



**REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL ACOMPAÑAMIENTO IN SITU EN LAS
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA**

Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación

Rubio, abril de 2021



**REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

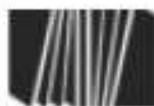
**APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL ACOMPAÑAMIENTO IN SITU EN LAS
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA**

Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Yamile A. Ramírez S.

Tutora: Dra. Leydys Rodríguez

Rubio, abril de 2021



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día jueves, veintinueve del mes de julio de dos mil veintiuno, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores : LEYDYS RODRIGUEZ (TUTORAL PEDRO GÓMEZ, YOSMAR KARINA MORALES, JENNY MORENO Y PARLO ARTURO JAIMES ESPINOSA, Cédulas de Identidad Números V.-12.228.862, V.- 9.242.227, V.-9.344.597, V.-11.503.633 y C.C.-13.352.293, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 525, con fecha del 22 de julio de 2020, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducientes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL ACOMPAÑAMIENTO IN SITU EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA", presentado por la participante RAMIREZ SERNA, YAMILE ASLBOY, cédula de ciudadanía N° CC.-39.455.876 pasaporte N° P.- AO953745, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. LEYDYS RODRIGUEZ
C.L.N° V.-12.228.862

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. YOSMAR KARINA MORALES
C.L.N° V.- 9.344.597

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. PEDRO GÓMEZ
C.L.N° V.-9.242.227

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. JENNY MORENO
C.L.N° V.-11.503.633

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. PARLO ARTURO JAIMES ESPINOSA
C.C.- 13.352.293
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

CONTENIDO

| | PP |
|--|-----|
| RESUMEN..... | IX |
| CAPÍTULO I..... | 1 |
| EL PROBLEMA..... | 1 |
| Situación Problémica..... | 1 |
| Objetivos de la Investigación..... | 9 |
| Objetivo General..... | 9 |
| Objetivos Específicos..... | 9 |
| Justificación e Importancia de la Investigación..... | 9 |
| CAPÍTULO II..... | 14 |
| MARCO REFERENCIAL..... | 14 |
| Investigaciones Previas..... | 14 |
| Bases Teóricas..... | 20 |
| El acompañamiento in situ..... | 20 |
| Fases del modelo de acompañamiento al docente en el aula..... | 27 |
| Práctica pedagógica un elemento fundamental en el logro de los objetivos de la educación de hoy..... | 33 |
| Modelos de las prácticas pedagógicas que sustenta el acompañamiento in situ..... | 38 |
| Bases Legales..... | 45 |
| CAPÍTULO III..... | 51 |
| MARCO METODOLÓGICO..... | 51 |
| Descripción de la metodología de investigación..... | 51 |
| Orientaciones Metodológicas..... | 52 |
| Fases de la Investigación..... | 55 |
| Fase Contextual: Escenario e informantes Claves..... | 55 |
| Fase de Interpretación de la Información Recolectada..... | 58 |
| Fase de Construcción de Fundamentos Teóricos..... | 61 |
| CAPITULO IV..... | 63 |
| INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN..... | 63 |
| Interpretación Fenomenológica de los Educadores..... | 63 |
| Subcategoría: Planeación y Preparación: Planeación con antelación..... | 64 |
| Subcategoría: Ambientes para el Aprendizaje..... | 101 |
| Subcategoría: Práctica Pedagógica..... | 130 |

| | |
|--|-----|
| Aspectos positivos y negativos de la práctica pedagógica..... | 130 |
| CAPITULO V | 164 |
| APROXIMACIÓN TEÓRICA | 164 |
| Introducción Reflexiva | 164 |
| Relación entre pedagogía, didáctica y currículo..... | 168 |
| Fundamentos Teóricos sobre el Acompañamiento In Situ en el fortalecimiento de la práctica pedagógica | 174 |
| Los docentes son sujetos de saber..... | 175 |
| Se acompaña desde el deseo de saber y de participación de los docentes .. | 176 |
| Fases que permiten generar la aproximación teórica..... | 178 |
| Evidencia de que el docente conoce los recursos didácticos de su área | 178 |
| Planeación de clase que evidencia una enseñanza coherente con los múltiples aspectos de la didáctica | 179 |
| Ambiente de respeto y empatía..... | 180 |
| Generar una cultura de aprendizaje..... | 181 |
| Manejo de procedimientos de clase | 181 |
| Comunicación con el estudiante | 182 |
| Uso de las estrategias de preguntas y discusión..... | 183 |
| CONSIDERACIONES FINALES | 185 |
| REFERENCIAS | 192 |
| ANEXO..... | 202 |
| Anexo (a). Validación del instrumento..... | 203 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|---|----|
| Cuadro N°1. | 50 |
| Categorías Predeterminadas | 50 |
| Cuadro N°2. | 57 |
| Información detallada de los informantes claves. | 57 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1. Fases del acompañamiento pedagógico. Programa Todos a Aprender. Secretaria Distrital de Educación de Barranquilla. Adaptado de Ramírez (2020)..... | 28 |
| Gráfico 2. Representaciones y constructos de los procesos didácticos y pedagógicos entre la planificación. Tomado de Henríquez, C. y Reyes, J. (2008)..... | 41 |
| Grafico 3. Planeación con antelación. Fuente: Elaboración propia. | 67 |
| Gráfico 4. Dificultades en la planeación. Fuente: Elaboración propia. | 72 |
| Gráfico 5. resolución de dificultades en planeación. Fuente: elaboración propia. | 77 |
| Gráfico 6. Referentes curriculares para la planificación..... | 82 |
| Grafico 7. Relación de las competencias con la planificación. Fuente: Elaboración propia..... | 87 |
| Grafico 8. Evidencias en los aprendizajes por la planificación. Fuente: Elaboración propia..... | 90 |
| Gráfico 9. Planeación de las acciones según el modelo pedagógico. Fuente: Elaboración propia. | 94 |
| Gráfico 10. Influencia del COVID-19 en el desarrollo de la planeación. Fuente: Elaboración propia. | 98 |
| Gráfico 11. ejercicios para el desarrollo de la clase. Fuente: Elaboración propia. ... | 104 |
| Grafico 12. Cumplimiento del objetivo durante la clase. Fuente: Elaboración propia. | 112 |
| Grafico 13. Aspectos a considerar para el desarrollo de guías. Fuente: Elaboración propia..... | 116 |
| Gráfico 14. Estrategias del trabajo colaborativo. Fuente Elaboración propia..... | 120 |
| Grafico 15. influencia del covid 19 en el alcance de las competencias. Fuente: Elaboración propia. | 124 |
| Gráfico 16. Influencia del acompañamiento in situ en la labor docente. Fuente: Elaboración propia. | 127 |
| Gráfico 17. Aspectos positivos y negativos de la práctica pedagógica. Fuente elaboración propia..... | 136 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 18. Fortalezas y dificultades frente al desarrollo de prácticas pedagógicas. Fuente: Elaboración propia. | 140 |
| Gráfico 19. Aprendizaje de la práctica pedagógica de los compañeros. Fuente: Elaboración propia. | 144 |
| Gráfico 20. Obstáculos en el desarrollo de la práctica pedagógica y su fortalecimiento. Fuente: Elaboración propia. | 148 |
| Gráfico 21. Acompañamiento pedagógico para el fortalecimiento de la práctica docente. Fuente: Elaboración propia. | 152 |
| Gráfico 22. Relación de los CDA con el modelo pedagógico para el desarrollo de la práctica docente. Nota: Elaboración propia. | 156 |
| Gráfico 23. Influencia del Covid-19 en el acompañamiento pedagógico. Fuente: Elaboración propia. | 161 |
| Grafico 24. Acompañamiento IN SITU. Fuente: Elaboración propia. | 174 |
| Grafico 25. Planificación y preparación de clase. Fuente: Elaboración propia. | 178 |
| Gráfico 26. Ambientes para el aprendizaje. Fuente: Elaboración propia. | 180 |
| Gráfico 27. Comunicación de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia. | 183 |

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL ACOMPAÑAMIENTO IN SITU EN LAS
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA**

Autora: Yamile A. Ramírez S.

Tutora: Dra. Leydys Rodríguez

Fechad: abril, 2021

RESUMEN

La investigación intentó abordar uno de los fenómenos más innovadores, vistos en las propuestas pedagógicas de hoy, representadas en el acompañamiento pedagógico, que si bien es cierto, pudo ser concebido como un factor esencial de la enseñanza escolar, en la actualidad tiene un matiz más específico y preciso, al punto de existir un profesional de la docencia con esta función, en aras de apoyar y potenciar el logro del propósito fundamental que rige la educación actual, materializada en el desarrollo de competencias en los estudiantes. Así, la investigación se propuso como objetivo general “Generar una aproximación teórica del acompañamiento in situ para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las docentes de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Brisas del Río de Barranquilla, Colombia”, para ello utilizó el paradigma cualitativo, con la fenomenología como método de investigación y de diseño de campo. En cuanto a lo técnico, el estudio pretendió utilizar como instrumentos de investigación una entrevista semiestructurada a través de la plataforma Google Meet durante la pandemia COVID - 19, con el propósito de hallar lo que acaece con el acompañamiento In Situ en las prácticas pedagógicas desarrolladas en por 5 docentes de básica primaria de la Institución Educativa Distrital “Brisas del Río” de Barranquilla – Colombia, el cual será decodificado a través de las técnicas de categorización, el cual brindó los aportes suficientes para construir la aproximación teórica mencionada. Al revisar la política educativa del país para el cuatrienio 2010 a 2014 se encontró un documento sobre los sustentos del programa Todos a Aprender (MEN, 2012); el documento hace una síntesis de las principales premisas y sustentos que fueron tenidos en cuenta para desarrollar el Programa, previa revisión bibliográfica desde la literatura especializada y la integración de prácticas con resultados exitosos en Argentina, Brasil y Chile. Ante la situación actual por el COVID-19 se han realizado muchos cambios en materia de educación esto ha modificado un poco la perspectiva de la práctica en donde surgieron muchos interrogantes y se establecieron con base en ellas, una visión más sesgada de los procesos académicos y de los objetivos de aprendizaje trabajado lo que le permitió a los docentes darse cuenta que era relevante priorizar la enseñanza y el aprendizaje ya que es casi imposible que los estudiantes con trabajo en casa pudieran abarcar todos los temas o contenidos de la malla de su curso así

entonces se viabilizó echar una mirada a los Derechos Básicos de Aprendizaje que es el documento dentro de los referentes de calidad que nos muestra a manera de evidencia lo mínimo que el estudiante debe saber para cada grado académico.

Descriptor: Acompañamiento pedagógico, Acompañamiento In Situ, Práctica pedagógica.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Situación Problémica

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la calidad del sistema educativo colombiano se considera que debe estar fundamentada desde una perspectiva de carácter socializador, que en los diferentes espacios y tiempos donde se ha desarrollado la educación en el país se ha evidenciado que lo referenciado a nivel educativo se encuentra ligado con lo social. Por lo tanto, para lograr una educación de calidad se requiere hacer cambios significativos en los valores, el sentido de la vida y la realidad social que vive la nación para ejercer en los educandos una mentalidad de sentido de pertenencia, formando al hombre con sentido social que contribuya al desarrollo de la sociedad y de su cultura desde una perspectiva crítica y reflexiva que aporte soluciones a las dificultades o problemas que se presentan en su entorno.

Para Peralta, Aguilar y Mejía (2017) la calidad educativa es: “...Una cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad” (p.33). No obstante, para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la calidad educativa es concebida como:

Aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta. Esta acepción de calidad establece un condicionamiento asociado con el número de estudiantes que se puedan insertar dentro del sistema educativo, en otras palabras, la distinción de calidad está relacionado con la cobertura escolar. (p. 39)

Esto hace ver, el fin último de todo proceso sociopolítico de la educación, que busca ser ante todo la calidad de la educación en términos integrales para crear una intervención verdaderamente transformadora, destacando las competencias que quieren

alcanzar en los educandos, para que estos tengan un rol protagónico en el contexto en el que se desenvuelven. No muy lejos de lo descrito hasta aquí, y en aras de contrastar las conceptualizaciones hechas es importante tomar en cuenta la postura Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), de forma parafraseada, para quien calidad educativa está enfatizada en generar resultados efectivos, que verdaderamente impacten en los escenarios donde se desenvuelven los procesos formativos, y desde esta perspectiva, se logra sólo cuando se cumplen objetivos y criterios propios de los estándares socioculturales y políticos, que orientan el deber ser de la formación ciudadana y las teorías pedagógicas que han explicado al fenómeno educativo a lo largo de la historia.

Estas concepciones sobre la calidad educativa se cohesionan con los lineamientos que en los últimos diez años el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha entregado para el establecimiento de una política pública que permita la estructuración de estándares e indicadores para la calidad, la cobertura y la inclusión, en donde la gerencia educativa asimila cada uno de estos conceptos y los traduce a la realidad educativa de los contextos regionales y locales, para eliminar barreras sociales, económicas y culturales, que imponen un reto frente al logro de la calidad educativa en relación a las pruebas estandarizadas con las cuales se mide dicha variable a nivel nacional e internacional.

En ese sentido, la calidad educativa desde la perspectiva de la gerencia escolar tiene un paralelo comparativo entre dos tipos de pruebas. La primera de ellas, es la prueba PISA, la cual es un programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de la OCDE, en la que se evalúan tres áreas específicas las cuales son: lectura, matemáticas y ciencias; con la finalidad de medir habilidades y competencias para la resolución de problemas en situaciones reales en estos tres ejes de conocimiento.

Colombia por su parte, a través de las pruebas SABER con las cuales se evalúa las habilidades y competencias adquiridas por los estudiantes en la educación básica y media, busca contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en el país a través de la aplicación periódica de evaluaciones en donde se observan factores asociados al entorno educativo y su incidencia en el desempeño de los estudiantes en todos los

establecimientos educativos del país. Es así, que a través de los resultados que se obtienen con dichas pruebas se establecen unos comparativos basados en indicadores para cada uno de los ciclos evaluados en relación a los resultados obtenidos por las instituciones educativas en todas las entidades territoriales.

De esta forma, la calidad educativa sigue siendo uno de los focos de atención por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y sus entidades descentralizadas, que para el caso de la descripción del presente problema de investigación atañe a la secretaría de educación distrital de Barranquilla, en donde los agentes del escenario educativo propenden por establecimiento de metas y estrategias de índole académico administrativo, para que los niños y jóvenes de la región puedan contar con establecimientos educativos debidamente dotados, que garanticen la calidad de la cobertura con indicadores de igualdad de condiciones para el sector urbano y rural.

A nivel nacional, los puntajes promedio en la prueba PISA han reflejado un decremento de la calidad educativa en general ubicando al país en el puesto 52 con una radiografía preocupante en las áreas de lectura, matemática y ciencias, pues Colombia obtuvo los resultados más bajos de los países que pertenecen a la OCDE, y según el informe Pisa del año 2018, con resultados que se equiparan a los obtenidos por países como Albania, Macedonia del Norte y Qatar.

Para el 2015, Colombia obtuvo 425 puntos en la prueba de lectura, sin embargo, para 2018 se evidenció un retroceso importante al obtener 412 puntos, mientras que el promedio es de 487 puntos. Es decir, el país desmejoró en 13 puntos en esta competencia. En Ciencias obtuvo 399 puntos, lejos del promedio OCDE que es de 489 puntos. En matemáticas los estudiantes colombianos obtuvieron un puntaje promedio de 391, una leve mejora frente a los 390 puntos de media obtenidos en 2015, pero aún alejados del promedio de los países pertenecientes a la OCDE que es de 489 puntos.

En relación con LO expuesto anteriormente, las instituciones educativas en el Departamento del Atlántico y específicamente en el Distrito Especial, Industrial y Portuario de Barranquilla algunas instituciones educativas presentan bajos índices de calidad educativa reflejado en las pruebas SABER y los indicadores del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), los cuales dan cuenta de la necesidad de encontrar

estrategias metodológicas que permitan evidenciar las necesidades de acuerdo a los resultados en el mejoramiento de las prácticas de aula.

En este sentido, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), entidad que periódicamente realiza las denominadas pruebas SABER que constituyen el marco evaluativo en la calidad educativa en todos los niveles de la educación, menciona en un reporte del año 2016 que el departamento del Atlántico y específicamente en el Distrito Especial, Industrial y Portuario de Barranquilla tiene uno de los 10 promedios más altos a nivel nacional, especialmente en las áreas de Filosofía, Geografía, Historia, Química, Matemáticas e Inglés; ocupando el tercer (3) lugar entre los departamentos del país, con un promedio combinado en seis (6) áreas de conocimiento como las más altas de la nación, en la que los estudiantes de las instituciones educativas en el departamento y Barranquilla superan el promedio Nacional de puntuaciones que exige el ICFES.

Los resultados del índice sintético de calidad (ICSE) evidencian cambios y mejoramientos a nivel de calidad educativa que ha tenido la institución educativa en la básica primaria, de la cual se puede inferir que el desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER tercero y quinto nunca han estado por debajo de 2, siendo 4 la máxima puntuación se han mantenido en un mínimo aceptable para este componente, de igual se debe evidenciar que los resultados de los estudiantes nunca ha llegado o superado la puntuación .

Además, el resultado en desempeño más bajo que ha tenido la institución educativa distrital Brisas del Río, se evidencia en el informe del año 2015 el promedio de los 4 componentes (desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar) fue de 2,66; para el año 2016, donde la suma de los 4 componentes del ICSE fue de 6,05 puntos en las escalas hasta 10; en año 2017 el promedio 4,92 y para el año 2018 fue de 4,17. Esto permite observar las variaciones el progreso que ha tenido la institución educativa, el componente de eficiencia es la tasa de aprobación de las cuatro versiones del ICSE y cuyos resultados se toman del Sistema Integrado de Matriculas – SIMAT.

Mejorar la calidad de la educación no sólo es una necesidad, sino que representa una de las metas más urgentes a alcanzar por parte de los países en vía de desarrollo

como Colombia, si aspiran a insertarse con éxito en la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Para ello, no basta con propiciar un sistema de ciencia y tecnología de alto nivel sustentado en algunos colegios y universidades de excelencia que puedan formar el recurso humano requerido. Lograr una sociedad que sepa gestionar el conocimiento e innovar para ser exitosa en este siglo, requiere de una educación de calidad para todos, formar élites no sólo no es equitativo y democrático, sino que además no funciona (Baudelot y Establet, 2009; Council of competitiveness, 2004).

Asumiendo la necesidad de transformar eficazmente la calidad de la educación en el país por medio de una acción de largo alcance, el Ministerio de Educación de Colombia formuló las bases del Programa de Transformación de la Calidad Educativa” Todos a Aprender” (PTA). El Programa es una de las principales estrategias del MEN para promover la excelencia docente y la profesionalización de su labor. Tiene como principal objetivo mejorar los aprendizajes de los estudiantes de transición a quinto grado en las áreas de matemáticas y lenguaje, en los establecimientos educativos de más bajo desempeño, según pruebas SABER, a través del mejoramiento de las prácticas de aula de sus docentes; sin embargo, el Ministerio de Educación puede jugar el rol de promotor y facilitador para la transformación, pero son los actores del sistema educativo en su conjunto: maestros, estudiantes, padres de familia, directivos, secretarías de educación y sociedad civil, los llamados a tener un rol central en la transformación que se requiere, lo cual implica un proceso de aprendizaje de los diferentes actores involucrados.

En el marco de la política de “cierre de brechas” implementada por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2013, el PTA busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes en las instituciones educativas en situación de dificultad en relación con el logro de estos aprendizajes. Este proceso pasa necesariamente por el mejoramiento de las prácticas de aula; ya que, es en el aula, entendida como todo espacio en el que el estudiante aprende en el marco del sistema educativo (Duque, Vergara y Vega.2013).

Por ello la importancia de generar en los docentes una visión amplia del área de Lenguaje y Matemáticas contextualizándolas con la realidad, ya que si los docentes mejoran su práctica pedagógica hay más posibilidades de que los estudiantes puedan

adquirir las competencias necesarias para comprender el mundo que los rodea. La razón de ser de un maestro es generar espacios de aprendizaje efectivos para sus estudiantes, de allí la importancia de buscar estrategias que les permitan a los docentes adquirir herramientas para mejorar su quehacer.

El acompañamiento pedagógico in situ es una de esas estrategias, ya que tiene como objetivo fundamental generar la reflexión y así el docente pueda diseñar sus propios planes de mejoramiento con base en las necesidades de los estudiantes y las suyas propias, pero para que esto sea posible es básico que pueda además asumir una posición crítica frente a su práctica con el objetivo de que puedan reconocer los elementos que favorecen y obstaculizan los aprendizajes de los estudiantes. Solo así se podrán evidenciar transformaciones a las prácticas permitiendo Implementar estrategias de enseñanza efectiva de Lenguaje y Matemáticas a través del uso de materiales, desarrollando estrategias de evaluación para el aprendizaje (formativa), Utilizar instrumentos de evaluación del aprendizaje (sumativa) e interpretar sus resultados, Usar de manera efectiva actividades de aula propuestas por materiales educativos, Mejorar la gestión de aula. Este espacio de trabajo conjunto entre el tutor y el docente para apoyar el mejoramiento de prácticas de enseñanza con base en la observación el análisis y la retroalimentación positiva del docente.

Es labor de los tutores favorecer prácticas pedagógicas guiadas por la reflexión investigativa permanente, por esto, ellos mismos deben participar de procesos de formación situada permanente que les permitan revisar sus creencias y comprender mejor las implicaciones del acompañamiento que brindan en el marco de comunidades de aprendizaje teniendo en cuenta esto se hace necesario entender las prácticas reales de aula las cuales tienen que ver con las creencias, los mitos, las tradiciones, los imaginarios y las concepciones que los maestros tienen sobre cómo aprenden las personas y cómo se debe enseñar (Duque, Vergara y Vega.2013). Estas concepciones y creencias son el resultado de la propia experiencia temprana del maestro como estudiante, los cuales se forman desde los primeros años de escolaridad poco cambian con la educación formal y los esquemas de desarrollo profesional que no se centran en la modificación de prácticas de aula siguiendo estrategias que promuevan

intencionadamente su cambio. En consecuencia, esquemas de desarrollo profesional basados en cursos, conferencias y talleres masivos y genéricos a los que se invitan a los maestros, no son eficaces para transformar las prácticas de aula, aunque exista algún nivel de acompañamiento para ayuda a aplicar en el aula lo presentado.

A este tipo de desarrollo profesional típicamente mantenido durante varios años se le denomina situado. No se trata de talleres que se complementan con acompañamiento para aplicar la teoría vista, sino de un desarrollo profesional centrado en el acompañamiento al docente en las actividades de aula en torno a la planeación, ejecución y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de disciplinas específicas. Los talleres que se pueden incluir son un complemento y responden en general a necesidades concretas del aula sentidas por los docentes. La estrategia más apropiada para estos talleres consiste en trabajar en torno a actividades que a su vez los docentes transferirán al aula.

El eje conductor del desarrollo profesional situado es la planeación, realización y evaluación de actividades de aula con acompañamiento cercano de formadores. En este sentido, contar con guías de actividades o secuencias didácticas para el aula es fundamental. Estas guías son referentes para el acompañamiento. Se plantean las comunidades de aprendizaje y de práctica de maestros ya que; son fundamentales en la consecución y consolidación de cambios en las prácticas de aula. Estas comunidades están orientadas a que sea el pensamiento colectivo de los docentes de cada localidad el que identifique cuáles son las rutas y acciones apropiadas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y el clima escolar en su conjunto, partiendo de la articulación de sus trayectorias con las apuestas educativas actuales a nivel nacional e internacional y con ello nace el desarrollo profesional situado debe que debe centrarse en la consolidación de conocimiento didáctico de los contenidos (CDC)

En el tiempo que se lleva acompañando a los docentes en las situaciones de aprendizaje, SE HAN identificado varias problemáticas: Dificultad para reconocer sus limitaciones a nivel conceptual sobre la temática a trabajar, ya que la mayoría no tienen formación para el conocimiento didáctico del contenido (CDC); porque, las docentes de primaria dictan todas las áreas del conocimiento, aunque sean expertas en una sola.

Se consideran los contenidos como un listado de temas; su acepción hace referencia a un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales que se evidencian en las competencias que se deben alcanzar dentro del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, igualmente, implica comprender cómo se construyen y evalúan los conocimientos en la disciplina y cómo se articula curricularmente con otras áreas. No se articulan los contextos con las temáticas abordadas en las situaciones de aprendizaje, lo cual hace que se desaprovechen las vivencias de los estudiantes para generar aprendizajes significativos. No hay trabajo en equipo, ni cooperativo Se desconocen los referentes nacionales (Lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencias, etc.)

Durante los siete años de acompañamiento a los docentes de básica primaria de diferentes instituciones educativas de Barranquilla, se han observado algunos aspectos que influyen directamente en la efectividad de las prácticas de aula. A continuación, se describen algunos de esos aspectos. En primer lugar, la falta de formación a nivel conceptual por parte del docente. La mayoría de los docentes de básica primaria no tienen formación específica en cada una de las áreas fundamentales tal y como lo describe la Ley 115 o Ley General de Educación, lo cual hace que se desconozcan algunos elementos importantes a la hora de planear y generar situaciones significativas de aprendizaje. En segundo lugar, se aprecia que, en las situaciones de aprendizaje, los docentes no planean, lo cual dificulta la estructuración de la clase. En tercer lugar, se nota un currículo descontextualizado, teniendo en cuenta las particularidades del entorno es necesario que se flexibilice el currículo. Por último, las clases de Lenguaje y matemáticas se centran en la ejercitación.

Este trabajo nace por la necesidad de que los docentes de básica primaria reconozcan sus fortalezas y debilidades frente a sus prácticas de aula, Al respecto Gorodokin (2005) plantea la importancia de la formación docente, ya que tiene que ver con la transformación del sujeto encaminada hacia el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar.

Se destaca que del proceso de observación llevado a cabo y como Tutora del Programa Todos a Aprender - PTA, haciendo un análisis sobre la diversidad de

acciones que pueden ocurrir y ocurren en el desarrollo de las prácticas de aula, partiendo de considerar como pregunta problema ¿Cómo una aproximación teórica del acompañamiento in situ puede lograr el mejoramiento de las prácticas de aula?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Generar una aproximación teórica del acompañamiento in situ para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en las docentes de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Brisas del Rio de Barranquilla, Colombia.

Objetivos Específicos

Develar desde la concepción epistemológica y ontológica del acompañamiento in situ y las prácticas pedagógicas.

Caracterizar los modelos pedagógicos que se hacen presentes en las prácticas pedagógicas en la educación básica primaria.

Establecer fundamentos teóricos sobre el acompañamiento in situ y las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Justificación e Importancia de la Investigación

El plan sectorial del Ministerio de Educación Nacional (2014), plantea como objetivo principal el mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la superior. Y en aras de lograr esta meta, se diseñó Todos a Aprender: “el Programa de Transformación de la Calidad Educativa, cuyo propósito es mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria (de transición a quinto)

en lenguaje y matemáticas del país, de establecimientos educativos que muestran desempeño insuficiente” (p.17). El Programa plantea la puesta en marcha de acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer las prácticas en el aula, brindar referentes curriculares claros que indiquen los objetivos de aprendizaje, desarrollar herramientas apropiadas para la evaluación y trabajar en la selección y uso de materiales educativos para los maestros y estudiantes, los cuales deben estar acordes con los ambientes de aprendizajes.

Asimismo, se definió un plan de formación y acompañamiento para los docentes en sus propias aulas (formación situada), ya que es en la interacción entre pares y educadores con sus alumnos donde ocurren las verdaderas transformaciones educativas. En ese sentido, para lograr que los estudiantes mejoren su desempeño es claro que deben fortalecerse las condiciones que favorecen los procesos de aprendizaje. Así, el aula de clase es concebida por el Programa: “Todos a aprender” como su centro de acción y el foco de todo el sistema educativo, por lo que actúa sobre diferentes factores que están asociados al desempeño de los estudiantes y que concurren en el aula de clase: el maestro, el currículo, los materiales educativos, la evaluación, la gestión educativa que involucra a todos los actores de la comunidad educativa, el contexto familiar y la disponibilidad de infraestructura escolar que incluye las estrategias que permitan la llegada de los estudiantes a la escuela y su permanencia en el sistema educativo.

Enseñar profesionalmente es una actividad que no es intuitiva y si bien todos podemos y hemos enseñado en algún momento, hacerlo profesionalmente, de forma sistemática y efectiva es una actividad profesional altamente especializada (Ball y Forzani, 2009).

El desarrollo profesional situado es la estrategia central para promover transformaciones en las prácticas de aula de maestros en servicio, pero se enfrenta a lo que modelan estas prácticas de aula: las creencias que los maestros tienen sobre lo que significa el aprendizaje humano y sobre cómo se debe enseñar. En términos de Morín (1999), llevan a caer en errores e ilusiones.

Para el individuo es prácticamente imposible distinguir entre conocimientos y creencias, si no entra en un profundo proceso de indagación y reflexión. Todos los individuos tenemos un sistema de creencias que se encuentran fuertemente enlazadas con los conocimientos y que se comienza a formar desde nuestras primeras experiencias en sociedad. Este sistema se autoalimenta, porque toda información posterior es interpretada, deformada, distorsionada y adaptada por este sistema. En particular, lo que creemos sobre la enseñanza se establece desde los primeros años de nuestra propia experiencia como estudiantes y, dado que las creencias se resisten tanto más al cambio cuanto más temprano se hayan adquirido, los cambios en docencia aparecen aún más difíciles.

Igualmente, se sabe que estas creencias resisten a los procesos de formación y el cambio en la estructura de creencias cuando se es adulto es raro (Pajares, 1992). También se justifica la presente investigación debido a que toda tesis desarrollada en el área de las Ciencias Sociales debe ir plasmada de un espíritu humanístico, puesto que tiene como centro y protagonismo principal al docente y a los estudiantes lo cual hace que la misma este susceptible de no estar en sintonía de toda acción que apunte hacía el condicionamiento coercitivo y supeditado a la disciplina extrema, sumergido en un ambiente gris, tedioso y apático; que debe ser sustituido por un escenario donde irradie el esplendor para que cada actividad desarrolle eficientemente las habilidades y destrezas de los niños y contribuyan satisfactoriamente en su estructura cognitiva y física, y que sirva de base para la consolidación de un ser humano formado en valores, que respete su vida, su cultura, su idoneidad.

En vista a lo expresado anteriormente la investigación se justifica también desde el ámbito social, así como lo hace desde el punto de vista teórico, porque al pretender generar constructos que serán la consecuencia de un análisis exhaustivo que va desde el abordaje histórico hasta la opinión de los docentes de básica primaria sustentados en teorías de autores que den validez al discurso científico que se desarrolla, hace que la investigación quede airosa de cumplir con este aspecto. De la misma forma, el desarrollo de la investigación cuenta con el camino o recorrido que se emprende para

el logro de los objetivos mediante una ruta metodológica expedita y propicia que es particular y aceptada para el desarrollo de una tesis doctoral.

Adicionalmente, se justifica la investigación por la producción de teoría, para apoyar a los entes involucrados en la práctica pedagógica y del acompañamiento in situ, quienes podrán usarla como bases firmes para enfrentar el problema del desempeño de los docentes y buscar soluciones acordes conjuntamente con la visión holística que esta requiere. También en la investigación existen aportes significativos que sirvan de orientación en el desarrollo de sus clases, y especialmente a los docentes de las instituciones educativas focalizadas para que reflexionen sobre su práctica educativa y centren sus acciones en el fortalecimiento del aprendizaje, dejando huellas significativas y no caminos confusos que distorsionen el trayecto del sistema educativo.

Se destaca que, una teoría no representa el fin último, en la solución de un problema. Por ende, la construcción de una teoría es la posibilidad de mejorar las falencias que el fenómeno presenta (apatía, desconocimiento, compromiso, vocación), permitiendo renovar, mejorar y transformar una verdad que puede estar trastocada por factores que inciden y no logran disipar las angustias y debilidades, que subyacen en su contexto. Al respecto, la presente investigación marca una diferencia significativa, ya que la misma emerge de una necesidad, expresada como docente del área. En tal sentido, se afirma de Hawking (1987): “El profundo deseo de conocimiento de la humanidad es justificación suficiente para continuar nuestra búsqueda. Y ésta no cesará hasta que poseamos una descripción completa del universo en el que vivimos” (p.22). De ahí que, siguiendo con el autor, sobre la diversidad de hechos, problemas y fenómenos que existen y ocurren en el universo, nunca está dicha la última palabra. Por eso es muy importante el desarrollo a profundidad de cualquier investigación.

La presente investigación surge de una serie de motivos personales sobre la calidad de la educación en la actualidad. Estos motivos nos han inducido al estudio, análisis e interpretación de la práctica educativa, de las percepciones que tienen los docentes de Educación Primaria acerca de la calidad educativa, y son los siguientes: En primer lugar, consideramos que el tema central de la investigación tiene una gran

relevancia científica, puesto que aporta conocimiento sobre la realidad en el desarrollo de la práctica pedagógica que viven los docentes de Educación, lo cual permite hacer un análisis de sus necesidades para considerarlas a la hora de diseñar las políticas educativas.

El estudio de la calidad de la educación desde el punto de vista del docente es un buen punto de partida para la evaluación de la calidad y para la consecución de la excelencia educativa. La elección de la figura del docente viene justificada, porque los exámenes y pruebas destinados a medir la calidad educativa siempre recaen sobre sectores como el alumnado o los centros educativos, olvidando la importante figura del docente. Los resultados del presente estudio pueden servir a las administraciones de Educación, bien sean locales, regionales, o estatales, como guía orientativa para el diseño de nuevas políticas educativas de calidad que recojan los verdaderos problemas, necesidades y carencias del Sistema Educativo actual, siempre desde la perspectiva del profesorado, por lo que sus aportes serán vitales. El presente trabajo de tesis doctoral fue inscrito en la línea de investigación CURRÍCULO y PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Para comenzar a hablar de la calidad de la educación colombiana se hace necesario tener en cuenta que los inicios de la educación formal tuvieron su origen en 1950 en donde la educación tradicional concebida desde los parámetros impuestos por las escuelas oficiales españolas, era adoptada sin reparo para esta época por parte del gobierno colombiano y que llegó a ser vigente hasta mediados de los años 60 del siglo pasado. Es así que el congreso de la República a través de diferentes reformas inicia una política en educación entre 1960 a 1988 basada en la división de la misma en diferentes niveles de prestación del servicio educativo, entre los que se encuentran la primaria, la secundaria, la media vocacional y la educación superior.

Posteriormente, desde 1990 y hasta el año 2006 llegaron al sistema educativo colombiano modelos europeos y estadounidenses para el mejoramiento de la educación, considerando aspectos pedagógicos y curriculares que diversifican la educación y le dan fuerza desde el punto de vista de la integralidad y la oferta educativa como un derecho universal de todos los individuos. Asimismo, desde 1998 se promueve con ímpetu la calidad educativa como uno de los elementos claves para la prestación del servicio educativo, la cual, acompañada de la cobertura y la inclusión, generan unos pilares sobre los cuales se moviliza la integralidad de la formación en Colombia en todos los niveles educativos.

Investigaciones Previas

Inicialmente, se debe destacar a Lattanzi y Vanegas (2020) en Chile, realizaron una investigación titulada “*Acompañamiento de prácticas pedagógicas de formación inicial: un self-study a partir del rol como profesora guía*”. En el contexto de mi

experiencia como profesora de Biología y Ciencias en la educación media, hace cinco años, y cuando aún era profesora principiante, de manera accidental me correspondió ser profesora guía de futuros profesores de Biología y Ciencias. Ante lo mencionado, el estudio se propuso como objetivo: caracterizar la transformación de los procesos reflexivos a través de un self-study sobre el acompañamiento, como profesora guía de prácticas pedagógicas de profesores de Biología y Ciencias en formación inicial. La metodología utilizada para llevar a cabo el presente estudio fue cualitativa, centrada en la etnografía como método de investigación, recurriendo a la entrevista y la observación para poder comprender el fenómeno de estudio.

Los resultados de la investigación citada, dejan ver el proceso identitario y el rol que cumplen los docentes de las áreas mencionadas, potenciando la concienciación de diferenciación entre dichos roles que cumplen los docentes de aula, en los esfuerzos pedagógicos que deben invertir, para responder a las metas educativas de manera efectiva y trascendental. Además, el estudio permitió comprender cómo la propia práctica pedagógica desde una concepción más compleja, que posibilita la incorporación de las perspectivas de la tríada, problematizar la relación entre la teoría y las experiencias de aula, así como darme cuenta sobre el alto nivel de influencia que tienen las dimensiones personales/familiar y emocional en las formas de interacción con los estudiantes y con los profesores en formación.

Por su parte, las interpretaciones realizadas permitieron destacar que, el perfil y rol del docente debe ir más allá de las simples responsabilidades de un profesor de aula, pues esto permite que cada situación presentada sea abordada con la racionalidad ideal, en aras de pensar en todas las alternativas que pueden ser tomadas en cuenta, a la hora de hacer un acompañamiento pedagógico trascendental e impactante en las condiciones de los educandos. De este modo, se sugiere que los docentes estén a la vanguardia no sólo en conocimientos científicos, sino en estrategias pedagógicas y didácticas, debido a que los profesores en formación constante poseen conocimientos actualizados, que pueden ser útiles para tomar decisiones y afrontar retos educativos, con soluciones satisfactorias que van beneficiar principalmente a los estudiantes y, la consolidación de una formación trascendental, con impacto en los albores socioculturales.

De este modo, la investigación citada se convierte en un baluarte fundamental, al aportar conceptos y referentes teóricos, para la construcción medular de la tesis doctoral que se está planteando aquí, por lo tanto, tomarla en cuenta es un elemento clave en el logro de objetivos, que permiten orientar adecuadamente los conceptos y aplicabilidades del acompañamiento pedagógico, en aras de darle solución a los inconvenientes que subyacen en torno al acompañamiento trascendental y requerido en los procesos de formación actual.

Por otra parte, también en Chile, se debe destacar el estudio de Adaros (2014), cuyo título de tesis fue: “*Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional*”. La investigación describe el acompañamiento pedagógico recibido por un grupo de estudiantes de pedagogía, en el curso de la Práctica Profesional, y su relación con los fines declarados en el programa de la asignatura, lo cual se realizó mediante el análisis de los textos escritos por los profesores y profesoras guías en las bitácoras de los estudiantes en práctica.

Adicional a lo descrito, la tesis corresponde a un Estudio de caso, propio del enfoque es cualitativo, con un alcance interpretativo, y la metodología utilizada es el análisis de textos; oportunos para afirmar que la mayoría de los estudiantes investigados, a través del proceso de comprensión del fenómeno de estudio. En este sentido se develó que existió un tipo de acompañamiento pedagógico definido como autónomo, que muestra relación con los fines de la Práctica Profesional, oportunos para generar una atención integral, con resultados positivos para el logro de objetivos pedagógicos y sociales, de los que se debe hacer responsable y liderar el docente en sus espacios de intervención educativa.

No obstante, también se evidenció debilidades en la profundidad de los juicios, la relevancia de las tareas docentes que abordan, y los fundamentos teóricos–práctico que los respaldan, aspectos que debilitan el acompañamiento pedagógico de los docentes, y que deben ser modificados si es que se quiere llegar a una educación trascendental, que impacte en las distintas dimensiones del educando. Sin embargo, tal recomendación no es aplicable en las realidades investigadas en la presente tesis, pues,

la mayoría de los alumnos y alumnas practicantes experimentaron acompañamiento pedagógico autónomo, el cual se caracteriza por ser activo, responsable, presente y confiado, sin la orientación verdadera de los docentes, que pudiendo hacer un acompañamiento trascendental no fue así, y el impacto de las posibilidades escolares son mínimas y limitadas para la formación integral e ideal de los educandos.

Por otra parte, también se evidenció que existe una cantidad menor de estudiantes recibió un acompañamiento pedagógico definido como *laissez-faire*, ya que se observó pasividad; baja frecuencia de registros en la bitácora y emisión de juicios superficiales, indulgentes y sin fundamento, lo que permite estimar un bajo nivel de responsabilidad o compromiso, baja presencia, y abulia frente al desempeño del alumno o alumna en práctica. Adicionalmente, no se observó presencia de acompañamiento pedagógico protector y, en suma, se encontró correspondencia entre los textos escritos en las bitácoras y los fines de la Práctica Profesional, los cuales fueron abordados sin seguir una secuencia acorde con el programa, que permitiera abarcarlos en su totalidad o de un modo más preciso.

Por tanto, la correspondencia puede deberse simplemente a la transmisión de representaciones del saber pedagógico por parte de los profesores guías que coinciden, en líneas generales, con los ámbitos del trabajo pedagógico que abarca el programa. Todo esto permite comprender que el acompañamiento pedagógico por parte del docente, se convierte en un factor fundamental en el alcance de aprendizajes, desarrollo de competencia y en la consolidación de condiciones integrales en los estudiantes; aspectos que son tomados en cuenta en la presente tesis, y van a ser destacados para la construcción de los distintos segmentos del estudio, en aras de orientar cada paso que se dé hacia el éxito epistémico, congruente a los objetivos redactados aquí.

No muy lejos de lo descrito, también se debe destacar el estudio de Salazar y Marqués (2012), cuya tesis fue titulada: *“Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico”*. Producto académico que destaca la evaluación de la eficiencia docente, como un tema de alta sensibilidad en cualquier sistema educativo, y por otro, que los resultados de las evaluaciones estandarizadas a la población escolar

chilena, arrojan cifras un tanto desalentadoras, en relación a los niveles y estándares de calidad de los aprendizajes de niños y niñas.

Con base a los planteamientos y problemáticas propuestas por la tesis utilizada como antecedente, el autor decide utilizar una metodología cualitativa, basada principalmente en la Hermenéutica, aplicando técnicas de la comprensión del discurso propio del método utilizado, el cual permitió entender que existe la tendencia natural de relacionar el éxito escolar con un adecuado quehacer pedagógico en el aula. Por ello, y en este contexto, se han definido políticas educacionales que tienen como prioridad introducir los acompañamientos al aula como una alternativa cierta para mejorar constructivamente la calidad de las prácticas de los docentes.

Para lograr esta meta, se previó implementar programas de acompañamiento que se incorporen a los Proyectos Educativos Institucionales, transformándose en verdaderas instancias de auto perfeccionamiento, desarrolladas, sistemática y organizadamente en todos los establecimientos educacionales, en aras de atender las debilidades de acompañamiento pedagógico alcanzado. Sustentado en los resultados que obtuvo la tesis, también se permitió revisar y clarificar que los niños y las niñas, especialmente de Latinoamérica, acceden a una educación acorde a los recursos económicos que perciben sus padres. Esta realidad se ve reflejada en las diferencias obtenidas en los resultados escolares, los mismos que se asocian directamente a los niveles de pobreza y origen social.

En definitiva, la investigación sirve como soporte para hallar provisoriamente fortalezas y debilidades que subyacen en la intervención pedagógica, y esto puede consolidar una perspectiva integral del acompañamiento pedagógico, en aras de potenciar los posibles alcances que tenga la investigación que se pretende desarrollar, y con ello, el logro de una argumentación sólida, pero también contextualizada, del camino que debe seguir, para transformar una realidad compleja y problematizada como es el caso del acompañamiento pedagógico en las docentes de básica primaria, tal como se quiere realizar en la presente intención investigativa.

Por último, en este apartado se presenta el estudio nacional de Jaramillo, Osorio e Iriarte (2011), referido con el título: “*Reflexiones en torno al acompañamiento en los*

procesos de mejora de la práctica educativa en la educación preescolar”. La investigación se centró en revisar el acompañamiento pedagógico en 60 instituciones ubicadas en Barranquilla y en los municipios de Soledad y Malambo del Departamento del Atlántico, y en el municipio de Ciénaga (Departamento del Magdalena) en su proceso de mejoramiento de la calidad educativa del nivel de preescolar. Considerando esto, la investigación se planteó en Reconstruir en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) lo concerniente al nivel de preescolar en las instituciones educativas participantes.

La metodología empleada para el logro de un conocimiento trascendental, en la tesis citada, se sustentó en una investigación acción, donde se aplicaron instrumentos y técnicas de recolección de información e interpretación de la misma, para consolidar un conocimiento impactando en la potencialización del acompañamiento pedagógico que realizan los docentes en el aula de clase, y que pueden ser trascendentales, si se cumplen los estamentos teóricos, que orientan la sabia y asertiva participación del docente en la construcción de los conocimientos de los educandos, y en la fijación de los aprendizajes que le van a permitir al estudiante desarrollar sus competencias, consecuentes a los máximos objetivos a alcanzar en el proceso de formación integral del ciudadano colombiano.

Para atender esta necesidad educativa, en la investigación citada se estructuraron algunos componentes de la metodología de acompañamiento que permitieron vencer las vicisitudes presentadas en la realidad problematizada. Es pertinente señalar que estos componentes de la metodología general, tienen correspondencia con el ciclo de la investigación en tanto que hay momentos de reflexión y seguimiento de las acciones derivadas, momentos de planificación y seguimiento de su ejecución y procesos de comunicación en y para la socialización de logros en los contextos pedagógicos que lo requieran.

