aprendizaje socioemocional: el elefante en la habitación de la educación parvularia. En A. Céspedes y G. Silva (Eds.), *vale*. Calpe & Abyla Santiago de Chile
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Ministerio de Educación. (s.f.) *Estudio Nacional de Calidad de los Ambientes Preescolares de los Servicios de Educación Inicial y de Aprendizajes Tempranos – MELQO Perú*.
- Ministerio de Educación. (2020). *Censo Escolar 2020*. Lima.
- Ministerio de Educación. (2019). *Censo Escolar 2019*. Lima.

- Ministerio de Educación. (2016). *Evaluación Censal de Estudiantes* <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>
- National Institute for Child Health and Human Development. (2006). Child-care Effect Sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61(2), 99-116. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.2.99>
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Sánchez, R. (2015). *Informe de indicadores claves de la Evaluación Nacional de Educación Inicial*. Ministerio de Educación.
- Sembrando Juntos (2021). *Teoría del cambio* (Documento de trabajo).
- Sicchia, R. E. (2022). *Acompañamiento pedagógico virtual y desempeño laboral de los docentes de la UGEL Yungay, 2021* (Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo). Repositorio Digital Institucional César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/80341/Siccha_CRE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Silveira, D. S., Colomé, C. L., Heck, T., Nunes da Silva, M. y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.L.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. The Guilford Press.
- Vega, R., Torres, T. y Cerna, R. (2013). Revisión documental acerca de la investigación evaluativa. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. www.eumed.net/rev/cccss/23/investigacion-evaluativa-politicas-publicas-mexico.html

- Yazejian, N., Bryant, D., Freel, K., & Burchinal, M. (2015). High-quality Early Education: Age of Entry and Time in Care Differences in Student Outcomes for English-only and Dual Language Learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 23-39. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.02.002>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Designs and Methods*. SAGE Publications.
- Zapatero, J. A., González, M. D. y Campos, A. (2017). Diseño y valoración de una investigación evaluativa. La enseñanza por competencias en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 19-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217049688002>



ANEXOS

PROTOCOLO DE GRUPO FOCAL I PERSONAL DOCENTE

Pontificia Universidad Católica del Perú

Centro de Investigaciones y Servicios Educativos

Investigación evaluativa de un programa de formación en servicio dirigido a docentes de educación inicial de instituciones públicas

Buenos días/tardes/noches. Somos _____ y _____. Estamos a cargo del grupo focal que es parte de la investigación evaluativa del Proyecto Cometa y que tendrá una duración máxima de una hora y media. El propósito de esta actividad es dialogar sobre sus experiencias como docentes participantes. Ustedes fueron seleccionadas aleatoriamente.

Durante el desarrollo de la sesión, les solicitamos se sirvan mantener sus cámaras encendidas y sus celulares apagados. Asimismo, con el propósito de favorecer la participación de todas, les solicitamos que sus intervenciones sean precisas.

Toda la información que brinden se mantendrá en estricta confidencialidad. La información resultante será analizada de manera grupal y no hará alusión al nombre de ninguna de ustedes.

Agradecemos su colaboración.

1. ¿Qué fue lo que las animó a participar en el Proyecto Cometa?
¿Cuáles eran sus expectativas?
2. ¿De qué manera su participación viene alcanzando dichas expectativas?
3. En su opinión, ¿qué facilita la ejecución del programa de formación del Proyecto Cometa?

4. En su opinión, ¿qué barreras han tenido en la ejecución del programa de formación del Proyecto Cometa?
5. ¿Cuáles consideran que son los aprendizajes más significativos en este proceso formativo? ¿Podrían mencionar los tres más importantes?
6. En su experiencia, ¿cómo estos aprendizajes se han visto reflejados en su práctica docente?
7. En su experiencia, ¿cómo estos aprendizajes se han visto reflejados en el grupo de niñas y niños a su cargo?
Nota: Abordar estos temas si no emergieron en el diálogo.
 - a. Concepto de niño
 - b. Experiencia de aprendizaje
 - c. Espacios de aprendizaje
 - d. Trabajo con los padres y madres de familia o cuidadores
 - e. Evaluación del aprendizaje de las niñas y niños
 - f. Identidad personal y profesional
8. En una palabra, ¿qué significa para ustedes participar del Proyecto Cometa en el contexto de pandemia?
9. Si ustedes fueran las responsables del Proyecto Cometa, ¿qué cambios harían?

Reiteramos nuestro agradecimiento por su participación.