Desde esta perspectiva, se logró concluir que existen mejoras y fortalezas los aprendizajes relacionados con el potencial que tienen los educadores para provocar mejoras significativas en los procesos de enseñanza en el aula; y además se destacó la importancia de los contextos internos y externos de cualquier Institución Educativa

para la efectividad del acompañamiento y, así, se creó la posibilidad de facilitar la transformación en los otros niveles escolares desde la gestión de procesos en el preescolar, que se veían afectados por las deficiencias del acompañamiento pedagógico.

Elementos que sirven de base para el posible desarrollo de la presente intención investigativa, bien desde lo teórico, pero también desde lo práctico, pues orienta algunas decisiones empíricas que pueden ser tomadas en cuenta, a la hora de consolidar un acompañamiento pedagógico, que verdaderamente transforme la realidad conflictiva de los procesos educativos, a través de una potencialización de la intervención racional, consciente y asertiva por parte del docente, en aras de consolidar los objetivos educativos de la educación de hoy.

Bases Teóricas

En este apartado se expondrán los aspectos asociados a la aproximación ontológica, epistemológica y gnoseológica vinculados a la intención investigativa, en relación con lo expuesto en el capítulo uno sobre el estado de la cuestión.

El acompañamiento in situ

De acuerdo con los elementos conceptuales y categóricos que sustentan la investigación, es importante destacar antes que nada al acompañamiento, el cual desde los aportes de la Real Academia Española (2018) acompañar es: “la acción o el efecto de acompañar o acompañarse. También define como gente que va acompañando a alguien” (s.p), es decir, estar al lado de otro ser humano, y responder a las demandas que se vayan presentando en el proceso de interrelación entre las personas. En el ámbito educativo, el acompañamiento puede ser visto como el proceso interpersonal y de asistencia, en las actividades realizadas en torno al logro de objetivos precisados para la enseñanza o el aprendizaje en el ambiente escolar. Asimismo, se debe de Ardoino

(2000), que el acompañamiento en educación tiene distintos campos y versatilidades, por ejemplo, para el autor en cita:

En música, el acompañamiento es una parte accesoria instrumental; una relación armónica entre el acompañado y aquel que lo acompaña. En lo deportivo se utilizó la palabra coach; como aquel que ve de inmediato, quien ve simultáneamente durante todo el partido, quien juega un papel de reajuste. En el ámbito jurídico y social se define como una situación de tutoría. En el sistema educativo es una relación personalizada, frecuentemente asociada a conducir, guiar, escoltar. Es una relación de alteración mutua, donde el otro cambia al mismo tiempo que intente cambiar. (p.12).

Acompañar exige estar capacitados y dispuestos a formarse, asesorarse y trabajar en equipo; tener visión del alcance e importancia de la tarea de acompañamiento; aceptar hasta donde estemos dispuestos a llegar en la tarea de acompañar y tener decisión para intervenir e involucrarse. El acompañamiento tiene algunas características: (a) descubrir a la persona; (b) asumir la diversidad; (c) encontrar el tesoro particular; (d) acompañar la integralidad de la persona. El acompañamiento se define desde tres lógicas: relacional, espacial y temporal. Entendida la primera de estas lógicas como el encuentro y vinculación de una o más personas. En cuanto a lo espacial, se refiere a dar sentido al lugar, espacio y la idea de compartir en un límite geográfico; ahora lo temporal, está enfatizado en resaltar el momento específico que se acompaña. Por otra parte, García (2012) definió que el acompañamiento es:

Un vocablo de uso frecuente en el sector educativo, en el ámbito familiar y en las comunidades humanas. Este vocablo es una síntesis de necesidades, de sentimientos, de tareas y proyectos. Su desarrollo involucra a dos o más personas y a instituciones, que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias entre las/os acompañantes y los sujetos acompañados. Asumen también, un compromiso con la lógica del cambio personal, institucional y del contexto.

El acompañamiento es una construcción compartida entre los sujetos. Y por esto, tanto los acompañantes como los acompañados, experimentan mejoras importantes en el ejercicio de su profesión en la comprensión de sus responsabilidades ciudadanas. Es un proceso flexible y direccionado por la realidad personal, por el contexto más inmediato y global en que las personas intervienen. (pp.11-14)

En síntesis, se habla de acompañamiento como un proceso racionalizado, capaz de generar un beneficio personal, pero también sociocultural, pues es propósito principal es facilitar el logro de objetivos de la persona que se acompaña, para que verdaderamente surta un efecto trascendental, regido bajo el principio de la alteridad, como actitud fundamental que se presenta en el hecho de acompañamiento, para que el mismo cumpla por el cual el hombre ofrece sus disposiciones de otro, o simplemente las recibe. En la misma sintonía Vezub y Alliaud (2012), refiere que el acompañamiento resulta ser más minucioso y racionalizado en el acto pedagógico, pues debe involucrar aspectos complejos de la enseñanza y el aprendizaje, que difieren en su ontología, al acompañamiento que resulta en otros espacios y esferas de la vida humana.

Por ello, realizar el acompañamiento en contextos educativos, bajo un matiz profesional o formal, requiere del logro de unas competencias, mediante una formación profesional, porque de ello va a depender la previsión de todos los factores que van a beneficiar dicho acompañamiento pedagógico, por Consiguiente, es importante citar a Vezub y Alliaud (Ob. Cit.), quien asegura que esta racionalización:

Permite probar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan en los escenarios reales, a medida que ocurren. Al ser acompañados en su lugar de trabajo, los docentes pueden revisar y apropiarse de los aprendizajes realizados en instancias previas o actuales de su formación, para articularlos con los desafíos que enfrenta su tarea en instituciones y contextos singulares. Asimismo, el acompañamiento proporciona una mediación, una serie de andamiajes y la colaboración necesaria para que los profesores asuman riesgos, animándose a transformar y a enriquecer el trabajo del aula. El acompañamiento por intermedio de pares o de docentes más experimentados constituye una estrategia y modalidad particular para promover el desarrollo profesional docente, que a su vez está vinculada con los principios que sostienen la idea de la formación centrada en la escuela. (p.29)

Desde esta visión, el acompañamiento pedagógico se convierte en un garante de del logro de objetivos educativos, y en la mejor herramienta para garantizar que la intervención se dé bajo los parámetros idóneos, para propiciar el desarrollo de competencias integrales en los estudiantes, en aras de trascender de las simples clases

magistrales y expositivas, donde se cumple con un período de tiempo determinado finaliza la enseñanza, y se intenta proseguir a una interrelación genuina en los procesos comunicativos en el aula, al punto de solidificar aprendizajes que propugnen la condición íntegra del estudiante. No muy lejos de esta afirmación, el Ministerio de Educación (MEN, 2014), permite profundizar en una conceptualización epistémica del acompañamiento pedagógico, que complementa la idea estratégica y funcional, hacia la promoción de un proceso educativo con verdaderos impactos en la integridad humana; a respecto se puede entender que el acompañamiento pedagógico es:

Una estrategia de formación en servicio centrada en la escuela, se implementa a través de tres formas de intervención: visita en aula, micro talleres a cargo de los acompañantes pedagógicos y de las docentes coordinadoras en su rol de acompañantes y talleres de actualización docente liderados por el formador quien brinda soporte pedagógico. Además, brinda asesoría y monitoreo a los acompañantes pedagógicos en la implementación de la estrategia a través de visitas de campo y reuniones de trabajo. Su propósito consiste en mejorar la práctica pedagógica del docente con la participación de actores claves dentro del marco de los desafíos planteados por el Proyecto Educativo Nacional (...) El objeto final del acompañamiento es la transformación de los docentes y del centro educativo, a través de un proceso complejo cuya construcción colectiva debe vivirse, negociarse, construirse, reconstruirse y consensuarse, por tanto, este puede estar centrado en la persona, en los procesos formativos de los docentes y en la mejora de los centros educativos, o bien como proceso interno o externo. (pp.5-7)

Así, se puede comprender que el acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación en servicio centrada en la escuela. Su propósito consiste en mejorar la práctica pedagógica del docente con la participación de actores claves dentro del marco de los desafíos planteados por el Proyecto Educativo Nacional. Para tal fin, el acompañamiento pedagógico incluye un conjunto de acciones concretas basadas en distintos aportes teóricos que postulan un acompañamiento crítico colaborativo. El acompañamiento puede definirse bajo diferentes conceptos desde este punto de vista, como la gente que acompaña a algunos, o que van en compañía de otros. Asimismo, con la pedagogía se relaciona porque es el arte de enseñar o educar. Puede también ser relacionando 27 con la interacción que se suscita cuando alguien apoya a otro u otros

a través de la enseñanza, aplicando técnicas y estrategias para llevar a cabo un desempeño óptimo educativo.

Por consiguiente, podemos decir que el acompañamiento pedagógico, según Mercado (2012), es un proceso de intercambio de experiencias y conocimientos mediante el cual un docente experimentado (docente acompañante) enseña, aconseja, guía y ayuda a un docente novel (docente acompañado), en una relación horizontal de uno a uno, destinando tiempo, energía y conocimientos, utilizando un conjunto de estrategias y procedimientos orientados al perfeccionamiento de la práctica pedagógica que se produce a través de la observación y valoración del trabajo en el aula y la reflexión conjunta, con la predisposición de crecer juntos para mejorar el desempeño docente.

De otro lado, Brigg (2000) señala que “la supervisión es el acompañamiento pedagógico que a diario utiliza el director y cuyo objetivo es orientar a través de procesos técnicos, desarrollar destrezas y mantener la sensibilidad a través de las relaciones humanas” (p.5). La capacidad del supervisor adquiere relevancia al sensibilizar la conducta de los trabajadores, orientándolos y desarrollando destrezas que conducirían al logro de los objetivos educacionales.

En este sentido, Gutiérrez (2005) refiere, “Una conducta típica que se da cuando se tienen problemas o reclamos de calidad, es intensificar la inspección y exigir a los inspectores y supervisores que no descuiden su trabajo” (p.40) Por tanto, se hace la detección del problema, pero no se hace nada por eliminar las causas que lo originan, es entonces cuando el único esfuerzo por la calidad y los problemas continuarán. Al respecto, se hace claro que la necesidad de acompañamiento del supervisor hacia el docente sea periódica y su evaluación constante para atacar la raíz del problema.

Las reflexiones expresadas se corresponden a que el acompañamiento docente es una acción positiva que cada vez contrasta más con la realidad observada en los planteles, debido a que la supervisión olvida o pasa por alto esta actividad tan importante y que se hace tan necesaria por su carácter integral y holístico, ya que la misma unificaría y orientaría a todos los actores del proceso educativo hacia una meta

clara. Al contrario de esto, actualmente, refieren en el Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia (2005):

La función del Supervisor en éste momento no nos lleva al aula a hacer observaciones de clase. Es una función que le compete exclusivamente a la conducción de la escuela principalmente al vicedirector el acompañamiento pedagógico (...) cuando nosotros visitamos las escuelas (...) vemos si el equipo está haciendo la tarea. (p.232).

Es entonces cuando se afirma que el acompañamiento pedagógico es una política que respalda el logro de objetivos institucionales en la educación, y no sólo implica un servicio de apoyo para gerentes y directivos, sino que en la actualidad, el acompañamiento está presto y al servicio de los docentes, para complementar las necesidades que presenta el mismo en su quehacer, o la intencionalidad de hacer una atención más asertiva, que puede ser claramente beneficiada desde la postura didáctica y trascendental de la teoría del acompañamiento pedagógico. Con base a esto, e interpretando a la Sociedad Mexicana de Historia (Ob. Cit.), el acompañamiento pedagógico se convierte en una bases sólida para crear una innovación educativa, en el sentido de ofrecer nuevas garantías al acto pedagógico, y potencializar las capacidades de respuesta de las necesidades de los educandos, a partir de una mediación asertiva, que intente ser más detallada ante los puntos fuertes que se deben consolidar en la educación de hoy, obviamente influenciado por las dinámicas de la socioculturales.

Con base a lo descrito, es muy importante citar a Brigg (2000), para darle una perspectiva correcta al acompañamiento pedagógico, desde la dimensión trascendental e innovadora que se ha interpretado hasta aquí, y para ello, es importante salir un poco de las teorías holísticas, y presentar una alternativa conceptual más trascendental e incluso teológica, por ello, Brigg (Ob. Cit.) asegura lo siguiente:

Desde una mirada más cristiana, el verbo acompañar procede del término latino *companio – onis*, que significa “compartir el pan con alguien”. Se trata de compartir con otro o con otros el propósito de llegar a una meta o de conseguir alguna cosa conjuntamente. En griego, en las eucaristías de los cristianos primitivos, se denominaba *Klasis blando artou* a la práctica de “compartir el pan con los otros seguidores de Jesús. (p.21).

En sintonía con lo sustentado hasta aquí, el acompañamiento pedagógico se presenta como una alternativa que viene a complementar la función docente, y la educación en general, para complementar los medios utilizados en la formación total del hombre, que no puede ser posible desde la perspectiva tradicional de la enseñanza, y desde la visión conductual de la transmisión del conocimiento, sino que tiene una perspectiva más complementarias del hombre, en el entendido de atender no sólo su dimensión cognitiva, sino que es imperante una visión y mediación sobre lo espiritual, biológico y social, como aspectos que requieren de una atención idónea en la consolidación del ser íntegro del educando.

En el marco del PELA 2013 – 2016, el acompañamiento pedagógico es una estrategia de apoyo a las Instituciones Educativas Públicas multigrado y Programas no escolarizados de Educación Inicial que atienden en forma simultánea a niños y niñas de edades diversas, ubicados en áreas rurales y que, en muchos casos, tienen una lengua materna originaria. Se implementa de manera focalizada en estas instituciones y Programas debido a la mayor complejidad que enfrentan los docentes a cargo de estas aulas y porque, en un gran porcentaje, son las que presentan también los más bajos resultados de aprendizaje.

Para complementar lo abordado, y concluir una conceptualización del acompañamiento pedagógico, es importante tomar en cuenta las ideas generales del MEN (2014), para quien el acompañamiento pedagógico no es sólo un proceso de formación, sino que además es un perfil ocupacional, laboral o profesional de la docencia, cuyo propósito es aportar al docente de aula, y todo aquel que lo requiera, el complemento que va a abordar desde una nueva perspectiva, el logro de objetivos educativos en el aula de clase. Por lo tanto, el concepto de acompañamiento pedagógico, va ahora de la mano de un rol humano que cumplir, en aras de dotar a los espacios escolares de las condiciones idóneas, para que la enseñanza se dé manera trascendental, y se cumplan las metas socioeducativas, en atención a la condición integral del estudiante.

En este sentido, el acompañante pedagógico ha de estar dispuesto en los distintos momentos de la intervención didáctica, en aras de complementar los procesos de

planeación, ejecución, evaluación y gerencia educativa, para que los alcances institucionales y áulicos tengan la envergadura de los procesos didácticos vanguardistas, y sirvan al hombre (estudiante) de hoy a enfrentar retos con total competitividad integral, que pudiera verse afectada por distintos elementos de la praxis pedagógica y, por lo tanto, requieren de una complementación posible desde el acompañamiento pedagógico, abordado desde la visión íntegra de los paradigmas emergentes de la educación de hoy; por ejemplo, el constructivista. Para entender con mayor facilidad esto, es importante ahora abordar, los preceptos teóricos que subyacen acerca de los modelos de acompañamiento pedagógico al docente en el aula de clase regular.

Fases del modelo de acompañamiento al docente en el aula

Al comprender un concepto multifacético del acompañamiento pedagógico en el apartado anterior, es importante ahora identificar un modelo teórico, acerca de las fases de tal acompañamiento, en aras de potenciar las perspectivas, aclarar las ideas y orientar el orden discursivo, que va a seguir el presente estudio, en torno a los alcances epistémicos condensados en el propósito de comprender la totalidad del ser de este fenómeno educativo, en aras de tener acceso a la innovación buscada, donde se reduzcan los problemas y se incrementen los resultados tangibles de una formación integral del estudiante, posible a través del acompañamiento pedagógico, como herramienta de estos tiempos, para garantizar un impacto social, a partir de la realización de paradigmas educativos, que sólo se pueden realizar acudiendo a este recursos didáctico importante.

Con base en esto, Mercado (2012) presenta una manera organizada de visualizar las fases del acompañamiento pedagógico como modelo teórico, para responder a las demandas de innovación educativa, a las que se quiere acceder en la presente investigación, y que los contextos pedagógicos que están urgidos de una mediación total, en igualdad a las condiciones del ser humano, tal como se ha venido construyendo

en el presente capítulo de la tesis. Para representar tales fases, se toman las ideas generales de lo argumentado hasta aquí y, se expresa el gráfico 1, que sintetiza las ideas generales del modelo mencionado del acompañamiento pedagógico a continuación.

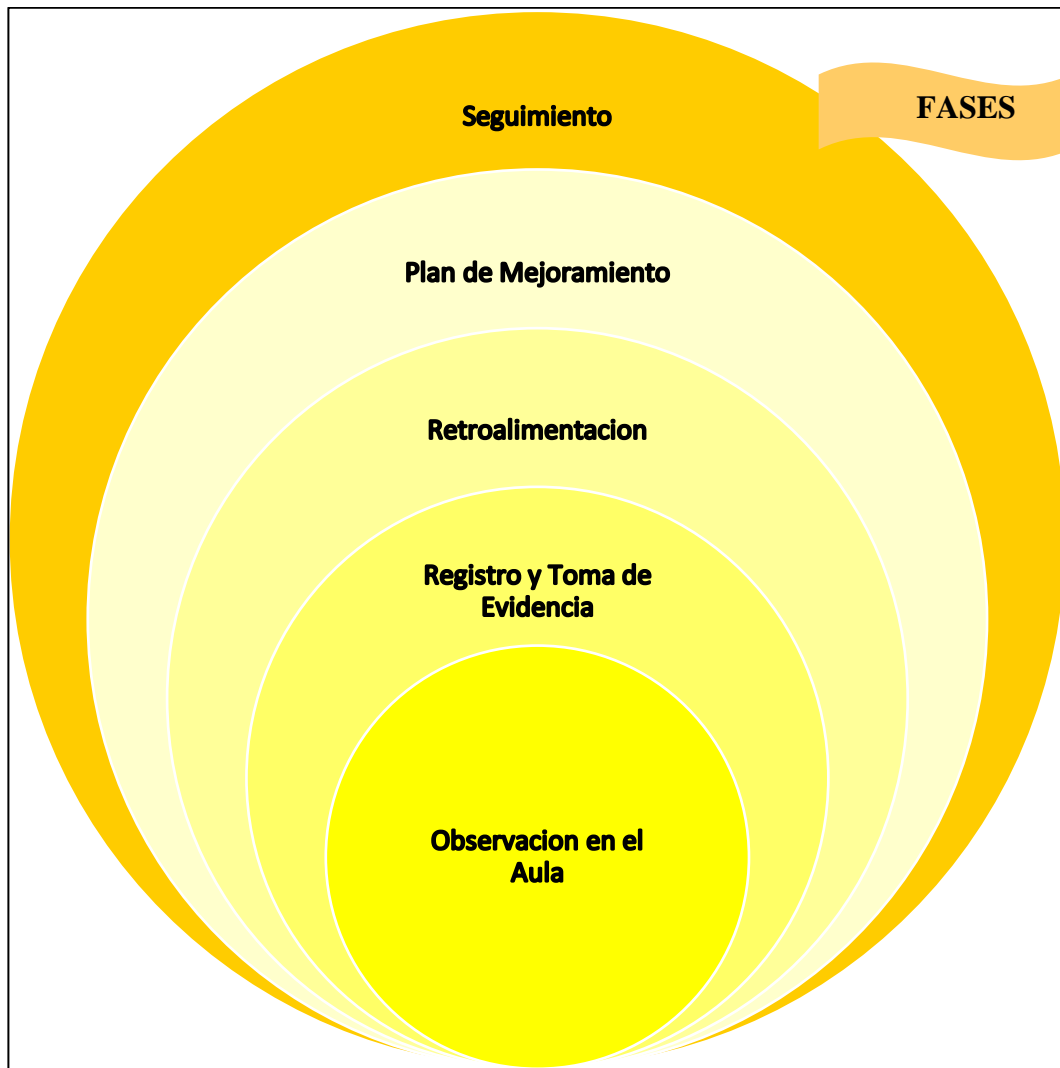


Gráfico 1. Fases del acompañamiento pedagógico. Programa Todos a Aprender. Secretaría Distrital de Educación de Barranquilla. Adaptado de Ramírez (2020).

Considerando lo antes expuesto, el proceso de acompañamiento parte de una visita in situ a la institución educativa en la que labora el docente novel, para coordinar con

sus directivos la programación de las actividades que demanda la implementación del proceso, y que pueda generar los impactos asertivos en la formación integral del estudiante, a partir de un engrane estratégico, que tome en consideración todos los aspectos didácticos acerca del acompañamiento, para que este cumpla verdaderamente su fin. Desde esta perspectiva, el acompañamiento in situ tiene los siguientes propósitos: (a) Precisar, aclarar o complementar la información relacionada con el acompañamiento pedagógico; y (b) realizar la observación en el aula para identificar y verificar las necesidades de apoyo, manifestadas por el docente novel, utilizando para el efecto el instrumento diseñado para la técnica de observación.

Así, el acompañamiento in situ se realiza en tres momentos distintos y complementarios; en el primero de los casos se presenta la observación en el aula, cuyo significado está orientado a la observación significa examinar atentamente algo en algún lugar, en este caso particular en el aula; comprende varios ámbitos: físico, pedagógico y al docente como persona y como el responsable de la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. También se debe destacar el ámbito físico, el cual contribuye en el desarrollo de un aprendizaje de calidad y en la generación de un clima armónico de trabajo en el aula; además, con la disponibilidad de recursos didácticos y equipamiento se promueve la proactividad en el quehacer educativo tanto del docente como de los estudiantes.

Por su parte, es imperante tomar en cuenta al ámbito pedagógico, porque permite observar el proceso metodológico utilizado por el docente para el desarrollo de la clase programada, los recursos educativos de apoyo, la calidad del contenido impartido y el nivel de autonomía de los alumnos. Por último, pero no menos importante en esta dimensión se destaca el ámbito personal del docente, identifica la actitud del docente hacia sus estudiantes, presentación física, el tono de voz que utiliza, cómo organiza la clase (recursos didácticos, la pizarra) y el manejo del grupo y las distintas situaciones que se generan en el aula.

La observación obviamente debe ser planificada, desarrollada sistemáticamente y valorada de manera formal, para que cumpla con el propósito por el cual se utiliza dicha observación; por ende, la evaluación debe ser planificada y también ha de considerar

en este proceso los siguientes aspectos, en aras de cumplir con las demandas de esta fase en el modelo de acompañamiento pedagógico: (a) el tipo de observación, (b) el tiempo de duración, (c) el instrumento a utilizar. De este modo, se puede exponer que la observación tiene la finalidad de describir de forma objetiva la realidad del aula, sin que intervenga la apreciación personal del docente acompañante (juicios y prejuicios). Durante la observación pedagógica en el aula no se debe interrumpir el desarrollo de la clase que efectúa el docente novel, donde el observador se limita únicamente a registrar evidencias.

Ahondado ya lo suficiente acerca de la observación, es importante ahondar en el registro y toma de evidencia, entendiendo que durante la observación se desarrolla el registro y toma de la evidencia en el aula para identificar necesidades de apoyo, guía y orientación académica profesional para mejorar la clase, tiempos y espacios en el aula, con el propósito de responder a los requerimientos educativos. Su objetivo es socializar y compartir lo observado, por medio de una interacción auténtica y cordial, basada en la empatía y la horizontalidad, generando un ambiente de aprendizaje pedagógico pertinente a través del proceso de acompañamiento en el aula.

La toma de evidencia se realiza a través del instrumento denominado Registro de Acompañamiento, de carácter abierto entre el docente acompañante y el docente acompañado, con la finalidad de autoanalizarse, autoevaluarse y coevaluarse para lograr un mejor desempeño docente. Esta estrategia propicia el diálogo sobre las experiencias y procesos realizados en el aula durante el período de clase, identificando a la vez las necesidades, fortalezas, dificultades y expectativas de los dos actores educativos, con capacidad de autoanálisis, autorregulación y aprendizaje a partir de sus propias experiencias, valoración de su práctica a partir de los objetivos de desarrollo profesional planteados y de las situaciones vividas junto con sus estudiantes en el aula, información que además se recoge mediante la coevaluación como producto de la entrevista.

Por su parte, el acompañamiento pedagógico debe pasar por la fase de retroalimentación, el cual se utiliza para el perfeccionamiento efectivo del desempeño docente equivale a la comprensión real del sentido de la acción de educar, a partir de

una reflexión sobre la acción educativa en el entorno institucional y desde el mismo entorno. De esta manera, el acompañamiento se convierte en un empoderamiento del rol docente con altos niveles de exigencia académica y alta significación en el proceso de enseñanza aprendizaje que contribuye a mejorar la educación. La retroalimentación implica mirar, volver a mirar y redirigir de manera conjunta el proceso de acompañamiento entre el docente acompañante y el docente acompañado, que permite compartir, analizar y comprender el desempeño del docente observado en el aula, constituyéndose en una verdadera fuente de aprendizaje.

En congruencia a lo descrito, el acompañamiento debe formular cierto plan de mejoramiento, que parafraseando a Mercado (Ob. Cit.), se debe tomar en cuenta el resultado obtenido en el registro y toma de evidencia y en la etapa de retroalimentación se identificaron las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del docente en cada uno de los componentes del acompañamiento in situ (planeación y preparación de clase, ambientes para el aprendizaje y practica pedagógica).

No muy lejos de lo anterior, también se comprende al seguimiento, como un referente que en una nueva visita se verifica si persisten las debilidades y amenazas detectadas en la primera observación de aula, o si se suplen estas y/o se detectan nuevas debilidades, amenazas o errores en cada uno de los componentes del acompañamiento in situ. El seguimiento constituye un proceso continuo que permite recoger sistemáticamente información relevante para emitir juicios y tomar decisiones para reajustar y/o mejorar el acompañamiento en el aula, mediante el registro de la evolución del proceso con el detalle de las situaciones particulares que se dieron en su desarrollo, información que permitirá revisar y remirar el desempeño profesional de manera crítica y analítica, identificando qué áreas o aspectos requieren mejora. El objetivo del seguimiento es mejorar de manera continua el acompañamiento en el aula, buscando:

- Mejora continua del desempeño docente en el aula.
- Reflexionar sobre el desempeño docente.
- Identificar y valorar fortalezas y debilidades en torno a aspectos específicos del desempeño en el aula.

- Planificar de forma sustentada la retroalimentación y modelaje como apoyo para la nueva práctica del docente acompañado.

Esta fase está presente desde la observación de la clase, el registro de información (de la observación, registro y toma de evidencia, retroalimentación, plan de mejoramiento y seguimiento), información que una vez valorada se analiza y sistematiza para la correspondiente toma de decisiones, previa una reflexión crítica sobre la práctica para mejorarla de manera continua. A manera de síntesis, el proceso de seguimiento y monitoreo del desempeño docente en el aula responde a las preguntas: ¿para qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿con qué? ¿Cuándo? y ¿Cómo?

Dimensiones del acompañamiento pedagógico

Con base a los elementos conceptuales, abordados desde las teorías sustantivas y las políticas que sustentan en Colombia el acompañamiento pedagógico In Situ, además del reconocimiento del modelo teórico de cada una de las fases que constituyen el modelo de acompañamiento pedagógico, se pretende realizar ahora un abordaje teórico con base a las ideas generales de Sovero (2014), de quien se pueden parafrasear dos de sus preceptos, en torno a las dimensiones que constituyen el abordaje teórico del acompañamiento pedagógico, mencionadas someramente al inicio de las bases teóricas, pero ahora se maneja con un poco de especificidad, con la intención de tener los sustentos para momentos futuros de la presente tesis doctoral.

En el primero de los casos se debe tratar de comprender la Dimensión 1: Coordinación y diálogo, caracterizada porque el acompañante elabora su plan de visita en función a las necesidades de cada docente acompañado; además, coordina y visibiliza acciones con los actores socioeducativos (niños, niñas, docentes, director, padres de familia, comunidad y aliados); finalmente, prepara sesiones de aprendizaje en forma conjunta con el 28 docente, e insumos bibliográficos y otros materiales educativos como herramientas de soporte.

Así, la planificación de acuerdo con Sovero (2007) se define como “anticipar actividades teniendo en cuenta los resultados de acciones anteriores, la situación actual,

los recursos materiales y personales disponibles y el fin que se persigue” (p.8), lo que significaría un baluarte para los procesos de acompañamiento, pues se prevén los esfuerzos que hay que invertir para que esto se dé apropiadamente a las necesidades y demandas, que motivan tal acompañamiento y que, generan el impacto requerido, por el cual se hace uso del mismo.

Ahora bien, en la Dimensión 2: Observación, registro e intervención, el acompañante pedagógico observa y registra en su cuaderno de campo la información sobre el desempeño docente teniendo como foco de atención las competencias priorizadas para los docentes y los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. El acompañante debe considerar que la información que reúna debe ser útil para la reflexión con el docente, la elaboración de sus informes y la de otros registros. Por esta razón, los registros deben considerar tanto las situaciones que hayan promovido el aprendizaje como las que lo hayan dificultado.

No muy lejos de lo expuesto, también se desataca la Dimensión 3: Asesoría personalizada, que se hace latente cuando el acompañante, luego de concluir con la jornada de actividades con el estudiante, realiza la asesoría personalizada promueve la reflexión sobre las actividades realizadas por medio del diálogo asertivo y empático, y de la información registrada y previamente analizada.

Por último, de este apartado, se debe destacar la Dimensión 4: Jornada de reflexión, dirigida a orientar al docente a identificar fortalezas y aspectos por mejorar en su labor, y debe llevar al establecimiento de compromisos de mejora. Para finalizar la reunión de asesoría, la acompañante propicia en el docente la necesidad de asumir acuerdos y compromisos en relación a las áreas de mejora (que responden directamente a los aprendizajes fundamentales). Durante la visita siguiente, el cumplimiento de estos acuerdos debe ser evaluado, por lo que deberán ser planteados de manera precisa.

Práctica pedagógica un elemento fundamental en el logro de los objetivos de la educación de hoy

Para la investigación se hace necesario definir con claridad el concepto de práctica pedagógica debido a su importancia dentro del proceso de enseñanza y como campo

de acción y autonomía del docente, teniendo en cuenta que es necesario el empoderamiento del maestro dando importancia a su labor y retomando su rol no sólo de aplicación sino de investigación, sistematización y creación de teorías reales in situ y generando cambios que afecten paulatinamente la educación desde las aulas hasta las políticas públicas. Por ende, es fundamental entender los orígenes del concepto acerca de la práctica, pues se debe remontar a los fundamentos griegos quienes utilizaron el término *praktikós*, el cual puede ser comprendido como proceso de acción donde a través de distintas tareas se cumple el fin de una determinada actividad, brindando la posibilidad de adquirir experiencia y, por lo tanto, la fijación de conocimientos en torno a la actividad que se realiza.

Para sustentar esto Gaitán (2005) aporta que la práctica puede ser comprendida como “actuar dentro del marco de una tradición, y por la misma experiencia se adquieren niveles de aprendizaje” (p.10), lo cual constituye un elemento de base para los procesos educativos, pues permite realizar y hacer tangible, un conjunto de preceptos que sustentan la formación humana, en aras de cumplir con los fines últimos de la pedagogía, y de crear un impacto trascendental en un contexto determinado.

Desde la trascendencia mencionada, las prácticas se valen de sus posibilidades evaluativas y de supervisión para garantizar que la realización que se lleva a cabo se dé adecuadamente, previendo que exista una consonancia entre objetivos, realización y resultados, que sin duda alguna van a beneficiar las metas educativas, sustentadas en metas claras para definir el rango de acción, oportuno a través de las prácticas. Por ello, toda práctica requiere del uso de sus bondades retroalimentadoras, pues ello puede garantizar que haya coherencia con el propósito general de la pedagogía impartida y, por ende, se manifiesta una formación idónea en el desarrollo de competencias integrales en los estudiantes.

En este orden de ideas se puede asegurar que las prácticas pedagógicas tienen en su esencia, un claro vínculo de contrastación de teorías, pues permite que todo paradigma pedagógico constituido, sea puesto a prueba en la realidad vivencial del ser humano, y se puedan identificar los alcances de los postulados teóricos, parafraseando a Carr (2002), al ver su impacto en las dinámicas educativas, una vez se hayan

ejecutado todos los elementos orientadores argumentados en esa teoría. Por ende, hablar de práctica requiere de una visualización de su antagónico, la teoría, según el autor en cita, pues su postura refiere desde ya un enfoque dialéctico, que permite visualizar el grado de concordancia entre las dos grandes bases de la pedagogía, como el gran nicho del fenómeno educativo.

Desde esta perspectiva la dialéctica de Carr (2002), refuerza la nueva orientación categórica al término práctica, que si bien es cierto estaba netamente relacionado desde la antigua Grecia con acción, e imprime una tendencia crítica que desde los aportes de Theodor Adorno a la Escuela de Frankfurt se fundó, y ahora desde las propuestas del autor en cita, dan un aporte significativo, para consolidar dicha acción de la práctica, a partir de una racionalización de la misma, propio de lo dialéctico y comunión, en aras de hacer no sólo por hacer, sino que tenga sus bases en elementos claramente detallados y previstos con suficiente lógica. En este sentido se termina concibiendo la práctica, como una manera de realización coherente, e incluso conyugal, con la teoría, puesto que desde su concepto cualquier acción va desarrollada de la mano de una abstracción mental, sólo que no se es consciente o no se presta atención a esto, como para hacer que la práctica cumpla el propósito por el cual está siendo utilizada.

Por su parte, esta no es la única postura ontológica que se ha creado sobre la práctica pedagógica, Zuloaga (1999) sí tiende a diferenciar la dualidad en la práctica pedagógica, es decir, existen ciertas divergencias entre lo práctico, que no necesariamente puede estar concatenado a lo teórico desde el ámbito pedagógico o educativo, pues se pueden llevar prácticas de este tipo, con apariencia de ser fundamentadas, y las teorías que permiten la racionalización de la ejecución, dista de los preceptos conceptuales y epistémicos del quehacer docente, pues no tiene los respaldos que subyacen en torno a la enseñanza y, que pueden orientar la práctica a interpretaciones absurdas de los procesos educativos ocasionando los grandes desdenes de la educación de hoy.

Por esto, Zuloaga (Ob. Cit.), como representante colombiana de la historia de la pedagogía y el saber pedagógica, defiende que la teoría, aunque pueda ser considerada por la práctica como orientadora, es clara, va por su lado y debe ser entendida como

eso orientadora, pues el docente debe tratar de ajustarla a su condición ideal, evitando interpretaciones subjetivas de dichas teorías para encontrar congruencia con la práctica, lo cual terminan pervirtiendo el acontecimiento pedagógico, que es lo que preocupa aquí por cuando ella hace posible la consolidación de las metas de la educación en general

Ahora bien, desde la postura de Freire (2004) se evidencia la otra polaridad al concebir la práctica pedagógica, pues él destaca que esta última ha de estar por encima de la teoría siempre, y el hecho educativo, centrado en un humanismo emancipador, tiene la posibilidad de alcanzar las metas de la educación a pesar de que se deje a un lado los fundamentos teóricos, que tanto han pervertido la educación hacia una dominación del conocimiento, a través del conocimiento de carácter teórico, que frena y cercena los alcances de una pedagogía que verdaderamente trascienda en el ser del hombre, y en la práctica le permita ser mejor, a través de una intervención idónea y liberadora del docente, que si bien considera algunos preceptos teóricos, no lastras a ellos para atender una realidad contextual y cambiante, que influye significativamente el logro de los objetivos de la educación libre de opresión.

Desde este punto de vista, lo contextual parece ser un fuerte argumento de sustento de la práctica, incluso más que la teoría, pues de ellos son los referentes a los que hay que escuchar para que la educación trascienda de un simple modelo, y llegue a resolver problemas de la cotidianidad multifacética del ser humano. Desde la perspectiva de Gaitán (2003) lo contextual puede ser visto como lo sociocultural, al exponer que, en el seno de las dinámicas de los grupos humanos, los fenómenos que acontecen allí y de los conceptos representacionales compartidos de esta sociedad, es donde se gesta el verdadero propósito de la práctica pedagógica, orientada por la manera en que las comunidades reaccionan al proceso de formación, e indican el impacto que pueda tener en la realidad existencial del ser humano.

En este orden del discurso, Gaitán (Ob. Cit.) afirma que las prácticas pedagógicas en las sociedades del Siglo XXI, han debido modificarse a las tendencias escolásticas y conductistas, con la intención de sustentarse en una nueva racionalidad, que difiere de los acérrimos modelos explicativos, y que se centran más en el productos, en las

transformaciones de la realidad humanas, a través de un repensar en la teoría; en este sentido el mismo Gaitán afirma que esta nueva “racionalidad específica alude a un conocimiento impreciso, a condiciones cambiantes, y exige tener en cuenta las demandas concretas de la situación” (p.13). Motivo por el cual las prácticas pedagógicas tienen un nuevo sentido paradigmático, apoyado en las teorías sustantivas que aquí se refieren en aras de consolidar un proceso de intervención verdaderamente transformador, donde la práctica pedagógica tenga la efectividad y el impacto esperado, el cual puede ser traducido en sociedades prósperas, armoniosas y verdaderamente desarrolladas.

Las tres posturas mencionadas, son tres de los enfoques que logran explicar el concepto de práctica pedagógica, sin embargo, se debe destacar que una comprensión ontológica de estas prácticas, requieren de la consideración de la función que cumplen los actores, para que a través de ello se genere verdaderamente, un concepto de práctica pedagógica, y se reconozcan los esfuerzos para hacerla posible, e incluso transformarla. En este sentido es importante citar a Mondragón (citado en Delgadillo, 2012) para quien las prácticas pedagógicas se realizan y hacen posibles a través de un “conjunto de estrategias e instrumentos que utiliza un docente” (p.5), para el logro de objetivos específicos que quiere alcanzar a través de la mediación educativa, y la cual está enfatizada u orientada a crear una serie de resultados específicos en los educandos, para que en ellos se vea reflejada la pertinencia de un modelo definido.

De allí que, la práctica pedagógica se convierte en un acontecimiento ético, cuyo fin está encaminado a partir de un comportamiento o desenvolvimiento del docente, que busca esto mismo en el estudiante, cumpliendo con el fin medular de la educación desde siempre. En este sentido, Delgadillo (Ob. Cit.), ve a la práctica pedagógica como un acontecimiento ético, en donde su realización se lleva a cabo a través de un conjunto de interacciones que van siempre cumpliendo un propósito bueno, desde las concepciones que fundamentan este concepto del bueno, y definen sustancialmente el objetivo de la práctica pedagógica.

En esto último, es donde la práctica verdaderamente se convierte en un hecho educativo, al considerar la ética como el motivo fundamental por el cual se ejecutan

esfuerzos, estrategias y metodologías, en aras de siempre buscar el alcance de las mejores condiciones humanas, para enfrentar los obstáculos reales que cada individuo tiene en su desenvolvimiento existencial (Delgadillo, Ob. Cit.). Por ende, las prácticas pedagógicas son el espacio virtual donde se puede llevar a cabo el acompañamiento pedagógico, en el entendido estratégico y personalista, de ofrecer un apoyo que optimice el alcance de objetivos educativos, consecuentes a las metas propuestas para tal acompañamiento.

Desde este punto de vista, se debe hacer un abordaje teórico de los modelos que han sustentado la práctica, a lo largo de la historia de la pedagogía, en aras de tener referentes sólidos para definir estos acontecimientos y del acompañamiento pedagógico, bajo los referentes característicos de cada uno de ellos, y tener una visión ontológica de lo que han sido y debe ser en este fenómeno complejo, pero necesario del acto educativo actual.

Modelos de las prácticas pedagógicas que sustenta el acompañamiento in situ

Corriente conductista que sustenta la práctica pedagógica

Obedece a una tradición en la formulación de planes y acciones educativas, por formar parte de la influencia de la escuela de las épocas donde la tradición del conocimiento, estaba sustentada en los fundamentos del empirismo, el positivismo y la influencia de la revolución industrial, que para ese entonces se generó. Aquí las prácticas pedagógicas están afianzadas en preparar y capacitar a los participantes y alumnos, en disciplinas y tareas especializadas, con la intención de que respondieran eficazmente a las múltiples tareas, que los elementos de producción económica y tecnificación exigían para entonces. Al respecto Rivas (2008) expone que:

Los principios fundamentales y fundantes del paradigma conductista son: el asociacionismo, referido a asociaciones entre estímulos y respuestas, como los elementos más simples de la conducta, explicada por cadenas de asociaciones; el mecanicismo, según el cual las diferencias entre conductas elementales y complejas son meramente cuantitativas, sin que existan otras cualitativamente superiores; los supuestos del evolucionismo, en el sentido

de que las leyes generales del comportamiento rigen tanto para los animales, particularmente de las especies superiores, como para el animal humano; el positivismo, según el cual la ciencia sólo puede ocuparse de hechos positivos (latín, *possitum*: puestos) observables por todos los científicos y explicados por otros hechos positivos. Por tanto, se descarta todo aquello que no cumpla tales condiciones de los hechos científicos. (p.44).

Su objetivo fundamental, eran programar cierta cantidad de conocimientos instrumentales apegados en el conocer y el hacer, para atender de la mejor manera las labores en la empresa y, para ello, el conocimiento era muy especializado, sin la posibilidad de integrar ningún elemento adicional a la formación, sino por el contrario a responder con la dualidad mente y cuerpo, a las condiciones productivas que para entonces se manejaban. He allí, la influencia de la práctica apropiada al formalismo del currículo, como elemento guía con políticas especializadas, de la cual las organizaciones públicas y privadas echaban mano, para exigir una serie de capacidades en la preparación de las personas.

Estos lineamientos y estructuras curriculares, hacen que la práctica pedagógica sea tajante, en el sentido de poner a los objetivos como el fin absoluto e inmutable, y para llegar a ellos los contenidos se organizaban de manera literal, de manera que el aprendizaje a inducir era mecánico, automatizado y repeticionista, para desarrollar una serie de habilidades, sobre todo técnicas, en relación a contestar rápidamente a las demandas de entonces. Todo ello, de manera acertada se manejaba (como ya se dijo) con el fuerte sustento del positivismo, en el sentido de que, si lo demuestras lo sabes, y para demostrarlo es necesario poner un evento en particularmente objetivo que haga expresar al educando su condición.

Desde estas aristas, la evaluación desarrollada en la práctica pedagógica responde sin duda alguna, a una cuantificación, medición y comprobación, de que lo enseñado haya sido captado y aprendido, y para ello como ya se dijo, el estudiante debía demostrarlo en distintas pruebas, que sobre todo buscaban mutilar y cercenar todo aquello que fuese improductivo. Por ende, el rol de docente y el acompañamiento pedagógico estaba afianzado en la instrucción, en presentar gran cantidad de contenidos tecnificados, y especializados de las áreas, transmitido intencionalmente la

mayor cantidad en el menor tiempo posible, para evidenciar cuántos estudiantes estaban más adiestrados en recibir, de manera sumisa la gran parte de ellos, para responder a las demandas que el medio le iba a exigir.

Así, la práctica pedagógica estaba enraizada en conglomerar, integrar, estructurar y sobreponer contenidos por áreas, en congruencia a los objetivos momentáneos que debían alcanzarse para estar apto para una prueba en particular. Esos objetivos eran el eje fundamental, y los contenidos debían estar en correspondencia con cada uno de ellos, al punto de asegurar que todos los pasos que se lleven a cabo no enseñen nada de lo que se encuentre fuera de la planificación, los objetivos y el contexto eficientista – especializado. El aprendizaje era visto entonces como una conducta, que, a través de la repetición, del ensayo y del error, de la asociación y de la imitación eran posibles alcanzar, tocando sobre todo la dimensión cognitiva y corporal del ser humano, y los valores inculcados a través del proceso educativo, en vez de orientar y dirigir, enclaustraban y adoctrinaban para responder adecuadamente ante los escenarios circunstanciales. Para complementar lo descrito se debe citar a Olivera, Burguez y González (2014) quien expone que:

El conductismo se consolida a partir de 1930 desde un paradigma objetivista basado en estudios del aprendizaje mediante condicionamiento. Éste no considera necesario el estudio de los procesos mentales superiores para comprender la conducta humana. Hacia la década del cincuenta, el impulso de las nuevas tecnologías, la teoría de la comunicación, la lingüística y la cibernética —entre otros factores externos a la psicología— llevan a la crisis del paradigma conductista (...) El núcleo del conductismo está constituido por la concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje. (p.13).

Aspectos que llevaron a sucumbir el modelo, e identificar en la misma esencia del hombre la intrascendencia de este paradigma de las prácticas pedagógicas, pero como tal enclaustraba y ahogaba la misma naturaleza, que para un entonces fue necesario para generar los grandes avances de la historia, pero que hoy se manifiestan sus consecuencias en las sectas formadas, en las destrucciones masivas de paraísos botánicos, en la distorsión de los roles en la sociedad y, en los grandes accidentes imprudentes, donde lo individual pareciera haber opacado el carácter intercomunicador, de la personalidad del hombre y la mujer, y ha hecho evidenciar que

la eficiencia prima sobre todas las cosas. A favor de mostrar desde ahora algunos indicios que permitan comparar lo expuesto con la corriente emergente se presenta el Gráfico 2, referido a argumentar algunas diferencias conceptuales que se tornan en la práctica pedagógica conductista versus la emergente, en aras de crear un preámbulo para comprender las prácticas pedagógicas desde una nueva postura:

| Características de los enfoques pedagógicos de “educar” y “enseñar” | |
|--|---|
| Educación | Enseñar |
| Se suele utilizar para niveles elementales, marginales y transversales. | Se puede utilizar para niveles medios y superiores. |
| Admite un ámbito más amplio (familia, escuela y el medio). | Se restringe exclusivamente al ámbito escolar. |
| Encaja más en el sentido de los contenidos transversales no científicos. | Es más apropiado un tratamiento disciplinar. |
| Exige un tratamiento globalizado e interdisciplinario. | Es más apropiado para los contenidos científicos o académicos tradicionales. |
| Reconoce la existencia del currículo oculto y trata de controlarlo. | No se reconoce la importancia del currículo oculto y no se hace nada para controlarlo. |
| Tiene sentido propio como actividad en sí misma. | Tiene un sentido preparatorio para el mundo laboral y productivo y para otros estudios. |
| Presta atención a los contenidos actitudinales y al desarrollo moral. | Se centra principalmente en contenidos cognoscitivos y procedimentales. |
| Se centra más en la preparación para la vida en sociedad y la supervivencia. | Se centra más en la preparación para la vida en el trabajo. |
| Significa una educación más completa, acercándose más al concepto de educación integral. | Significa una educación parcial, restringida a ciertas parcelas de la cultura. |

Gráfico 2. Representaciones y constructos de los procesos didácticos y pedagógicos entre la planificación. Tomado de Henríquez, C. y Reyes, J. (2008).

Consecuente a esto, se puede tener una perspectiva definitiva de las prácticas pedagógicas, que propician el acompañamiento In Situ, diferenciando los aspectos trascendentales que han definido las diferencias entre educación y enseñar, haciendo destacar los aspectos negativos de una formación intrascendente, llevada a cabo por el cumplimiento riguroso del paradigma conductista reflexionado hasta aquí, y puesto como referente para los demás momentos de la investigación donde se intentará indagar desde la concepción epistemológica y ontológica del acompañamiento in situ y las prácticas pedagógicas.

Corriente cognitivista, constructivista y sociocrítica, como fundamentos de la práctica pedagógica emergente

Ahora bien, con la entrada de la nueva escuela, y la necesidad imperiosa de contrarrestar todos los inconvenientes que devienen del conductismo, el humanismo y el idealismo son corrientes filosóficas que sustentan el nuevo trascender, de los esfuerzos didácticos y de las prácticas pedagógicas de la educación actual, y que en términos de Haro y Méndez (2010), obedece a:

Una corriente filosófica que orienta las acciones y contenidos educativos proporcionando la realización de potencialidades de un ser humano (...) Es un nuevo modelo educativo que contemple la formación integral (social y personal) del ser humano. La comunicación consigo mismo y con los demás, el manejo corporal armónico, el pensar coherente, el desenvolvimiento emotivo y la expresión creativa, son pilares impostergables de este nuevo paradigma. (p.33).

En ese sentido, el contenido ya no es lo principal, ni el docente, ni las capacidades cuantitativas que se logren con ello, sino por el contrario, la formación integral del ser, comprendiéndole globalmente tal como es, y haciéndole reflexionar sobre sí mismo, sus posibilidades, y las conseguidas antes del asumir el proceso de formación. En este sentido la práctica pedagógica se centra en complementar e integrar los procesos educativos a través de un acompañamiento pedagógico más racionalizado y trascendental, para enfatizar su intervención, buscando reforzar, aprendizajes oportunos en el logro de competencias, que le permitan al estudiante desenvolverse de manera idónea en su entorno; por ello, el objetivo que se busca alcanzar con la práctica pedagógica está sustentado en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002) y, referidos a los conocimientos multidimensionales que son fijados sólidamente en la psiquis y en la conciencia humana, con la posibilidad de ser adaptados circunstancialmente de acuerdo a las necesidades vivenciales de su contexto.

Para ello la práctica pedagógica, ha contado con una evolución paralela de los paradigmas y fundamentos que sostienen los currículos en la actualidad, de manera que todo tenga una congruencia y exigencia de parte de los órganos pertinentes, que ha sabido aprovechar la globalización y las tecnologías de la comunicación e información

(como es el caso del acompañamiento pedagógico), para tratar de crear de manera homogénea un perfil de formación y egreso, donde se le dé el justo valor a la formación de lo espiritual y emocional, como aspectos que vinculados directamente con lo axiológico, creando una demanda en los distintos momentos donde participa el ser humano, y le permitan al hombre responder a su naturaleza sociocultural con efectividad (UNESCO, citado en Henríquez. y Reyes, 2008).

Dentro de lo descrito, la educación integral es el norte a seguir en la consolidación de elementos procedimentales y de planeación en los procesos educativos, donde se complementen los contenidos conceptuales con los elementos actitudinales, y los procesos cognitivos son asumidos como parte de un todo, en función de una aplicabilidad sociocultural, buscando el bien recíproco y el desarrollo integral a costa de todas las disposiciones del ser humano. Un aspecto fundamental de las prácticas pedagógicas emergentes, es el acompañamiento In Situ, pues permiten que sea más fácil acceder a tal aprendizaje significativo, y se logre preparar al ser humano por y para la vida.

Tal como se mencionó este acompañamiento pedagógico In Situ apunta a la práctica pedagógica centrada en el aprendizaje significativo, pues abordar los contenidos de forma holística y global, tomando en cuenta todos los aspectos relacionados a la condición inédita e individual del estudiante, para hacer una asertiva intervención educativa; eso quiere decir que, abordando contenidos relacionados con el lenguaje, se forme en educación para la paz y, al mismo tiempo, que sea útil en cualquier escenario a través del fortalecimiento de competencias, mediante un acompañamiento pedagógico asertivo, que le permitan desenvolverse adecuadamente en cualquier espacio donde el estudiante participa. Con ello, se busca que las prácticas apunten, al desarrollo pleno de la persona en función de las necesidades y de los acontecimientos particulares, sin desatender su complemento social, que busca el bien común en relación a cada quien y a su entorno en general.

En este orden de ideas, la planificación basada en elementos contemporáneos trata de hacer evaluaciones, tomando en cuenta las circunstancias particulares del ser humano, sabiendo que cada aspecto debe estar relacionado y valorado

cualitativamente, y que ello debe formar parte de un todo armonizado, que debe complementarse desde aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales. En este enfoque la educación integral fundamentada en las corrientes cognitivas, constructivas y humanistas, ve cualquier proceso como una oportunidad para formar y complementar a través del acompañamiento, las múltiples dimensiones del ser humano dentro de un paradigma emergente, que busca cumplir con el verdadero propósito y sentido de la educación trascendental.

Acompañamiento pedagógico, un baluarte emerge en la práctica pedagógica desde la teoría sociocultural de Lev Vygotsky.

Desde este enfoque se entiende que el docente debe crear las condiciones para trabajar en un ambiente que promueva la igualdad y evite la discriminación entre pares. La interculturalidad crítica es una herramienta para garantizar la formación de una docencia intercultural, crítica, reflexiva y capaz de compatibilizar por el bien común y por la diversidad étnica de nuestro país. Por consiguiente, el docente debe ser un agente intercultural, constituirse en un proceso de desarrollo identitario a partir de la reflexión crítica y permanente sobre su práctica pedagógica y ser un promotor de cambio educativo y social.

Con respecto al acompañamiento socio formativo se tiene el concepto, parafraseando a Tobón (2010), quien expone que este modelo es definido como un marco de reflexión- acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas para facilitar la formación de personas integras e integrales y competentes para afrontar los retos problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural artística, la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, económicos, ambientales y otros en los cuales formen el desarrollo completo del ser humano.

Esta teoría hace referencia a la reciprocidad entre la sociedad y el individuo, entre el aspecto cultural y las influencias históricas. Es así como el sujeto puede aprender de su contexto social y cultural en que se desenvuelve su vida. La teoría socio cultural se

centra no sólo como los docentes y sus compañeros influyen en el aprendizaje individual, sino también en cómo las creencias y actitudes culturales influyen cómo se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje (Tobón, Ob. Cit.).

Por su parte, también se debe comprender que enfoque se entiende como un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objeto de interactuar con el docente y el director para promover la reflexión sobre su práctica; es decir, para incentivar tanto el descubrimiento de los supuestos que están detrás de dicha práctica como la toma de decisiones para realizar los cambios necesarios. Esta reflexión debe servir para iniciar un proceso de transformación y mejora de la práctica pedagógica misma de modo que se garantice el logro de aprendizajes desde una perspectiva integral. Los propósitos centrales de este tipo de acompañamiento son: promover la autonomía progresiva del docente y el hábito de la reflexión continua sobre la acción, antes y durante. Desde esta perspectiva es importante considerar al MEN (2014), quien aporta al respecto que:

Esta reflexión incluye la proyección de escenarios a partir de estrategias meta cognitivas y auto-reguladoras del análisis de lo que se hace, de su pertinencia socio cultural, de las razones por las que se hace, de los supuestos que implica y de la construcción de alternativas de cambio. De esta manera, el acompañamiento se enmarca en un enfoque crítico y reflexivo. (p.9).

Desde esta perspectiva, el acompañamiento pedagógico puede estar sustentado en las teorías sustantivas del enfoque socio crítico, pues el acompañante sólo sirve para proponer actividades que incentiven la vinculación sociocultural, lo contextual y espontáneo reflexivo que se genere en el entorno educativo, incluyendo elementos gerenciales y dinámicas de aula, que envuelven un cada una de las actividades donde se desarrolla el acompañamiento pedagógico, y los alcances que puedan tener en las realidades vivenciales de los educandos, en aras de atender integralmente sus necesidades y carencias.

Bases Legales

En este segmento del estudio, se debe destacar a la Constitución Política de la República de Colombia (1991), considerada la carta de navegación del estado colombiano contempla la educación como “derecho fundamental de los niños” (Art. 67). De la misma forma hace referencia en el Artículo. 67 que la educación es:

Un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura...La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos...El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Es importante destacar que, con respecto al servicio educativo que no es brindado por el estado, los privados podrán fundar establecimientos educativos, de acuerdo a los lineamientos establecidos por la ley y el estado exige que esté a cargo de personas serias, responsables e idóneas. De la misma forma se resalta en el Art. 68 que: “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”, posibles a través de una intervención educativa asertiva, como es el caso del acompañamiento pedagógico, el cual se quiere potenciar como una alternativa innovadora y trascendental, que potencia el logro de los alcances últimos de la formación escolar humana.

No muy lejos de lo anterior, se presenta la Ley 115 (1994) como base legal del estudio que se propone, el cual se propone como objetivo, estructurar las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política de Colombia, sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

En esta Ley 115 (1994) se definen el servicio educativo como tal y la prestación que deben hacer los involucrados al respecto. Igualmente, hace referencia a los fines de la educación, norma la comunidad educativa, involucra la familia, la sociedad y el derecho que tienen los ciudadanos colombianos a la educación. También, la Ley 115 define la educación formal, la cual está clasificada por niveles, a saber: educación preescolar, educación básica y educación media. Es importante resaltar de la ley la duración o tiempo para cada uno de los niveles, los objetivos y las áreas fundamentales. Asimismo, aparece la definición de la educación no formal e informal, dando importancia a su finalidad, los programas, el fomento y la reglamentación.

En el mismo orden de ideas, se hace referencia a las modalidades de atención educativa a las diferentes poblaciones y se presentan los aspectos a tener en cuenta para solicitar el servicio educativo por parte de personas con limitaciones físicas o con capacidades excepcionales, adultos, grupos étnicos, campesinos y personas y grupos cuyo comportamiento individual y social exigen procesos educativos integrales mediante los cuales puedan lograr su reincorporación a la sociedad, en condiciones normales.

Por su parte, también es muy importante considerar la Ley 715 (2001), la cual está orientada a dictar las normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política de la República de Colombia. De igual forma, se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. También se destaca que, la Ley define la distribución de los recursos provenientes del Sistema General de Participaciones, que son recursos que la Nación transfiere, según lo establecido en los artículos 356 y 357 de la Constitución Política de Colombia, a las distintas entidades territoriales con la finalidad de financiar los diferentes servicios de educación, salud, agua potable y propósitos generales, cuya competencia se asigna claramente en la ley. Determina, además, los lineamientos metodológicos y jurídicos para llevar a cabo dicha distribución de recursos (criterios) y la responsabilidad de los entes territoriales.

No hay que dejar de lado aquí, el Plan Decenal de Educación (2016 – 2026), a calidad en educación es una construcción multidimensional. Ésta solo es posible si desarrollamos simultánea e integralmente las dimensiones cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica, de los colombianos y de la sociedad como un todo. Es, por tanto, una imagen que se construye con diferentes puntos de vista que convergen en ideas colectivamente creadas y aceptadas, que impulsan el cambio en la sociedad hacia el desarrollo humano integral y sostenido. Una educación de calidad es aquella que propone y alcanza fines pertinentes para las personas y las comunidades en el contexto de una sociedad en continuo progreso y que la hace competitiva en el contexto mundial. Exige un sistema educativo en continuo mejoramiento y contribuye a la equidad, compensando las desventajas socioeconómicas para generar igualdad de oportunidades y lograr los resultados básicos socialmente deseables para todos.

Asimismo, se expone el Plan Sectorial de Educación (2010-2014), fundamentado en los lineamientos del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, cuya finalidad primordial consistía en lograr que para el 2026: “y con el decidido concurso de toda la sociedad como educadora, el Estado habrá tomado las medidas necesarias para que, desde la primera infancia, los colombianos desarrollen pensamiento crítico, creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas; respeten y disfruten la diversidad étnica, cultural y regional; participen activa y democráticamente en la organización política y social de la nación, en la construcción de una identidad nacional y en el desarrollo de lo público. Se propenderá, además, por una formación integral del ciudadano que promueva el emprendimiento, la convivencia, la innovación, la investigación y el desarrollo de la ciencia, para que los colombianos ejerzan sus actividades sociales, personales y productivas en un marco de respeto por las personas y las instituciones, tengan la posibilidad de aprovechar las nuevas tecnologías en la enseñanza, el aprendizaje y la vida diaria y procuren la sostenibilidad y preservación del medio ambiente. La recuperación de los colombianos de los impactos negativos del conflicto armado y su capacidad de resiliencia, al igual que su participación activa, consciente y crítica en redes globales y en procesos de internacionalización, constituyen también un propósito de esta visión.

Al inicio del decenio, en términos de calidad en la atención integral a la primera infancia se dieron los primeros lineamientos hacia la formación de agentes educativos y se avanzó en la construcción y publicación de los referentes técnicos para la cualificación del talento humano. Lo anterior permitió, durante el periodo 2006-2016, capacitar a más de 188.0005 agentes educativos y maestros en atención integral. En el caso de educación preescolar, básica y media, en 2011 el Ministerio creó el Programa Todos a Aprender, PTA, como una estrategia de gran despliegue nacional para mejorar las prácticas pedagógicas en los grados de transición hasta quinto de primaria. Con esta iniciativa, durante el 2011 al 2016 el PTA benefició a 2'400.000 estudiantes de 22.000 sedes educativas en más de 878 municipios, acompañando a alrededor de 100.000 docentes directamente en el aula de clase.

Además, se hizo entrega de 20 millones de textos escolares y material pedagógico de matemáticas y lenguaje a los estudiantes y docentes focalizados por el programa. El rol y la cualificación del docente en el proceso educativo del estudiante juegan un papel preponderante teniendo en cuenta que su nivel de formación incide de manera positiva en la calidad de la educación. En los últimos años el porcentaje de docentes con formación de postgrado ha crecido positivamente pasando de 29.8% en 2012 a 40.8% en 2016. El impacto de las estrategias implementadas se ha visto reflejado en los resultados de las pruebas nacionales. En el año 2012, según las pruebas Saber 3º, 5º y 9º, el porcentaje de estudiantes en nivel de desempeño satisfactorio y avanzado en lenguaje correspondía a 42% y en el 2016 se ubicó en 46%, mientras que, en matemáticas, para el año 2012 el porcentaje correspondía el 31% y en el año 2016 se ubicó en 35%. Si bien los resultados en las pruebas nacionales presentan mejoras, aún se encuentran brechas importantes entre zonas urbanas y rurales y grupos socioeconómicos.

En cuanto a las pruebas internacionales, se destacan los resultados de PISA 2015. Colombia se ubicó como uno de los tres únicos países, junto con Qatar y Perú, que mejoraron su desempeño en las tres áreas evaluadas: lectura, ciencias y matemáticas. En lectura, el país mejoró 22 puntos pasando de 403 a 425, en ciencias subió 17 puntos al pasar de 399 a 416 y en matemáticas obtuvo 14 puntos adicionales, pasando de 376

a 390 puntos. La OCDE destacó a Colombia como el sexto país - entre los 71 que participaron en la más reciente edición de las pruebas - que más rápido ha mejorado en el informe PISA. Ahora bien, pese a que se registran mejoras en todas las áreas, solo un porcentaje reducido de estudiantes se ubica en los niveles superiores. El cierre de las brechas en calidad se constituye en un reto importante que requiere igualmente del desarrollo de competencias en los docentes en el proceso de aprendizaje

El Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015 es el decreto reglamentario para el sector educativo, allí se establecen los niveles de la Educación colombiana a través de la Educación Preescolar, Educación Básica y Media, Educación Superior. El Decreto antes mencionado establece toda la normatividad vigente para el sector educativo y enuncia aspectos fundamentales para el desarrollo de la práctica pedagógica realizada por los docentes de las Instituciones Públicas y Privadas de Colombia.

Cuadro N°1.
Categorías Predeterminadas

| Objetivo general | Categoría | Subcategoría |
|--|--|--|
| Generar una aproximación teórica del acompañamiento in situ en el mejoramiento de las prácticas de aula en las docentes de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Brisas del Río de Barranquilla, Colombia. | Acompañamiento in situ en el mejoramiento de las prácticas de aula | Planeación y preparación de clases Ambientes para el Aprendizaje Práctica pedagógica |

Nota. Elaborado por Ramírez (2020)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Descripción de la metodología de investigación

Considerar una aproximación teórica del acompañamiento in situ en el mejoramiento de las prácticas de aula en docentes de básica primaria, es un inicio importante, mediante la cual se puede generar teoría a fin de adentrarse en el ámbito educativo. A continuación, se argumentan los objetivos, métodos, técnicas y el proceso de teorización de la investigación del objeto de estudio.

Con la finalidad de buscar validez de las actividades que condicionan el proceso metodológico, se señala de Martínez (2006) que: “el enfoque cualitativo es por naturaleza dialéctico y sistémico” (p.76), lo que atañe a los aspectos ontológicos y epistemológicos que guían la metodología de la investigación. En este sentido, se consideraron los referentes dialécticos al resultado de la interacción del “sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio” (idem). En consecuencia, no existieron conocimientos estrictamente “objetivos”. Con respecto al objeto de estudio, se busca evaluarlo desde una estructura ontológica o sistémica producida por “el conjunto de variables biopsicosociales que lo constituyen” (p.77), a fin de determinar la contextualización de la realidad del objeto de estudio en un sistema estructuralmente complejo.

Desde esta perspectiva dinámica, compleja y estructural se intentó saber hacia dónde era la dirección del estudio y de la misma forma, se buscó cómo lograr a través de un proceso que consistirá en escudriñar con base a la experiencia propia y a través de relatos de los docentes. Todo esto, aunado al abordaje histórico y teórico de la realidad presente en el acompañamiento in situ para el mejoramiento de las prácticas de aula, que integra parte del marco referencial. Todo esto se hizo, con la finalidad de transitar por un camino que sirvió de referencia para determinar las cualidades que

subyacen inmersas en el docente para hacer la transmisión, a los alumnos, en forma acertada o errónea de los contenidos programáticos.

Orientaciones Metodológicas

En tal sentido, la investigación desarrollada se consideró también como investigación de campo, puesto que se mantuvo contacto con la realidad basada en los procedimientos y procesos vivenciados en la pandemia COVID - 19, mediante la interacción sostenida a través de las plataformas virtuales empleadas con los docentes de Básica Primaria de Institución Educativa Distrital Brisas del Río de Barranquilla. De esta forma, se logró consolidar a través de la información recolectada aportes esenciales en la construcción de una estructura teórica que permitió lograr cumplir con el objetivo de la investigación. Visto lo anterior se resalta a continuación lo planteado por Márquez (2000):

Si bien es cierto que la guía normal del hombre en su vida cotidiana, en la solución de sus problemas, es el sentido común y que sus respuestas, cuestionamientos y propuestas, al hacerse más complejas se constituyen en ciencia; no obstante, se le recomienda al hombre de ciencia partir del sentido común como uno de los modos de hacer efectiva su comprensión del entorno. (p.32)

Comentario este, que ya de antemano indica que incluso la forma de acceder al conocimiento científico está muy ligada a la forma como se concibe el mundo, es decir, a la realidad circundante del objeto de estudio, y esto es válido para cualquier tipo de conocimiento, sea del mundo natural o social, aun cuando en este último, se hace más acusada por la subjetividad, ya que como persona humana somos sujeto y no objeto de esa realidad, por eso es necesario en una investigación considerar que se debe ir a la búsqueda de la fuente primaria o natural que en este caso corresponde a los estudiantes y docentes, así como también a la fuente documental fundamental y necesaria para el desarrollo de la investigación.

De manera que la Teoría propuesta, sirvió de punto de partida para construir y reconstruir conocimientos basados en supuestos relativamente objetivos, a fin de lograr

su reflexión, interpretación y explicación promoviendo una actitud crítica en los factores influyentes para determinar el acompañamiento in situ en el mejoramiento de la práctica pedagógica.

La investigación se trabajó en alianza con el Paradigma Interpretativo Hermenéutico. Es una investigación cualitativa que hizo uso del método fenomenológico. Puesto que, se fundamentó en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable. Según Husserl (1998), es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno. Para llevar a cabo una investigación bajo este enfoque, es indispensable conocer la concepción y los principios de la fenomenología, así como el método para abordar un campo de estudio y mecanismos para la búsqueda de significados. Conocer las vivencias por medio de los relatos, las historias y las anécdotas es fundamental porque permite comprender la naturaleza de la dinámica del contexto e incluso transformarla.

Se afirma con Barbera e Inciarte (2012) apuntaron que la fenomenología tiene sus orígenes en la palabra griega *fenomenon* que vendría a ser “mostrarse a sí misma, poner en la luz o manifestar que puede volverse visible en sí mismo” (p. 201). La fenomenología es una corriente filosófica desarrollada por Edmund Husserl en la mitad del siglo XX. Según Patton (citado en Latorre, 1996), este enfoque estuvo centrado en cómo los individuos comprenden los significados de las experiencias vividas. El enfoque surge como contraposición al naturalismo, ya que este había caído en observar al individuo y erradicar toda intencionalidad e intuición del observador. Ante ello, Van Manen (2003) expresó:

La fenomenología en educación, no es simplemente un “enfoque” del estudio de la pedagogía, no se limita a ofrecer simples descripciones o explicaciones” alternativas” de los fenómenos educacionales, sino que las ciencias humanas apuestan a recuperar de forma reflexiva las bases que, en un sentido profundo,

proporcionan la posibilidad de nuestras preocupaciones pedagógicas con los estudiantes. (p. 189).

Las experiencias, recopiladas por la fenomenología hermenéutica y luego plasmadas en descripciones, fueron eficaces para analizar los aspectos pedagógicos en la cual el educador debe interesarse a profundidad por los acontecimientos que ocurren en el aula y optimizar la práctica pedagógica. En tal sentido, la fenomenología nace de la realidad *educative*; desde la observación se describe lo esencial de la experiencia, tanto externa e internamente (análisis de la conciencia), en este caso particular las prácticas de aula desarrollada por las docentes de Básica Primaria en la Institución Educativa Brisas del Río. Con el objetivo de descubrir ¿cómo suceden los hechos?, ¿cómo es la interacción social con los distintos cambios que constantemente se vienen dando?

Como la investigación se enmarca en lo fenomenológico hermenéutico, Cuando se hace referencia a la reflexión en cuanto al método característico del conocimiento, se está considerando aquella mirada donde inciden vivencias sometidas a su esencia trascendental. Es decir, la situación descrita correspondiente a la llevada a cabo en la experiencia del quehacer educativo a través de la práctica pedagógica de los docentes de básica primaria, teniendo como foco de atención los cuatro componentes del Marco Profesional para la Enseñanza, por eso se dice que el enfoque fenomenológico.

Desde el punto de vista fenomenológico, Ayala (2008) afirmó que la fenomenología hermenéutica es un procedimiento que lleva a la reflexión a los agentes educativos con respecto a su experiencia personal y labor profesional que llevan a cabo y de esta manera analizar los aspectos esenciales de esta experiencia, otorgándole sentido e importancia debida a estos fenómenos. Aguirre y Jaramillo (2012) apuntaron que “la fenomenología favorece a la comprensión de las realidades escolares, haciendo hincapié, a las experiencias de los representantes del proceso formativo” (p.51), dado a que según lo expuesto por Ayala en el enfoque fenomenológico. Por tal razón, al analizar los factores que inciden en el acompañamiento in situ para el mejoramiento de la práctica pedagógica de acuerdo con los componentes del Marco Profesional para la Enseñanza, los docentes manifestaron en forma espontánea aspectos que circundan en

las aulas de clases y todo su contexto social, mediante el uso de un lenguaje natural, con el cual dejan visible, las percepciones y posturas, sobre la forma en cómo se concibe la práctica pedagógica en la Básica Primaria.

Debido a lo anterior, se resalta que la presente investigación hizo uso de la descripción al pretender generar constructos teóricos desde su realidad, considerando el acompañamiento in situ para el mejoramiento de la práctica pedagógica en los docentes de Básica Primaria de la Institución Educativa Distrital Brisas del Río de Barranquilla. Por tanto, se consideró de carácter fenomenológico en el “sentido estricto” tal como lo señala Aguirre y Jaramillo (2012) quienes indicaron que la fenomenología es una disciplina filosófica y método. Husserl poco habló de las ciencias sociales; sin embargo, algunos de sus educandos establecieron importantes relaciones entre la disciplina fenomenológica y algunas ciencias sociales.

Haciendo referencia al estudio de los hechos sociales, es prioritario concebir las realidades como una dinámica de factores y actores que integran una totalidad organizada, interactuante y sistémica, cuyo estudio y comprensión requiere la captación de esa estructura dinámica interna que la define, precisando el empleo de una metodología cualitativo-estructural tal como lo señaló Martínez (1994).

Fases de la Investigación

Fase Contextual: Escenario e informantes Claves

Este proceso metodológico, es muy importante tomar en cuenta para el posible desarrollo de investigaciones con base a la realidad empírica o vivenciada, el escenario o lugar complejo donde se piensa llevar a cabo el estudio, y por eso, bajo un diseño de investigación de campo, donde el investigador se acerca a las dinámicas sociales, se debe precisar el escenario y los informantes claves, comprendidos estos como esa realidad vivenciada, donde se encuentra el fenómeno de interés. En este sentido se debe destacar que los informantes claves, según Martínez (2006) “deben ser representativos, miembros claves y privilegiados en cuanto a su capacidad informativa” (p.204), a los

cuales se les ven cualidades y conductas que motivan la pesquisa cognitiva en el investigador.

Desde este punto de vista, deben presentarse unos criterios detallados para la selección de los informantes claves, por ejemplo, si se quisiera seguir poniendo como ejemplo la realización de una investigación sobre, la concreción de una “aproximación teórica del acompañamiento in situ en las prácticas pedagógicas en los docentes de Básica Primaria”.

Por ende, para efecto de mostrar las ideas generales de una posible investigación, el principal criterio de selección de los docentes en los cuales se va a indagar para identificar conceptos, símbolos y significados relacionados a la planificación del acto pedagógico, debe ser que forme parte de la estructura general del profesorado, por lo tanto, se seleccionan a 5 docentes de instituciones públicas de Básica Primaria del Municipio Barranquilla. Dentro de esta perspectiva, se precisan a aquellos personajes que cumplan con todos los criterios, y su totalidad serán los sujetos a quienes se les aplicarán protocolos organizados y sistematizados para el logro de los posibles objetivos en la investigación.

Con base a esto, se diseñó el Cuadro N°1, donde se estructura y organiza la información acerca de los informantes claves seleccionados los cuales son nombrados por la Secretaria de Educación Distrital de Barranquilla a través del Decreto 2277 de septiembre 14 de 1979 establece el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional, excepto el nivel superior que se regirá por normas especiales y el Decreto 1278 de junio 19 de 2002 establece el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.

Cuadro N°2.
Información detallada de los informantes claves.

| Informante clave | Codificación | Características |
|-------------------------|---------------------|---|
| Docente 1 | DAP1 | Docente de básica primaria del Municipio de Municipio Barranquilla, 15 años de servicio |
| Docente 2 | DAP2 | Docente de básica primaria del Municipio de Municipio Barranquilla, 7 años de servicio |
| Docente 3 | DAP3 | Docente de básica primaria del Municipio de Municipio Barranquilla, 3 años de servicio |
| Docente 4 | DAP4 | Docente de básica primaria del Municipio de Municipio Barranquilla, 10 años de servicio |
| Docente 5 | DAP5 | Docente de básica primaria del Municipio de Municipio Barranquilla, 12 años de servicio |

Nota. Elaborado por Ramírez (2020)

Técnicas e Instrumentos de recolección de la Información

Es importante considerar que, para poder acceder a la información vivencial, acerca de la práctica que se quiere estudiar se debe precisar una técnica y un instrumento de investigación, y que estas deben ser cónsonas con las necesidades epistemológicas y ontológicas del posible estudio a desarrollada, por ende, Hernández, Fernández y Baptistas (2006) asegura que en la metodología cualitativa las técnicas y los instrumentos “...no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo en el cual se trabajó de manera virtual a través de la plataforma Google Meet, evaluación de experiencias personales” (p.312). Lo que se refiere al uso de técnicas de observación o de obtención de información discursiva, que sirva para

tomar en cuenta aquellas cosas que no se pueden apreciar a simple vista y que necesitan de una interpretación profunda de la cultura.

Dentro de estas técnicas e instrumentos, si fuese el caso, la más pertinente sería la entrevista, planteada como una de las técnicas con mayor uso dentro de la investigación cualitativa, ya que, según Tomas y Elda (2009) “se entiende como una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular” (p.288), para luego utilizar distintas técnicas de análisis de información, que le van a permitir comprender el fenómeno de estudio. Por su parte, esta técnica e instrumento se aplicaría a los informantes claves, con los criterios consensuados y precisados en el estudio para el logro de los objetivos propuestos para una posible investigación.

También se debe mencionar, que el instrumento antes de ser aplicado, debe contener los aspectos detallados en forma de criterios bajo los cuales se va a aplicar; desde este punto de vista, el posible instrumento a utilizar sería una entrevista semiestructurada, con preguntas generales relacionadas al tema de investigación, para presentar un guion de entrevista, que se puede flexibilizar en la aplicabilidad de la misma, realizando preguntas adicionales que traten de aclarar aspectos de los argumentos expuestos por los informantes, en el caso de no reflejar un discurso conciso y puntual. Así también, se realizó un registro anecdótico como instrumento de investigación respaldado en la técnica de la entrevista semiestructurada aplicada a través de la plataforma Google Meet desarrollado durante la pandemia COVID - 19, para visualizar la cultura y las realidades sobre el acompañamiento pedagógico In Situ, consecuente con las necesidades epistémicas de la investigación.

Fase de Interpretación de la Información Recolectada

Para el análisis de la información se pudieron utilizar elementos metodológicos de la fenomenología, es un método ideal para investigar; la misma refleja una filosofía y un paradigma y nos ofrece una enorme gama de posibilidades para explorar la conducta

humana. Las etapas del método fenomenológico. Para la realización de estos estudios de corte cualitativo se recurre a las siguientes etapas: descriptiva, estructural y de discusión.

Etapas descriptiva

El objetivo de esta etapa es lograr una descripción del fenómeno de estudio, lo más completa y no prejuiciadamente posible, que refleje la realidad vivida por la persona, su mundo, su situación en la forma más auténtica. Consta de tres pasos:

1) Elección de la técnica o procedimiento. Aquí se pretende lograr la descripción lo más exacta posible utilizando varios procedimientos: La observación directa o participativa, en los eventos vivos (se toman notas, recogiendo datos, etcétera), pero siempre tratando de no alterarlos con la presencia del investigador. La entrevista coloquial o dialógica, con los sujetos de estudio con anterioridad a esta etapa; se deben de estructurar en partes esenciales para obtener la máxima participación de los entrevistados y lograr la mayor profundidad de lo vivido por el sujeto. La encuesta o el cuestionario deben ser parcialmente estructurados, abiertos y flexibles, de tal manera que se adapte a la singularidad de cada sujeto en particular. El autorreportaje. Éste se lleva a cabo a partir de una guía que señale las áreas o preguntas fundamentales a ser tratadas. Estos procedimientos no son excluyentes, sino que más bien se integran a la práctica.

2) La aplicación de la técnica o procedimiento seleccionado toma en cuenta lo siguiente: que nuestra percepción aprende estructuras significativas; generalmente vemos lo que esperamos ver; los datos son casi siempre para una u otra hipótesis; nunca observamos todo lo que podríamos haber observado, y la observación es siempre selectiva y siempre hay una correlación funcional entre la teoría y los datos: las teorías influyen en la determinación de los datos, tanto como éstos en el establecimiento de las teorías. No obstante, la puesta en práctica de estas consideraciones, como cualquier intento de una objetividad rigurosa, es muy difícil; imposible de realizar con tanta pureza, aunque para lograrlo se requiere de una considerable aptitud, entrenamiento y autocrítica.

3) Elaboración de la descripción protocolar: un fenómeno bien observado y registrado no será difícil de describir con características de autenticidad, cumpliendo con los siguientes presupuestos: que reflejen el fenómeno o la realidad tal como se presentó; que sea lo más completa posible y no omita nada que pudiera tener relevancia para el estudio; que no contenga elementos “proyectados por el observador”, ideas suyas, teorías consagradas, prejuicios propios o hipótesis plausibles; que recoja el fenómeno descrito en su contexto natural, en su situación particular y el mundo propio en que se presenta, y que la descripción efectuada aparezca como una verdadera “ingenuidad disciplinada”.

Etapas estructurales

En esta etapa, el trabajo central es el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos; éstos están constituidos de varios pasos entrelazados, y aunque la mente humana no respeta secuencias tan estrictas, ya que en su actividad cognoscitiva se adelanta o vuelve atrás con gran rapidez y agilidad para dar sentido a cada elemento o aspecto, sin detenerse en cada uno los ve por separado, de acuerdo a la prioridad temporal de la actividad en que pone énfasis; es recomendable seguir la secuencia de éstos para tener un mejor análisis de los fenómenos estudiados. Los pasos son los siguientes:

Primer paso: Lectura general de la descripción de cada protocolo.

Segundo paso: Delimitación de las unidades temáticas naturales.

Tercer paso: Determinación del tema central que domina cada unidad temática.

Cuarto paso: Expresión del tema central en lenguaje científico.

Quinto paso: Integración de todos los temas centrales en una unidad descriptiva.

Sexto paso: Integración de todas las estructuras particulares en una estructura general.

Séptimo paso: Entrevista final con los sujetos de estudio.

Etapas de discusión de los resultados

En esta etapa se intenta relacionar los resultados obtenidos de la investigación con las conclusiones o hallazgos de otros investigadores para compararlos, contraponerlos o complementarlos, y entender mejor las posibles diferencias o similitudes. De este modo, es posible llegar a una mayor integración y a un enriquecimiento del “cuerpo de conocimientos” del área estudiada. Como se podrá observar, la fenomenología, lejos de ser un método de estudio, es una filosofía para entender el verdadero sentido de los fenómenos, pero con una secuencia de ideas y pasos que le dan rigurosidad científica.

Además de lo descrito, se pretende ir graficando en la misma medida en la que se categoricen los hallazgos sobre el acompañamiento pedagógico, de manera que se tenga una representación esquemática, y sirva de sustento para todos aquellos que quieran apoderarse del conocimiento generado, y repercuta comunicativamente en los contextos que se relacionan con la investigación a desarrollar, y favorezca la potencialización del acompañamiento In Situ en la práctica pedagógica desarrollada por los docentes de básica primaria. A partir de esto, también se pretenden consolidar Discusiones Finales, que sirvan para puntualizar la información decodificada interpretativamente, en aras de reflejar la concepción epistemológica y ontológica del acompañamiento in situ y las prácticas pedagógicas, y al mismo tiempo, contrastar las prácticas pedagógicas en la educación básica primaria, desde su historia, sus referentes teóricos y desde el marco profesoral para la enseñanza.

Fase de Construcción de Fundamentos Teóricos

Para el desarrollo de este momento de la investigación, es importante considerar de manera parafraseada a Sautu (2005), de quien se comprenden los dos momentos importantes para la construcción teórica, y en su discurso destaca que la teorización debe iniciarse con la (a) Formulación del Problema, aspecto que ya se construyó hasta aquí y, poder desde allí acceder a la (b) Formulación del modelo teórico, que en este caso particular tiene el carácter de “aproximación teórica del acompañamiento in situ en las prácticas pedagógicas en los docentes de Básica Primaria”, sin embargo este

último requiere una sistematización de los elementos que constituyen la teoría o aproximación teórica a desarrollar, en aras de que tenga la solides idónea. Para la organización correcta de la construcción teórica, se pretenden consolidar los siguientes pasos, parafraseados de la ya mencionada Sautu (Ob. Cit.):

- Elección de las Variables – unidades.
- Elección del nivel apropiado de clasificación y agregación teórica.
- Decisiones sobre la formulación con relación al tiempo.
- Especificaciones utilidad (interés).
- Simulación del Modelo.

En este sentido, se quieren fijar estos elementos como referentes para estructurar la aproximación teórica del acompañamiento In Situ en las prácticas pedagógicas en los docentes de Básica Primaria, y así potenciar los procesos de formación que en la actualidad se llevan a cabo, consecuente con las nuevas tendencias pedagógicas que buscan transformar una realidad sociocultural, que puede ser posible a través del acompañamiento mencionado, y de las oportunidades precisas y específicas que ello implica.

CAPITULO IV

INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Interpretación Fenomenológica de los Educadores

En el presente capítulo, se abordó de manera fenomenológica en el discurso de los informantes claves emitidos durante la entrevista, así como un proceso de comprensión total del objeto de la investigación, a través de la triangulación de fuentes que permitió hallar el ser del acompañamiento in situ y las prácticas pedagógicas, desarrolladas por los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Brisas del Río de la Ciudad de Barranquilla, Atlántico, Colombia.

Para puntualizar más acerca del proceso de interpretación realizado, debe explicar que la comprensión del fenómeno de estudio, fue posible a través de una triangulación que tenía sentido acumulativo, es decir, se iba interpretando a través de un contraste entre los informantes claves vs los preceptos teóricos, entre las preguntas de la entrevista y, finalmente, entre los instrumentos utilizados en la investigación, desde el punto de vista, de las interpretaciones y las evidencias se organizaron los cuadros, de manera que exista una sistematización y organización de los aportes, en el caso de querer referenciar y auscultar en los aportes dados por cada informante en cada una de las preguntas, y para evitar que el texto continuo que exige las investigaciones fenomenológicas, tiendan a distraer al lector en su acercamiento hacia el conocimiento que aquí se genera.

Es determinante y muy importante que se reflexione en el capítulo que se presenta, en aras de comprender lo que subyace sobre el acompañamiento in situ en el fortalecimiento de la práctica pedagógica, o el uso predominante de los modelos y paradigmas educativos que perdieron su vigencia, ante las necesidades de la educación de hoy en Colombia y en el Mundo a causa de la pandemia COVID – 19. Sin más introducción se presentan las interpretaciones y comprensiones fenomenológicas de la información obtenida

Subcategoría: Planeación y Preparación: Planeación con antelación

Con base en la evidencia que arroja este enunciado del informante DAP1, planear consiste en la acción más importante de la labor docente, en donde se establecen acciones puntuales que le permiten concretar y anticipar todas las estrategias de aprendizaje y de evaluación, que sirvan como soporte del aprendizaje en medio de las actividades de aula, implementando estrategias que permitan el pleno desarrollo de las competencias propias del curso a cargo del docente; es por esta razón, que se hace necesario e indispensable que el docente conozca y reconozca los elementos propios de la planeación, se familiarice con ellos y pueda enriquecer su práctica pedagógica a partir de la planificación de secuencias didácticas bien establecidas y definidas para los fines propios de aquello que quiere enseñar.

De este modo, se debe sustentar esta interpretación, tomando como soporte los argumentos de Reigeluth y Merrill (1980), con el propósito de prescribir la mejor forma de seleccionar, estructurar y organizar los contenidos de instrucción para que inciten una óptima, adquisición, retención y transferencia del conocimiento significativo. Estos aspectos no difieren de los elementos básicos para la estructuración y elaboración de la planeación, ante ello, DAP2 señala que:

el planear la clase con antelación nos permite entrever las acciones de mayor importancia. Me parece la parte del domino curricular, el docente llegar preparado, capacitado y actualizado, para el desarrollo de la práctica pedagógica.

Los argumentos del discurso del segundo informante DAP2, develan un concepto bien definido del proceso de planificación y la importancia de hacer una buena selección de los materiales, recursos e insumos propios de manera cuidadosa, para garantizar el desarrollo de las habilidades y competencias de aprendizaje con el fin de realizar una selección de estrategias ajustadas a las necesidades del aula es así entonces como podemos ver que la planificación de las actividades a realizar en el aula se concretan en los Proyectos Pedagógicos de Aula (último nivel de concreción curricular), siendo los docentes los principales protagonistas, pues en la organización de su práctica cotidiana deberán articular los contenidos, secuenciar las actividades, las

opciones metodológicas, las estrategias de enseñanza y escoger o preparar los recursos didácticos que van a emplear.

Así, según Cañal, Lledó, Pozuelos y Travé (1997), “la tarea de planificar la práctica constituye uno de los aspectos más relevantes de la actividad del profesor” (p. 110). En este sentido podemos concluir que las acciones que el docente realiza dentro de la planeación son de gran importancia para anticipar acciones de aprendizaje. Por otra parte, DAP3 señala:

Planear es hacer antes que, pues para para prever todos los insumos que necesitamos para el ejercicio de la práctica docente, entonces yo primeramente tengo en cuenta una temática puntual y acompañada básicamente de unas competencias que quiero lograr a través de esa temática, ciento, que sería lo más importante, el desarrollo de esas competencias Ya sean en la lectura, en la escritura, en la producción textual.

Consecuentemente el discurso de DAP3 y las dos interpretaciones ya hechas, se comprende la planeación como la acción del docente que establece eso que hace antes de cada clase, en donde le permite precisar acciones, actividades, materiales, herramientas y poner en perspectiva todo aquello que pretende lograr en el aula en cuanto al desarrollo de habilidades y competencias; es allí, donde se pretende organizar los diferentes contenidos de aprendizaje para lograr los objetivos propuestos (en el período escolar), así los procesos de planeación guían el desarrollo de las unidades didácticas, que según Gimeno (1988) son formas de organizar los programas escolares dotadas de capacidad para integrar contenidos diversos y de estructurar períodos relativamente largos de la actividad escolar, dando respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué enseñamos?
- ¿Cuándo enseñamos?
- ¿Cómo enseñamos?
- ¿Qué, ¿cuándo y cómo evaluamos?

En este orden de ideas el informante DAP3 acierta sobre la definición de planeación que es hacer antes de y es allí donde se establece la razón real de la planeación educativa. Hay tres puntos importantes para la planeación, primero cuales

son los objetivos de aprendizaje, cuáles son las evidencias de ese objetivo de aprendizaje y el tercero es la evaluación de ese aprendizaje.

Del mismo modo, los aportes del informante DAP4 asegura la importancia de los objetivos de aprendizaje, las evidencias de ese objetivo y la evaluación del aprendizaje lo cual nos permite estructurar una idea del rol de las anticipaciones intencionadas con un propósito definido y como ello no puede estar aislado de esas evidencias que refleja el estudiantado para poder realizar la intervención académica teniendo en cuenta esto se permite definir el proceso de evaluación ajustado a las necesidades del aula, a los intereses y particularidades de aprendizaje es de este modo como los objetivos deben enunciarse de manera precisa de acuerdo a lo que el estudiante podrá hacer después del desarrollo, deben identificar metas reales inmediatas y deben estar definidos operacionalmente (Gagné y Briggs, 1999).