PROTOCOLO DE GRUPO FOCAL 2 PERSONAL DOCENTE

Pontificia Universidad Católica del Perú

Centro de Investigaciones y Servicios Educativos

Investigación evaluativa de un programa de formación en servicio dirigido a docentes de educación inicial de instituciones públicas

Buenos días/tardes/noches. Somos _____ y _____. Estamos a cargo del segundo grupo focal que es parte de la investigación evaluativa del Proyecto Cometa y que tendrá una duración máxima de una hora y media. Como en el primer grupo focal, el propósito de esta actividad es profundizar sobre sus experiencias como docentes participantes. Ustedes fueron seleccionadas aleatoriamente.

Durante el desarrollo de la sesión, les solicitamos se sirvan mantener sus cámaras encendidas y sus celulares apagados. Asimismo, con el propósito de favorecer la participación de todas, les solicitamos que sus intervenciones sean precisas.

Toda la información que brinden se mantendrá en estricta confidencialidad. La información resultante será analizada de manera grupal y no hará alusión al nombre de ninguna de ustedes.

Agradecemos su colaboración.

1. Estando próximas a culminar un año de formación en el Proyecto Cometa, vamos a empezar jugando. Nosotras diremos unas frases cortas y ustedes nos dicen lo primero que se les viene a la mente.
 - a. Acompañamiento pedagógico Cometa
 - b. Niño/niña
 - c. Experiencias de aprendizaje
 - d. Espacios de aprendizaje
 - e. Evaluación del aprendizaje
 - f. Trabajo con los padres de familia
 - g. Práctica docente
 - h. Profesora Cometa
 - i. Proyecto Cometa

Ahora pasamos a un segundo momento en el que haremos algunas preguntas.

2. ¿Qué cambios en la metodología se dieron a raíz de su participación en el Proyecto Cometa? ¿A nivel del uso de la tecnología? ¿Qué nuevos conceptos adquirieron o comprendieron?
3. Pensando en un balance del trabajo del año, ¿cuáles son los tres aspectos que, a su juicio, facilitaron la ejecución del programa de formación del Proyecto Cometa? Del más importante al menos importante.
4. Pensando en un balance del trabajo del año, ¿cuáles son los tres aspectos que, a su juicio, constituyeron barreras para la ejecución del programa de formación del Proyecto Cometa? Del más importante al menos importante.
5. Según su criterio, ¿qué habilidades comunicativas consideran que han alcanzado los niños y niñas participantes del Proyecto Cometa?
6. Según su criterio, ¿qué habilidades socioemocionales consideran que han alcanzado los niños y niñas participantes del Proyecto Cometa?
7. ¿Cómo describirían sus interacciones con el grupo de niños y niñas a su cargo? ¿Qué les brindó el Proyecto Cometa para mejorar dichas interacciones?

8. ¿Ustedes dirían que se cumplieron las expectativas iniciales? ¿De qué manera? ¿Qué otros aspectos se lograron a partir del Proyecto Cometa?
9. Si ustedes fueran la directora de la UGEL Ventanilla, con la experiencia formativa vivida con el Proyecto Cometa, ¿qué acciones priorizarían en la formación? ¿Y si fueran la directora de Educación Inicial?
10. ¿Qué creencias modificaron a partir del Proyecto Cometa?
11. ¿Qué otros logros tuvieron los estudiantes a partir del Proyecto Cometa?
12. ¿Cómo participaron los padres y madres de familia? ¿Qué cambios hubo? ¿Qué opinaron sobre el proyecto?

Reiteramos nuestro agradecimiento por su participación.

CUESTIONARIO HOJA DE VIDA DE DOCENTES

1. Datos generales

Lugar de nacimiento	Provincia _____ Distrito _____ Región _____
Distrito donde reside	
Con quién vive en casa	Esposo o conviviente () Hijos e hijas () Edad del hijo/a menor () Hermanos(as) () Padre o madre () Otros ()
Edad	Marque según corresponda: Entre 20 y 30 () Entre 31 y 40 () Entre 41 y 50 () Entre 51 y 60 () Más de 60 años ()
Fecha de ingreso a la Institución Educativa de Educación Inicial en la que labora actualmente (indique mes y año)	

2. Indique el título profesional o técnico que corresponda:

- Título técnico ()
Profesor o Licenciado en Educación Inicial ()
Profesor o Licenciado en Educación Especial ()
Otro título (especifique) ()
Título profesional no docente (especifique) _____ ()
No tiene título profesional ni técnico ()

3. ¿En qué institución realizó sus estudios? Especifique el nombre y región, por favor.

- () Escuela Normal _____
() Instituto Superior Pedagógico _____
() Universidad _____
() Otros _____

4. Formación continua / especialización (principales)

4.1 ¿Está cursando actualmente alguna especialización, posgrado o capacitación?