Así mismo, según Ander-Egg (1996), “valorar el trabajo realizado en lo referente a conocimientos, procedimientos y habilidades adquiridas, y a los valores y actitudes asumidas” (p.223). Por otro lado, se toma la evaluación como un proceso de reflexión y mejora de la práctica educativa, desde el momento de su planificación, durante el desarrollo y al finalizarla. Con la evaluación no sólo conocemos la cantidad de información memorizada por los estudiantes sino también conocemos otras dimensiones: contenidos, metodología empleada, medios utilizados, actitud del profesor, etc., (Cabero, 1999a), es decir se consideran todos los elementos del diseño curricular utilizado y además deben participar en este acto todos los protagonistas del acto educativo (Cañal y otros, 1997). Lo anteriormente planteado guarda estrecha relación con las interpretaciones que el informante tiene del proceso de planeación y de la ejecución en campo notándose esta apreciación como relevante en el proceso escolar. En un sentido más amplio, DAP5 señala que:

LA MOTIVACIÓN. - Para mí, lo más importante, pensando siempre en el beneficio de mis niños y niñas, es pensar, valga la redundancia, en las actividades que motiven al estudiante y las estrategias que permitan que él sea protagonista de su aprendizaje.

Una vez más se comprende la planeación como una acción centrada en el estudiante con base en el argumento del informante DAP5 con la intención de generar estrategias que permitan mediante acciones puntuales despertar la motivación y así, este pueda dar respuesta más significativa a la acción de aprender; por ello, dentro de la planificación de una unidad didáctica, debemos proveer a los estudiantes de actividades según Díaz y Hernández (1998) estas están “encaminadas a que los alumnos reconozcan y valoren la utilidad de aprender comprendiendo” (p. 185), donde puedan aplicar lo aprendido (de acuerdo al tipo de contenido: procedimental, conceptual o actitudinal) y que les permitan generalizar y transferir los conocimientos aprendidos a otros contextos de aplicación, sin dejar de ayudarlos a poner en marcha las habilidades adecuadas en cada caso viendo su finalidad en sí que es el estudiante en todo su contexto quien es el protagonista de la acción de planear.



Grafico 3. Planeación con antelación. Fuente: Elaboración propia.

Dificultades en la realización de la planificación

Inicialmente se debe tomar en cuenta la pertinencia del entrevistado DAPI sobre la concepción de la estructura en la organización del tiempo ya que este factor determina en gran medida la organización y distribución de las actividades que se llevan a cabo al interior de las aulas de clase o en las clases a distancia; es importante entonces, recordar que el tiempo es limitado pues del 100% de horas de trabajo en las clases, suele dedicarse un alto porcentaje a aspectos de organización del curso.

A acciones que limitan la gestión de aula y que sin duda actúa como eje importuno a la hora de cumplir a cabalidad con los objetivos propuestos, según el tipo de aprendizaje que emerge de los estudiantes se entiende este como el aprendizaje efectivo que depende en última instancia de la manera en que el tiempo se organiza, de la proporción de tiempo dedicado a la perseverancia de los estudiantes, o de su completo compromiso en el aprendizaje, así como del tiempo que los estudiantes con diferentes aptitudes y niveles de motivación requieren para internalizar conceptos y elaborar ideas (Carroll, 1989 citado en OECD, 2011).

Por lo tanto, se puede interpretar el tiempo como un insumo planificable de vital importancia a la hora de realizar planeación de clase efectivas en las cuales, aunque se presenten diversas situaciones se perita cumplir con el logro de aprendizaje y alcanzar el objetivo propuesto

La dificultad que mayor parte se presenta es el tiempo, planeamos una clase con cierto rango de tiempo, pero siempre se presentan imprevistos o el desarrollo de la clase no se lleva acabo de la manera planeada al cien por ciento, pero ahí es donde juega la parte de la planeación, porque al tener ya una planeación lista pues ya prevemos los impases y pues la experiencia nos va enseñando para cumplir con los objetivos de la clase

Nuevamente, se interpretan conceptos similares en las dificultades para la planeación desde el punto de vista operativo del tiempo, como recurso de relevancia en la planificación de actividades académicas esto se ve sustentado en el discurso del informante DAP2 ya visualizado: “*El tiempo es una dificultad que siempre va a estar ahí porque hay que distribuir el tiempo entre la revisión de actividades, entre el estudio de las temáticas, eso puede ser planeación*”.

Refiriéndonos entonces al proceso de planear se hace necesario entender los procesos que requieren la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento “No basta con aumentar la oferta de horas de enseñanza a nivel macro para mejorar los aprendizajes. Es necesario garantizar que los estudiantes tengan un compromiso con la tarea y ello implica entender sus ritmos, conocimientos previos, motivaciones y, sobre todo, poner en práctica una metodología atractiva y activa en la sala de clases” (Bellei, 2009; Bloom, 1974; Delhaxhe, 1997; Karampelas, 2005; Wubbels; Brekelmans, 2005). Se entiende entonces como la planeación va mucho más allá de lo que imaginamos y trae consigo inmersos procesos estructurales que en gran medida requiere de la experticia del docente y del conocimiento didáctico del contenido (CDC) que a su vez se ve reflejado en utilizar herramientas propias para diseñar actividades o para planear situaciones de evaluación, situaciones de construcción de conocimiento, ante ello, DAP2) señala que:

El tiempo es una dificultad que siempre va a estar ahí porque hay que distribuir el tiempo entre la revisión de actividades, entre el estudio de las temáticas, eso puede ser planeación; pero ya para diseñar las actividades a veces se requiere encontrar tiempo, también el uso de material, a veces no tenemos todo el material necesario que quisiéramos utilizar para diseñar actividades o para planear situaciones de evaluación, situaciones de construcción de conocimiento.

Claramente se evidencia y comprende la existencia reiterada de los conceptos que surgen de las dificultades del proceso de planeación como los objetivos, recursos y acciones motivacionales en donde son las actividades, en la medida que permiten al sujeto una práctica con el objeto de conocimiento, le permiten la reestructuración cognoscitiva, no se trata de una mera práctica, revisión de la teoría o de refuerzo memorístico, es una vivencia reflexionada por parte del sujeto (Gewerc, 2001). Los argumentos dados por DAP3 se concretan en que” *algo que impacte al estudiante, que le atrape su atención y que le lleve o sea a través de su curiosidad y de su motivación*”. Es lo que en consecuencia le permitirá al docente centrar acciones definidas en objetivos alcanzables, medibles y evaluables lo que va a verse reflejado en la adquisición de conocimientos y habilidades que servirán de apoyo para descubrir el

verdadero sentido de la planificación anticipada. En un sentido más amplio, DAP2 señala que es necesario:

Enfocarme de pronto hacia esas actividades que realmente me lleven a esa a lograr ese objetivo, verdad que yo tengo, el buscar esas actividades significativas, que realmente desarrollen competencias como te había dicho sería como eso, o sea de todas maneras... y el inicio el inicio de ...de planear porque me parece que es el punto de partida para poder lograr esos resultados y que sea de todas maneras algo que impacte al estudiante, que le atrape su atención y que le lleve o sea a través de su curiosidad y de su motivación hacia los procesos que se van a llevar más adelante

Al principio del discurso del informante DAP4, parece ser y estar ajustado a una necesidad sentida de muchos docentes que infieren en la importancia de acoplar significativamente el número de estudiantes por aula; ya que esto, le permitirá mejorar las acciones de intervención en la misma, para garantizar que la planificación no sea tan generalizada para el grupo de estudiantes, sino que pueda tener algunas particularidades basándose en las necesidades de los individuos se precisa según Calatayud (2009) por medio de “Abordar los entresijos de la organización del alumnado es fundamental puesto que condiciona no sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también, la manera de convivir y de relacionarse entre los alumnos” (p. 12). Indiscutiblemente, los modelos de agrupamiento del alumnado influyen directamente en el éxito o en el fracaso escolar de uno o varios estudiantes debido a que el docente no puede garantizar calidad en todos debido a la cantidad la sobrepoblación en los salones y su efecto en la calidad de la experiencia educativa es un debate que ha dividido a la comunidad docente por décadas. Ante ello DAP2 señala; “Los grupos heterogéneos es la mayor dificultad”.

Desde los referentes que han podido dejar los informantes, DAP5, expone un caso particular, pues se hace alusión a que un estudiante que no cuenta realmente con recursos adicionales y tecnológicos dificulta el proceso de la planeación por parte del docente, pero realmente la teoría que sustenta los beneficios de la planeación difieren en esta aseveración ya que es por eso mismo que se realiza el proceso de planeación; ya que, esto permite de el diagnóstico del grupo realizar las estrategias puntuales para intervenir y garantizar el aprendizaje aun sin recursos externos

A la par que se enseñan contenidos, con la ayuda de materiales apropiados y definiendo las estrategias convenientes para su utilización, podremos ofrecer oportunidades a nuestros alumnos que favorezcan el aprendizaje de los contenidos actitudinales, tales como: interés por resolver los ejercicios y juegos, curiosidad por analizar los posibles resultados de un ejercicio, cuidado con el uso de instrumentos y estrategias personales, respeto y valoración positiva por el trabajo del compañero, perseverancia en la búsqueda de soluciones, etc.

En la escogencia o elaboración de materiales curriculares el docente debe también tomar en cuenta, según Ander-Egg (1996), lo siguiente:

- Qué tipo de actividad, práctica, aprendizaje o reflexión se pretende generar
- Quiénes son los educandos
- Cuál es la realidad en que están inmersos
- Las posibilidades prácticas de utilizar el material de apoyo.

En este orden de ideas no son los recursos o tecnologías que no posee el estudiante lo que dificulta el proceso de la planeación; sino la perspicacia y la inventiva del maestro lo que garantiza que una clase este bien planeada y ejecutada, se trata entonces de producir nuestros propios materiales hay que buscar que necesitan los estudiantes y en qué circunstancias se encuentra la población con la que se está trabajando; de este modo, las carencias de la población no serán un impedimento de aprendizaje.

En la planeación como tal no. La situación económica-social de los niños no permite que muchos tengan oportunidades de acceso a libros, a tener un computador o un teléfono inteligente. Esta situación se constituye en un freno para proponer actividades con el uso de Internet, siendo una educación virtual.

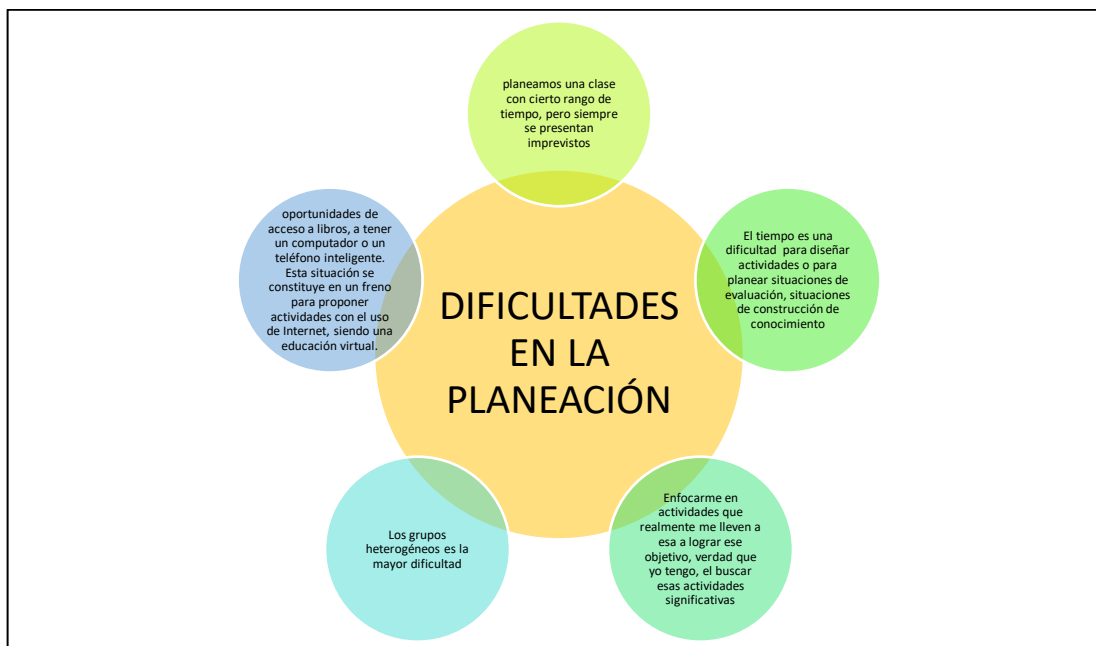


Gráfico 4. Dificultades en la planeación. Fuente: Elaboración propia.

Resolución de dificultades por medio de la planificación

Con base en las respuestas obtenidas acerca de cómo resolver las dificultades de planeación, el informante DAP1, asegura que se aprovecha los momentos instantáneos de aprendizaje y se reestructura la clase como mecanismo para fortalecer los instintos de los estudiantes que ayudan a descubrir aprendizajes significativos en medio de acciones puntuales propuestas con los mismos educandos. Esto se ve sustentado en las palabras de (Nieda y Macedo, 1997, 27) quienes afirman que “El cómo enseñar no se puede separar de la concepción epistemológica que tiene el docente ni de la manera en que él cree que aprenden los alumnos”.

Tan simple como esta apreciación para entender que el estudiante es un ser pensante, motivacional y que existen múltiples opciones metodológicas como escoger un método o camino para alcanzar, satisfactoriamente, las metas propuestas considerando el contexto y a las personas implicadas.; además, las estrategias metodológicas no deben confundirse con las actividades de aprendizaje, sino que se refieren al modo como se llevan a cabo esas actividades, son utilizadas por el docente

para explicar, hacer comprender, motivar, etc., a los alumnos y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante ello, DAP2 señala

Al momento de no llevar a cabo pues todo lo planeado en un acto pedagógico se reestructura y se cuenta con la clase siguiente, si no se lleva a feliz término todas las etapas de la clase se reestructura, se aborda porque lo importante es estar contextualizado y cumplir con las necesidades que se nos presenten; no sabemos si van a ver niños con aprendizaje más lento, otros más rápido y pues hay que buscar cubrir toda esa parte, entonces siempre se cuenta con la clase siguiente y se ajusta a la planeación que ya se tiene prevista.

Con las afirmaciones realizadas por el informante DAP2 se puede tener una visión más panorámica de poder tener la experticia de solventar las dificultades de planeación entendiendo según Ander-Egg (1996), las opciones metodológicas son las “formas de actuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.206) y las estrategias metodológicas son las “formas de operacionalizar la metodología escogida”. En este orden de ideas se propinan esas opciones metodológicas que pretenden escoger un método o camino para alcanzar, satisfactoriamente, las metas propuestas considerando el contexto y a las personas implicadas, las estrategias metodológicas no deben confundirse con las actividades de aprendizaje sino que se refieren al modo como se llevan a cabo esas actividades, son utilizadas por el docente para explicar, hacer comprender, motivar, etc., a los alumnos y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, DAP3 afirma:

(...) pues la cuestión del tiempo, nos toca como organizarnos como docentes también, debería también las instituciones educativas prever eso y pues manejarnos un horario donde podamos planear, donde podamos... otra después generando comunidades de aprendizaje entre nosotros mismo para apoyarnos el uno al otro, para, para prestarnos material para diseñar actividades en conjunto, para verificar si las actividades que estamos haciendo si realmente están surgiendo efecto.

Consecuente en lo que se ha interpretado hasta aquí, la forma en como DAP3 realiza sus ajustes a la planeación de clase teniendo en cuenta las acciones puntuales donde se crea la oportunidad de reconocer las dificultades con antelación y poder asociarlas a los procesos y lineamientos que permiten precisar los niveles de calidad educativa dentro del aula pero a su vez permite juzgar si un estudiante, el docente, la

institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con las expectativas comunes de calidad.

Lo que permite analizar es que este infórmate se ha beneficiado en los ajustes a la planeación conocer los procesos de implementación de los estándares, lineamientos y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para poder orientar sus procesos con base en lo que el estudiante debe aprender y como las evidencias de ese aprendizaje le permiten plantear de manera interdisciplinaria abarcando las temáticas del nivel y dar mayor respuesta a las necesidades del estudiante en su aula; es por ello que se entienden los «aprendizajes» como la conjunción de conocimientos y prácticas sociales y personales que favorecen transformaciones cognitivas y cualitativas de las relaciones del individuo consigo mismo, con los demás, y con el entorno (físico, cultural y social). Esta conjunción de conocimientos y prácticas se adjetivan «estructurantes», al menos en dos sentidos.

El primero, en tanto expresan las unidades básicas y necesarias para edificar los futuros aprendizajes que necesita el individuo para su desarrollo, no solo en los entornos escolares, sino en el curso de la vida cotidiana, como ciudadano crítico que toma decisiones para sí y en relación con los demás. El segundo, en tanto que promueve la capacidad para movilizar los pensamientos, las actitudes, los valores y las acciones de quien aprende. En breve, estos aprendizajes estructurantes promueven el desarrollo integral de quienes aprenden. El desarrollo debe entenderse en función de la experiencia humana como un proceso mediado culturalmente (Rogoff, 2003), institucionalmente situado en contextos específicos de práctica (las acciones de los individuos y el contexto para la acción forman una unidad inseparable), y cognitivamente distribuido (en los otros, los instrumentos, los entornos sociales y culturales) (Obando, 2014). Por otra parte, DAP4 señala

Están los estándares, los estándares básicos, pero ya me enfoco básicamente ya en a los lineamientos a los DBA, yo me baso en estos DBA porque ya están enfocados hacia unas competencias verdad, e ya muy estructuradas hacia un grado específico y ya tenemos allí que algo que bien organizado y es lo concreto y que facilita todo el proceso tanto de planeación como de la práctica docente.

De igual manera, las evidencias discursivas que refiere el informante DAP4 se equipara con las interpretaciones hechas hasta el momento donde se pone además en consideración el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) lo que nos permite ver mucho más allá de las barreras del conocimiento y nos ayuda a entender que para poder llegar a todos los estudiantes necesitamos como docentes conocer el origen y uso de este para mejorar las condiciones de acceso y de uso de herramientas en educación. El DUA según Alba, et al., (2014), se define como: “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo – es decir, objetivos educativos, método, materiales y evaluación-, que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (p. 9).

Su principal objetivo es conseguir que todos los estudiantes, con independencia de sus circunstancias o condiciones de origen, tengan las mismas oportunidades para el aprendizaje. Afirma que la diversidad es la norma, no la excepción, asegurando que un currículo universalmente diseñado permite derribar la mayor barrera para el aprendizaje: el currículo inflexible. En un sentido más amplio, Rosé y Meyer (2002) afirma “las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles” (p. vi).

Este diseño tiene su origen en las investigaciones llevadas a cabo en la década de 1990. Sus fundadores, David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), junto con los demás componentes del equipo de investigación, han diseñado un marco de aplicación del DUA en el aula cimentado en un marco teórico que recoge los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, y tecnologías y medios digitales. Cuando entendemos este diseño podemos dar solución más fácilmente a los ajustes en marcha que surjan de la implementación de la planeación. En un sentido más amplio, DAP5 señala:

Solventar a través del diseño universal para el aprendizaje, observando las diferentes características de los estudiantes y tratando de abarcar todos los canales de aprendizaje de las formas en el que aprenden el conocimiento de otra persona y las discapacidades o las necesidades de casa uno de ellos.

Este último aporte dado por el informante DAP5, tiene una estrecha relación con la interpretación fenomenológica que se hace del informante DAP4 que se hace en donde se busca el gestionar alternativas, estrategias y herramientas para un mejor acercamiento de los estudiantes al aprendizaje, esta acción está ligada al currículo educativo tradicional es diseñado para responder a las necesidades del alumno promedio, excluyendo a aquellos que presentan alguna discapacidad, se encuentran en otras situaciones de desventajas o presentan diferentes habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias.

La planificación y el desarrollo curricular asumen que los alumnos pueden acceder y participar a través de una sola vía, integrando la flexibilidad solo en el momento en que es posible observar dificultades en el aprendizaje de algún estudiante dentro del aula. En concordancia con Sala, Sánchez, Giné y Díez (2014), el DUA proporciona flexibilidad en objetivos, contenidos, materiales y evaluación, lo que permite a los profesionales del sector educativo diversificar su manera de enseñar y enfrentar las dificultades que se presenten en la implementación de la planeación. Por otra parte, DAP5 señala la necesidad de ir *“Buscando diferentes alternativas en las estrategias y herramientas a utilizar en el desarrollo de las guías, mientras las clases sean virtuales.”*

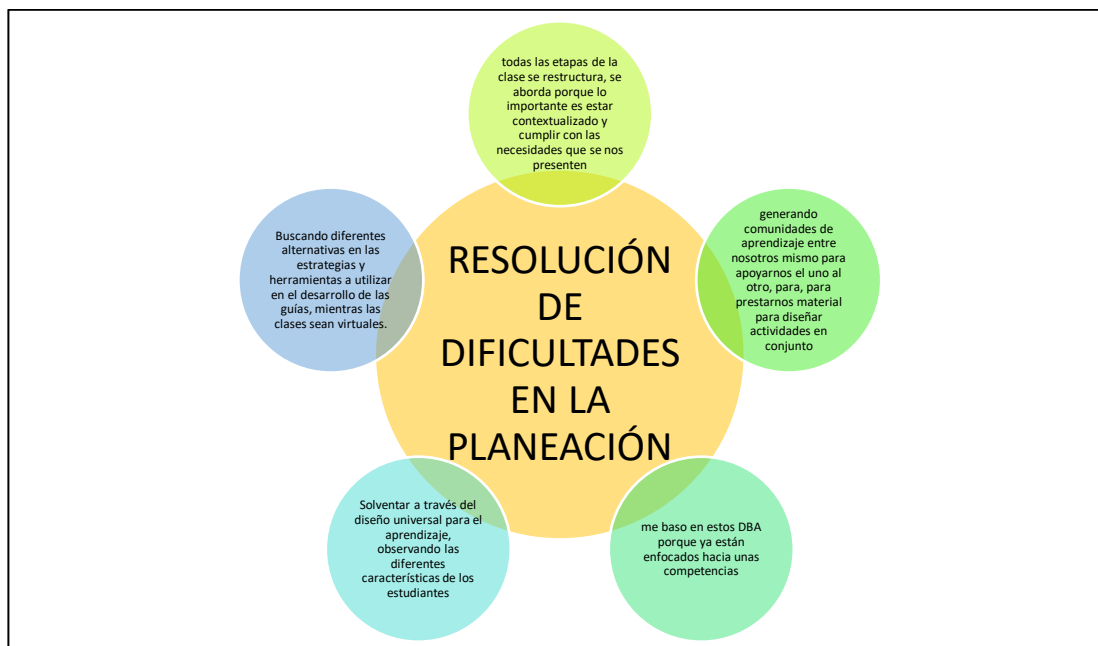


Gráfico 5. resolución de dificultades en planeación. Fuente: elaboración propia.

Referentes curriculares para la planificación

Para hacer la interpretación fenomenológica de esta pregunta, es fundamental tener claro las concepciones que tiene el maestro de cada uno de los aspectos o lineamientos curriculares que se usan en Colombia y la importancia de su uso. Los Lineamientos Curriculares brindan los principios, los Estándares Básicos de Competencias indican la base de aprendizaje de la competencia en grupos de grado con unos altos en el camino: tercero, quinto, séptimo, noveno y once; y los Derechos Básicos de Aprendizaje permiten determinar lo mínimo de esos estándares grado a grado.

Esa es la relación existente entre los tres documentos. En este sentido es importante sacar a colación lo expuesto por el informante DAP1 quien asegura que del uso de los lineamientos y DBA como una guía de orientación que permite recoger en conjunto los aprendizajes estructurantes que debe construir los niños y niñas, a través de las interacciones que estos a su vez establecen con el mundo desde la perspectiva de la educación y de aquello que le permite a la maestra orientar la construcción con base en propósitos generales y a su vez establecer unas evidencias que le permitan la

posibilidad de generar aprendizajes no solo en el ámbito escolar sino en la vida cotidiana.

Según, la primera versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015), una herramienta pedagógica que contribuye al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. A partir de la construcción de los Lineamientos (1998) el Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN) “abandona el rol de diseñador de un currículo nacional para asumir el de orientador y facilitador” (p. 3). Es entonces, el maestro quien desde ahora se propone como actor principal en el proceso de la implementación, apropiación y adecuación según las necesidades de aula siguiendo como patrón estos lineamientos que se convierten en la carta de navegación a nivel educativo y que benefician la adquisición de competencias en línea paralela con los niveles y grados propuestos y a los cuales también pueden ser promovidos.

En un sentido más amplio, DPA2 señala “...*pues, primeramente, lineamientos, los DBA, los lineamientos los utilizo más que todo es para, cuando más que todo cuando es la planeación anual, pero más aterrizado cuando es la planeación del día a día los DBA*”. La interpretación del informante DAP2 centra su actividad de planeación en Los DBA en donde se evidencia como está organizado lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden estos a su vez se estructuran en coherencia con los Lineamientos Curriculares (Lineamientos) y con los Estándares Básicos de Competencias (EBC), en tanto plantean la secuenciación de los aprendizajes en cada área año a año, buscando desarrollar un proceso que permita a los estudiantes alcanzar los EBC propuestos por cada grupo de grados. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular, por el contrario.

Deben ser articulados con los enfoques, metodologías y estrategias definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados curricularmente en planes de estudio, de área y de aula. Los DBA también deberían ser comprendidos como un conjunto de conocimientos y prácticas que se pueden movilizar de un grado a otro, en función de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de tal forma que más que ser prescritos

para un grado, se configuren como intersecciones entre grados, en función de las condiciones y necesidades de los estudiantes. Esto sin olvidar la importancia de garantizar ciertos aprendizajes como prerrequisito de desarrollos cognitivos más complejos.

Es pertinente citar a Luna y López (2011) con el fin de tener una base conceptual sobre el diseño curricular; ellos exponen que el diseño curricular “permite organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa; para tal efecto, hace una adecuada articulación entre los componentes del Proyecto Educativo Institucional PEI, para llegar a definir los aspectos concernientes al componente Pedagógico” (p. 71). Con ello se da más claridad acerca del uso de los insumos creados por MEN para establecer redes de maestros u organizaciones académicas dentro de la escuela que velen por la inclusión de estos requerimientos en el ámbito de la planeación educativa. ante ello, DAP3 señala que:

El que más uso y los más poderosos son los Derechos Básicos de Aprendizaje, porque contienen los aprendizajes que aparecen en las mallas de aprendizaje, contienen estrategias para enseñar esos aprendizajes y para revisar si realmente se están construyendo y están estructurados de tal manera que se manejan por grados, entonces yo personalmente con los Derechos Básicos de Aprendizaje ya tengo un resumen incluso de estándares de los otros lineamientos entonces yo me baso más en los Derechos Básicos de Aprendizaje.

Del mismo modo, los aportes del informante DAP3 están estrechamente relacionados con los DAP2 en donde se toman los Derechos Básicos de Aprendizaje como estrategia que pretende que todos los estudiantes del país reciban la misma educación sin distinción alguna; Ante ello, el MEN (2006) plantea que, por eso, es que usan

Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. Los DBA se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas

de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados” (p. 6).

Cabe resalta que esto constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven deben saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo. por otra parte, DAP4 señala que:

Dentro de los lineamientos los DBA porque como te dije están organizados, toda esa estructura en los grados con base en lo que se quiere verdad al terminar los ciclos y que es lo que realmente es lo mínimo que se quiere lograr para un estudiante cuando termine un ciclo, entonces los tomo como ese punto de partida para poder planear las clases.

Con base en la evidencia que arrojan los enunciados del informante DAP4 como que los DBA Y los EBC son derroteros se puede determinar que son componentes fundamentales de una estrategia a favor de la calidad de la educación, es claro que por sí solas no garantizan la calidad.; sin embargo, para lograr resultados, es necesario que los docentes cuenten con los recursos necesario y en ocasiones con apoyo de tutores para enriquecer los procesos de planeación y sacarle el mayor jugo o concentrado que permita diseñar estrategias cuyo propósito es apoyar a la búsqueda de la calidad educativa para todos los colombianos sin excepción alguna.

Es ahí donde se le da valor a los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias buscan orientar pedagógicamente a los docentes en su proceso de diseño y planeación curricular, donde en uno de sus pasos definen metodologías de enseñanza a partir de la identificación de aquellos conocimientos y competencias específicas que a través de sus prácticas de aula los estudiantes deben alcanzar, lo cual se relaciona con la definición de pedagogía de Zuluaga (1999), es "la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas" (p. 144). En un sentido más amplio, DAP5 señala que “actualmente están los Derechos Básicos de Aprendizaje y los estándares básicos de competencias, esos son derroteros para trabajar.”

Los argumentos del discurso del informante DAP5 nos permite tener una mirada paralela y en consecuencia a todos los documentos de los cuales puede valerse un

docente para seguir una línea recta en beneficio de que sus estudiantes aprendan en el grado que estén cursando lo que realmente necesitan aprender para ser promovidos al grado siguiente. En consecuencia, Luna et.al (2011) citan a dos autores para definir puntualmente que es el diseño curricular, uno de ellos es Díaz Barriga (1993) quien menciona:

el concepto de diseño curricular se refiere a la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente, donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se debe integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular. El punto central, la concreción de este proyecto, se vislumbra en su praxis, debiendo ser flexible, adaptable y en gran medida, originada por los principales actores del acto educativo” (p.8).

Lo cual nos permite establecer que el referente común le permite al docente tener autonomía para organizar y adaptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, donde se pueda establecer un plan de estudios ajustado a la normativa, pero partiendo de las necesidades de cada aula. Según DAP5 “*Lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje, Matrices de referencia., Mallas de aprendizaje, Orientaciones Pedagógicas M.E.N, P.E.I y Planes de área institucionales*”.

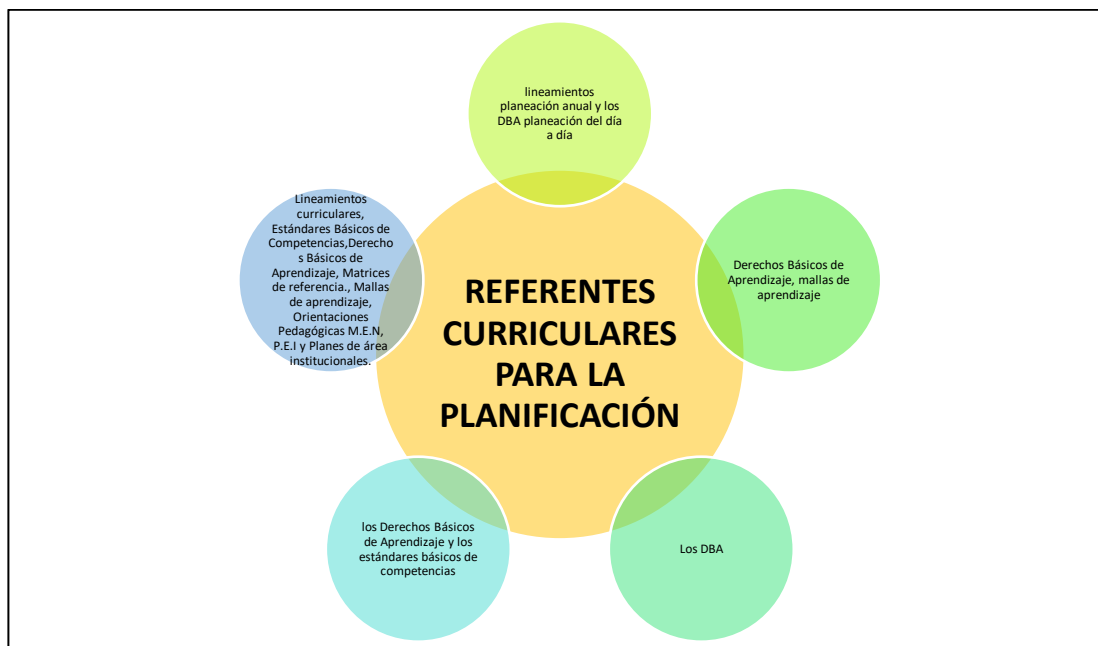


Gráfico 6. Referentes curriculares para la planificación

Relación de las competencias con la planificación

En consecuencia, el informante DAP1 revela como el docente usa diversas actividades que van desde lo más complejo para llegar a lo elemental y como esto le permite conocer las realidades de aula de sus propios estudiantes relacionando todos los referentes comunes e irlos incorporando según las necesidades destacando que cada uno de ellos tiene una función específica y que además se construyen en base a la profesión de los aprendizajes con el propósito de orientar a los docentes frente al rango de la flexibilización curricular en el que puede moverse, atendiendo a las particularidades en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes que se identifique en la evaluación diagnóstica del inicio del año.

En ese mismo sentido, Villareal (2005) expone que los lineamientos curriculares aún tienen mucho que ofrecer a la comunidad educativa, sus planteamientos, referentes y posibilidades, los cuales como dice el autor son un eje generador de propuestas de aula que permiten el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Así mismo, menciona que se debe hacerse un análisis a conciencia para identificar su modo de

aplicación, la cual depende meramente de la motivación y conciencia del docente que adelanta las prácticas de aula y como estas están estructuradas para ponerlas en marcha y sacarles el mejor provecho. Ante ello, DAP2 señala que: *“Los relaciono de macro a micro, dentro de los lineamientos entonces tenemos los estándares, tenemos los lineamientos curriculares, tenemos los DBA, entonces ellos van en, a manera de cascada entonces hay que mirarlos de macro a micro”*

Con base en la información arrojada por el informante DAP2, relaciona los referentes comunes tomando como base el proceso de la evaluación, para partir de allí con un diagnóstico que permita delimitar y tomar decisiones con el paso a seguir; es decir, que esta marque la pauta de inicio del desarrollo del aprendizaje. Encontramos entonces a Ayala (2015) en su artículo titulado “Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia” como resultado de una investigación del Banco de la República, que parte de identificar que Colombia en conjunto con otros países, es uno de los países que en la prueba PISA del año 2012 obtuvo el menor puntaje en el componente de matemáticas, así mismo, registró en el puntaje de esta misma prueba entre todos los países participantes la mayor brecha de género.

A lo cual se genera múltiples interpretaciones de que es lo que realmente se hace en el aula y se llega a la conclusión que existen muchos referentes comunes que deberían utilizar los docentes, pero estos que no están ajustados a la reglamentación de su uso, sino que está viciado por suplir solo las necesidades del maestro lo cual no cumple con las intenciones por las cuales fueron desarrollados ya que se estarían implementando de una manera no productiva dejando entrever el poco dominio del docente. Cabe resaltar el enunciado de Rico (1997), quien plantea que

los docentes no disponen de herramientas conceptuales adecuadas y suficientes desarrolladas, a partir de las cuales realizar una buena planificación. Estas deficiencias provocan las dificultades señaladas en el uso del concepto de currículo, considerado como un conjunto de objetivos, contenidos, metodología y evaluación (p. 42).

Es indispensable que los docentes conozcan, reconozcan e implementen los referentes comunes como propuestas que dan pistas a los docentes para tener más y

mejores posibilidades de planeación en el aula donde realmente se pueda garantizar el desarrollo de las competencias académicas. En un sentido más amplio DAP3 señala:

Dentro de la planeación se diseñan actividades de evaluación, entonces cuando yo planeo una situación de aprendizaje, tengo que planear como la voy a evaluar, al evaluarla, al aplicar esa evaluación y contrastarla con mi Derecho Básicos de Aprendizaje, con los objetivos que yo puse para esa actividad y ver hasta qué punto se están cumpliendo entonces puedo determinar hasta qué punto mis actividades planeadas realmente fueron efectiva.

Con los argumentos del informante DAP3 podemos entender un poco más la labor del docente que se centra no solo en saber y conocer a partir de diversas actividades sino en implementar acciones contundentes que den respuesta a la organización del área como recurso curricular bien implementado; ya que, con esto se busca orientar y fortalecer las apuestas curriculares contextualizadas para garantizar equidad en los aprendizajes de todos los estudiantes. Es aquí donde la evaluación se convierte en esa herramienta puntual que permite tener una radiografía general del proceso académico. Ayala (2015), estas evaluaciones son útiles puesto que permiten identificar debilidades y fortalezas que son base para el diseño de planes de mejoramiento institucionales para fortalecer lo que esté débil.

El autor realiza un acercamiento y análisis al Sistema Nacional de Evaluación (SNE) colombiano específicamente en los resultados de las pruebas de matemáticas de SABER 11° en comparación con las pruebas PISA. A partir del análisis realizado por Ayala (2015) identifica que, por un lado, los docentes y directivos docentes deben ser más conscientes y dar la importancia necesaria a la evaluación interna y externa, y, por otro lado, se requiere tomar medidas que apunten a mejorar el alcance y los resultados del Sistema Nacional de Evaluación con miras al mejoramiento de la calidad educativa. Por tal motivo DAP4 señala:

Como evidencia tenemos el trabajo que desarrollan los estudiantes, cual trabajo puede ser, los talleres que desarrollan, la participación durante la clase la solución de ciertas situaciones que se le plantean y que ellos con base en los insumos que uno le ha dado en la teoría que ellos tienen, ellos pueden proponer a partir de lo teórico ellos pueden proponer de manera practicas hacer una solución o hacer una propuesta, entonces en realidad lo

que me muestra a mi es... el desarrollo de esos talleres, la participación activa, también podríamos decir las evaluaciones ya, pero más lo que yo veo es que ellos en la practicidad de los que ellos hacen ya sea una manualidad o un video es lo que en realidad me demuestra que ellos asimilaron el propósito que tienen para la clase.

En concordancia a los argumentos dados por DAP4, este informante sugiere una relación muy estrecha entre las actividades que proponen lecturas, ejercicios de observación, videos, charlas magistrales, juegos, simulacros, trabajos prácticos – experiencias, experimentos ilustrativos, ejercicios prácticos, investigaciones (Caamaño, 2003); y para aportar en la estructuración del conocimiento todas aquellas actividades o estrategias que favorezcan el contraste de las ideas iniciales con los nuevos puntos de vista individuales y de los compañeros como el análisis de dilemas o cuestiones científicas, tecnológicas, ambientales sobre conceptos, productos y las técnicas que utiliza la ciencia para generar el conocimiento. Todas estas propuestas le ofrecen al maestro de insumo o de agente dinamizador para que sea el quien adapte, diseñe, organice y realice sus propias secuencias de enseñanza atendiendo a las condiciones del contexto. Ante ello, DPA4 señala:

ellos todos tienen relación verdad, primero porque... las matrices de referencia las hace un ente llamado IPES que evalúa todo el proceso de manera objetiva y se basa en los estándares básicos de competencia que deben saber los estudiantes en determinado grado, entonces toca hacer conexiones después de hacer un diagnóstico de la comunidad que tengo yo, se hace un diagnóstico y se selecciona dónde están ellos fallando, potencializar esos aprendizajes y mejorarlos; y se desprenden diferentes tareas teniendo presente que es lo que van a evaluar, que es lo que necesitan aprender, son los mínimos que ellos deben saber en determinado que viene por los Derechos Básicos.

Para hacer la comprensión fenomenológica de esta pregunta es fundamental tener claro desde el principio las afirmaciones hechas por otras autoras que menciona que a los LC y EBC les falta claridad son Quintero y Machado (2015), quienes en su investigación DAP5 señala que el “análisis didáctico fenomenológico como instrumento para la planificación curricular por parte de los docentes de matemáticas de la educación básica primaria”, mencionan sobre la falta de claridad de los

lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencias, porque para muchos docentes (específicamente de Antioquia, Colombia) hablar de planificación curricular requería partir de una reflexión sobre su organización en contenidos para llevarlo lo mejor que se pueda al aula, donde para su implementación deben considerar diferentes elementos, algunos de ellos son: las exigencias estatales y sociales, el afrontar dificultades y obstáculos en cuanto a lo académico, lo pedagógico, lo disciplinar y lo didáctico.

En este sentido, es importante sacar a colación lo expuesto por el informante DAP5, quien asegura que usa los referentes comunes según las orientaciones recibidas por parte de un acompañante académico, en donde se puede concluir que la docente antes de este acompañamiento no usaba los referentes o por lo menos no los usaba de la manera en cómo deberían ser usados, esto le da validez a la necesidad del docente de empoderarse de estos insumos y aplicarlos en el contexto escolar. *“Lógica y naturalmente hay una estrecha relación entre estos referentes curriculares y por supuesto mis planeaciones no pueden estar divorciadas de ellos. Los tengo muy en cuenta, siguiendo sus acertadas orientaciones en provecho del avance de mis estudiantes”*.



Gráfico 7. Relación de las competencias con la planificación. Fuente: Elaboración propia.

Evidencias para la confirmación de aprendizajes por medio de la planificación

Los argumentos del discurso del informante DAP1 nos permite tener una mirada general de las evidencias de aprendizaje denotando su real importancia y en consecuencia nos permite analizar la concepción de las mismas dentro del marco educativo ¿qué es una evidencia? según los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en su V2 señala: “las evidencias expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado” (p. 12). Estas evidencias de aprendizaje le sirven a docente de referencia para hacer el aprendizaje observable.

Algunas de ellas podrán observarse más rápido; otras exigen un proceso más largo, pero todas en su conjunto buscan dar pistas adecuadas del aprendizaje expresado o aquel que definimos desde el inicio de la planeación; estas evidencias están siempre enunciadas a manera de logro por ejemplo construye, explica, reconoce, interpreta, utiliza etc. Es por ello, que el informante DAP1 refiere al finalizar su respuesta “*yo con anterioridad ya les he dicho cuál va a ser el producto para cumplir el objetivo de esa planeación*” esto permite que desde el momento de la planeación se determinen esas actividades, acciones y evidencias que van a ser visible el conocimiento adquirido, con relación al objetivo al que se quiere llegar gracias a las evidencias de aprendizaje. Las evidencias de aprendizaje se dividen dependiendo de lo objetivas que son y el tipo de preguntas que respondan con respecto al aprendizaje de los estudiantes (T. Karol; 15 de febrero de 2021). Ante ello, DAP2 señala:

La vivencia que yo tengo es lo que yo haya planeado, en la parte pues de valoración del aprendizaje ya sea, por ejemplo, exposiciones, evaluaciones escritas, evaluaciones sumativas, ibas, e, no sé un álbum, esa es la evidencia que a mí me demuestra que lo que yo planeé se llevó a cabo, claro, que yo con anterioridad ya les he dicho cuál va a ser el producto para cumplir el objetivo de esa planeación.

A manera de testimonio de esta acción que el informante DAP2 realiza en donde permite evidenciar todos los aprendizajes que se construyen durante el desarrollo de la

guía, se usará el Portafolio. Ésta es una herramienta para mantener un registro sistemático de la información que se produzca durante el proceso, de tal manera que, al finalizar el ejercicio, cuente con una herramienta de trabajo que le sirva como fuente de consulta. Además, le permitirá dar cuenta de sus aprendizajes durante el desarrollo de la guía y visibilizará las transformaciones en la práctica pedagógica a través de evidencias de su trabajo y el de sus estudiantes, junto con reflexiones acerca de las mismas (MEN, 2012a).

Algunas de estas evidencias son, por ejemplo: planificaciones, instrumentos de evaluación, productos de los estudiantes en las clases, declaraciones de los estudiantes, de sus colegas y sus propias reflexiones, entre otros (Fernández, 2004). Por otra parte, DAP3 señala que:

Dentro de la planeación se diseñan actividades de evaluación, entonces cuando yo planeo una situación de aprendizaje, tengo que planear como la voy a evaluar, al evaluarla, al aplicar esa evaluación y contrastarla con mi Derecho Básicos de Aprendizaje, con los objetivos que yo puse para esa actividad y ver hasta qué punto se están cumpliendo entonces puedo determinar hasta qué punto mis actividades planeadas realmente fueron efectivas; entonces en algunos casos se da en algunos casos la actividad va por un lado y el aprendizaje me sale por otro, pero generalmente cuando lo hago así se da.

Según la postura del informante DAP3 propone desde la planeación anticipar ciertas acciones en beneficio del mejoramiento continuo de los aprendizajes; esto a su vez, pretende dar respuesta a los diálogos, entonces, para que sean útiles en este contexto deben guiarnos hacia la generación de una visión del cambio y a la definición de acciones concretas y realizables para conseguirlo (Scully, 2011). En donde la evaluación y recoger estos insumos sean la evidencia de mostrar la implementación de contenidos de calidad además de la adquisición de competencias propias para el estudiante. por otra parte, DAP4 señala:

Bueno eh como evidencia tenemos el trabajo que desarrollan los estudiantes, cual trabajo puede ser, los talleres que desarrollan, la participación durante la clase la solución de ciertas situaciones que se le plantean y que ellos con base en los insumos que uno le ha dado en la teoría que ellos tienen, ellos pueden proponer a partir de lo teórico ellos pueden proponer de manera

practicar hacer una solución o hacer una propuesta, entonces en realidad lo que me muestra a mí es... el desarrollo de esos talleres, la participación activa, también podríamos decir las evaluaciones ya, pero más lo que yo veo es que ellos en la practicidad de lo que ellos hacen ya sea una manualidad o un video es lo que en realidad me demuestra que ellos asimilaron el propósito que tienen para la clase.

Para hacer la comprensión fenomenológica de esta pregunta en donde el informante DAP4 realiza ciertas aseveraciones; para ello, es fundamental tener claro desde el principio las afirmaciones hechas por García (2010) el proceso de evaluación debe estar íntimamente ligado a la determinación de los objetivos de la programación docente y los métodos, técnicas y recursos didácticos empleados. Por otro lado, la evaluación según (Villalobos, 2009) necesita comprenderse como una oportunidad de aprendizaje. Asimismo, debe concebirse el error como fuente de conocimiento (de lo que no es o no se debe hacer) y como oportunidad de rectificar y, por ende, de aprender.

Es necesario, cambiar las formas tradicionales de enseñanza, donde el maestro es la máxima autoridad en la transmisión del conocimiento, o sea, lo que dice no tiene derecho a ser debatido. En este contexto se evidencia de nuevo la conveniencia de que el estudiante sea un actor de su proceso de aprendizaje y el maestro un investigador constante que motiva, acompaña e innova su quehacer pedagógico y permite que el estudiante construya su propio conocimiento (Salcedo, 2013).

Es aquí donde las evidencias, dan cuenta de los aprendizajes de los estudiantes, pero siempre a partir del diseño y gestión de esa propuesta de enseñanza en las que las docentes les proponen participar. Por eso uno de los grandes desafíos y tensiones, también que conlleva el trabajo con y sobre evidencias de aprendizaje es que la propia práctica de enseñanza se ve interpelada, evaluada de algún modo, y se pone en consideración la verdadera efectividad de los procesos pedagógicos – didácticos y de los ambientes de aprendizaje. Ante ello, DAP5 señala:

cuando se está haciendo la planeación de una clase, generalmente se establecen unos criterios de evaluación si el estudiante cumple entonces se pone una rejilla, si el estudiante participa tiene una participación, si el estudiante entrega un determinado producto, eso también tiene un criterio eso si el estudiante explica con sus palabras entonces eso sería evidencias desde la planeación, de allí que se cumplan estrictamente eso si está bravo.

En concordancia a los argumentos dados por DAP5, este informante sugiere una relación muy estrecha entre la organización de las evidencias de aprendizaje entre ellos la selección de los criterios de evaluación. Para Moon (2004) “los criterios de evaluación pueden ser desarrollados a partir de los objetivos de aprendizaje o de las tareas de evaluación, pero en cualquiera de los casos deberían relacionarse con los objetivos de aprendizaje” (p. 21). que han hecho de la labor docente en la planeación mirar y poder experimentar los procesos que permita evidenciar que el aprendizaje surge de la planeación organizada. “*Su trabajo organizado, el esfuerzo, el entusiasmo y la dedicación reflejan la disciplina, el deseo de superación para mejorar su calidad de vida*”.

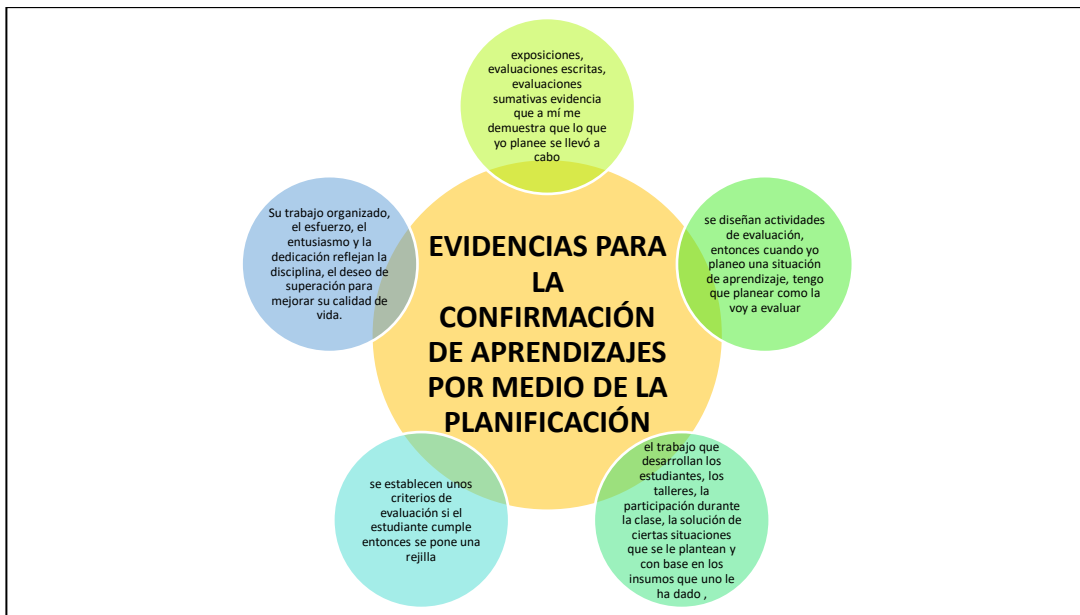


Gráfico 8. Evidencias en los aprendizajes por la planificación. Fuente: Elaboración propia.

Planeación de las acciones según el modelo pedagógico

Básicamente el informante DAP1 introduce aspectos del modelo pedagógico Institucional partiendo de los enfoques por competencias a los cuales la institución

educativa ha definido y para ello ha definido y utilizado para formular y estructurar los programas de estudio descrito en su modelo educativo, dado que, para un enfoque de formación por competencias, los criterios de evaluación se formulan a partir de las competencias a desarrollar enunciadas.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2006) en el modelo de evaluación para el aprendizaje, los alumnos y alumnas saben con anticipación los criterios que serán usados para observar y evaluar lo que producen, eso es, lo que hacen frente a las tareas propuestas en aula. la selección de los criterios de evaluación (UNESCO, 1988). depende del contexto educativo: formación anterior de los estudiantes, método de enseñanza, modelo de evaluación. Entonces, los profesores están obligados académicamente a conocer a priori todos estos datos, antes de definir e implementar estrategias que se ajusten siempre al modelo pedagógico institucional así que tiene total autonomía en la aplicación del currículo para lograr el desarrollo de los aprendizajes ajustado a sus necesidades.

La planeación de la institución está diseñada de tal manera que es un paso a paso, del mismo modelo pedagógico que tiene la institución, entonces esa es la mejor manera de evidenciarlo y que no solamente queden en el papel, sino que realmente sean actividades que atiendan a cada uno de eso componente del modelo pedagógico que estamos planeando.

Con base en la evidencia que arroja los enunciados del informante DAP2 sugiere el uso de situaciones reales y cotidianas favorecen la construcción integral del ser en todas sus dimensiones permitiendo así el desarrollo de competencias este depende, en gran medida, de una docencia centrada en el aprendizaje (Zabala, 2008) en la que, a partir del uso de estrategias variadas y sobre todo vinculadas con la realidad, el alumno pueda interactuar con los diferentes grupos sociales, identificar problemas y presentar soluciones. Esto implica un cambio de paradigma en las prácticas educativas del profesor. Desarrollar competencias requiere la innovación en la docencia con el uso de nuevas estrategias para aprender. Estos cambios deben darse con fundamentos teóricos sólidos, por ello, es importante diseñar modelos pedagógicos que den sentido a las diferentes acciones y recursos metodológicos en la enseñanza y aprendizaje a partir de principios organizados. Ante ello, DAP3 señala que:

el modelo pedagógico que nosotros manejamos es un modelo orientado a la parte social y hacia la parte de construcción integral del ser, pues nos motiva a que dentro de las clases utilicemos situaciones del entorno del estudiantes para el aprendizaje, entonces al momento de planear me toca originarla o sea centrar la clase en alguna situación del contexto de los estudiantes para así pues tener apoyo en el modelo pedagógico, pero generalmente, o sea, no siempre pasa ya que a veces el modelo pedagógico va por un lado y nuestras clase van por el otro. Tratamos de hacerlo a partir de eso de situaciones concretas, situaciones del entorno del estudiante, pero no siempre se puede, o no siempre lo logramos, poderse siempre.

Con base a la evidencia que arroja los enunciados del informante DAP3 reconoce dentro de las acciones propias de analizar las planeaciones el uso de las secuencias didácticas que nos permiten dar un orden y secuencia a los procesos dentro de la clase respetando los lineamientos operativos institucionales es por ello que este insumo le permite al docente. Para que esta estrategia de aprendizaje colectivo sea productiva Salcedo (2013), afirma que es importante realizar una reorganización intencional y explícita de relaciones, estructuras y contenidos curriculares. Entonces, es trascendental transformar las prácticas de aula a través de la innovación pedagógica. Es necesario, cambiar las formas tradicionales de enseñanza, donde el maestro es la máxima autoridad en la transmisión del conocimiento, o sea, lo que dice no tiene derecho a ser debatido.

En este contexto, el estudiante es un actor pasivo en su proceso de aprendizaje. En cambio, un maestro investigador motiva, acompaña e innova su quehacer pedagógico y permite que el estudiante construya su propio conocimiento. En relación a la pregunta podemos entender que incluir acciones o estrategias que vayan en línea directa con el desarrollo del aprendizaje que esas evidencias sean más prácticas y concisas y que se hayan desarrollado otro tipo de habilidades debido a que la evaluación no puede ser la misma y como vemos esas evidencias para la vida para fortalecer las evaluaciones formativas más como un seguimiento para valorar el proceso sin ver tanto el resultado final. En un sentido más amplio DAP4 señala que:

el modelo pedagógico es estructuralista, desarrollista en la institución contamos con una e a un formato de una secuencia didáctica bien estructurado que al nosotros como docentes planear y organizar nuestra

clase ese mismo formato tiene unas etapas que nos conllevan a cumplir con ese modelo pedagógico el cual respeta mucho los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y es llevarlos paso a paso a construir ese conocimiento.

Con base en la información arrojada por el informante DAP4, relaciona los referentes comunes tomando como base el modelo pedagógico socio-constructivista que ayudara en gran medida a ubicar el desarrollo de la puesta en escena de cómo articular esas evidencias de aprendizaje de los estudiantes el cual pretende que el aprendizaje se de manera natural donde su principal metodología es la interacción social que parte de un proceso de construcción individual a uno que posteriormente es social, se parte del principio de que se pone en evidencia los organizadores y las estructuras cognitivas que facilitan el aprendizaje, el currículo está diseñado para ser un cognoscente capaz de descubrir a través de la experiencia y la funcionalidad comunicativa en donde se puede analizar la relación existente con las evidencias de aprendizaje y la manera en cómo estas se abordan.

Al analizar los estándares, los desempeños y determinar que evidencias se requieren para evaluar dichas competencias. Las evidencias pueden ser una o varias; y se deben determinar las evidencias centrales, acordes con los desempeños establecidos y acordados. Es importante someter las evidencias establecidas al análisis público de los estudiantes, los colegas y profesionales. Tobón (2010). “Eso es bastante complicado, porque la institución en la que yo estoy no ha determinado el modelo pedagógico, entonces todo el mundo trabaja a su bien saber mi enfoque es socio-constructivista” (p. 134 -135).

Los argumentos del discurso de quinto informante DAP5 nos define un concepto muy importante en el ámbito educativo que es la competencia como aquel aspecto relevante que le permite al educando ser proactivo en las múltiples funciones en la vida Según Zabala (2008) la competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida, por lo tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Zabala (2008) coincide con Roegiers (2007) en que la movilización de recursos es de manera integrada, lo mismo que son utilizados para hacerle frente a situaciones. Estos elementos comunes nos permiten deducir que los recursos cognitivos no se aplican de forma separada, sino de manera interrelacionada o integral. A lo cual nos permite concluir lo importante que es definir o tener un modelo educativo definido que le da orden o una dirección a los procesos académicos que la institución quiere formar.

Por cuanto nuestro modelo pedagógico es cognitivo social que propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades, competencias e intereses del alumno para la producción social (material y cultural), hay que tener en cuenta su contexto social, tratando de vincular lo que el estudiante tenga a la mano, reconociendo su realidad socio-económica.

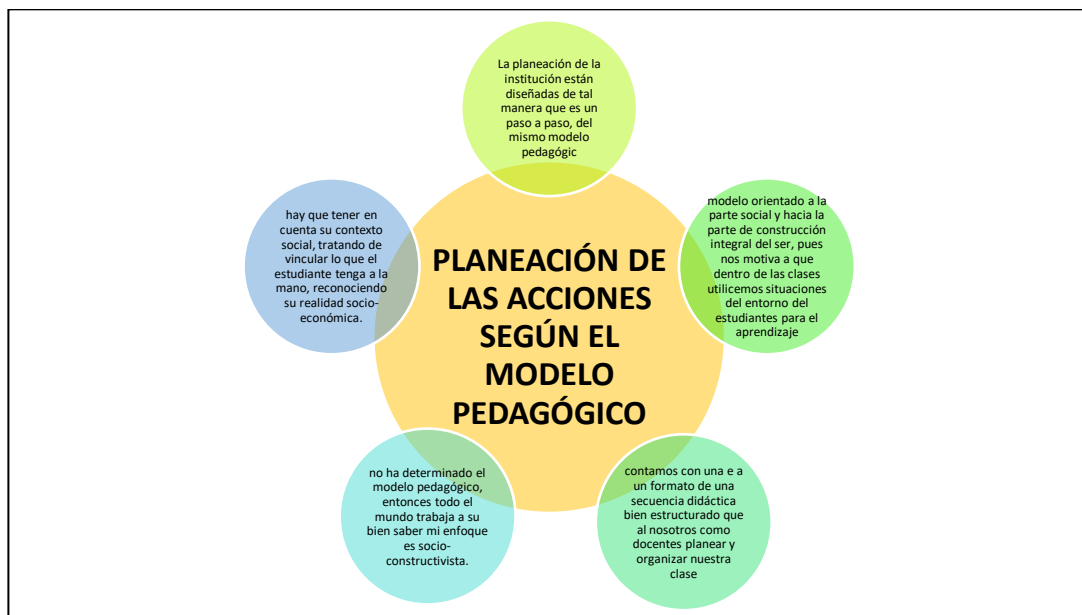


Gráfico 9. Planeación de las acciones según el modelo pedagógico. Fuente: Elaboración propia.

Influencia del Covid-19 en el desarrollo de la planeación

Desde un principio, los profesores han invertido largas jornadas laborales para que sus estudiantes sigan aprendiendo. Este trabajo titánico en cuestión de días, y para muchos de horas, logró la creación de programas remotos o virtuales que han llevado educación a miles de estudiantes es por ello que el informante DAPI nos relata con un gesto y el tono de su voz lo marcado que fue para este docente el cambio, la contextualización ayudar a los estudiantes a continuar con permanencia dentro de las escuelas y a crear recursos acordes a las necesidades del aula.

Bueno la verdad es que ha cambiado bastantes porque hay que contextualizar, hay que... somos una parte que les brinda conocimiento a los niños al respecto de eso, de esa pandemia que estamos viviendo entonces, es importante que no sé qué recurramos a lectura, a gráficos que también tengan que ver con ese tema.

Los profesores escogieron sistemas de gestión de clases, aprendieron a desarrollar objetos virtuales de aprendizaje y se familiarizaron con herramientas tanto sincrónicas como asincrónicas para impartir sus programas. La gran mayoría, sin saberlo, han usado la filosofía de la metodología Ágil (*Agile Development*) y “han sido rigurosos en evaluar cada semana que funciona y que no funciona para ir ajustándose a esta nueva realidad” e ir corrigiendo sobre el camino, para que los grandes beneficiados sean los estudiantes. La acción pedagógica y las nuevas demandas encuentran al personal docente con una formación y una disponibilidad de recursos que tienden a ser insuficientes para los retos que supone adecuar la oferta y los formatos pedagógicos a estudiantes en entornos desfavorecidos. Ya antes de la pandemia el personal docente de la región contaba con pocas oportunidades de formación para la inclusión (UNESCO, 2018) o para el trabajo con estudiantes en contextos menos favorecidos y de mayor diversidad (UNESCO, 2013).

el año pasado no tuvimos el contacto físico con el estudiante, la parte de vernos de... entonces toco diseñar actividades que iban a ser orientadas en el momento de la actividad por el niño solo o con la ayuda de sus padres, entonces ahora las actividades tenían que llevar, sobre todo en los grados inferiores tenían que llevar una orientación hacia el papá y eso en clase pues no se daba, el hecho de diseñar también guías de aprendizaje, el hecho de organizar grupos de WhatsApp lo más participativos posibles cuando en muchas ocasiones no habían la conectividad requerida para eso o de tratar

de hacer por lo menos una video llamada con cuatro o cinco estudiantes a y pues llamar la atención de ellos era más complejo, pues porque estaban en su casa y era... el hecho de entrar a sus casas de compartir la miradas de nuestras casas con la intimidad de la casa de ellos pues es diferente a manejar una clase.

En una encuesta de educadores en diferentes países hecha por la Universidad de Harvard en marzo de este año se establece que el reto más complejo de resolver en esta crisis del Covid-19 es la disponibilidad de infraestructura tecnológica. El segundo reto más complejo de resolver es la salud emocional y mental de los estudiantes. Por fortuna, los colegios han aprendido que este modelo de tener el horario del alumno lleno de clases sincrónicas (o sea el profesor en vivo) no funciona y han optado por dejar la parte sincrónica para construir comunidad y reforzar la parte socio afectiva de los estudiantes. Esta estrategia cumple con dos objetivos, minimizar los problemas de disponibilidad tecnológica y priorizar la salud emocional de los estudiantes.

La parte asincrónica, que es cualquier recurso que se realiza sin el acompañamiento en vivo del profesor, la han destinado para manejar los contenidos, proyectos y tareas. Si esta educación asincrónica se estructura correctamente puede cumplir con varios objetivos como: (a) balancear la educación en casa entre recursos digitales y no digitales, (b) alivianar la carga de trabajo de los profesores, (c) apoyar a los padres para que lo estudiantes sean más independientes.

Bueno ante la situación que se ha presentado frente al Covid, tenemos un antes y un después, en ese después nos encontramos con situaciones como es bien sabido para todos en cuanto a la conectividad que ha sido un factor relevante lo cual no le ha permitido a muchos estudiantes el acceso a la educación en cuanto a los encuentros sincrónicos verdad, a pesar de que hay radio, hay televisión, pero ese contacto docente estudiante sea de manera virtual es muy importante ese encuentro el que ellos vayan paso a paso que nosotros los llevemos entonces se encuentra uno con esa dificultad verdad en cuanto a la conectividad, verdad en cuanto también al factor socio económico que muchas veces también no les ha posibilitado el hecho de ... de siquiera buscar una guía de acceder a la internet buscar cierta información, de poder conectarse eso o sea en cuanto a ese aspecto. E y también es como en la... otro factor es ... el hecho de que la cantidad de estudiantes que existen y la forma virtual no te permite como tener ese asesoramiento de estudiante, estudiante como debe ser de que tu veas directamente su trabajo de que pueda llevarlo paso a paso o sea de todas

maneras se dan las cosas de manera no tan profunda como uno quisiera, de profundizar los conceptos porque se han priorizado temáticas también.

Los profesores por su lado tomaron estas referencias y comenzaron a mejorarlas y adaptarlas a medida que sus implementaciones les revelaban nuevas necesidades. Los padres de familia, por el otro lado, se convirtieron en actores más activos en este proceso, algunos asumiendo el reto, otros postergándolo. Por último, el estudiante está enfrentándose a retos nuevos que lo potencializan a mejorar en sus habilidades socioemocionales.

Bueno, cambio muchas cosas, estábamos acostumbrados a un ritmo de hacer cosas podríamos decir monótono verdad, ya uno se sabe un parlamento y con la reducción de horas entonces se debieron priorizar aprendizajes que realmente necesita el estudiante aprender no es que haya aprendizajes que no necesite pero si hay unos que estructuran donde se basa todo, permitió ser un poco más creativos, estaban lejos los estudiantes, no es lo mismo que le pregunten en el salón de clase a utilizar estos medios tecnológicos, entonces se debió ser más claro, más conciso.

A la gran mayoría de los colegios el anuncio de cierre de clases los tomó por sorpresa y sin previa preparación para desarrollar su programa de educación a distancia. Fueron muy pocos los colegios los que ya tenían un programa de aprendizaje remoto listo para ser implementado. Hoy los colegios en Latinoamérica están colaborando diariamente para perfeccionar y mejorar sus programas a distancia. Listas de recursos y herramientas de apoyo para colegios en estos momentos han sido curadas por varios gobiernos, multilaterales y organismos privados. Por ejemplo, Unesco ha venido construyendo una lista con esta información.

Aun así, muchos colegios están sufriendo un gran dilema entre implementar rápidamente soluciones versus tomarse el tiempo para analizar con profundidad lo que necesita el estudiante. Un aprendizaje claro de estas últimas semanas es que se necesita de mayor material asincrónico (o sea aquel material que no necesita del apoyo en vivo del profesor) para que el profesor dedique más tiempo en poder darle seguimiento al proceso socio emocional del estudiante.

El COVID19 ha impactado duramente al mundo, especialmente a la comunidad educativa a nivel nacional. La educación virtual no se

vislumbraba siquiera en la presencialidad y ha sido un golpe duro para niños y padres este sistema de educación. Por supuesto que la planeación se perfila desde una nueva perspectiva, tratando de adaptarnos a la situación para poder orientar de forma asertiva a nuestros estudiantes

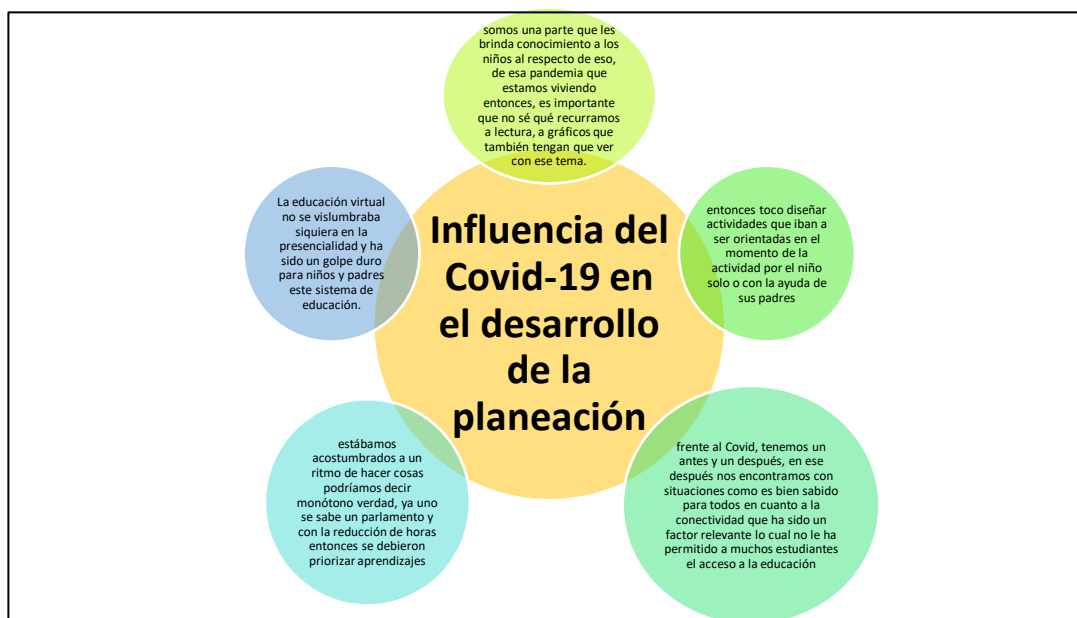


Gráfico 10. Influencia del COVID-19 en el desarrollo de la planeación. Fuente: Elaboración propia.

En esta subcategoría encontramos muchas acciones por las cuales los docentes se sienten abrumados y es por el proceso de planear, se puede decir que la mayoría de los docentes están acostumbrados a hacerlo de manera intrínseca, sin tener en cuenta los modelos, las secuencias didácticas, ni los contenidos académicos solo se ciñen en plantear que acciones se realizaran el día siguiente y organizar los recursos de clase; sin embargo, la planeación va mucho más allá del proceso que se lleva a cabo en el diario de los docentes y es precisamente este el que se intenta replantear al inicio del acompañamiento pedagógico In Situ según Caicedo (2015).

Así, el acompañamiento in situ, se considera una alternativa valiosa para la formación de los maestros y maestras en ejercicio. Adopta diferentes formas,

pero en general demanda hacer conciencia a través de la interpretación de la labor pedagógica emprendida, aprender del encuentro con otros maestros, favorecer la toma de decisiones en contexto y la realización de un ejercicio pedagógico fundamentado.

Dentro de los métodos y técnicas por los cuales se realiza este proceso se encuentran diversas dificultades entre las que el factor tiempo es una de las principales justificaciones que se perciben en el medio y es este factor lo que le hace creer al docente que si registra con los pasos adecuados el proceso, perderá mayor tiempo a lo cual el acompañamiento les demuestra lo contrario, que al proyectar su clase con los lineamientos propuestos por el MEN no solo está garantizando abarcar el desarrollo de las competencias para sus estudiantes sino que estará alineado con los requisitos mínimos que se necesitan para garantizar la calidad educativa y cerrar la brecha del país. también garantiza la secuencia ordenada y articulada de los procesos académicos.

Se entiende entonces, la planificación de las actividades a realizar en el aula que se concretan en los Planes de Planeación de Aula (último nivel de concreción curricular), siendo los docentes los principales protagonistas, pues en la organización de su práctica cotidiana deberán articular los contenidos, secuenciar las actividades, las opciones metodológicas, las estrategias de enseñanza y escoger o preparar los recursos didácticos que van a emplear. Así, según Cañal, Lledó, Pozuelos y Travé (1997), “la tarea de planificar la práctica constituye uno de los aspectos más relevantes de la actividad del profesor” (p. 110).

Todas las dificultad que el docente encuentra en la planeación como los grupos heterogéneos , la implementación de los materiales y el empoderamiento de docente en el direccionamiento de las acciones puntuales con base en el conocimiento didáctico del contenido, en donde el docente que es experto en una área del saber termina asumiendo todas las áreas en básica primaria; es importante rescatar que todas estas acciones que parecen una dificultad los docentes en su maravillosa labor la convierten en acciones que les permita crecer en la labor pedagógica y tener evidencias de la confirmación de aprendizajes a partir del desarrollo e implementación de la evaluación formativa como una práctica orientada a promover la reflexión docente y el desarrollo de los aprendizajes. (Quintero y otros, 2017).

El Ministerio de Educación Nacional, desde el año 2009, en el Decreto 1290, resaltó la importancia de la evaluación como un proceso esencial para avanzar en la calidad educativa, siempre que produzca información pertinente que lleve a tomar decisiones basadas en evidencias, y a entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este marco, la evaluación en nuestro país adquirió un propósito formativo, es decir que realimenta y fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyos parámetros y criterios deben definirse al interior del Establecimiento Educativo en su Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE).

En ese sentido la evaluación debe: Permitir identificar las características de los estudiantes y caracterizar los procesos de aprendizaje, al recoger evidencias y suministrar información integral. Ser continua, centrada en el apoyo a la adquisición, el desarrollo y el fortalecimiento de las competencias durante el paso del estudiante por el sistema educativo, con miras a propiciar el crecimiento personal e intelectual necesario para insertarse en el entorno social, político y económico del país. Documento Siempre día E, 2017 para la realización de estas acciones; es importante entonces, evidenciar estrategias de acomodación de los docentes en las acciones propias que correspondan con el proceso de incluir el modelo pedagógico institucional en cada una de las acciones programadas para así encaminar los procesos académicos institucionales.

Para ello, es necesario que el docente se empodere de esta particularidad para que en conjunto se puedan realizar verdaderas comunidades de aprendizaje y no ir cada docente de manera aislada sino que puedan de manera conjunta encontrar las estrategias de mejoramiento que garanticen que esa institución educativa cumpla con los propósitos educativos y se direccionen todos sus procesos de la misma manera, es así como en medio de esta pandemia que está viviendo el mundo entero se ha permitido desde las instituciones crear y reformular el currículo permitiendo ajustar actividades, implementar y mejorar las TIC, creación y uso de guías de aprendizaje remota, educación de manera sincrónica y asincrónica.

El Programa Todos a Aprender desde la línea de formación “*Gestión de los aprendizajes en ambientes emergentes*”, durante el año 2020 y en medio de la

coyuntura global de la crisis en salud, asumió el reto de seguir acompañando y formando los docentes de transición y básica primaria con mediación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), tanto análogas como digitales, en la reflexión, prácticas y estrategias de gestión de las interacciones entre las personas, los recursos, el currículo, el tiempo y espacio de y para los aprendizajes de los niños de transición y básica primaria. (Correa y otros 2020).

Es entonces en esta subcategoría que encontramos una estrecha relación con el objetivo específico propuesto en donde se pretende Establecer fundamentos teóricos sobre el acompañamiento in situ y las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la planeación de las transformaciones académicas lo que conlleva a entender esta acción como uno de los pilares fundamentales de la labor docente.

Subcategoría: Ambientes para el Aprendizaje

Planeación por medios de guía de aprendizajes

Básicamente el informante DAP1 introduce aspectos del modelo pedagógico conductista es por esto, que la corriente conductista según Vinuesa (2002) “supone un proceso de socialización que busca interiorizar valores y normas que respondan a formas y modelos defendidos por la sociedad, transformando el ambiente desde el ámbito físico al socio – cultural” (p.72).

La tecnología educativa es una versión modernizada del conductismo, fundamentalmente en su versión centrada en el empleo de instrumentos, tales como: textos de enseñanza programada (guías de aprendizaje), televisión o computadoras. Es acá donde podemos entender los cambios que se han tenido que desarrollar a partir de estas condiciones actuales de la educación y como estas se han configurado en oportunidades para promover en el desarrollo de guías didácticas un aprovechamiento de la vida cotidiana y a la creación de experiencias pedagógicas que afianzan la relación entre las familias y las escuelas. Ante ello, DAP2 señala que: “*Las guías de aprendizaje*

también van encaminadas a eso, claro de manera adecuada, porque son niños, llevarlo pues de manera más lúdica”.

DAP2 afirma que lo más importante dentro de la clase es la estructuración. En este momento el docente realiza la conceptualización, enseñanza explícita y modelación en relación al objetivo de aprendizaje. Presenta el tema – hace la modelación y Verifica la comprensión del aprendizaje en los estudiantes. Plantea la secuencia de actividades a desarrollar teniendo en cuenta los tiempos, la organización de los estudiantes, el producto esperado, etc.

Se contemplan para su construcción los EBC, los DBA y las evidencias de la matriz de referencia MEN (2020) esta acción o momento dentro de la clase podría aceptarse en conjunto con las ideas de Bruner (1972), del aprendizaje por descubrimiento, es decir, el que ocurre por la exploración activa automotivada de áreas de interés personal. Es probable que este sea retenido por la memoria a largo plazo y, puede ser integrado al aprendizaje previo y el currículum en espiral, que consiste en volver a los temas generales de manera periódica, pero estos temas son abordados en niveles de conocimiento, representación y análisis diferente lo que permite permeabilizar las acciones que el docente realiza a partir de las necesidades de sus estudiantes y la temática abordada. En un sentido más amplio, DAP3 señala que:

Las clases presenciales pues todos los aspectos son importantes, pero el momento en el cual los estudiantes a partir de sus conocimientos previos ya empiezan a construir el conocimiento o sea a afianzarlo, a. uno se da cuenta que ya empiezan a emocionarse, así... este para mí es la parte más importante eso se da en la estructuración de los conceptos cuando estructuramos, cuando ya ellos, esto sirve, bien se hace así, esto me lo habían dicho, pero no lo había visto de esa manera, esto para mí es la parte más importante de la clase.

Según la afirmación de informante DAP3 En este momento de la clase se motiva a los estudiantes hacia un nuevo aprendizaje reconociendo sus saberes previos frente a la temática a abordar y/o la actividad a realizar, la importancia y necesidad de dicho aprendizaje. Le permite al docente tener un diagnóstico básico de los conocimientos y la comprensión de los estudiantes frente al nuevo aprendizaje y/o la actividad a realizar, lo cual le brinda pautas para desarrollar la actividad y facilitar la comprensión y el logro

del aprendizaje propuesto es por ello que se le da tanto valor a la gestión de aula puesto que implica todas aquellas acciones que permiten crear y mantener un ambiente de aprendizaje donde se articulan instrucciones que potencian la construcción y organización de un ambiente físico del aula, estableciendo reglas y procedimientos que posibilitan la atención de los estudiantes. (Brophy, como se cita en Pardo, 2018). Por otra parte, DAR4 señala que:

Bueno en el desarrollo de la clase para mí el inicio la situación motivante de entrada y el que uno planteé cual es el logro que tú quieres perseguir en esa clase eso es vital y ese primer momento de motivación, de motivación que lleva al estudiante a inquietarse, a concentrarse, a atrapar su atención ese momento inicial para mí es vital

En concordancia a los argumentos dados por DAP4, este informante sugiere una relación muy estrecha entre la gestión de aula y el currículo que es en su la base de la construcción del conocimiento; es por ello, que se puede determinar que la gestión de aula según el MEN (2008) debe “concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase” (p. 29), y lo que está expuesto en el currículo contrasta con la realidad en las clases. Frente a esto Zubiría (2014) establece una diferencia entre el currículo propuesto, el currículo desarrollado y el currículo logrado, argumentando que este último es el que permanece en el estudiante. En tal sentido DAP5 Afirma “*La construcción del conocimiento considero que es lo más importante*”.

El ínfórmate DAP5 describe la motivación como aquella acción importante a la hora de estas en el inicio de las acciones de clase por ello es importante recalcar que este factor está inmerso en las actividades cotidianas de los estudiantes que garantizan que el aprendizaje se dé podemos definir entonces que la motivación es lo induce a una persona a realizar alguna acción. En el caso de la enseñanza nos referimos a la estimulación de la voluntad de aprender. No debemos entender la motivación como “una técnica” o un “método de enseñanza” sino como “un factor” que siempre está presente en todo proceso de aprendizaje. (Mora, 2007).

La motivación. Es necesario motivarlos para conseguir lo que nos proponemos en el proceso enseñanza aprendizaje. Si el estudiante está motivado durante toda la actividad, la desarrollará con entusiasmo, entonces

el propósito final se habrá conseguido. Motivarlos también nos permite identificar las habilidades y capacidades en que se destaca cada estudiante

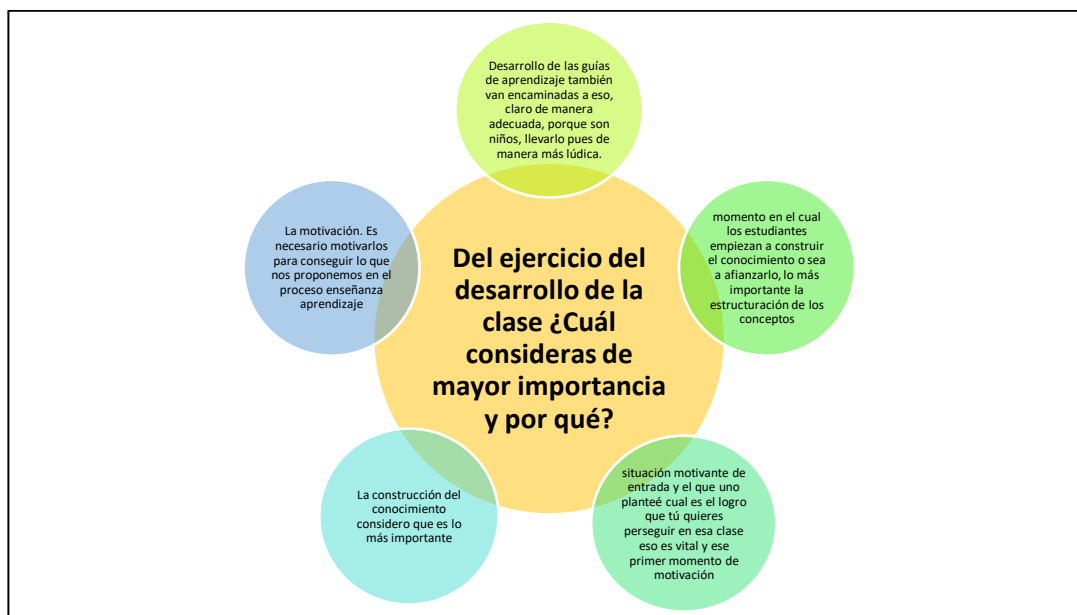


Gráfico 11. ejercicios para el desarrollo de la clase. Fuente: Elaboración propia.

Cumplimiento del objetivo durante la clase

Es importante destacar que el informante DAP1 tiene muy en cuenta del proceso de dar cuenta del cumplimiento de los objetivos anticipar las acciones que se puedan presentar, encaminar y retomar los procesos del desarrollo de la clase; por ello se hace necesario relacionar lo anterior con lo que proponen Monereo y Castelló (1997) señalan que:

el deseo de que las estrategias instruccionales formen parte inseparable del proceso de enseñar y aprender, requiere de un profesor que sepa conjugar, adaptativamente, la enseñanza de los contenidos básicos y de las técnicas, en función de las situaciones concretas y el contexto en las que se encuentre” (p. 66).

Entendemos entonces desde esta perspectiva como es el docente es un actor activo del proceso académico permitiéndose reinventarse contantemente y siendo en

ocasiones un camaleón cambiando de estrategias para garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos. Ante ello, DAP2 plantea que:

Yo considero que todos son importantes pero la parte donde yo evalué los conocimientos previos de los estudiantes me sirve mucho porque algunas veces planeamos ideales y no nos estamos basando en lo que ya ellos saben, entonces cuando nosotros exploramos ese conocimiento previos nos encamina al desarrollo de la misma y saber... a veces llevamos una planeación que nos toca reestructurar porque, porqué de pronto ellos ya tienen el conocimiento o por el contrario no traen el conocimiento que nosotros pensamos que ya deben tener para continuar con ciertas actividades

Desde los referentes de los informantes, DAP2 expone particularmente el uso de material concreto independientemente de la modalidad estos estimulan los sentidos y ejercitan el conocimiento, combinados con la capacidad mental y motriz del niño, son los que en realidad lo preparan en el aprestamiento lógico matemático y lecto-escritural que necesita como base para su desempeño en la vida escolar, como lo argumenta Montessori (1967)

Los objetos más importantes del ambiente son los que se prestan a ejercicios sistemáticos de los sentidos y de la inteligencia con una colaboración armoniosa de la personalidad síquica y motriz del niño y que poco a poco le conduce a conquistar, con exuberante y poderosa energía, las más duras enseñanzas fundamentales de la cultura: leer, escribir y contar (p. 81).

Lo que permite a su vez concientizar a los demás docentes que el niño, al tener contacto con materiales reales, llamativos, palpables y variados, lo lleva a vivenciar lo que quiere aprender, dinamizando su proceso de interiorizar contenidos y a la vez sentir el goce y el disfrute por lo que se aprende vinculando a la familia en estos procesos de los cuales por las la sociedad está atravesando ha hecho que todos los actores se reinventen constantemente y se apoye en la tecnología para llevar a cabo procesos virtuales. Ante ello, DAP3 señala que:

En la parte presencial como en la parte virtual, el manejo de material concreto, el trabajo con cosas que ellos pudieran ver la oportunidad de utilizar tecnologías para poder disfrutar mejor de las clases y en la parte virtual pues, la oportunidad de tener contacto físico de verse, de reunirse de compartir físicamente las cosas, esa parte hicieron mucha falta

Con base en lo interrogado acerca del ejercicio del cumplimiento de los objetivos se parte de la hipótesis que el ser humano, a través de sus experiencias, construye estructuras cognitivas cuya organización va cambiando de acuerdo con la información que adquiere durante un proceso de aprendizaje. Tomando esta teorización el informante DAP3 en donde su postura está en línea a la corriente constructivista, en donde se retoma la postura de Ausubel (1976), quien manifiesta que la adquisición de nuevos esquemas que se acomodan a unos ya existentes permite un aprendizaje significativo porque lo aprendido se genera a partir de experiencias o saberes previos, mediados por la práctica, llevando a una mayor comprensión y asimilación de determinado aprendizaje. Así mismo, afirma sobre el aprendizaje significativo Ausubel (1976) señala que:

La esencia del proceso significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimiento (p. 56).

Ante ello, DAP4 señala que:

El grado de cumplimiento uno lo va mirando o lo va visualizando a través del ejercicio en cuanto a los estudiantes se expresan, opinan, proponen, también desarrollan las actividades a través del taller a través de una mesa redonda, a través de una propuesta, a través de un producto llámese producción textual, llámese oral etc.

Consecuentemente el discurso del informante DAP4 se comprende el ser del desarrollo de competencias y el aprendizaje de los niños que consolidan los saberes con mayor eficacia; estimulan la función de los sentidos y los aprendizajes previos para acceder a la información, al desarrollo de capacidades y a la formación de actitudes y valores; permitiendo adquirir informaciones, experiencias y adoptar normas de conductas de acuerdo con las competencias que se quieren lograr Resulta oportuno resaltar que en estas reflexiones metodológicas, en las que el docente se cuestiona el qué y el para qué del material didáctico que ha de implementar, que es menester conocer.

Manrique (2013) el nivel de desarrollo del estudiante, en este caso, de transición, por lo establecido en los Lineamientos curriculares. Cabe agregar que la implementación del desarrollo de competencias que es una herramienta del docente, implica estar intencionado como una oportunidad para el estudiante mediante la que estructura sus esquemas cognitivos de manera significativa. Ante ello, DAP5 señala que: *“Y se deriva de si el niño lo aprende bien puede desarrollar sus competencias, adquirirlas y desarrollarlas las competencias adquiridas y construir otros elementos y más conocimiento sobre esto”*.

Según lo propuesto por el informante DAP5 los objetivos y competencias trazan la ruta para lograr el aprendizaje efectivo, por lo tanto, son las bases de una planificación educativa efectiva, la idea es generar un plan estratégico que permita cumplir con los objetivos propuestos como aquella herramienta que le sirve al docente a medir si vamos por el camino correcto. De acuerdo con Santos (1998a, 7-9), la evaluación se puede entender desde dos funciones, que responden a dos dimensiones distintas: la evaluación como medición (dimensión tecnológica positivista) y la evaluación como comprensión (dimensión crítica-reflexiva). Es en este apartado en donde se puede analizar que el cumplimiento en gran medida y porcentaje de los objetivos propuestos obedecen a una planeación altamente diligenciada y desarrollada que permita garantizar los procesos académicos y de aprendizaje; es por ello que los objetivos deben estar íntimamente desarrollados dentro del proceso académico definido para el desarrollo de la clase o de la guía académica. Ante ello, Santos (1998) *“Creo que pude lograr un 90% de los objetivos propuestos”* (p.7)

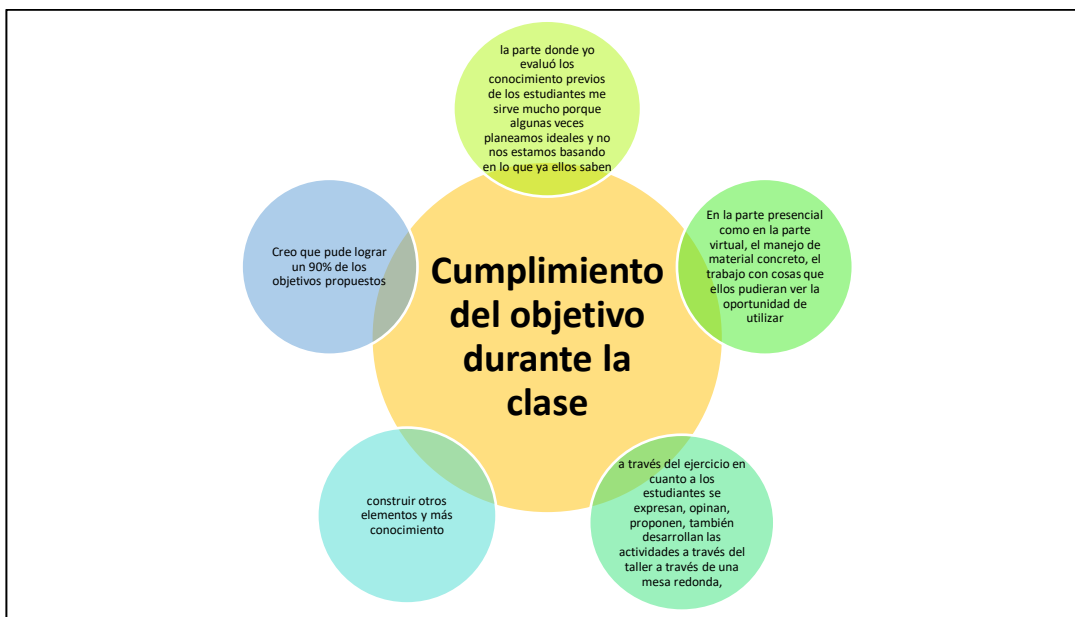


Gráfico 12. Cumplimiento del objetivo durante la clase

Aspectos relevantes de la clase

Para el informante DAP1 lo más importante del desarrollo de la clase tiene que ver el planteamiento del objetivo y los ajustes pertinentes que en el camino de van presentando por los cambios sociales, culturales y del entorno estos reajustes con base en los procesos evaluativos que beneficien a dar respuesta al planteamiento esencial, desde esta perspectiva se refiere a la comprensión que se deriva del proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo (Costamagna, 2008).