- Sí ()
No ()

Estudios en proceso

Tipo	Nombre	Ciudad/Región	Año/s	Tipo de financiación (personal o subvencionada)
Diplomado				
Segunda Especialidad				
Maestría				
Doctorado				
Capacitaciones				

Estudios concluidos

Tipo	Nombre	Ciudad/Región	Año/s	Tipo de financiación (personal o subvencionada)
Diplomado				
Segunda Especialidad				
Maestría				
Doctorado				
Capacitaciones				

4.2. Señale si ha recibido capacitaciones en TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en los últimos dos años, cuántas y cuáles.

Tema	Fecha	Institución

5. Experiencia profesional

Sírvase empezar por las ocupaciones más recientes

Cargo	Institución	Indicar si es pública o privada	Tipo de dedicación (TC = tiempo completo, TPA = tiempo parcial, PH = por horas)	Año/s

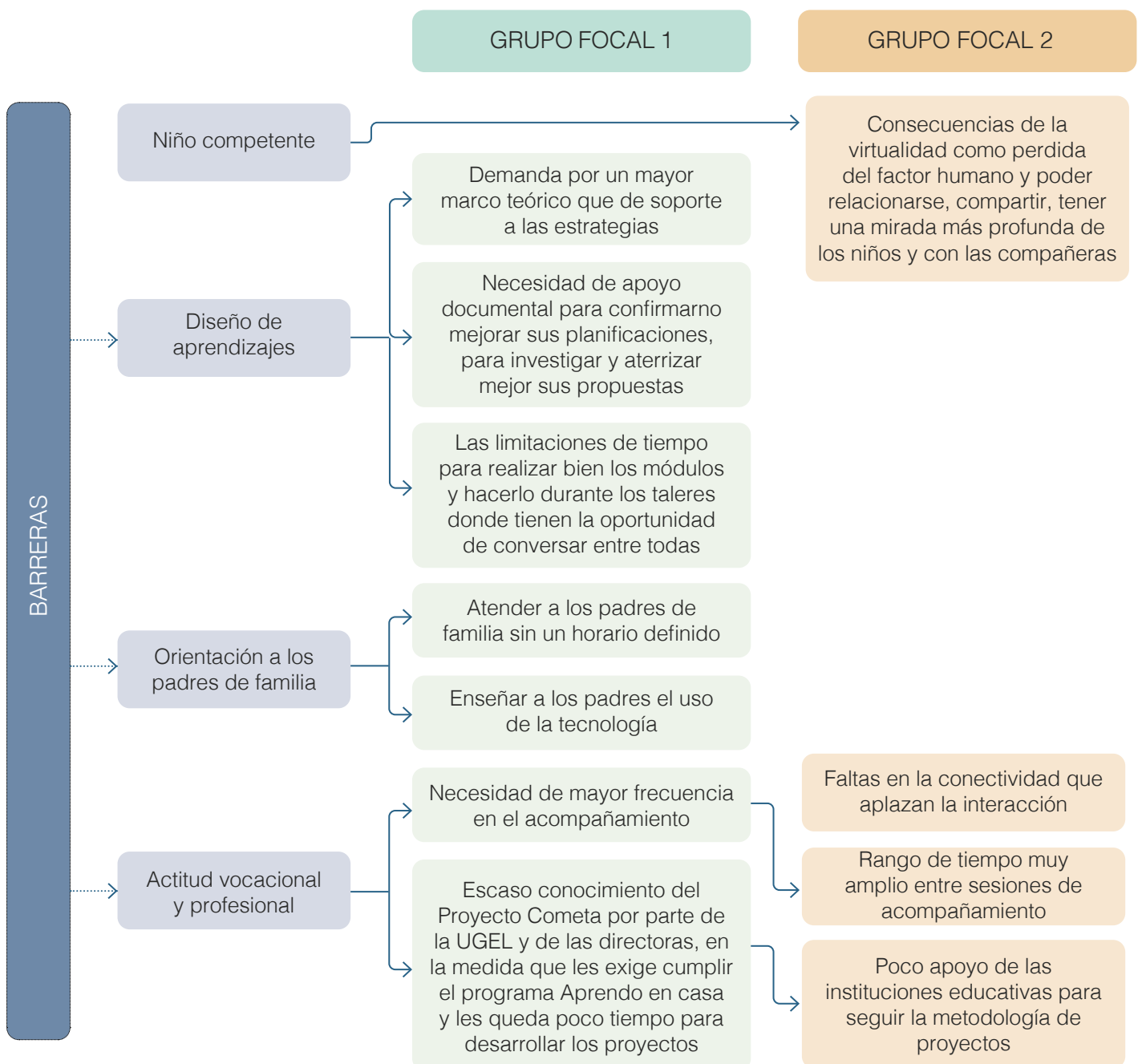
6. Otras ocupaciones

7. Intereses y pasatiempos personales