Según Santos (1998b), en esta perspectiva se favorecen funciones de la evaluación como: diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación, mejora y aprendizaje. Desde la mirada propuesta cabe destacar la evaluación vista como un proceso de mejora que no se cierra en sí misma, sino como un abanico de posibilidades que involucra no solo los resultados de un proceso sino también el desarrollo de las prácticas educativas. Ante ello, DAP2 señala que:

Uno se plantea un objetivo, pero generalmente tienen variantes, o sea tienen variantes, varían de acuerdo que nos planeamos ciertas cosas, sobre todo ahora que es la educación a distancia o remota, uno está dependiendo del tiempo, a la población que se ha llegado, toda retomarlos, toca ajustarlo para que realmente pues se cumpla así se mínimamente ese objetivo.

Trayendo a colación los aportes del informante DAP2 en donde los recursos y el trabajo con los mismos en medio de ambiente propicios determinan en gran medida el fortalecimiento del modelo pedagógico constructivista. Por medio de los recursos o también llamados medios, el profesor es capaz de organizar frente a diversas situaciones en la enseñanza, el uso de cada uno variando en cuanto al contexto y criterio del docente. Con la organización se hace referencia a que los medios son soportes que ayudan con la difusión de contenidos, condicionan, almacenan y predeterminan aprendizajes. Se podría decir que el fin del uso de los recursos corresponden a dos objetivos: favorecer la calidad de la enseñanza, además de crear un clima adecuado entre el profesor y el estudiante para su interacción, extrayendo mejores resultados. (Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía, 2009). Por otra parte, DAP2 señala que:

En la clase, umm, pues tanto en la parte presencial como en la parte virtual, el manejo de material concreto, el trabajo con cosas que ellos pudieran ver la oportunidad de utilizar tecnologías para poder disfrutar mejor de las clases y en la parte virtual pues, la oportunidad de tener contacto físico de verse, de reunirse de compartir físicamente las cosas, esa parte hicieron mucha falta, creo.

Es de vital importancia entender que en este momento tan globalizado en donde las tecnologías de la información y la comunicación tienen tanta fuerza el maestro se empodera de estas para fortalecer los procesos académicos y educativos al interior de las aulas. Las tecnologías de la información y la comunicación TIC asumen un papel cada vez más importante en la educación y son consideradas desde el momento en el que se diseñan los currículos y las estrategias pedagógicas, que se implementan en las aulas para que así los alumnos puedan construir aprendizajes y competencias (Benítez, 2013).

El informante DAP3 sugiere es poder empoderarse más de este insumo que en su momento represento mucha validez y acción donde quedó demostrado que el aprendizaje significativo se está dando en el aula y que ahora por la educación remota han tenido que incluirla de un modo u otro para garantizar el acompañamiento a los niños, niñas y jóvenes del país como recurso indispensable de aprendizaje en el marco de esta pandemia mundial.

bueno en la presencialidad me hubiera gustado más conectarme o meter más la tecnología porque en un momento yo hice un análisis y es realmente lo que a ellos les gusta, es lo que ellos viven día a día entonces me hubiera gustado más e colocar la parte tecnológica ese uso esa herramienta verdad articulada con la práctica docente ya de la tradicional por decirlo de alguna manera, ya de pronto eso, la parte tecnológica, lo hice de laguna manera, pero siento que hubiera sido mucho más.

Con base en lo expuesto por el informante DAP4 se entiende los procesos de flexibilización del currículo en el aula en la medida en que el docente analiza y se da cuenta de las necesidades puntuales de sus estudiantes y en la marcha se permiten construir adaptaciones según las prioridades. En ese sentido, podríamos decir que la planificación es un proceso que va de lo general a lo específico, de lo ideológico a lo técnico, de los objetivos generales a la acción, del largo plazo al corto plazo de la utopía a la realidad (Gómez Torres, 2006). En ese sentido, Saavedra (2001) parte de la idea de desarrollo humano sostenible y entiende que:

la planificación del desarrollo se concibe como un proceso dirigido a orientar el cambio social, en el cual los diferentes actores sociales, interviniendo de manera sistemática en el presente para construir el futuro, garantizan el logro del desarrollo deseado y posible, protegiendo las opciones para las generaciones futuras (p. 45).

Desde este punto de vista, se ha propuesto flexibilizar el currículo y tratar de ajustar los contenidos de aula y aunque no se cumpla en un 100% los ajustes han sido necesarios para analizar las realidades del contexto y en la marcha ir haciendo las mejoras con miras al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. En un sentido más amplio, DAP5 señala que:

De forma general nunca se llega al 100% hay clases en que se han llegado a un 40% porque lo planeado no correspondió a lo que se estaba viviendo en el día entonces tuvo que cambiarse la situación por ejemplo con el Covid lo que se tenía planeado inicialmente toco cambiarlo en un 100% hubo algunos elementos que, si permanecieron, pero se debió cambiar entonces generalmente no se cumple el 100% con la planeación o le integras otros elementos que no tenías planificado.

Los argumentos del discurso del informante DAP5 sostienen la importancia de la motivación en el cumplimiento de las metas y objetivos de aprendizaje lo que determina Para Bandura, (1986) la motivación es el resultado de una conducta orientada que se deriva y sostiene a partir de las propias creencias de la gente con respecto a los resultados obtenidos por sus actos y por la autoeficacia para llevarlos a cabo. Esta relación determina que la teoría propuesta implicaría refuerzos tanto internos como externos en términos de valor (de alcanzar la meta) y la expectativa (de lograrla). Las implicaciones de los preceptos generales de esta teoría de la motivación orientada hacia el aprendizaje, entendida como la tendencia hacia el trabajo arduo en actividades académicas por considerarlas de valía (Brophy, 1986) toma así una posición preponderante y un gran reto para el profesor.

La motivación

- Fomento de la creatividad y habilidades para solucionar problemas desde su cotidianidad y en su contexto inmediato.
- Propiciar o procurar actividades que permitan explorar y que afloren todas las inteligencias, clave para el aprendizaje.

Faltó

Mayor acompañamiento, apoyo e interés de padres y/o cuidadores que generó poco interés en algunos estudiantes”

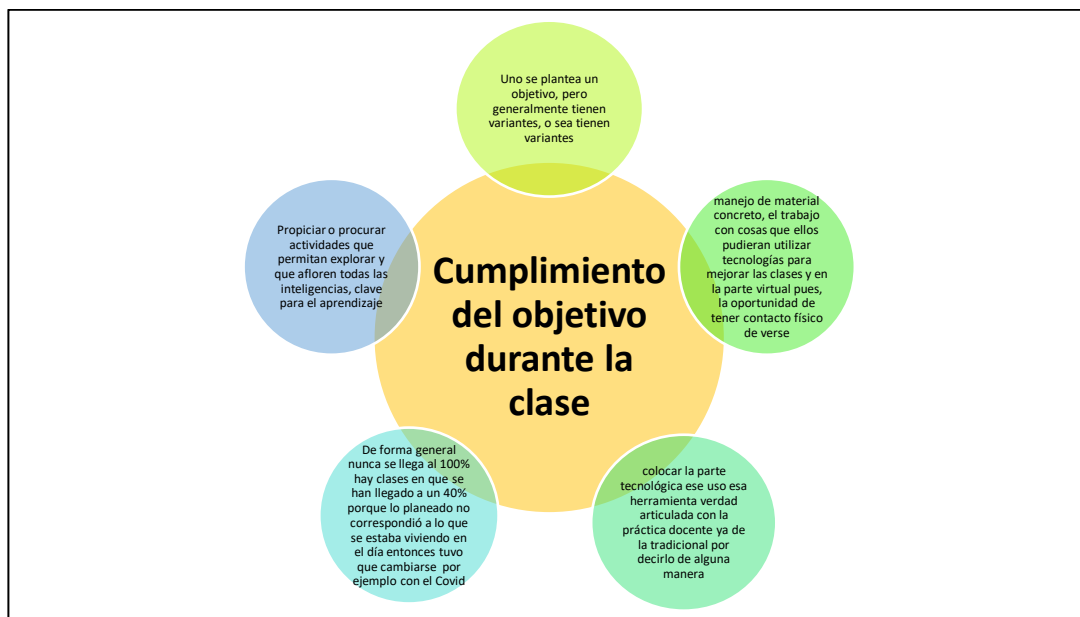


Gráfico 12. Cumplimiento del objetivo durante la clase. Fuente: Elaboración propia.

Aspectos a considerar para el desarrollo de clases o guías

Consecuentemente el discurso de DAP1 se estructura la puesta en escena del modelo desarrollista constructivista que le permite al estudiante construir a partir de la instrucción o acciones puntuales del docente para despertar en el educando esa iniciativa significativa se destaca entonces a Bastida (2015) el cual afirma:

Los alumnos deben reconocer el trabajo de los docentes, debido al aporte significativo que tienen las estrategias pedagógicas en las actividades curriculares, para estimular el aprendizaje cognoscitivo del estudiante, debido a esto, ellos pueden interactuar de manera libre, así mismo adquirir experiencia en la investigación y trabajo grupal y aprender a sociabilizar con sus demás compañeros, estas estrategias tienen como finalidad potenciar el rendimiento académico de los alumnos. (s/p).

Por otra parte, DAP2 señala que:

Durante el desarrollo de la clase me gusta más la parte de cuando llevamos a los niños que ellos mismos busque el concepto, que ellos sean a través de la realidad del concepto, plantearles ejemplos para que ellos lleguen a lo que es la parte de los conceptos, de pronto lo que más me llama a mí la atención,

no darles a ellos todo, porque... sino llevarlos, llevarlos para la parte inductiva de la temática.

La aseveración que realiza el informante DAP2 donde destaca principalmente ese proceso que el docente realiza cuando plasma el ejercicio en las guías nos permiten evidenciar la puesta en marcha de la evaluación formativa y que contribuye a la anticipación del docente en anteceder las posibles correcciones que puedan suceder en un evento particular; por eso, es importante resaltar que el camino para lograr esta mejora involucra acciones que en cierto modo pueden causar desacomodo en los docentes. Por ejemplo, tradicionalmente se piensa que ellos son los únicos capacitados para ejercer procesos de evaluación, por lo tanto, compartir en el aula el juicio evaluativo puede resultar algo complejo.

En este sentido Pimienta (2008) asevera que todos los implicados en un proceso educativo podrían evaluar y ser evaluados. La evaluación no es tarea exclusiva de quien desempeña un papel particular, ni debe ser un instrumento para dominar o ejercer poder sobre otros, sino un instrumento que pueda utilizar cualquier actor del proceso educativo con el fin de mejorar.

...pues durante el año, las guías fueron mejorando, las primeras guías honestamente fueron una lista de ejercicios y de cosas y de... no tenían dialogo, no tenían... pero si algo te todavía quisiera incluir y mejorar es eso que la guía se convierta en un dialogo docente, estudiante que uno pueda prever incluso los errores que él vaya a tener y colocárselos ahí en la guía, o sea que yo diga por ejemplo en matemáticas coloco unas operaciones y yo sé que normalmente en ese tipo de operaciones suceden cierto tipo de equivocaciones, entonces yo le coloco si te dio esto fue porque hiciste esto y esto que tal si lo revisa y lo haces de esta manera, o sea casi como un diálogo en clase, cuando la guía se convierte en un dialogo en clase pues tendrá cada vez mejor efecto entonces que cada vez tengamos menos listas de ejercicios hacia el... y más dialogo con el estudiante por medio de la guía. Ahora que ojalá la conectividad mejore y podamos apoyar el desarrollo de la guía por medio de video llamadas, de clases grupales o sea que no lo hicimos mucho durante el año pasado.

En los procesos educativos la planificación macro, meso y micro curricular la didáctica como parte de pedagogía destaca a los componentes pedagógicos: objeto de estudio, objetivo, problema, contenidos, formas de enseñanza, métodos, técnicas,

recursos Didácticos y evaluación como un proceso sistémico, Según Burbano, Pinto, y Valdivieso (2015) “El uso de la simulación como un recurso didáctico puede despertar el interés e incrementar la motivación de los estudiantes para el aprendizaje” (s/p), lo que le permite al informante DAP3 con esta afirmación es dar a conocer los medios por los cuales se permite fortalecer y prever los cambios positivos en manejo de recursos didácticos que enriquezcan los procesos académicos y que a su vez permita ser prácticos tomando como base el aprendizaje pero que sea llevado a cabo significativamente lo que en consecuencia permite que el estudiante interactúe con el saber y su realidad para que el aprendizaje no sea momentáneo sino que pueda ser usado a lo largo de su vida.

Estamos aprendiendo cierto, en tener en cuentas más las diferentes competencias, es decir que en esa guía el estudiante e haga diferentes actividades pero que esas actividades asimismo desarrollen deferentes competencias que sean muy variadas verdad que lo animen más, que de pronto lo lleven a hacer actividades genuinas, en el sentido que hagan una entrevista, que hagan un video, un documento, que preparen una receta, que escriban una historia de su vida o sea más algo de variedad, buscar la variedad en esas diferentes estrategias que tú les planteas dentro de la guía, ya no cerrarse en lo teórico, ser más prácticos finalmente.

Así mismo, DAP4 señala, “Si un niño no puede aprender de la manera que enseñamos, quizá debemos enseñarles de la manera en la que ellos aprenden” Ignacio “Nacho” Estrada. Esta premisa permite al docente darse cuenta de las acciones puntuales que están en sus manos es por esto que el informante DAP4 lo pone a consideración cuando determina que la labor del docente debe ceñirse al abordaje de paradigmas que permitan romper esas brechas de que hay una única manera y forma de enseñar es entonces donde el maestro construye una nueva manera de pensar la educación ante ello Hartmann (2011) menciona que “es una filosofía, que tiene el potencial para reformar el currículo y hacer que las experiencias de aprendizaje sean más accesibles y significativas” para la población estudiantil en general (p. 1). En un sentido más amplio, DAP5 señala que:

Bueno, a veces uno piensa que algunos ejemplos de la visión de maestro que a veces uno pierde ese sentido, ya yo lo manejo verdad, tengo el conocimiento

entonces creo ese ejercicio en particular va a aportar cosas y vamos a mirar que pueden haber cosas mucho más sencillas, más prácticas, más vivenciales que podemos utilizar dentro de la clase entonces importante tener una visión más amplia y para ello encontramos el diseño universal para el aprendizaje pero es bastante difícil cuando tenemos una población muy heterogénea.

Del mismo modo, los aportes del informante DAP5 motiva a el uso y La flexibilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como alternativas a los métodos tradicionales de enseñanza, permite que cada estudiante elija. Ante ello, Alba et al., (2011) señala que “el medio que mejor se adecuase a sus características y capacidades personales y a la tarea que se debía realizar” (p. 16). Es decir, trabajar con los recursos que mejor se adapten a sus ritmos y estilos de aprendizaje. Considerando esta afirmación se entiende este momento como un cambio de visión de la educación tradicional para convertirse en un reto para el docente que a su vez pone al estudiante de frente con su era digital y esto de cierta medida ha beneficiado los procesos para aquellos estudiantes que cuentan con los recursos de conectividad.

De acuerdo con la propuesta del colegio que apunta hacia la utilización de una plataforma que permitirá interactuar con los estudiantes y padres, pretendo emplear apoyos audiovisuales, los cuales muy seguramente motivarán aún más a los estudiantes y se interesarán más en los temas.

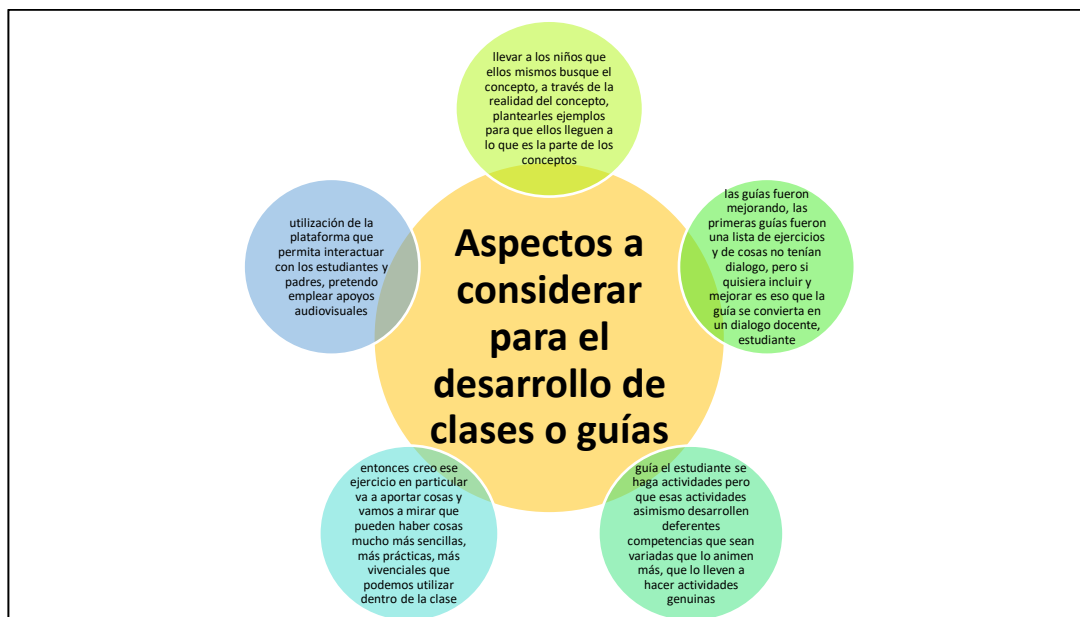


Gráfico 13. Aspectos a considerar para el desarrollo de guías. Fuente: Elaboración propia.

Estrategias del trabajo colaborativo

Inicialmente se debe comprender que el trabajo colaborativo permite a todos los actores del proceso académico establecer acciones contantes de aprendizaje espontáneo, aprendiendo no solo de los otros sino permitiéndose conocer al otro y respetar sus opiniones para fortalecer el proceso democrático en la sociedad, en este momento de contingencia el trabajo colaborativo ha sido una herramienta acorde a las necesidades del entorno es aquí donde él infórmate DAP1 ve en este toda la fortaleza propicia para retroalimentar el proceso evaluativo y de evidencias académicas. Se podría decir entonces que como docentes no pensamos al espacio, al tiempo, a la naturaleza y a las comunicaciones igual que antes de contar con tecnologías que ampliaran nuestro mundo y nuestras miradas.

Hoy las tecnologías nos permiten disponer como nunca antes de un enorme archivo de la cultura y participar de procesos de construcción colectiva de conocimientos de una manera que antes no conocíamos. Las escuelas se vuelven entonces espacios fundamentales para lograr la inclusión digital y hacer que los jóvenes

de todos los sectores tengan acceso a la tecnología y a lo que ellas posibilitan (Sagol, 2010). Por otra parte, DAP2 señala que:

El trabajo colaborativo, pues se fomenta planeando actividades que ellos han realizado, utilizando las tecnologías, ellos si vamos a ser un dialogo, ellos se ponen de acuerdo a través del teléfono, se reúnen y luego presentan productos cuando nos encontramos pues en las plataformas.

La puesta en escena de las acciones que lidera el informante DAP2 sugiere un cambio de paradigmas en los cuales el docente usa y recrea la opción del uso de las TIC'S que va más allá de la aplicación o servicio Web que seleccionamos para desarrollar propuestas académicas, lo que marca la diferencia es la acción docente que irrumpe en la cotidianidad y los usos habituales que los alumnos hacen de estas tecnologías para proponerles otros vínculos con el conocimiento, con experiencias diversas y con variados puntos de vista que amplíen sus universos culturales (Dussel, 2010).

Según Harris (2007), al momento de seleccionar herramientas para el trabajo colaborativo en el aula debemos priorizar aquellas que favorezcan en nuestros estudiantes la interdependencia, la responsabilidad individual por la tarea, las habilidades interpersonales, la interacción productiva y la reflexión sobre los procesos grupales. La mejor herramienta es siempre la que mejor se adapta al desarrollo de los objetivos y actividades que se quieran poner en marcha. Por otra parte, DAP3 menciona:

en la parte virtual necesitamos mucha más conectividad tan fácil que es para hacer grupos de trabajo puedo generar con mis cuarenta estudiantes hacer cinco grupos de a ocho estudiantes y le pongo un nombre a cada grupo bien bonito y le pongo hasta un icono a cada grupo un dibujito donde, que represente el grupo las águilas, los tigres, los leones y los organizado en grupos de WhatsApp y ellos pueden trabajar fácilmente, eso es unan buena estrategia que fomenta el trabajo colaborativo y ya no tiene que estar presencialmente, ellos pueden así como chatean hasta las dos de la mañana pueden chatear en sus grupos y compartirse información, archivos, dibujos, fotos y después mandan un solo trabajo por cada grupos yo lo recibo... sería una buena...pero necesitamos una buena conectividad para eso, buenos aparatos.

Haciendo referencia a las múltiples herramientas que hay en el medio, el informante DAP3 supone el WhatsApp en estos momentos como un instrumento multimedia, para algunos estudiantes que no tienen los medios y recurso para tener acceso a otras opciones interactivas para contacto con los estudiantes permitiendo que sea más accesible; en este punto, donde la intervención docente sigue siendo fundamental, tal vez hoy más que antes, ya que estamos inmersos en una cultura dominada por la proliferación de signos (Dussel, 2010).

El docente es quien debe ayudar a los alumnos a navegar y hacer visible la opacidad de la red, opacidad que paradójicamente se presenta, la más de las veces, como transparente (Jenkins, 2009). Esta transparencia se manifiesta en la creencia de que, en general, buscamos y encontramos lo que queremos, sin advertir que la lógica que está por detrás del funcionamiento de los buscadores nos lleva a lugares ya prefigurados. La necesaria intervención docente debe poner en tensión la opacidad real que se esconde detrás de una transparencia aparente. Como resultado de esto la gestión del maestro determina en gran medida de las acciones y decisiones que tomamos con base en las propuestas que realizamos para que el aprendizaje cooperativo sea realmente significativo en beneficio del estudiante y del docente. En un sentido más amplio, DAP4 señala que:

se fomentan a través de la creación de subgrupos verdad, dentro de la clase, subgrupos los cuales pues deben trabajar unas actividades específicas y luego ya en el momento de la clase se elige un líder o una persona que es el que va a compartir el trabajo realizado, como les fue, que hicieron o sea como hacer una retroalimentación de ese trabajo que hicieron grupal y mostrar ese resultado, también por WhatsApp lo hice.

Consecuentemente el discurso del informante DAP4, y las interpretaciones anteriores, se evidencia la importancia de las actividades, herramientas y recursos que surgen para realizar producciones textuales colaborativas que involucran procesos de escritura donde convergen varios autores con el objetivo de producir un único documento. Como modalidad de trabajo se basa en la responsabilidad que comparten los colaboradores con el fin de contribuir a incrementar y mejorar el conocimiento de

todos a partir de escuchar las opiniones de los otros, de buscar acuerdos e instrumentar juntos las soluciones generadas por el grupo.

La escritura colaborativa es una actividad multitarea Barile y Durso, (2002) que involucra distintos momentos o procesos que pueden darse de manera recursiva e intercalada: un proceso de lluvia de ideas y otro de búsqueda de consensos. Estos procesos le otorgan su rasgo definitorio a este tipo de escritura: la escritura colaborativa es dependiente de la comunicación y es esta dependencia la que sella la importancia de brindar los servicios más adecuados para que puedan desarrollarse diferentes estilos de comunicación y trabajo colaborativo. DAP5 señala que:

Bueno, el trabajo colaborativo tiene unas características muy puntuales y creo que no las cumplo todas, se pone a los niños a trabajar e interactuar entre ellos, consulten entre ellos se hagan encuestas, que hagan exposiciones en conjunto o que construyan estructuras, uno una parte, otro otra parte y que ellos se estén comunicando, pero realmente a través de esta pandemia ha sido un poco difícil hacerlo.

Del mismo modo, los aportes del informante DAP5 aseguran que la intervención e intercambio de ideas parte de lo propuesto por Zuñiga, (2017) señala que:

La interacción entre docente y estudiante depende de un proceso pedagógico complejo y cambiante. Este proceso contempla los diferentes sistemas que tenemos para enfrentarnos a la información, tanto desde nuestro ser autómatas como desde el esfuerzo consciente que realizamos por aprender (p. 2).

En este sentido, el pensamiento lógico sirve para analizar, argumentar, razonar, justificar o probar razonamientos. Se caracterizado por ser preciso y exacto, basándose en datos probables o en hechos. Ante ello, Pachón, Parada, y Chaparro (2016) “En la vida cotidiana la toma de decisiones está mediada por razonamientos necesarios para establecer la coherencia entre una problemática y la solución que se plantea para remediarla; en el aula de clase” (p. 219-243). “*La interacción, el intercambio de ideas y conocimientos, la interdependencia positiva*”.



Gráfico 14. Estrategias del trabajo colaborativo. Fuente Elaboración propia

Influencia del Covid-19 en el alcance de las competencias

El informante DAP1 sustenta en que los cambios realizados en consecuencia es la flexibilización curricular y que esta su vez cumpla con las necesidades básicas y escolares para que un estudiante pueda ser promovido al grado siguiente con unas bases sólidas que le permitan estructurar el aprendizaje a futuro de lo que es prioritario en educación para el individuo es así como el “Gran Confinamiento” y la globalidad de esta enfermedad, sumada a las condiciones de interconectividad planetaria (por medio de las redes sociales y los diversos medios tecnológicos) han puesto en evidencia una serie de elementos que, quizá, no habían sido reflexionados a profundidad.

Entre ellos podemos señalar la prueba flagrante de las desigualdades socioeconómicas y los rasgos de incertidumbre del mundo en que vivimos, así como las probabilidades de que la presencia de enfermedades altamente contagiosas (como la covid-19) vaya a cambiar la forma en que llevamos a cabo y entendemos aspectos de la cotidianidad que pensábamos establecidos y constantes, como pueden ser el transporte público, el trabajo, las comunicaciones, el comercio, los espectáculos y la educación. Boaventura de Sousa Santos (2020) señala que se trata de una crisis grave

y aguda, donde “la cuarentena no sólo hace más visibles, sino que también refuerza la injusticia, la discriminación, la exclusión social y el sufrimiento inmerecido que provocan” (s/p). Ante ello. DAP2 plantea

No ha sido fácil, porque son planeaciones que ya teníamos listas, hay que reestructurar, hay que utilizar, pero siempre aterrizado más que todo en lo que son las matrices de referencia y te repito los DBA por lo menos se logre ese ajuste curricular vaya lo mínimo que el estudiante debe saber en ese grado.

Con la reflexión suministrada por el informante DAP2 La flexibilización curricular es una estrategia que transforma las prácticas educativas, a partir de la modificación de los currículos comunes; lo que implica la transformación o supresión en logros e indicadores de logro (Acosta, 2010). Cuando un currículo es flexible, comprende la diversidad de los escolares, sus intereses, necesidades, estilos cognitivos y ritmos de aprendizaje, orientándose a potencializar sus propias habilidades, dejando de lado la mirada peyorativa de incapacidad de los escolares frente al aprendizaje. (Duk y Loren, 2010). Se puede afirmar que el paso número uno en medio de esta pandemia a nivel global obligo prácticamente al sector educativo a flexibilizar el currículo para garantizar los aprendizajes y por ello en Colombia los docentes recurrieron a los DBA para filtrar las competencias básicas y necesarias para ser promovidos los estudiantes y poder así ayudar en medio de esta crisis acompañar a esos estudiantes aun en la distancia a sentirse cómodos y acompañados en el proceso los docentes, los padres de familia, los estudiantes se reinventaron y también flexibilizaron sus procesos, sus vidas y la cotidianidad del día a día.

Precisamente con la situación, lo primero que toco hacer fue revisar el currículo y decidir cuales fueron, cuáles son los aprendizajes que realmente importantes porque la cuestión se volvió una cuestión de tiempos y de espacios para trabajar, entonces creo que toda esa selección de ciertos temas estuvo basada en , en eso estándares de competencia, yo personalmente me base en los derechos básicos de aprendizaje y estos son los derechos básicos de aprendizaje de mi grado, estos son los aprendizajes que ellos tienen que manejar, entonces de estas temáticas que tengo para trabajar, cuales temáticas deseos sirven para potenciar esos aprendizajes, porque temática y aprendizaje no es lo mismo entonces ellos me sirvieron ahí bastante me parece que el papel de los lineamientos es clave en la reestructuración

curricular y en estos aspectos... o sea no se puede olvidar esto, o sea no es como ahora estamos en guías nos olvidamos de los derechos básicos de aprendizaje, al contrario ellos son los que van a estructurar los aprendizajes que vamos a trabajar con los estudiantes y a su vez estos aprendizajes determinan las temáticas con las cuales vamos a trabajar esos aprendizajes.

Las afirmaciones del informante DAP3 tienen estrecha relación con las anteriores estableciendo adicionalmente la relevancia de aterrizar el currículo a la realidad, coincide en que flexibilización debería de hacerse siempre permitiendo una mejor adecuación de este al tipo de estudiantes y sus realidades particulares, este momento coyuntural permitió al docente entender realmente la importancia de esta acción que lo que en mayor medida beneficia es el desarrollo de competencias en los estudiantes y así garantizar aprendizajes consientes y verdaderos que estén llenos de acciones significativas. De esta forma, un currículo estructurado a partir de las anteriores premisas, según Torres (1999), se caracteriza por: Reconocimiento de particularidades individuales y características propias de los escolares partiendo de habilidades, saberes previos y ritmos y estilos de aprendizaje. Potencialización de habilidades que permitan a los escolares la construcción de su proyecto de vida y el desarrollo de habilidades de competencias laborales. Direccionamiento y organización de la educación hacia procesos significativos y de calidad. (Moriña, 2011). Por otra parte, DAP4 señala que:

Cómo ha influido, bueno yo pienso que la realidad nos mostró algo diferente, la realidad nos mostró que debíamos ser muy concretos, muy específicos, muy significativos en cuanto a la relevancia de las temáticas de ese propósito para la clase no desligándonos de eso estándares pero si aterrizándolos más a la realidad, como bien se hizo una priorización de esas temáticas teniendo en cuenta toda esa realidad, teniendo en cuenta los tiempos, la situación en la que estábamos viendo y como estábamos logrando ese aprendizaje, yo pienso que eso quedaba como muy general por eso te digo que yo siempre me enfoque más en los DBA hasta los más cerrados que los DBA aterrizándolos más concretos a la realidad a su contexto ya entonces de pronto uno pensaba cada vez estoy enseñando como menos, no, al contrario estamos enseñando más para vida, más para que ellos se puedan defender más que ellos puedan resolver situaciones cotidianas, para mí eso fue lo más valioso.

Los argumentos del discurso del informante DAP4, ponen en tela de juicio la acción que el docente debe realizar para mejorar las condiciones propias de su curso,

revela como el maestro en ocasiones no realiza un análisis minucioso del currículo y cuando lo hace no está ajustado a las necesidades propias de su curso sino en generalidades del grado, Cabe anotar que la ejecución de un plan de diversificación implica poner en práctica estrategias pedagógicas contemporáneas que faciliten la promoción de las habilidades y operaciones mentales, la formación de personas íntegras e integrales y activas en su contexto social (Echeita, 2008). Cabe enfatizar que la transformación de las prácticas, supone la implementación de didácticas flexibles como el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1994; Arias et al. 2005). Ante ello, DAP5 señala que:

Se retomaron porque a veces están en el olvido, se retomaron, se estudiaron y se priorizaron algunas cosas entonces como ya lo había dicho antes, ellos van están lineamientos aquí arriba, luego vienen los estándares, luego los derechos básicos de aprendizaje y por acá están las matrices, las matrices están acá, me desglosan lo que el niño puede hacer para yo ver si se está cumpliendo lo que está arriba, van como encapsulados, entonces aportan la dirección por donde uno tiene que ir, marcan el norte.

Consecuentemente el discurso de DAP5 más las interpretaciones anteriores, se entiende que es necesario incluir dentro de esos diseños universales de aprendizaje didácticas flexibles (Zubiría, 2004), las cuales permiten eliminar barreras de acceso a los contenidos que limitan los procesos de enseñanza y aprendizaje: la primera de ellas se denomina flexibilización curricular y la segunda diversificación curricular. En este tiempo de pandemia los docentes con la mano en el corazón y aterrados por los cambios a nivel educativo rompieron sus propios paradigmas y entendieron el real sentido de definir horizontes y estructurar los contenidos a fin de que puedan cumplir su rol educativo. *“Son fundamentales para el avance y/o progreso de los estudiantes; bajo ninguna circunstancia se puede desconocer”*

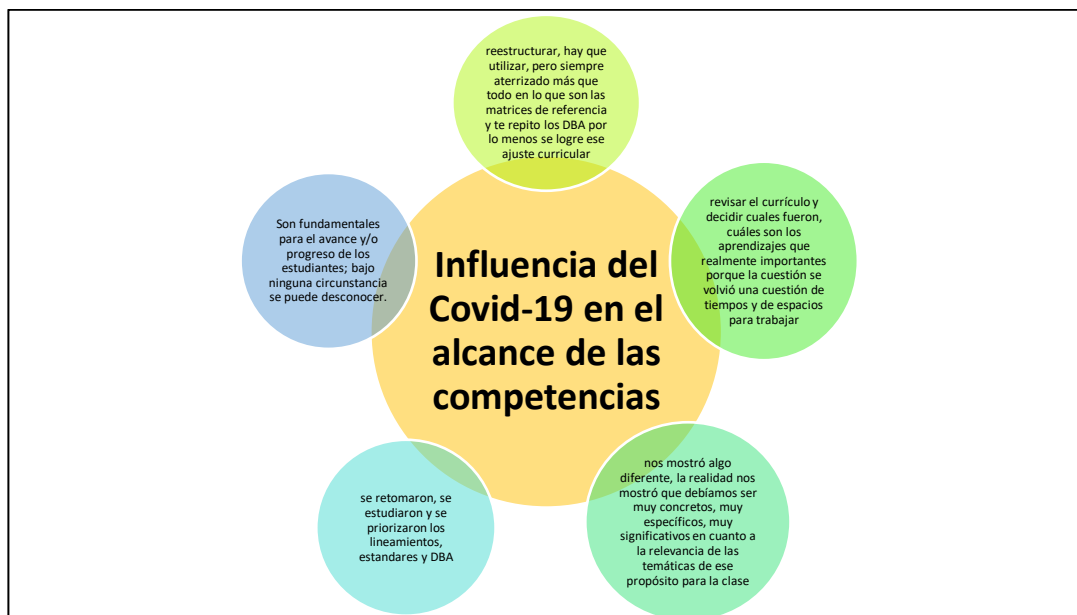


Grafico 15. influencia del covid 19 en el alcance de las competencias. Fuente: Elaboración propia.

Influencia del acompañamiento in situ en la labor docente

Una vez se comprende en gran medida la labor del acompañamiento in situ se percibe como el informante DAP1 en ese aspecto hace referencia a los cambios que se llegaron a presentar en la presencialidad y en educación remota sintiendo en gran medida que este acompañamiento cambio y que ahora las acciones van más encaminadas a la labor docente en referencia con lo que plasma y hace por medio de la virtualidad.

Dentro de esta perspectiva, la participación del par acompañante se consideró como el que asume el papel de colega, que trae una visión diferente y un punto de vista alternativo para ayudar a "mirar" un problema con ojos nuevos, no como el sabio, sino como el compañero que también aprende del problema. En este sentido, el acompañante legitima los intentos de solución identificados, no trae respuestas, sino preguntas que sugieren búsquedas para no repetir más de lo mismo, es otro, que por no estar al interior de la comunidad se vuelve uno más ésta, al aportar una mirada desprevenida que contribuye al análisis y a la búsqueda de soluciones. El acompañante

no resuelve, ayuda a hacer de la educación una tarea de todos y una necesidad que asegura condiciones de viabilidad, calidad y equidad como lo expresa Torres (2011).

Por otra parte, DAP2 señala que:

Bueno , el acompañamiento in situ cambió, cambio porque estaba más dado a la practica en sí, estaba al contacto con el par a la observación , a ver la interacción a ver como se desarrollaba con los niños y pues recibíamos pues mejor retroalimentación por esa parte, porque ellos veían no pues me gusto esto no me gusto, se puede hacer, pero ahora pues se limita a lo que es más la guía , entonces digámoslo así que queda de pronto en el papel y no a la práctica, a la vivencia en sí de docente- estudiante.

Una vez más se comprende que la labor del acompañamiento in situ según el informante DAP2 se refleja la importancia de hacer parte a toda la comunidad en la mejora de sus propios procesos, abriendo escenarios colectivos de diálogo y reflexión, para que conjuntamente revisen lo que están haciendo, cómo lo están haciendo y hacia dónde se dirigen, pues el alcance exitoso de los objetivos de un programa o una institución debe ser desde una postura colaborativa (Ferreiro Grvie, 1998). La labor del acompañamiento es más notoria desde la realidad que estamos viviendo debido a que es más individualizado y directo y en parte ha beneficiado la labor docente. Ante ello, DAP3 plantea:

Pues como te dije en las primeras guías realmente dejaban mucho que desear obviamente, fueron hechas, así como sin... como por urgencia, realmente nosotros, nosotros como docentes, salimos un viernes de la escuela y el domingo al medio día nos dijeron no el lunes ya no van tienen que hacer guías, entonces te imaginas eso es algo, es algo bastante es como entonces el acompañamiento a través de todo el año de cómo se van haciendo, de que aspectos pueden mejorar en esas guías fue algo importante para que las últimas guías fueran mucho más poderosas realmente que la primeras. Se notó, en eso se notó el acompañamiento In Situ.

La afirmación del informante DAP3 permite develar la razón de ser del acompañamiento in situ en que el docente se vea en retrospectiva y analice otras opciones para mejorar su práctica pedagógica en donde se pretende que analice varios aspectos que pueden ser muy subjetivos desde su perspectiva. Por lo anterior, para Caicedo Obando (2015) el acompañamiento in situ:

...se considera una alternativa valiosa para la formación de los maestros y maestras en ejercicio. Adopta diferentes formas, pero en general demanda hacer conciencia a través de la interpretación de la labor pedagógica emprendida, aprender del encuentro con otros maestros, favorecer la toma de decisiones en contexto y la realización de un ejercicio pedagógico fundamentado (p. 3).

Por otra parte, del discurso de los informantes claves se obtiene que:

DAP 4: *“Desde el comienzo el acompañamiento in situ, al comienzo hubo, así como cierta e rechazo por decirlo uno se sentía como amenazado, pero poco a poco fui descubriendo que era algo muy valioso porque te permitía, me permitió particularmente hacer una autoevaluación de mi labor como docente, a entender que estaba haciendo, que podía mejorar y que no me estaban juzgando de ninguna manera me estaba juzgando, simplemente me estaban acompañándome un par verdad, que entendía lo que hacía que me guiaba en algunos y que me hacía ver verdad, cuál era el camino, más adecuado para lograr el objetivo inicial”.*

Nuevamente, se interpreta el acompañamiento In Situ como el mecanismo que tiene el docente para enriquecer su práctica pedagógica y ver en retrospectiva las acciones planteadas para un constante mejoramiento; Asimismo, una función académica cuya intención es encaminar el acompañamiento con el docente hacia un análisis, que desde Caicedo Obando (2015) sea de “las nociones, categorías o fundamentos que sostienen la práctica. (...) requiere inscribir la acción en la palabra expresada para otro, lo que obliga a una primera formalización; luego, implicará el encuentro de la palabra con otro en el texto” (p.9).

DAP 5: *El acompañamiento permite ver en que estoy fallando puntualmente, de pronto uno planea y cree en nuestro saber que está haciéndolo todo bien, sin embargo, cuando hay un tercer actor dentro de este trabajo que más objetivo nos dan pautas para corregir algunas cosas o sugerencias didácticas que va a tener una pendiente entonces ese trabajo es bastante beneficioso para todos para el docente que recibe la realimentación y para los estudiantes porque tienen oportunidad de retomar el mismo tema desde otra perspectiva.*

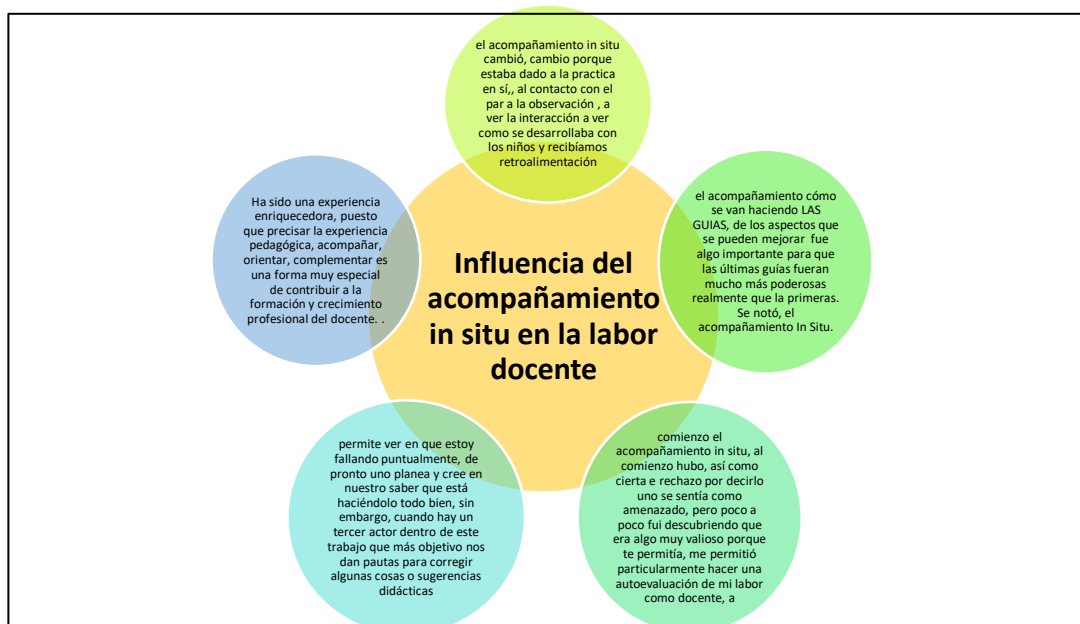


Gráfico 16. Influencia del acompañamiento in situ en la labor docente. Fuente: Elaboración propia.

Al analizar la subcategoría de ambientes para el aprendizaje se puede comprender la importancia de esta, en relación a los procesos que se dan al interior del aula en la educación presencial y/o en los procesos de aprendizaje y/o realimentación que se hace a los estudiantes en educación remota, esa manera en que el docente llega al estudiante a través de encuentros mediados por las TIC sincrónicos y asincrónicos son los que permiten ver el rol del docente en la organización de los espacios de encuentro con los niños permitiendo la gestión del aula y del currículo en la construcción del conocimiento.

La pedagogía desde el discurso de los informantes claves DAP3 y DAP4 es vista: *“como estructuración del conocimiento que se deriva de la práctica educativa y orientadora de la actividad cotidiana del docente, del educador, define su objeto de estudio, en los procesos metodológicos y las interacciones de los sujetos con el conocimiento”*. Por otra parte, López, (2002) que: *“Es un saber-hacer que se construye, de manera permanente desde la reconstrucción, deconstrucción, prospección y*

resignificación del acto educativo, supone la interacción de sujetos en contexto” (p. 89).

En este orden de ideas, Vasco (1989) aclara la diferenciación que existe entre pedagogía y práctica pedagógica y afirma que la pedagogía no es la práctica misma, sino el saber teórico-práctico que producen los pedagogos a partir de su reflexión personal y dialogal sobre su práctica pedagógica, con el fin de que se convierta en praxis pedagógica, teniendo en cuenta su propia experiencia y los aportes de otras prácticas y disciplinas que se interceptan en su quehacer docente, es allí entonces donde se dan aspectos puntuales de la razón por la cual toman fuerza las acciones del conocimiento propio de los saberes previos teniendo en cuenta la contextualización de la realidad que estamos viviendo trazando los objetivos según las necesidades.

Ante ello, se plantean acciones de mejora según la cotidianidad uso de material concreto y adaptaciones metodológicas y pedagógicas con vista en las particularidades al ambiente del aula o el estado de ánimo de los estudiantes replanteamiento de actividades programadas y planeadas con base en la elaboración de clases y/o guías de aprendizaje que aborden temáticas que vayan en línea con el desarrollo de competencias ajustadas a los lineamientos, pero también a la realidad actual, teniendo en cuenta el modelo pedagógico institucional en donde garantice que los ajustes en calidad educativa se dan en línea con el modelo pedagógico propuesto, según las acciones por pandemia que se ha venido presentando. los ambientes para el aprendizaje son escenarios contruidos para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje, implican la organización del espacio, la disposición y la distribución de los recursos didácticos, el manejo del tiempo y las interacciones.

Espacios físicos: como el aula, el patio y el área escolar en general y en estos momentos de educación remota o en alternancia involucra los espacios virtuales para el aprendizaje; tomando esta significación se hace recomendable implementar estrategias como la de establecer portafolios de actividades y evidencias -en medio impreso o digital- de lo que las niñas y niños, el cual han elaborado en el desarrollo del trabajo en casa o bajo el esquema de alternancia para que estos recursos sean evaluados por los docentes como evidencia concluyente del desarrollo de las guías de aprendizaje

y los encuentros sincrónicos y/o asincrónicos el cual ha tenido que ir muy de la mano y en estrecha relación a la flexibilización curricular y a aquellas acciones que el docente va implementando con la intención de motivar tanto a los estudiantes, junto a sus familias, para que continúen viendo en estas acciones de educación remota o en alternancia como aquella alternativa que les permitirá salir adelante y no desertar del sistema educativo actual.

Para ello, es indispensable poder articular estrategias para fortalecer y orientar los procesos de educación basados en la realidad actual pero también ajustada a las necesidades primarias de los estudiantes y posible trabajo por proyectos para organizar acciones de interdisciplinariedad (UNESCO, 2016, 2020a); con base en lo anteriormente expuesto se observa como desde el acompañamiento in situ se permite ayudar al docente a encontrar estrategias en beneficio de mejorar la gestión de aula aun el uso de actividades mediadas por las TIC, en donde se le ofrecen a los docentes talleres, encuentros, charlas y encuentros en Comunidad De Aprendizaje CDA para construir en colectivo con base a las necesidades puntuales de las realidades sentidas de sus estudiantes, aprendiendo unos de otros e indagando, practicando y promoviendo acciones innovadoras para que el docente vea que es posible realizar un sinnúmero de acciones propias de la labor docente y no se queden implementando solamente.

Lo planteado anteriormente se ha venido desarrollando, mostrándoles además que no es que lo que se vienen haciendo sea malo al contrario es muy bueno pero que al momento de implementar estas estrategias podemos cambiar también la manera de poderlo hacer y así generar mayor empoderamiento de la labor docente mostrando mayores resultados beneficiando a la comunidad en general acercándonos más al desarrollo e implementación del modelo pedagógico institucional que permita que todos los docentes de esta comunidad logren mayores resultados en conjunto que a su vez se van a beneficiar en los resultados de las pruebas internas y externas se hace necesario entonces Caracterizar los modelos pedagógicos que se hacen presentes en las prácticas pedagógicas en la educación básica primaria pero sobretodo en el que lleva como abanderado la institución educativa el cual propone como aparece en el PEI:

Orientar la práctica pedagógica hacia la formación integral del individuo: a nivel cognitivo, de sus estructuras, funciones, y operaciones mentales, y en lo social, con el desarrollo intra e interpersonal; que promueva en el estudiante Brisista la construcción de su proyecto de vida desde una postura humanista.

Del cual también hace parte el Enfoque Metodológico y con base en este aspecto nos hemos propuesto delimitar y concretar el enfoque metodológico de nuestra institución con el objetivo de direccionar el modelo pedagógico (cognitivo social) y canalizar de manera eficaz las acciones pertinentes y el empeño en brindar a nuestro entorno socio-cultural, el promover en el estudiante brisista la construcción de su proyecto de vida desde una postura humanista.

Subcategoría: Práctica Pedagógica

Aspectos positivos y negativos de la práctica pedagógica

Con la afirmación del informante DAPI se deduce la importancia del acompañamiento del padre de familia en los procesos educativo; además, de la experticia que necesita para convertir los puntos negativos en positivos, es importante en este momento establecer una relación muy consolidada de ambos factores “Familia y Escuela son un marco referencial imprescindible para la incorporación de un nuevo ser humano a la sociedad; pero, este marco se encuentra a merced de los avatares impuestos por transformaciones diversas que han de asumir ambas instituciones si quieren responder a su tarea educativa y socializadora” María del Carmen Aguilar Ramos (2002). Por esta razón en América Latina muchos de los problemas de la educación básica radican en la implementación del modelo curricular, pues, como resalta Stone Wiske (1999): “la práctica pedagógica se basa, en su mayoría, en la presentación de información nueva al grupo en forma simultánea” (p. 108). En esta práctica pedagógica, se le resta importancia al nivel de aprendizaje que presentan los estudiantes, en correspondencia con sus limitaciones. Convirtiéndose ésta, en una de

las mayores dificultades que presentan los sistemas educativos. Ante ello, DAP2 señala que:

Bueno la práctica pedagógica pues lo positivo que tiene es el cumplimiento de los estudiantes, que ellos siempre pues la motivación, que ellos siempre están la mayoría, como son niños ellos siempre están a la expectativa de pues si... y la parte negativa un poco digamos la práctica pedagógica aguantada por la falta de acompañamiento de algunos padres que es lo que más marca la parte negativa de la práctica, pues en si el niño después que tenga un buen acompañamiento de los padres, la familia da bastante pues en el desarrollo de la clase.

El informante DAP2 sugiere varios aspectos relevantes e importantes en el proceso educativo, por un lado enuncia los negativos que serían la cantidad de estudiantes en un curso y los procesos de inclusión ya que los maestros no están preparados en su gran mayoría para enfrentarse a ello hace lo que puede con lo que tiene y trata de buscar pero esto es insuficiente, según varios pensadores y pedagogos El éxito de una mayor inclusividad educativa está marcado por ciertos aspectos relevantes que se relacionan según Eisenman, Pleet, Wandry y McGinley (2011), con el liderazgo de las escuelas, una cultura colaborativa, arreglos y adaptaciones de infraestructura que facilita el acceso, posibilidad de compartir la experiencia de otros profesores y con el desarrollo profesional de especialistas.

Lo que en gran medida no sucede al interior de las escuelas y esto dificulta realmente la labor de la práctica pedagógica; sin embargo, el informante sugiere que también es un reto el cual cada docente puede transformar en una excelente iniciativa para romper su propio paradigma educativo y transformar esa acción negativa en positiva. Ya hemos visto en la práctica que, si se puede con lo que está pasando en pandemia, romper toda acción arraigada de si y poner en servicio de la comunidad tantas cosas maravillosas que el docente puede asumir; así, como lo sugiere los autores de Boer, Pijl y Minnaert (2011), plantean que los profesores/as son personas claves en la implementación de la educación inclusiva. Una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos. Ante ello DAP3 señala que:

Pues en la práctica presencial, pues los lineamientos del ministerio por poner un ejemplo el número de estudiantes todavía para mi es una debilidad,

porque se están manejando mucho estudiantes en los grados inferiores que dificulta, dificulta el trabajo, estoy hablando de la parte presencial entonces al seguir esos lineamientos lo máximo posible el trabajo se ha hecho complicado e también el trabajo con diferentes tipos de niños, la cuestión de la inclusión, hace falta mucha preparación, hace falta mucho trabajo, mucha instrucción al docente para que maneje todo esos aspectos de inclusión que el ministerio quiere tener ahora, pero a la vez también se puede convertir en fortaleza si nosotros nos preparamos para trabajar en eso, me parece que... y en la parte virtual pues como te dije no... en lo que en un principio era dificultad, el desconocimiento, la falta de tecnología, etc., poco a poco se ha ido convirtiendo en fortaleza porque hemos ido aprendiendo manejar todo eso poco de cosas y hemos ido aprendiendo a que los estudiantes puedan también aportar y trabajar y que los padres también trabajen, entonces eso me parece una fortaleza al final.

Los argumentos del tercer informante DAP3 pone en la mira una de las condiciones en la que la mayoría de los docentes coinciden y es el número de estudiantes y las condiciones de las aulas, esto en gran medida entorpece el buen desarrollo de las acciones en la práctica pedagógica. Por su parte, (Monks and Schmidt, 2011) resaltan la importancia de considerar el tamaño de clase como un insumo que impacta el clima del aula. Los autores concluyen que se presenta un efecto negativo del tamaño de clase (ante aumentos en el número de niños en un mismo salón) sobre el desempeño académico, puesto que se generan efectos de dispersión dentro en el aula haciendo que los esfuerzos de los profesores se vean tergiversados.

Blatchford y Mortimore (1994) encuentran que este mismo efecto se acentúa en los primeros años de escolarización y en cursos que históricamente han tenido menos de 20 estudiantes. Con esta afirmación entendemos la importancia del docente de estar en constante capacitación en todo para poder cumplir con las condiciones dadas en el ámbito laboral y tratar de beneficiar en gran medida muchas falencias del sistema educativo; como lo son, el acceso a las herramientas tecnológicas, materiales y recursos de aula, falta de orientación a los docentes y apoyo en inclusión educativa lo que en el tiempo representa un retroceso de los procesos académicos es por eso que el maestro cumple un rol importante al interior de las aulas y es ahí donde el acompañamiento pedagógico a ese maestro cobra fuerza, da sentido y valor para apoyar y brindar

estrategias que en gran medida aporten a mejorar las practicas pedagógicas. Por otra parte, DAP4 señala que:

Bueno positivos muchos, que ha sido un crecimiento, un crecimiento gradual, que he aprendido de todos, siempre tiendo a coger lo que funciona de los demás a valorar las practicas, a valorar lo que me ha funcionado verdad y mejorarlo, verdad, el hecho de ... algo valioso es la relación esa conexión con los estudiantes de entrada es importante ganarse su confianza, el entenderlos verdad, la parte emotiva súper importante, para después... eso te lleva fácilmente a lo demás. El hecho de prepararme, de actualizarme verdad, en todas estas capacitaciones, en la capacitación personal, en los estudios que he realizado y ponerlos en práctica verdad en esa práctica pedagógica, la retroalimentación es algo importantísimo también. Que dificultades podría decir muchas, una dificultad podría ser e muchas veces la cantidad de estudiantes que no te permite ese acompañamiento individual como que cada niño sabemos que tiene su propio ritmo de aprendizaje el llevarlo por su misma o sea teniendo en cuenta sus potencialidades o sea su ritmo individual y poder llevarlo finalmente a que él supere sus propias dificultades verdad, sus propias supere sus propios retos o sea no como masificarlo ya todos no, me gustaría menos estudiantes y poder hacerle un trabajo más personalizado eso por un lado. Por otro lado, e también podría ser las e... los recursos de pronto la disposición de más recursos tecnológicos y que estén más a la mano y que se puedan utilizar fácilmente ya con toda tranquilidad y con toda la disposición ya para poder lograr un aprendizaje más conectado con la tecnología.

Del mismo modo, los aportes del informante DAP4 aseguran que es importante adaptarse al grupo con el que se va a trabajar, realizar un verdadero diagnostico que permita al docente analizar por donde y como direcciona el proceso de aula, entender que el ambiente en el cual se desarrolla el acto educativo no siempre debe ser en un mismo lugar digamos que el espacio debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente.

Entendemos que el ambiente del centro y del aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, y por eso ha de ser objeto de reflexión y de planificación para el maestro y la maestra, el material didáctico son otras características importantísimas en este tema. A través del buen uso de estos elementos, se puede facilitar o dificultar la consecución de los objetivos, contenidos, actitudes, valores... que los centros se propongan (Gairín Sallán, 1995), convirtiéndolo en un agente

educativo que invita a ciertas acciones y condiciona un determinado tipo de interacción social (De Pablo y Trueba, 1994; Laorden 2001).

La creatividad puede ayudar a sacar provecho de espacios comunes como pasillos, rincones, escaleras, vestíbulos, patios o jardines, lo que nos permitirá establecer espacios para exponer, espacio para nuestras cosas, para mirar, para descubrir... rincones de actividades diferentes y talleres para experimentar. De esta manera multiplicamos los recursos y ampliamos su utilización. No hay razón para que el aula sea siempre el espacio fijo tradicional. Podemos organizar rincones y espacios educativos fuera del aula alejándonos de un centro aburrido, uniforme, monótono, lleno de espacios estáticos, iguales año tras año.

Seguimos en la línea de Gairín y Antúnez (1996) cuando señalan lo adecuado y positivo que es exponer ideas, y trabajos en el aula y fuera de ella, puesto que, animan a sus autores, estimulan al resto del alumnado y profesorado a ponerse en actividad y decoran el centro escolar dándole un ambiente más cálido, más personal, considerando la estética en todo su valor educativo (Cela y Palau, 1997).

positivos que he ido creciendo a medida que he tenido diferentes grupos de trabajo con todos se trabaja diferente, algunos grupos me han enseñado a escuchar más, otros grupos a ser más creativa otros grupos si no me han aportado mucho, porque lo que dijo es eso te cumple es regla, pero hay unos grupos que son grupo que son reto y esos grupos que son reto en el área de matemáticas sacan lo mejor de cada maestro y no digo solamente de mi sino de todos los maestros en general, cuando uno tiene un reto con un estudiante o que esta quedado, que es muy desordenado uno como que le llevo que innovo en clase para engancharlos y poder salir adelante con ellos y cumplir los objetivos de aprendizaje que tenía trazados. Y Negativos, a veces he encontrado que no tengo acompañamiento de los directivos docentes, que piensan que el estudiante tiene que estar así teso, tesos, tesos, para recibir una orientación para el desarrollo de sus competencias, me encontré hace que... trece años que no permitía que yo explorara el medio para yo trabajar con los estudiantes, eso me frustraba porque yo sabía que las riqueza de lo que yo había planeado estaba afuera y que los niños iba a asimilarlo más y mejor que yo escribirlo en el tablero, me di cuenta que algo que no funcionaba pero que uno aprendió así era que hiciéramos el concepto de... esto se hace... el concepto del a suma es tal cosa con esto, esto y esto. Y Los niños quedaban locos, pero ya uno haciendo ejercicio vamos a mirar aquí vamos tenemos tapas las reunimos miramos que sucede y de ultimo ellos pueden reconstruir ese concepto y le queda mucho mejor eso lo he aprendido.

Una vez más se comprende el sentir en consecuencia de las fortalezas y oportunidades de mejora con base en las acciones de la práctica pedagógica, centradas en estímulos que determinan acciones puntuales del docente uno es la experiencia que poseen los profesores es entendida como el hecho de haber conocido, sentido o vivido una determinada práctica educativa, si esta práctica ha sido positiva o no y el tiempo de ejercicio profesional que ha implicado. Así, se ha señalado que los años de experiencia de los profesores influye en la actitud que se tiene hacia la educación inclusiva, los profesores con menos años de experiencia enseñando manifiestan una actitud más positiva que aquellos con más experiencia. Asimismo, se plantea que los profesores que tienen experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos (de Boeret al., 2011).

Positivo

- Buena comunicación e interacción con padres, cuidadores y estudiantes.
- Socialización de experiencias de los estudiantes.
- Cumplimiento de la función educativa y social.
- Avance y/o progreso del 90% de estudiantes.

Negativo

- Renuencia y/o apatía de algunos estudiantes y padres de familia frente a las actividades propuestas y en la entrega oportuna de las guías didácticas.
- Deserción de estudiantes.
- Poco o nulo acompañamiento.



Gráfico 17. Aspectos positivos y negativos de la práctica pedagógica. Fuente elaboración propia.

Fortalezas y dificultades frente al desarrollo de prácticas pedagógicas

Inicialmente se debe comprender una fuerte predominancia del entrevistado DAPI sobre la estandarización del currículo y que esto es un ideal para el cumplimiento de los objetivos es más relevante pensar en la implementación de la diversificación curricular se tengan en cuenta aspectos como los objetivos y contenidos (qué enseñar y qué aprender), fuera de la organización y metodología (cómo aprender y cómo enseñar), partiendo de los ritmos de aprendizaje de los escolares y sus estilos cognitivos. (Meza 2012 p. 8). Para ir haciendo los ajustes pertinentes en la marcha que vayan encaminados a lograr de manera global las propuestas del gobierno para dar resultados en las evaluaciones estandarizadas que realmente no muestran sino el conocimiento y no las competencias del estudiante globalmente. De este modo DAP2 señala que:

Aquí juega la parte ideal, o sea la parte ideal que son lineamientos que siguen de pronto un estándar general para todo el país y sabemos que somos sectores muy particularizados muy heterogéneos y a veces no ven muy homogéneos, la parte de la educación e incluso eso varía de un curso para otro, al son del mismo grado y varía totalmente el desarrollo de una clase. Entonces ahí es donde juega la experiencia, claro está que, si el vende mucho

porque claro estos lineamientos, son la ruta que nosotros seguimos para el momento pues una evaluación estándar a nivel nacional, cumplir con esos requisitos.

Claramente, se evidencia y comprende desde los postulados del informante DAP2 la debilidad del docente con la organización y puesta en marcha de acciones de aprendizaje en grupos tan numerosos sobre todo en los grados más inferiores ya que esto dificulta enormemente el proceso de enseñanza – aprendizaje. Entendido desde esta perspectiva, el espacio se convierte en factor didáctico puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesores.

En consecuencia, la organización del aula siempre está relacionada con opciones metodológicas concretas que pueden ser estimulantes o inhibidoras de la actividad. Como indican Moll y Pujol (1992), los criterios metodológicos que prevalezcan en el proyecto educativo quedarán reflejados en el ambiente y en la organización de la actividad dentro del aula, pero también de la experticia del docente para jugar con el número de estudiantes para cumplir con unos lineamientos que son muy generales y que en ciertas ocasiones están muy alejados del contexto de esa docente, de esos estudiantes y de la comunidad en general. En un sentido más amplio DAP3 señala que:

pues los lineamientos del ministerio por poner un ejemplo el número de estudiantes todavía para mí es una debilidad, porque se están manejando mucho estudiantes en los grados inferiores que dificulta, dificulta el trabajo, estoy hablando de la parte presencial entonces al seguir esos lineamientos lo máximo posible el trabajo se ha hecho complicado e también el trabajo con diferentes tipos de niños, la cuestión de la inclusión, hace falta mucha preparación, hace falta mucho trabajo, mucha instrucción al docente.

El principio del discurso del informante DAP3, parece ser y estar ajustado a los principios del uso de los lineamientos curriculares emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN); sin embargo, al ir escuchando y releendo el apartado vemos como a pesar de existir varios referentes usa uno solo lo que deja entrever que el docente carece de experticia y conocimiento de la articulación de esos referentes

para garantizar la calidad educativa al interior de su aula es acá donde nace la siguiente premisa:

Para que un profesor o un grupo de profesores puedan implementar los documentos curriculares es necesario, en primera instancia, que los entiendan (Bryce y Gray, 2004; Clair, Adger, Short y Millen, 1998; Ryder, 2015; Sherin y Drake, 2004). Este proceso de comprensión de los documentos curriculares implica también la forma en que cada profesor los interpreta e interactúa con ellos (Christiansen, 2008; Drake y Sherin, 2006). Esta interpretación se expresa en sus prácticas curriculares, tanto en la institución educativa como en el aula (Gutiérrez, 2002). En otras palabras, el profesor usa los documentos curriculares con base en la interpretación que hace de estos, y esta interpretación depende de qué tanto comprende su contenido. En pocas palabras los DBA permiten Identificar los saberes básicos en cada grado (MEN, 2015), Fijar contenidos y desempeños básicos desde las competencias, atendiendo el Estándar y donde se ejemplifican acciones cotidianas que Evidencian ejemplos reales de aprendizaje. Ante ello, DAP4 señala que:

bueno los lineamientos plantean una generalidad verdad lo cual incluye muchos aspectos del ser humano teniendo en cuenta la edad el sobre todo todas esas etapas que vive el individuo, pero es como muy, muy generalizado, muy amplio, entonces eso es como una de las dificultades que yo podría encontrar porque uno se pierde como allí por eso es que de pronto se recurre a los estándares y después que llegaron los DBA uno pues, recurre a los DBA por el hecho de que aterriza, estructura de una manera más concreta lo que se quiere

Con base en la descripción anterior del informante DAP4 nos podemos preguntar cómo estos documentos curriculares pueden tener implicaciones en el plan de área y en el plan de aula. En particular, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha realizado estudios en los que se constata que los profesores entienden solo algunas partes del documento de los Estándares, lineamientos, mallas de aprendizaje, DBA y demás referentes y los usan de manera parcial en sus planes de área y de aula (Gómez, Castro, Mora, Pinzón, Torres y Villegas, 2014, pp. 15-16; MEN, 2013b). No obstante, es importante destacar que estos documentos ha sido la referencia durante los últimos

diez años, y que las instituciones y los profesores han hecho esfuerzos para incluirlo en sus prácticas curriculares. Por otra parte, DAP5 señala que:

los lineamientos son hermosos, pero son tan generales que pierden la individualidad, el contexto, pierden de vista también los modelos pedagógicos. Los dan abiertos, se ven tan bellos que a veces uno quiere meterse por allí a veces va en contravía de lo que realmente uno está viviendo o sea es bastante abierto.

Desde los referentes que han podido dejar los informantes anteriores, DAP5 expone unas particularidades que permiten ver la realidad en los contextos educativos y que se han interpretado a lo largo de esta pregunta es posible teorizar con base en diversos factores en este caso retomare lo expuesto y lo uniré a la interpretación de Caicedo Obando (2015) donde habla directamente del acompañamiento in situ:

...se considera una alternativa valiosa para la formación de los maestros y maestras en ejercicio. Adopta diferentes formas, pero en general demanda hacer conciencia a través de la interpretación de la labor pedagógica emprendida, aprender del encuentro con otros maestros, favorecer la toma de decisiones en contexto y la realización de un ejercicio pedagógico fundamentado (p. 3).

Este informante ha hecho ver que este aspecto ha sido lo que ha beneficiado en mayor medida las acciones en el aula bien sea presencial o en educación remota. Además, la entrada de un tercero o Acompañante requiere de ciertos perfiles. En primer lugar, profesionales que conozcan directamente el tema o línea sobre lo cual requieren acompañar. En un segundo momento, es necesario un sujeto que sumado al conocimiento académico, reconozca el contexto del establecimiento y del docente. Finalmente, para realizar formalización de experiencias es necesario que, el acompañante sea un investigador. También, el acompañante debe tener claras algunas funciones a desempeñar. Una función política, entendida para Caicedo Obando (2015) como el “relacionarse desde las diferentes tensiones que se producen (...) en las instituciones. Busca el reconocimiento de las iniciativas en el marco Institucional, ser albergadas como propuestas (para) intervenir (y) mejorar las condiciones de educación en la Institución” (p. 8).

Fortalezas

- Acompañamiento in situ: Excelente – Tutoría del PTA. Experiencia por demás enriquecedora e importante para nuestro crecimiento profesional.
- Uso de referentes curriculares en la planeación de clases y en general.
- Apoyo de directivos docentes durante todo el proceso.
- Interacción efectiva y colaborativa entre docentes y la tutora del PTA.

Dificultades

- Poco o nulo material y/o herramientas de apoyo por parte de los estudiantes.
- No acceso a conectividad ni a computadores ni a teléfonos inteligentes.
- Situación económica de extrema pobreza de la comunidad estudiantil.



Gráfico 18. Fortalezas y dificultades frente al desarrollo de prácticas pedagógicas. Fuente: Elaboración propia.

Aprendizaje de la práctica pedagógica de los compañeros

Respecto al aprendizaje en la práctica pedagógica Bolívar (2013) señala que “El propósito principal es aprender colectivamente para mejorar la propia práctica educativa...” con esta premisa se entiende la importancia de aprender y abrirse a conocer e implementar otras técnicas, herramientas y opciones que beneficien la adquisición de experiencias nuevas que esos puedan implementar en beneficio de una mejora continua que se vea reflejada en las acciones de aula, pero también en el cambio positivo de adquisición de conocimientos de los niños y niñas a cargo del docente.

Espinola (1990), señala que: “los esfuerzos fundamentales para procurar una mejor calidad educativa se han centrado fundamentalmente en mejorar los contenidos de los programas, los planes de estudio, los libros de textos, los años de formación y los niveles de titulación de los docentes” (p. 104). En consecuencia, concibe la escuela como una fábrica de producción en serie y no como fragua de hombres libres; si mejoramos los “insumos”, mejorarán los resultados, es decir, se elevará el rendimiento escolar de los alumnos. En un sentido más amplio DAP2 señala que:

De pronto estrategias, siempre lúdicas, hay compañero que les gusta pues más hay otros que no, como siempre aprender eso de los compañeros las estrategias que utilizan para el manejo no solamente de las lúdicas para llevar las temáticas sino también para manejar la disciplina, entre compañeros cada quien tenemos estrategias para manejar la convivencia dentro del salón de clase, entonces uno siempre quisiera ir conociendo esas estrategias.

Con las afirmaciones realizadas por el informante DAP2, se corrobora la relevancia que tiene el aprender de otros y aumentar nuestra productividad en el aula; aparece entonces, la tecnología como una herramienta innovadora que transforma los procesos pág. 25 educativos, y que además es adecuada para la nueva generación de alumnos, quienes ya consideran a la tecnología como necesaria (Montoya, 2010). Por lo tanto, se define a la tecnología educativa como:

El modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación. Hay un compañero que maneja muy bien la parte de

diseño de material, me gustaría también por ejemplo poder diseñar esos afiches bonitos que colocan traen resúmenes de las clases y todas esas presentaciones donde prácticamente parece un profesor dando clase, me parece bonita la presentación, esas presentaciones animadas, hay un compañero que maneja eso muy bien, me gustaría aprender eso, es parte me parece algo súper especial.

Por otro lado, el informante DAP3 sugiere igualitariamente a los demás entrevistados el uso de las TIC'S en el proceso académico en América Latina y el Caribe también hay un gran movimiento de las TIC en los últimos años, y esto se debe a que el sistema educativo se ha tenido que ir transformando al paso de que se generan nuevas TIC, y con la mira de la globalización al frente. (UNESCO, 2013) los estudios realizados para la UNESCO por Quevedo y Dussel (2010), indican que en América Latina se ha registrado un incremento muy significativo en la última década de uso de TIC y el promedio de acceso a Internet; lo que en gran medida ha marcado la gran diferencia en el aula y en el manejo que da el maestro para lograr desarrollar competencias con este recurso que pone más suficiencia por el agrado de la tecnología para los estudiantes. Por otra parte, DAP4 señala que:

el uso de estrategias tecnológicas o de recursos que todavía desconozco, manejo muchos, pero quisiera utilizar muchos más que son de valiosa ayuda sobre todo para este proceso sobre todo en estas circunstancias, ya, e de pronto podría tener la posibilidad de aprender mucho as e cuanto a la parte tecnológica por decirlo de alguna manera.

Cabe resaltar el valor y la importancia de la afirmación del informante DAP4 en donde recalca una necesidad que ha sido más puntual de los niños y/o estudiantes para fortalecer los procesos académicos sin tanto régimen permitiendo que la educación se pueda ver desde diferentes ámbitos que beneficien ambas posturas las del estudiante y la de los docentes es por ello; que educar a una sociedad para la vida, constituye un complejo, arduo y difícil trabajo al ser un deber fundamental para el hombre y más, al borde de una sociedad compleja que necesita personas con excelente preparación, conscientes, con ideales y valores bien definidos, que sean capaces de afrontar los retos del presente y del futuro con una identidad segura y propia de una buena cultura, por ende se exponen a continuación estatutos legales, trabajos que hablan de la importancia

del desarrollo de las dimensiones cognitiva y comunicativa a través de la música y la danza. (Ariza, Aya, y Toro, 2014).

La Inteligencia Corporal y Cinética facilita el proceso del conocimiento a través de las sensaciones corporales. Deportistas, bailarines, artistas; se caracterizan por desarrollar estas inteligencias o habilidades. Por otro lado, la Inteligencia Musical en los menores se manifiesta frecuentemente con canciones y sonidos, los cuales son percibidos a través de los sentidos. La inteligencia lingüística permite apreciar la facilidad para escribir, leer, contar cuentos (comunicación); y la inteligencia interpersonal, cuando las personas se comunican bien y son líderes en sus grupos. 30 entienden bien los sentimientos de los demás y proyectan con facilidad las relaciones interpersonales. (Gardner, 1987). Por otra parte, DAP5 señala:

a mí me gustaría aprender, hay compañeros que cantan, bailan, se ríen en el aula y uno parece que no estuvieran haciendo nada, pero están haciendo maravillas y los chicos aprenden muchísimo, eso quisiera yo aprender, o sea utilizar más la lúdica, más la música para enseñar.

En consecuencia, con los demás informantes, DAP5 vuelve y trae a colación el uso de las TIC'S como una necesidad sentida y que beneficia en gran medida las acciones pedagógicas; Por otro lado, Ausubel (1968) plantea el aprendizaje significativo como la incorporación de una nueva información a la estructura cognitiva del individuo. Esta teoría propone relacionar los aprendizajes previos con una nueva información, para generar una asimilación entre el conocimiento que el individuo posee en su estructura cognitiva con la nueva información, facilitando el aprendizaje. “*Mayor conocimiento y manejo de las TIC*”.



Gráfico 19. Aprendizaje de la práctica pedagógica de los compañeros. Fuente: Elaboración propia.

Obstáculos en el desarrollo de la práctica pedagógica

Para el informante DAP1 es de vital importancia los recursos para que este pueda garantizar una mejor acción pedagógica en el aula ya que estos insumos pretenden procurar el uso y calidad de los recursos es imprescindible, dado que su ausencia despoja al alumno de procesos educativos como la confirmación, elaboración, consolidación y verificación de contenidos, así mismo afecta en el grado de motivación que presentan además de la familiarización con los temas de la materia (Reyes Baños. 2007). Por esta razón el docente en muchos momentos este obstáculo se convierte en un reto que hace que él se reinvente y pueda generar o producir con recursos propios o con material reciclado en parte debido a la exigencia del estado por la aplicación de la metodología constructivista, muchos dedican parte de su tiempo en elaborarlos dado que requieren cierto proceso pese a estar hechos en general con materiales que están al alcance; además de que existen otros factores como la durabilidad que disminuyen la calidad de los mismos, abriendo oportunidades de mejora. En un sentido más amplio DAP2 señala que:

cuando los niños no tienen todos los recursos, entonces ahí es cuando le toca a uno como docente reinventarse, reevaluarse y llevar actividades que sean adecuadas para los recursos con los que ellos cuentan llámense texto, llámense cartulina, llámense... incluso toca a veces suplirlas después uno mismo para que lleven a cabo las actividades completamente más que todo eso los recursos materiales físicos que los niños no tienen en algunas ocasiones.

Consecuentemente a lo que se ha interpretado hasta aquí, la forma en como DAP2 incentiva a aprender de otros y apoyarse unos a otros podemos concluir entonces según lo establecido por Rodríguez (2012) quien señala que:

Las comunidades de aprendizaje son un modelo de organización de los centros educativos que pretenden dar respuesta a dos prioridades, mejorar el rendimiento Sistema Educativo Comunidades de aprendizaje Investigación Acción Comunidades de práctica 6 académico y resolver los problemas de convivencia; se propone el modelo dialógico como el más apropiado para el aprendizaje y la resolución de los conflictos en el centro. Los grupos interactivos, el diálogo igualitario y la participación de la comunidad en el funcionamiento de los centros constituyen los ejes en torno a los cuales giran las actuaciones educativas de éxito que se aplican en las comunidades de aprendizaje. (p. 68).

Por otra parte, DAP3 señala que:

frente a otros docentes que manejen todas esas presentaciones pues uno quede como hay profesores que no saben. Y como puedo aprovechar eso pues reconociendo es deficiencia y trabajando cooperativamente con otros docentes que si manejen toda esa... todos esos recursos tecnológicos, esos recursos de creatividad y entonces pueda yo aprenderlo y ponerlo en práctica, porque al final yo he sido un docente de presencialidad, pues entonces esto de la virtualidad toca adaptarse y aprender.

De igual manera, las evidencias discursivas del informante DAP3, se equipará con lo expuesto por los demás informantes sobre el empoderamiento del docente con las tecnologías de la información y la comunicación TIC asumen un papel cada vez más importante en la educación y son consideradas desde el momento en el que se diseñan los currículos y las estrategias pedagógicas, que se implementan en las aulas para que así los alumnos puedan construir aprendizajes y competencias (Benítez, 2013).

Lo que deja en evidencia a pesar de estar en un país con zonas con tan alto índice de tecnología aún estamos muy por debajo de tener conectividad para toda las

comunidades y que estos a su vez tengan acceso a estas herramientas, que puedan ser usadas en beneficio de sus aprendizajes hay comunidades tan desfavorecidas que tienen unos equipos que se prenden, pero no tienen conectividad, es triste ver como esto en esta era de la información y la tecnología aún se vea esto que retrasa muchos avances como sociedad. En un sentido más amplio DAP4 señala:

Obstáculo como tal no, bueno igual yo estoy usando, pero de pronto hay otras herramientas tecnológicas que por falta de tiempo ha sido más demandante ahora virtualmente es más demandante y el tiempo no da como para seguir explorando más y aprendiendo mucho más. Se ha aprendido muchísimo, pero creo que todavía hace falta mucho más y que esas herramientas, creó que con el tiempo uno va enriqueciéndose, pero de todo después de que haya disposición se puede lograr o sea que obstáculos no lo miraría o sea lo que quiero es enriquecer ese, como quien dice ese baúl de recursos tecnológicos amplio y que uno quiere más verdad, para enriquecer todos estos procesos pedagógicos.

Este aporte dado por el informante DAP4 permite visibilizar la carencia de los directivos docentes en el acompañamiento a los docentes para garantizar los aprendizajes y competencias porque consideran que estas acciones traen desorden y no son bien vistas sino como pérdida de tiempo; es por ello, que se pretende Procurar el uso y calidad de los recursos como elemento imprescindible, dado que su ausencia despoja al alumno de procesos educativos como la confirmación, elaboración, consolidación y verificación de contenidos, así mismo afecta en el grado de motivación que presentan además de la familiarización con los temas de la materia (Reyes Baños. 2007). En un sentido más amplio:

Bueno, como dije hace rato a veces los directivos no permiten ciertas actuaciones, entonces que toca, toca también enamorarlos a ellos explicarles que es lo que uno quiere alcanzar con los muchachos y mostrar resultados, eso sería el punto allí.

Las afirmaciones del informante DAP5 deja ver una carencia relevante y es el acompañamiento de los padres y/o acudientes que como unión estrecha entre el niño y la escuela dejan en manos solo de los docentes la acción de aprender está más que demostrado que un estudiante que recibe total apoyo familiar es ese estudiante que siempre va a ir un paso más adelante en los aprendizajes. A esto se le suma la propuesta

de Giddens (2000) de revisar el modelo de familia bajo la mirada de la “familia moderna” (p. 29), el cual se describe de acuerdo a sus circunstancias actuales: nuclear, monoparental, extensa, ensamblada, abuelos acogedores, entre otras.

Ello quiere decir que, sin importar las características que identifican a la familia, esta juega un papel preponderante en la misión formadora, porque es ella, quien promueve a sus miembros para que sean actores proactivos en los contextos de participación en los cuales se encuentran inmersos. Por tanto, la función primordial de la familia se sustenta en el acompañamiento como una acción que consolida y fortalece el proceso de formación de los hijos de la mano con la escuela, lo que a la luz de Gabarro (2011), se traduce en buenos resultados, propiciando, a la vez, condiciones para el éxito escolar y como consecuencia el progreso personal y de su entorno inmediato, que es la familia y, luego, la institución educativa que tiene políticas afines a los logros de alto nivel.

Bajo o escaso nivel académico de padres, acudientes y cuidadores que no les permite ayudar o apoyar a los estudiantes. Sería bueno que los aludidos aprovecharan la oferta del colegio de escolarización por ciclos que corresponden a la educación por ciclos. De esta forma podríamos obtener mejores resultados de nuestros estudiantes.

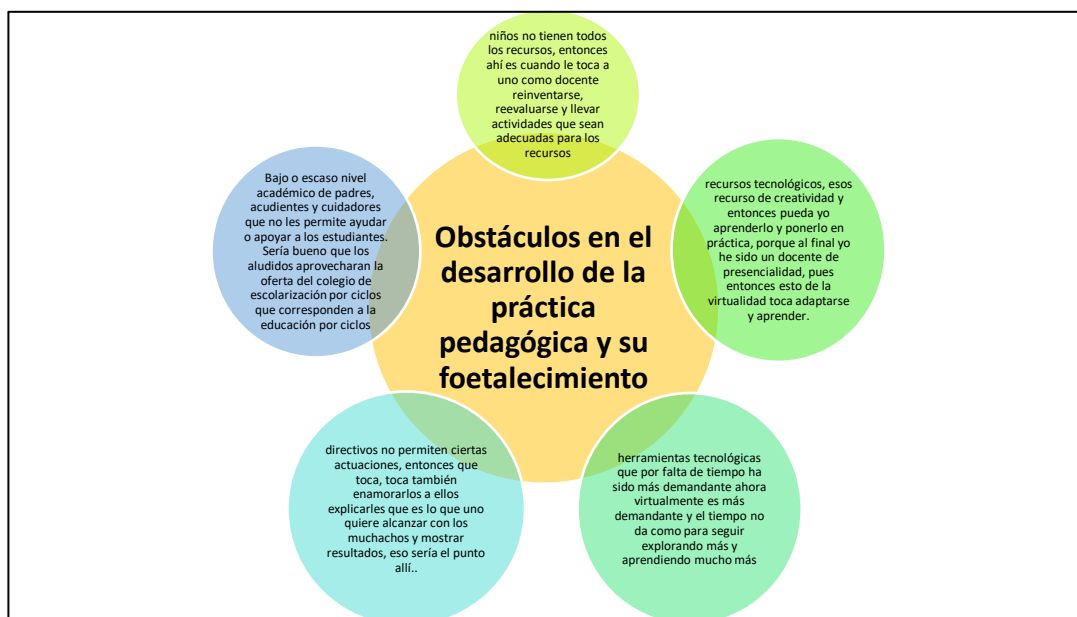


Gráfico 20. Obstáculos en el desarrollo de la práctica pedagógica y su fortalecimiento. Fuente: Elaboración propia.

Acompañamiento pedagógico para el fortalecimiento de la práctica docente

Para el informante DAP1 el acompañamiento ha reflejado en gran medida las mejoras a nivel personal en calidad educativa, reflejando que la intervención realizada ha permitido potenciar acciones pedagógicas positivas con cambios significativos a la hora, de poner en marcha la práctica docente, lo que me enorgullece escuchar; ya que, el quehacer del docente tutor va mostrando frutos positivos que impactan indudablemente en el aula. Es precisamente esta razón en la que el docente acompañado cambia de rol, pero ese cambio es para bien, tanto para la comunidad educativa como para el propio docente quién ve mayores frutos a su trabajo docente. Rodríguez (2012) enfatiza: “En este modelo el profesorado añade a su rol de experto en educación la función de promover las aportaciones de todos los agentes educativos con argumentos que ayudan a mejorar la escuela” (. p. 73).

El trabajo entre par ha dado mucha, mucho fruto porque, así como de igual manera le resalta pues lo positivo, las fortalezas, se entra a evaluar de una manera discreta, de una manera muy íntima pues la práctica pedagógica, a veces uno lleva varios años haciendo lo mismo, lo mismo entonces uno se

siente también como invitado a hacer cosas nuevas. Cuando a ti te van a observar, uno dice a mí me van a observar ya yo se tengo ese dominio, pero me invento, me invento y me doy cuenta que el apoyo que me han dado lo puedo llevar al salón, incluso me facilita el trabajo.

Se hace notorio resaltar las interpretaciones del informante DAP2 cuando asevera la importancia en cambios positivos a nivel pedagógico del acompañamiento que ha recibido y de la ruptura de paradigmas de que haya un tercero al interior del aula que de manera respetuosa aporta cambios efectivos y auténticos en la obra de enseñar. En conclusión, Rodríguez, (2012) "... el profesorado destaca la eficacia de los grupos al rentabilizar el tiempo y permitir llevar a cabo más actividades de enseñanza y aprendizaje, con todos los alumnos y en menos tiempo." (p. 72) lo que en gran medida permite aprender de todos los actores inmersos en el proceso académico en beneficio de toda la comunidad educativa.

Porque en el acompañamiento pedagógico al observarlo a uno desde afuera, pues se dan cuenta de cuales son algunas deficiencias, algunas cosas o se dan cuenta también de las fortalezas o hago esto entonces puedo potenciar esas fortaleza y sacarle provecho a las deficiencias aprendiendo de eso, ha sido... un ejemplo ha sido la forma de como las guías fueron progresando a través del año, como fueron cambiando, como fueron adquiriendo aspectos más interesantes para los estudiantes y los mismos estudiantes comentaron al final que las guías finales eran más atractivas más divertidas, aprendían más, las trabajaban con más entusiasmo y eso es gracias al acompañamiento pedagógico.

Desde los referentes que han empleado los informantes anteriores, DAP3 establece un consolidado de significados del proceso de acompañamiento que en gran medida muestran los cambios en cuestión de resultados al interior de la siquis del docente y de sus propias prácticas de aula. Alvarado (2006) señala que entre los factores que favorecen la innovación docente están las escuelas organizadas como una comunidad de aprendizaje. Las escuelas transformadas en Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Ante ello, Krichesky y Murillo (2011) señala:

... implican gestar una nueva cultura escolar basada en principios novedosos para la acción individual y grupal. Es también pensar en un modelo de trabajo que nos invita a soñar con centros mucho más cálidos, eficientes y equitativos, tanto para los profesores como para los alumnos. Es, asimismo,

una estrategia de mejora que permite que cada escuela identifique y utilice lo mejor que tiene de sí para potenciar el alcance de su trabajo. Es todo esto y mucho más (p. 49).

Por otra parte, DAP4 señala:

Porque en el acompañamiento pedagógico al observarlo a uno desde afuera, pues se dan cuenta de cuales son algunas deficiencias, algunas cosas o se dan cuenta también de las fortalezas o hago esto entonces puedo potenciar esas fortaleza y sacarle provecho a las deficiencias aprendiendo de eso, ha sido... un ejemplo ha sido la forma de como las guías fueron progresando a través del año, como fueron cambiando, como fueron adquiriendo aspectos más interesantes para los estudiantes y los mismos estudiantes comentaron al final que las guías finales eran más atractivas más divertidas, aprendían más, las trabajaban con más entusiasmo y eso es gracias al acompañamiento pedagógico.

En resumen, el acompañamiento según la afirmación del informante DAP4 permite consolidar el conocimiento didáctico del contenido (CDC) para beneficiar en gran medida a las acciones particulares de las asignaturas como lenguaje y matemáticas, dado que los docentes en básica primaria no son expertos en todas las áreas; sin embargo, las dictan y esto también está incluido en las líneas de apoyo que realiza el docente acompañante o tutor para fortalecer esos procesos de enseñanza – aprendizaje. Para lograrlo hay que transformar las escuelas que hemos heredado de la sociedad industrial en comunidades de aprendizaje, que exigen un modelo igualitario de sociedad de la información. La orientación no es la adaptación sino por el contrario la transformación del contexto, tal y como proponía Vygotsky (1979/1930-1934) y como proponen las teorías sociales (Habermas, 1987- 1989/1981; 1998/1992) y educativas (Freire, 1997/1995) más referenciadas actualmente en el mundo. Ambas proponen el aprendizaje dialógico (Gómez Alonso, s/f). Por otra parte, Krichesky y Murillo (2011) señalan que:

... transformar a las escuelas en comunidades para el aprendizaje las convertirá de por sí, en instituciones con el potencial de brindar una “mejor calidad de vida” para docentes y alumnos, en tanto podrán generar un ambiente de trabajo en donde los problemas y los éxitos se compartan siempre y en el que el aprendizaje sea la máxima prioridad. (p. 67).

Por otra parte, DAP5 señala que:

Claro, porque a veces nosotros tenemos un conocimiento disciplinar puntual, cierto, y nos toca, nos encargan otras disciplinas que no las manejamos, y el acompañamiento el otro con su visión con la experticia nos indica porque camino tomar e incluso nos saca de errores que hemos tenido durante mucho tiempo.

Reiterativamente los docentes en su calidad de informantes han visto el beneficio del acompañamiento pedagógico y esto se concluye con la interpretación de esta pregunta que hace DAP5 en donde se habla de la oportunidad del cambio que ocurre no solo en la institución educativa y en el docente sino también en las respuestas que se hacen de los estudiantes; es por ello, que originalmente, dentro de la escuela, las comunidades de aprendizaje se formaron por docentes, es decir profesionales de la misma jerarquía dentro de la institución y con el objetivo principal de mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos a través de una práctica reflexiva.

Al transformarse las comunidades de aprendizaje profesional en una comunidad de aprendizaje de toda la escuela, llegaron a ser parte de la comunidad el personal directivo y administrativo de la escuela y en algunos casos, si no en la mayoría, también participaron los padres y los estudiantes. El profesional de la educación fue relegado de su papel principal, es decir el proveedor del conocimiento a almacenar, y ahora se transforma en un miembro más de la comunidad con la posibilidad de orientar el aprendizaje y su auto aprendizaje. Ante ello, Rodríguez (2012) señala que: “Los grupos interactivos han demostrado que mejoran el rendimiento de todos los alumnos, incluyendo los que presentan necesidades educativas, ponen en práctica valores como la solidaridad y la tolerancia evitando la segregación de determinados alumnos.” (p. 72). Por otra parte, *“Recibimos mucho apoyo, orientaciones claras y precisas, fundamentales, lo cual permitió el desarrollo acertado y oportuno de nuestro quehacer pedagógico”*.