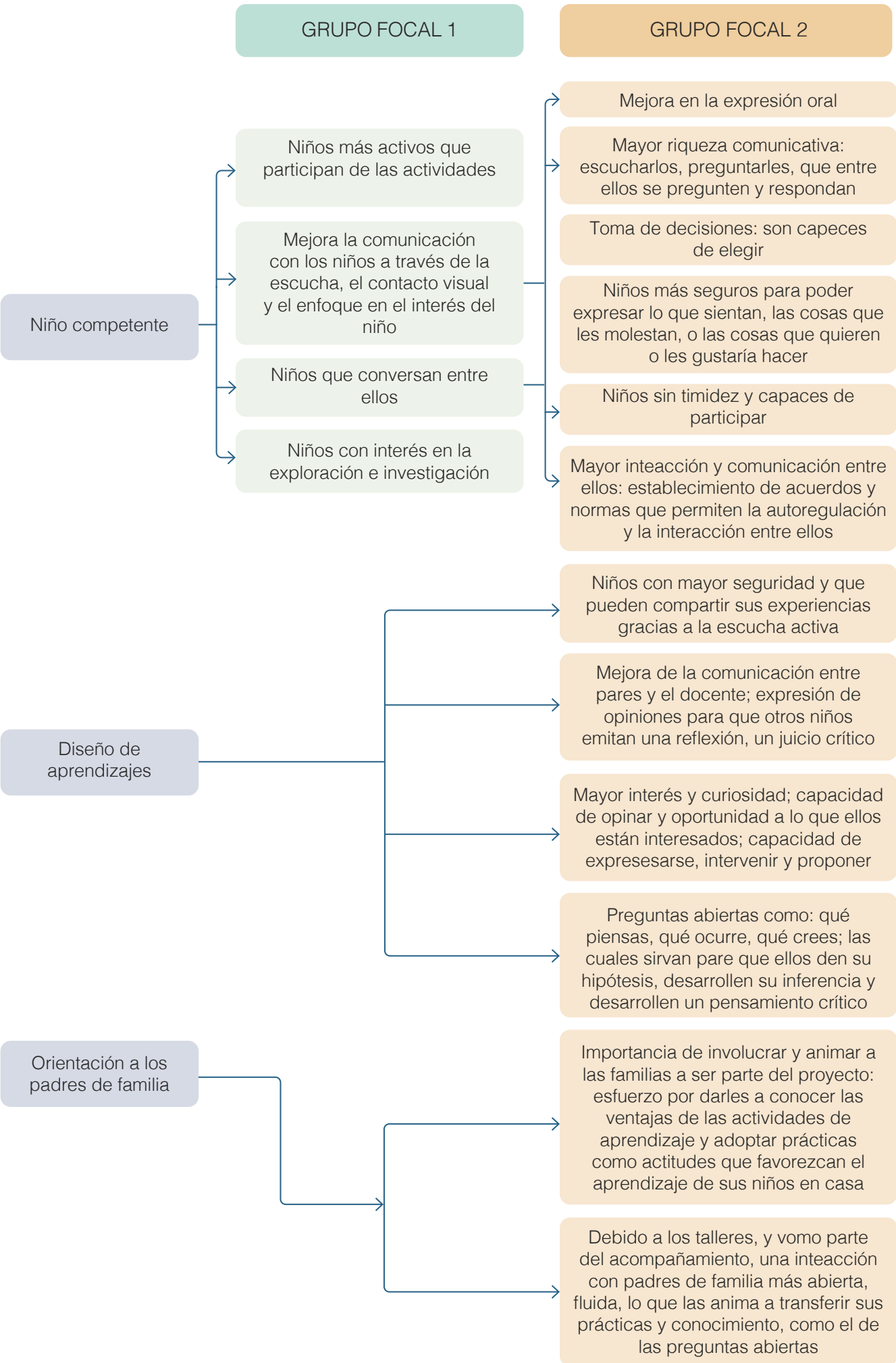
MATRIZ DE SÍNTESIS DE PERCEPCIONES DOCENTES

	Facilitadores	Barreras	Impacto desarrollo socioemocional y lenguaje
Dominio 1: Práctica pedagógica			
Concepto de niño competente			
Diseño de experiencias de aprendizaje			
Promoción de espacios cálidos y amables incorporando materiales no estructurados			
Orienta a los padres y madres de familia en el cuidado emocional de los niños y en el desarrollo de los aprendizajes			
Evalúa continuamente los procesos de aprendizaje			
Dominio 2: Actitud personal y profesional			
Fortalece su identidad personal y profesional participando activamente en su formación			

ESQUEMAS DE SÍNTESIS DE INFORMACIÓN DE GRUPOS FOCALES



DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y COMUNICACIÓN





ISBN: 978-612-49159-0-1



9 786124 915901



PUCP

CENTRO DE
**INVESTIGACIONES Y
SERVICIOS EDUCATIVOS**