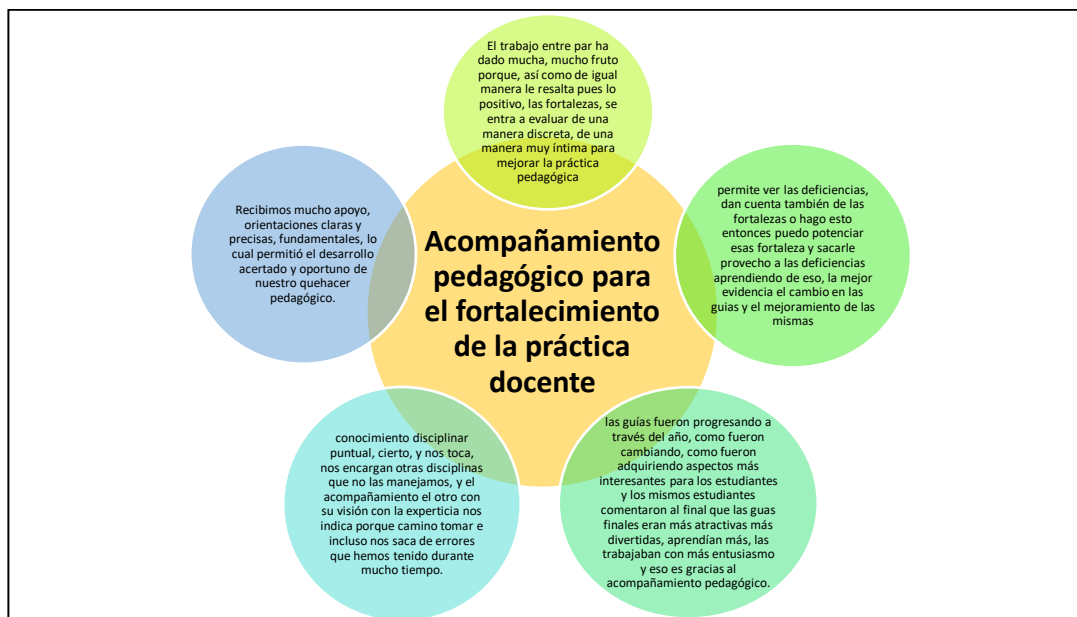


Gráfico 21. Acompañamiento pedagógico para el fortalecimiento de la práctica docente. Fuente: Elaboración propia.

Relación de los CDA con el modelo pedagógico para el desarrollo de la práctica docente

Con base a lo expuesto por el informante DAP1 tiene como base la función real de las comunidades de aprendizaje en donde cada actor del acto educativo representa valor y del cual se puede aprender, en donde es importante dejar los criterios claros con base a las necesidades para poder encaminar los procesos de acuerdo con ellos y ver resultados a futuro realmente. Las comunidades de práctica dieron paso a las comunidades de aprendizaje, al respecto, Ortiz, (2010) Señala, principalmente porque “Su énfasis está, no solo en la generación de conocimiento, sino en utilización del conocimiento generado para transformar las estructuras sociales que conlleven a la superación del ser humano” (p.1). Por otra parte.

Tratamos pues en lo posible como comunidad de aprendizaje en marcar criterios, incluso actividades, planeaciones en conjunto para que realmente se dé una comunidad fortalecida, porque de nada sirve si estamos aislados, entonces tratamos siempre de hacer hasta las planeaciones, las mismas actividades llámense para la práctica pedagógica, incluso las

extracurriculares se hacen juntas para que haya una armonía y se vaya como que ese caminito, ese engranaje se vaya dando como comunidad.

Ante ello, Stoll (s/f) señala que: “Una comunidad de aprendizaje profesional eficaz tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito común de mejorar el aprendizaje del alumno.” (p. 3). Por otra parte, Krichesky & Murillo (2011) “Las comunidades profesionales de aprendizaje son una estrategia organizativa muy poderosa que alienta y empodera a los profesores y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes” (p. 69).

Hay que recalcar que puede ser un elemento de organización para la calidad educativa utilizado por los supervisores de distritos escolares. Cuando inicio todo esto de la pandemia y demás acciones remotas que cambiaron, todos los procesos de acompañamiento; por ende, ese acompañamiento también tuvo que reinventarse y empezar a adecuarse a los nuevos cambios y entonces dio paso a la que plantea Scherer, (2010) sobre el surgimiento de “Las comunidades virtuales como foco de aprendizaje pueden ser clasificadas como comunidades de aprendizaje o en comunidades de práctica.” (p. 1). En tal sentido DAP3 señala que:

Este aspecto todavía le hace falta pues como te dije las comunidades de aprendizaje se fortalecieron en lugar de debilitarse por el distanciamiento porque hubo oportunidades de reunirse así sea virtualmente pero todavía nos hace falta fortalecer esa comunidad de aprendizaje y crearles un espacio institucional solido en el cual ellos puedan hacer propuestas y esas propuestas sean tenidas en cuenta, entonces pienso que todavía le hace falta un poquito a eso, pero por lo menos este año ya se vieron o sea se fortalecieron internamente, ahora falta que esa fortaleza interna se proyecte hacia toda la institución y pues las CDA tengan más impacto en todo el colegio. Eso falta un poquito.

En consecuencia, con la versión del informante DAP3 que relata un testimonio de como en la realidad se ve reflejado en su labor docente, esos espacios que en CDA se construían procesos de aprendizaje y es allí donde en cascada se propone a los docentes llevar acciones puntuales e innovadoras al aula, que realmente apunten no solo a la adquisición de contenidos académicos sino también que sean aplicables para la vida es

por ellos que se hace necesario que los docentes organizados en comunidades profesionales de aprendizaje necesitan el apoyo de los administradores de la educación, los padres de familia y las autoridades civiles de la comunidad. Ante ello Stoll (2005) “... un director comentó: el personal es nuestro mayor recurso. Si no colaboras, cooperas, cuestionas y tienes expectativas precisas, no darán lo mejor de ellos... Tengo el deber oficial de atenderles.” (p. 5)

Por otra parte, Bolívar (2013) señala que: “La práctica personal compartida supone que los profesores aprenden unos de otros a través de observación mutua de su trabajo en el aula, revisan lo que hacen y ofrecen apoyo para la mejora individual y comunitaria.” (p. 6). Esto en parte está comprobado con la metodología de estudio de clases desarrollada por los docentes de Japón y también es uno de los objetivos de los círculos de calidad de docentes. Por otra parte, DAP4 señala que:

Inicialmente nosotros nos reuníamos verdad, en las comunidades de aprendizaje e se hacían e muestras de clase e recursos que nos invitaban a llenarnos verdad de actividades y de formas de trabajar dentro del aula con temáticas y que nos possibilitaban o nos brindaban donde podríamos encontrar tal información, o que nos podría enriquecer ese trabajo o sea eso se daba con las comunidades de aprendizaje y trabajábamos por ejemplo los de básica primaria o enfocados por áreas verdad de aprendizaje como el caso de español y los de matemáticas, entonces no solamente era la teoría sino nos daban unas asesorías pero basados en una clase real y eso para mí fue bastante significativo porque tu decías hey estas en una clase real esto lo voy a hacer y tú te identificabas con esas situaciones que te estaban presentando y lo aterrizabas a tu clase a tu practica pedagógica.

Consecuentemente lo que se ha interpretado has aquí, tiene estrecha relación y la forma en como DAP4 incentiva a los docentes para que se encuentren motivados, esto es propio del paradigma dialógico que lleva a cabo la función que tienen las comunidades de aprendizaje, en esta se ve reflejada la manera del docente para adaptarse a los cambios, pero también la versatilidad que maneja el acompañante para asumir el rol de coequipero beneficiando siempre y en todo momento las acciones que el docente realiza en el aula resaltando aquellas que representan mayor significación. Por esta razón, el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje, tiene diferentes etapas y cada una de ellas debe ser fortalecida para que no se presente la

deserción de miembros. Contribuye a eliminar la deserción la participación igualitaria y la responsabilidad y autoridad compartida, como lo exponen Krichesky y Murillo y dado que una comunidad de aprendizaje, al fin y al cabo, es una comunidad humana, esta tendrá ciclos de progreso y de regreso, así como sus propios estadios de desarrollo (comienzo, crecimiento y madurez). Es por eso muy importante que se genere un equilibrio sano entre las dualidades grupo - individuo y colaboración – conflicto. (Krichesky y Murillo, 2011).

Claro, porque a veces nosotros tenemos un conocimiento disciplinar puntual, cierto, y nos toca, nos encargan otras disciplinas que no las manejamos, y el acompañamiento el otro con su visión con la experticia nos indica porque camino tomar e incluso nos saca de errores que hemos tenido durante mucho tiempo.

Este último apartado dado por el informante DAP5 tiene estrecha relación con las acciones realizadas en el acompañamiento pero también con las acciones de cambio a raíz de la pandemia lo que determina que los cambios a pesar de irse contrayendo bajo las necesidades de cada docente han permitido seguir acompañando y que los docentes no se sientan solos por el contrario ha permitido mayor empatía por parte de todos los actores y ha determinado otras acciones socioemocionales importantes para el desarrollo de las acciones de aula, incluyendo en estos momentos las tecnologías de información y comunicación TIC'S presentan herramientas que de forma orgánica facilitan la construcción de redes. En el desarrollo de las actividades docentes es muy frecuente encontrar que los docentes pertenecen a más de una comunidad virtual (una red virtual), con diferentes propósitos, aunque sin duda, al menos una de ellas con propósitos educativos. Ante ello, Scherer (2010) señalan que:

Las comunidades virtuales son los agregados sociales surgidos en la red cuando las que intervienen en un debate lo desarrollan en número y en contenido suficiente para formar redes de relaciones sociales en el ciberespacio. Y así, la comunidad virtual posibilita a cada sujeto ser autor, audiencia y comentarista participante de un foro de debate. (p. 1).

El mismo autor menciona que: “Las comunidades virtuales como foco de aprendizaje pueden ser clasificadas como comunidades de aprendizaje o en comunidades de práctica.” (p. 1).

excelente. Nos ayudó muchísimo ya que nos permitió reflexionar sobre nuestro quehacer pedagógico, lo cual en muchos casos nos sirvió para redireccionar acciones, fortalecer y crear o implementar nuevas estrategias y repensar nuestro trabajo en el aula a pesar de que en estos tiempos tuvimos que cambiar este acompañamiento por virtual pero el apoyo ha sido inclusive mayor al del aula porque no hay un tiempo específico muchos establecidos pero que siempre se ajustaron a mis necesidades y solicitudes.

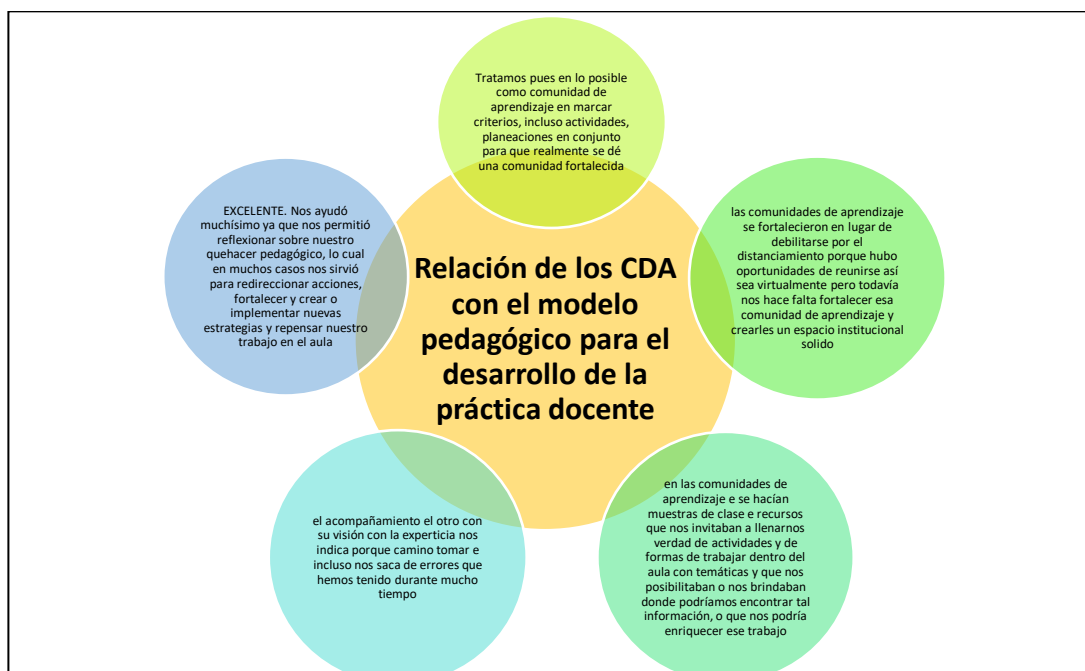


Gráfico 22. Relación de los CDA con el modelo pedagógico para el desarrollo de la práctica docente. Nota: Elaboración propia.

Influencia del Covid-19 en el acompañamiento pedagógico

Con la afirmación del informante DAP1 se ha hecho evidente la desigualdad en el sistema educativo Colombiano, ha sacado a relucir todas las falencias a nivel de

infraestructura tecnológica, la real radiografía de los sistemas socioculturales, incluso es más notoria la decadencia de la educación porque al maestro no estar en el aula que es donde el mismo proporciona ciertos elementos, materiales o herramientas de las cuales carecen los estudiantes ahora en la situación del COVID-19 estas ayudas ya hace mucho más notorio y triste; además, de hacerse casi imposible llegar al 100% de la cobertura del aula lo que ha dificultado en todos los casos a pesar de los esfuerzos llegar a todos los rincones en las casas de los estudiantes.

La emergencia por el COVID-19 pone a prueba el liderazgo y la capacidad de gestión de los directivos docentes. La gestión de la educación a distancia supone un reto complejo para los directivos de los 25.000 establecimientos educativos que existen en Colombia, con sus más de 57.000 sedes y diferentes jornadas horarias. Los directivos disponen de pocos recursos para la administración directa de sus establecimientos, poca autonomía en el manejo de los recursos humanos y se enfrentan a procedimientos y procesos de gestión escolar regulados por guías que antes de la pandemia ya resultaban rígidas para una gestión efectiva Cerdán-Infantes, Suarez y Zavala. (2018); y Cerdán-Infantes, Zavala (2019). En un sentido más amplio DAP2 señala que:

En la práctica pedagógica ha influido en... yo lo veo de una manera positiva, la parte positiva es que hemos incursionado como en el uso de tecnologías en la mediación por TIC'S y la parte negativa es porque los alumnos no cuentan como repito a veces con los recursos pero se buscan las maneras, se buscan las maneras para llegar, pero si se ha hecho bastantes actividades que han demostrado el manejo de los recursos tecnológicos y en el acompañamiento pues se ha llevado a cabo dentro de también el uso de esas plataformas tecnológicas para poder apoyarnos a nosotros como docentes desde la distancia.

Según los aportes del informante DAP2 Los colegios no estaban preparados para la educación a distancia. Una proporción significativa de colegios carecía de capacitación para fortalecer las habilidades técnicas y pedagógicas de los docentes, contaba con internet de baja velocidad, no utilizaba dispositivos digitales en la enseñanza ni contaba con capacitaciones a estudiantes sobre conductas responsables en internet.

Acompañamiento en la enseñanza no presencial. Aunque es necesario el acompañamiento para todos los estudiantes, es especialmente importante para hogares sin conectividad. Es primordial mantener la comunicación con el colegio y el interés en el aprendizaje. *Save The Children* (2014). Para esto se pueden usar mensajes y campañas de información a padres y jóvenes sobre la importancia de aprender complementando con acciones comunitarias y de sensibilización en el colegio. *World Bank* (2020a). El docente es el vínculo entre el estudiante y los aprendizajes, especialmente en educación básica. Es necesario priorizar la comunicación entre ellos, ya sea por teléfono, WhatsApp o mensajes de texto.

Como influido en la práctica, pues al no tener el contacto físico con el estudiante, muchas de las actividades que hacíamos con regularidad hemos dejado de hacerlas cierto. Yo pienso que a pesar de la tecnología y la virtualidad cada docente tiene su manera particular de trabajar, de evaluar, de diseñar sus actividades y construirlas con sus estudiantes, se manejar más o menos al mismo o sea al mismo estilo a pesar de ser virtuales tienen el mismo estilo del docente, eso ha ido cambiando un poquito pues como te dije como comunidad pues, pues, están buscando una unificación o se ha logrado una unificación en las guías, en las cosas pero en si la manera de evaluar de tu interactuar con tus estudiantes virtual tiene el sello de lo que tu tenías en tu clase presencial, entonces pues en ese aspecto pues de pronto no. Pero si las diferencias son claras o sea trabajar con una actividad que tú la propones en clase y estas revisando enseguida, no es lo mismo que diseñar una guía con tu prever con que va a pasar y después tener que revisar todas esas guías, guía por guía y mirar bueno este estudiante que hizo esto, no hizo esto, porque hizo esto que el aprendizaje que yo quise que tuvieran en la guía alcanzó y que no alcanzó, que fue hecho por el que fue hecho por los papas que fue... toda esa... eso que también se daba en las clase presenciales cuando uno no hacia una tareas o unan cosa así, pero podía verificar más fácilmente como es repitiendo la tarea en la clase la actividad el examen de manera presencial, acá nos quedó eso pero como docentes siempre tuvimos dificultad para asimilar es parte, es parte no la teníamos tanto en la presencialidad, ahora sí, ahora eso de que si la duda, aprendió o no aprendió mi estudiante, la expectativa, como van a llegar esos estudiantes cuando los volvamos a tener frente a frente, que van a tener, que van a producir, realmente lo que yo quería que enseñara lo necesitaba, lo que yo diseñe a principio de año que no teníamos idea de que iba a ver virtualidad las propuestas o los objetivos que home trace si funcionaron o no, entonces esa duda pues ahí está, ahí está y es una ... en la anterioridad pues uno llegaba con cierta duda, pero la duda era se les habrá olvidado todo lo que les enseñé, ahora es realmente habrán aprendido todo lo que yo quise o

queríamos que aprendiera o necesitaban aprender, entonces esa es una diferencia sutil pero muy poderosa, esa diferencia. Pues, de cierto sentido creo que el acompañamiento le dio como Antes un alto porcentaje digamos un 70% era pues lo presencial en el aula el ver la clase y ahora Un 30% era pues la parte de la capacitación y las sesiones de trabajo situado que hacíamos con los que nos acompañaban, pero ahora eso ha cambiado yo creo que le dimos un poquito de importancia a esa parte de conocimiento, a esa parte de conferencias, de capacitaciones se le dio más importancia a todo el materia que se compartía para que las guías fueran mejores, para que aprendiéramos ciertas técnicas y un poquito menos a la parte de presencialidad en el aula, porque no había, no había presencialidad en el aula, entonces e creo que se dio, se desequilibró un poco la parte de, o se trasladó el peso máximo a la parte de formación y no a la parte de acompañamiento, pero igual se le hizo un seguimiento a esa formación se enseñaba algo y después se verificaba como es algo estaba presente en las guías generalmente, no siempre pero generalmente se hizo así, entonces en esa parte presencial, en esa parte virtual, creo que ahí radica una de las partes notorias del cambio, en darle más importancia de pronto en la parte de formación y de sesiones de trabajo centrado que a la clase en sí, porque no había clase. Me parece que hizo falta un poquito de...porque los profes siempre trabajamos con los estudiantes así sea por una video llamada, o grupo de WhatsApp, a esa parte no se hizo tanto acompañamiento o no se le hizo acompañamiento muchas veces y de pronto si se le pudo hacer, si se pudo invitar a una persona que te acompañara, que te guiara, como tener una charla con el estudiante vía telefónica o algo así

Nuevamente se interpretan acciones puntuales con base a los cambios generados en pandemia debido al COVID – 19 lo que ha generado en gran medida muchas incógnitas a nivel educativo; es por eso, que se ha hecho necesario la priorización de enseñanza y aprendizajes. Las estimaciones de pérdidas de aprendizaje presentadas en la primera sección muestran que los estudiantes podrán adquirir solo una parte de los aprendizajes esperados. Tratar de abarcar demasiado contenido con objetivos de aprendizajes ambiciosos puede tener un efecto negativo en el aprendizaje. Pritchett y Beatty (2012).

Ante esta situación, es importante priorizar el currículo para que esos aprendizajes se centren en competencias básicas y aprendizajes perdurables. De hecho, varios países están desarrollando currículos de emergencia que permiten articular contenidos (en escrito, internet, radio y TV) y el apoyo a los docentes alrededor de un currículo priorizado.

Obviamente el Covid, esta situación de hecho que nos ha llevado a un aprendizaje tan distinto al cual no estábamos acostumbrados e pero que pudimos e pues adaptarnos no 100% y con muchas dificultades como te venía diciendo, los niños que tienen necesidades y situaciones muy distintas que tienen estas carencias de recursos tecnológicos que no les permite estar en la clase, muchos estudiantes no se conectan, de pronto desarrollan un guía pero no hay un encuentro sincrónico donde venga el docente, donde hay una retroalimentación, donde vas paso a paso y llevas el desarrollo de unos procesos, el desarrollo de unas competencias pues a muchos niños no se les ha permitido es por la misma situación y tienen esta carencia de recursos, entonces están los que pueden estar en los encuentros sincrónicos pero se ellos se llevan algo de esto porque están los que nada más hacen una guía ya y los que no están dentro de un encuentro virtual y eso hace mucho la diferencia.

Claramente se evidencia y se comprende cómo se ha cambiado todo en cuestión de realizar un verdadero acercamiento a los cambios y tratar de que estos sean beneficioso para la comunidad educativa asignada de manera particular se puede decir que la estrategia de apoyo a los hogares debe tener en cuenta la gran diversidad de contextos en los que estos operan y ofrecer una respuesta diferenciada que se ajuste a sus necesidades. Los hogares necesitan una combinación de esfuerzos por aumentar la conectividad, contenidos pedagógicos y socioemocionales en una variedad de modalidades. (Cobo, Hawkins, y Rovner, 2020).

Sin embargo, no todos los hogares necesitan el mismo paquete de apoyo, por lo que el reto es identificar el paquete más adecuado a las necesidades de cada uno. “El acompañamiento a pesar de ser remoto también ha influido en estos aspectos en la parte tecnológica, si no conocíamos algo, por ejemplo, las redes nos brindan una cantidad de herramientas que, si uno solito se pone a cacharrear se pierde, pero alguien que ya tiene el conocimiento y nos ayuda, nos direcciona creo que vamos rápido y sobre todo creo que vamos más seguros, entonces no habría ahí como pérdidas sino mucha ganancia.” En consecuencia y al mirar el discurso del informante DAP5 no todo en pandemia es malo cabe rescatar que como docentes reinventamos la educación en un momento inesperado hoy estuvimos en la escuela y luego del fin de semana no regresamos, así llevamos un año; es por esta razón, que Baricco capturó como pocos esas transformaciones:

En un sentido más amplio, Baricco (2019) “El hábitat del hiperhombre digital es [...] un sistema de realidad con una doble fuerza motriz, donde la distinción entre mundo verdadero y mundo virtual se convierte en una frontera secundaria, dado que uno y otro se funden en un único movimiento que genera, en su conjunto, la realidad” (p.92). Nos cambió la realidad y con ella abordamos la educación como el eslabón más importante en la sociedad que permite entender mejor la puesta en escena de la escuela, el papel del maestro y el rol del estudiante. *“Recibimos ayuda, colaboración pertinente e idónea para fortalecer procesos pedagógicos. Fue el primer año de acompañamiento; la experiencia fue altamente satisfactoria”.*

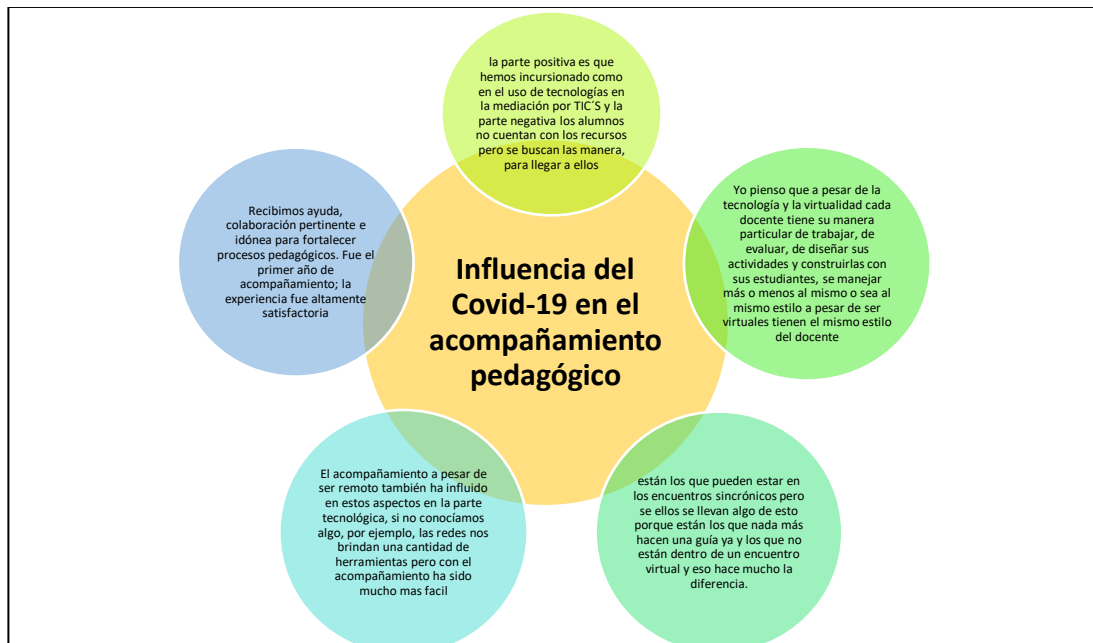


Gráfico 23. Influencia del Covid-19 en el acompañamiento pedagógico. Fuente: Elaboración propia.

Podemos determinar que la práctica pedagógica es uno de los procesos más importantes de la labor docente pues de este depende la puesta en marcha de las acciones que con antelación se proyectaron para llevar al aula; surge entonces, en este aspecto la realimentación de los procesos académicos donde se le da el verdadero valor

a los momentos de la clase y a la interacción de cada uno de ellos, como la motivación el enganchar a un estudiante en el aprendizaje, el trabajo colaborativo y la evaluación a partir de la observación y reflexión de las acciones del aula y del desarrollo de la clase. En los procesos históricos del ser humano, siempre ha habido espacios de encuentro, reflexión, interacción, recreación y aprendizaje; estos espacios exhiben y exhibirán una característica específica, construcción y adquisición de conocimientos experienciales, que llevan al ser humano a trascender lo vivido, en una realidad de aprendizaje colaborativo, sistémico y real.

Estos espacios en la actualidad tienen un nombre: Hogar, casa, escuela, contextos experienciales y que se conviertan en un espacio transformador desde el ámbito educativo tenemos a disposición el aula de clase permitiendo desde ella la creación, producción y un compartir significativo de conocimientos y actitudes en pos del desarrollo de las competencias en el ser humano es así; como la práctica pedagógica hace vivenciar en el maestro su verdadero rol en medio de las circunstancias, en donde realmente se reconoce como ese ser lleno de un don especial que le permite transformar vidas, conocimientos y ayudar a cerrar la brecha de la calidad educativa en Colombia.

Donde no solamente le pone la sabiduría, sino su corazón al servicio de la comunidad en general, dando siempre lo mejor de sí; sin embargo, en medio de este aspecto se encuentran puntos neurálgicos que nos llevan a pensar que en medio de este aspecto no todo es color de rosa como por ejemplo al alto número de estudiantes por aula, la falta de acompañamiento de los padres de familia a los estudiantes bien sea por ocupación o por desconocimiento letrado de las tareas propuestas, apatía de los estudiantes por las actividades, lineamientos maravillosos pero muy generalizados lo que no permite que la puesta en escena sea precisa y esto perjudica notablemente poder poner en práctica dichas directrices con las especificaciones en calidad requeridas.

Dando lugar a la extrema pobreza en la comunidad atendida, las evaluaciones externas estandarizadas, usos de recursos tecnológicos, apoyo de las directivas institucionales a las prácticas de los docentes que quieren marcar la diferencia y readaptación de las acciones sin motivación del docente cuando se evidencia esto se toman medidas con base en acompañamiento in situ, permite transformar todas estas

dificultades en opciones que se pueden sortear de la mejor manera buscando estrategias en beneficio de la labor del docente pero también a la participación de los estudiantes y sus padres.

Ya que permite poner en marcha una serie de estrategias y propuestas pedagógicas en beneficio de las acciones para ser desarrolladas directamente en el aula o por medio del usos de las TIC en este momento de coyuntura por el confinamiento obligatorio lo que permitió el diseño de material educativo y herramientas según las necesidades del grado y enriquece en gran medida al docente acompañado el trabajo entre pares es decir aprender de otros, reinventarse a partir de las necesidades y gustos, identificar sus fortalezas y debilidades y convertirlas en actos de verdadero aprendizaje teniendo un mejor manejo disciplinar según orientaciones claras y precisas de quine interviene en la labor de acompañar el cual permite definir criterios claros, encuentros provechosos, reflexionar constantemente sobre la labor pedagógica y proponer planes de mejora.

Con base en lo observado y acompañado tanto en las clases presenciales como en la virtualidad o con el usos de guías de aprendizaje las cuales están elaboradas bajo los momentos de la clase para que garantice el pleno desarrollo del individuo y la obtención del conocimiento enfatizando el estilo del docente e interactuando con la parte socioemocional para ayudar a la población educativa a llevar de manera más propicia el proceso que estamos viviendo es allí entonces donde podemos ver la necesidad de crear un constructo teórico que evidencie todas las estrategias posibles que evidencien el desarrollo y puesta en marcha de las acciones puntuales para develar desde la concepción epistemológica y ontológica del acompañamiento in situ y las prácticas pedagógicas y establecer fundamentos teóricos sobre el acompañamiento in situ y las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA

Introducción Reflexiva

Las comprensiones obtenidas en cuanto a los aprendizajes para la vida, en diferentes espacios, con distintas mediaciones y de diversas personas, han generado un conjunto de saberes que configuran una nueva interpretación de las necesidades, posibilidades y oportunidades para seguir aportando en la nueva realidad del aprendizaje en alternancia, el aprendizaje en casa, la presencialidad, el aprendizaje autónomo y los aportes de los diferentes actores al proceso.

A partir de estas comprensiones surge la propuesta de direccionamiento del espacio de formación hacia la “Gestión de ambientes híbridos de y para el aprendizaje”, lo que conlleva necesariamente a la conceptualización de algunos términos y generación de propuestas para el apoyo, formación y acompañamiento a los docentes, estudiantes y familias en una tríada complementaria, corresponsable e indisoluble. Los cambios inesperados vividos en el 2020, reflejados en la necesaria transformación de la concepción de la escuela y el aula de espacio físico arquitectónico a una visión integral de la escuela como ideal de sociedad y para la vida, interpelan la concepción y funcionamiento de la escuela, revitalizan la necesidad de la comunicación e interacción con otros para el aprendizaje, al mismo tiempo que exige el cuidado de la vida, el bienestar y la seguridad.

En este desafío que plantea la realidad actual, generar reflexión y propuestas para la reinención de la escuela que el momento histórico y los procesos de humanización requieren, es una responsabilidad compartida con la familia y la sociedad. En este sentido, cobra importancia integrar los postulados de ecología de saberes y de los aprendizajes, así como aprendizaje para y durante toda la vida, no solo para la acción en el escenario presente, sino como perspectiva de una mejor escuela que la crisis ha

ayudado a emerger. También se hace necesario definir ¿qué comprenderemos como práctica pedagógica en el marco del Programa Todos a Aprender?, ¿cuál es la relación que debemos establecer entre pedagogía, currículo y didáctica?, aspectos necesarios de reflexionar para la configuración de propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades del ser en sociedad y para la trascendencia.

Irrupción de un virus que se convirtió en pandemia -COVID-19- y que obligó al confinamiento de la humanidad, con las consabidas repercusiones en todos los ámbitos de la vida, pero que particularmente afecta a millones de familias, docentes y estudiantes que se vieron abocados a asumir el proceso de educación desde casa, implica la toma urgente de decisiones de los entes reguladores, en nuestro caso, el Ministerio de Educación Nacional, que debe velar por la continuidad en los procesos educativos en los diferentes niveles. En tal sentido, el MEN ha emitido la Directiva 16 de 9 de octubre de 2020 en la que especifica el Plan de Alternancia Educativa. Ante ello, Dir (2020) señala que:

como una herramienta de gestión al servicio de la educación en cada territorio, para preservar el bienestar de la comunidad educativa y avanzar hacia el retorno a las aulas, en medio de un proceso gradual, progresivo y seguro, que permite construir la confianza necesaria para retomar la experiencia educativa en la presencialidad. (p. 2).

Este proceso parte de reconocer que, previo diagnóstico de cumplimiento de las condiciones de bioseguridad para preservar el bienestar de la comunidad educativa y el acondicionamiento pertinente, el retorno a la presencialidad implica una gradualidad que conduce paso a paso a construir confianza, en tanto permita a las personas, en primer lugar, reencontrarse con la cotidianidad de la escuela, vivir la alegría de compartir con otros, familiarizarse con las nuevas formas de interacción entre los integrantes de la comunidad educativa y de llevar a cabo las rutinas, e intercambiar las experiencias propias de un reencuentro que tiene lugar después de un aislamiento prolongado, enmarcado por una situación de emergencia. (Dir, 2020).

El Plan de Alternancia busca atender también el clamor de familias, estudiantes y docentes que esperan volver al aula en condiciones de seguridad, de manera que se hace necesario aunar esfuerzos entre ministerio, entidades territoriales y comunidad

para encontrar la forma de garantizar la continuidad educativa en 2021, en medio de grandes incertidumbres.

El Programa Todos a Aprender no es ajeno a esta circunstancia y ya desde marzo de 2020 ajustó su propuesta en Gestión de Aula a las nuevas condiciones planteadas por el esquema de educación en casa. Para el año 2021, el Programa Todos a Aprender - PTA espera proponer un esquema de Ambientes Híbridos de Aprendizaje en los que se conjuga la virtualidad con la presencialidad, lo analógico con lo digital, y lo sincrónico con lo asincrónico, y en los que podamos garantizar normas de distanciamiento, rutinas y procedimientos para presencialidad y distancia, y mecanismos para mitigar el impacto del cambio forzoso de modelo educativo.

Definitivamente la nueva “normalidad”, en el corto plazo, no va a permitir que docentes y estudiantes regresen a la escuela en las condiciones anteriores. Se avecina un período en el que se conjugan presencialidad y distancia, y todo lo que ello se deriva. Lo anterior implica que es necesario tomar decisiones y hacer previsiones para ambos escenarios en simultánea: escuelas abiertas bajos aforos con asistencia en alternancia, mientras otros asumen el proceso de educación en casa.

Por esta razón, el PTA propone un modelo híbrido (*blended learning*), planteado por Correa, Diaz y Serna (2020, 3) “se ha venido usando en escenarios académicos y corporativos para hacer referencia a la presencia de las modalidades cara a cara (presencia) y en línea (no presencial), en la propuesta formativa”. ...el concepto híbrido es el resultado del cruce de dos elementos de origen diferenciado, cuyo resultado está totalmente integrado, es inseparable. Así visto, el concepto híbrido constituye una posibilidad de “continuo” en el proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que puede verse como la expansión y continuidad espacio-temporal (presencial y no presencial, sincrónico y asincrónico) en el ambiente de aprendizaje. Esta modalidad formativa se define por el uso entrelazado de la presencia con la no presencia en las aulas. Ello tan solo se puede conseguir modificando el diseño y la planificación docente y de aprendizaje, de los cursos y las asignaturas (Duart *et al.*, 2008).

En condiciones ideales, en el modelo híbrido los docentes ofrecen un alto porcentaje de sus clases en línea y estas se complementan con trabajo en casa -

sincrónico y asincrónico- de los estudiantes. Pero, Colombia no tiene estas condiciones ideales de conectividad, y se hace necesario incluir una nueva dicotomía: digital y analógico, en tanto, en nuestras escuelas, un porcentaje importante no puede acceder a internet o no tiene un computador y se hará necesario combinar el trabajo presencial con guías físicas de aprendizaje. En cualquiera de los dos casos, se hace perentorio continuar fortaleciendo las competencias de los docentes en material de pedagogía presencial y digital, buscando siempre preservar el espíritu de comunidad y la dimensión social y emocional de la educación.

Aunque, 2020 ha sido un año de inmensos aprendizajes, no debemos desconocer la pérdida educativa que implica, por ejemplo, “el efecto vacaciones”; en otras palabras, llegaremos a 2021 con un déficit educativo respecto de cómo podríamos haber llegado en condiciones de presencialidad durante 2020. Como se señalan Desetti, y Brown, (2020) en el estudio *Learning Next Fall: The Hybrid Classroom, A D2L Policy Brief*, sobre la situación en Canadá:

Para los estudiantes que tenían dificultades para cumplir con las expectativas, la pérdida educativa será un obstáculo complejo a superar el próximo año lectivo. Además de necesitar ayuda debido al déficit educativo, los estudiantes también necesitarán la atención y la asistencia de sus docentes para abordar las necesidades sociales y emocionales tras haber vivido y aprendido durante una pandemia. Los docentes cumplirán muchos roles además del pedagógico y deben estar bien equipados para continuar cumpliéndolos y, así, responder a todas las necesidades de los niños, ya sean sociales, emocionales, etc. (p. 5).

La línea de Gestión de Ambientes de Aprendizaje del Programa Todos a Aprender, propone entonces una estrategia de gestión en ambientes híbridos, en cada uno de sus componentes -personas, tiempo y espacio, recursos y currículo-, con un énfasis importante en acciones de aprendizaje inverso, que implican una mayor responsabilidad de estudiantes y familias en el proceso integral.

A continuación, algunos aspectos a destacar de la propuesta de ambientes híbridos de aprendizaje, con base en la propuesta de Staker Heather and Michael. Horn. *Classifying K–12 Blended Learning*. Innosight Institute. (2012) Se entiende como aprendizaje híbrido, un programa de educación formal en el cual el estudiante

desarrolla al menos una parte de su proceso de aprendizaje en línea o en forma remota, teniendo el control sobre algunos elementos como el tiempo, el espacio, la ruta y el ritmo de aprendizaje, y, al menos, otra parte, en la escuela o institución, fuera de casa. Dentro de las modalidades de aprendizaje híbrido, la que se ajusta al proceso de alternancia es el aula invertida en el modelo de rotación:

Un rasgo común del aprendizaje híbrido es que cuando una clase se realiza, en parte de manera remota y en parte de manera presencial, ambas modalidades deben estar conectadas. En otras palabras, el momento de presencialidad se utiliza para que los estudiantes pregunten e informen sobre el momento de aprendizaje a distancia. El estudiante tiene cierto control sobre el tiempo -el aprendizaje no se limita a un período o año escolar-, el espacio -el aprendizaje no está circunscrito a las paredes del aula-, la ruta -el aprendizaje va más allá de la pedagogía del maestro- y el ritmo -el aprendizaje no se da de manera uniforme con toda la clase-. A pesar de lo anterior, el docente debe ser un mediador y hacer seguimiento del proceso completo. Algunos investigadores consideran que esta interrelación entre las dos modalidades es clave y se incluye en la definición misma de aprendizaje híbrido.

Relación entre pedagogía, didáctica y currículo

Uno de los desafíos que enfrenta la educación se concentra en el mejoramiento en la calidad de los procesos pedagógicos como condición para el desarrollo de la nación. En efecto, el mejoramiento de la calidad de la educación viene ocupando hace ya varias décadas un lugar preponderante en la política educativa colombiana, alimentándose de los prolíferos desarrollos alcanzados en el campo de la ciencia y la investigación y el reconocimiento de la experiencia en el direccionamiento de prácticas pedagógicas que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes. El presente apartado pretende proponer una aproximación a posturas tales como: *práctica pedagógica, didáctica y currículo*, así como su articulación teniendo en cuenta las tensiones que se suscitan su implementación.

El discurso pedagógico en el marco del Programa Todos a Aprender corresponde al saber articulado y organizado en torno a los *procesos, relaciones, resultados y finalidades* que sustentan, dan sentido al quehacer formativo de los sujetos educativos de cara a la construcción de las posibilidades que lo vinculan creativamente con la sociedad, lo ubican en él y le permiten construir su identidad. Respecto a esta posición, la pedagogía como disciplina incorpora crítica y significativamente su responsabilidad en la consolidación del hombre como ser social y en el desarrollo de las personas, las comunidades y la sociedad para que se genere una nueva cultura de la civilidad.

La pedagogía: según López (2002) “como estructuración del conocimiento que se deriva de la práctica educativa y orientadora de la actividad cotidiana del docente, del educador, define su objeto de estudio, en los procesos metodológicos y las interacciones de los sujetos con el conocimiento”. (p. 89). Es un saber-hacer que se construye, de manera permanente desde la reconstrucción, deconstrucción, prospección y resignificación del acto educativo, supone la interacción de sujetos en contexto. Reflexionar sobre la práctica pedagógica formativa como determinante del camino a seguir del maestro facilita dibujar una hoja de ruta que imprima un sentido de responsabilidad al maestro consigo mismo y con la sociedad para aportar a la construcción de un sujeto de saber que da respuestas a los cambios y necesidades de su entorno. Para Klaus (2006) la práctica pedagógica es entendida como una

praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia), así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo delimitan la formación del maestro (p. 65).

Este concepto involucra a un conjunto de roles que intervienen en el acto educativo y enriquecen el concepto de práctica formativa ya que abre un espacio a la reflexión sobre la propia experiencia dentro del proceso de formación, lo que permite hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y de los problemas de la práctica.

En este orden de ideas, Vasco (1989) aclara la diferenciación que existe entre pedagogía y práctica pedagógica y afirma que la pedagogía no es la práctica misma, sino el saber teórico-práctico que producen los pedagogos a partir de su reflexión

personal y dialogal sobre su práctica pedagógica, con el fin de que se convierta en praxis pedagógica, teniendo en cuenta su propia experiencia y los aportes de otras prácticas y disciplinas que se interceptan en su quehacer.

Tal como lo afirma Vasco (1989), la pedagogía debe ser una reflexión disciplinada, sistemática y profunda sobre la práctica y sobre el saber pedagógico, sobre ese saber propio de los maestros y es en este sentido, a través de la reflexión y puesta en marcha sobre cómo gestionar las acciones y los recursos pedagógicos disponibles en los ambientes reales de aprendizaje de manera que se logren los objetivos propuestos con la mayor efectividad, que la línea de gestión pretende direccionar algunas posturas teóricas y didácticas en la ruta 2021 de tal forma que permitan fortalecer la *praxis pedagógica*.

Asumir la práctica pedagógica de esta manera evita rutinas y, con el tiempo, a carecer de la dinámica propia desde la cual se configura el conocimiento, que es el ingrediente principal de la labor educativa del maestro. De esta manera, emerge la necesidad de ver la educación como un proceso social, transformador, que debe actualizarse, revisarse en sus esencias prácticas. Es así como, el docente debe mirar cada día su labor con ojos críticos para realizar procesos innovadores que conlleven a ese fin social humano que tanto necesita el país.

La profesión de ser maestro cuenta con sus propias lógicas, sus particularidades y dentro de su repertorio de herramientas encontramos *la didáctica*, considerada en un sentido muy general, en lo que sucede cuando una persona enseña a otra. Verret afirma que no se puede enseñar un objeto sin transformación según Verret (1975) “Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza” (p. 140). La transmisión del saber debe autonomizarse con relación a la producción y la elaboración del saber: en este trabajo de separación y de transposición, se instituye necesariamente una distancia entre la práctica de enseñanza, la práctica en la que el saber es enseñado, es decir, la práctica de transmisión y la práctica de invención.

Las estrategias didácticas son prácticas que se relacionan con los aprendizajes y ponen en juego las habilidades, conocimientos y destrezas de los estudiantes. Para

utilizarlas es necesario planearlas con anticipación y definir cuál es el momento adecuado para realizarlas. Además de tener en cuenta el grupo de estudiantes que participan. La gestión didáctica ubica al docente en un plano de posibilidades con las cuales pueden articular el proceso enseñanza aprendizaje. La valoración del análisis de la capacidad individual y el acompañamiento del tutor conduce a potencializar las posibilidades formativas y a establecer de manera eficaz una ruta exitosa en la elaboración de planes y estrategias efectivas de trabajo pedagógico.

La didáctica se consolida como espacio transformador de conocimiento avanzando en la realización de procesos innovadores y desarrollando modelos creativos del aprendizaje situado de los estudiantes, cuyas vivencias y expectativas son el núcleo de la acción docente, adaptando los saberes de las disciplinas a los modos singulares de procesar la información de los discentes y a las demandas intrínsecas del área de conocimiento que gestiona con criterios rigurosos la organización, secuenciación y conjunto de avances culturales y académicos de las disciplinas que le son propias (Mata, 2009).

La disciplina didáctica se afianza y constituye en un campo fecundo de conocimiento y de comprensión de la realidad educativa, al centrarse en el análisis y valoración de la potencialidad formativa de los estudiantes y de la relevancia de los procesos de aprendizaje, estimulados por la acción de la enseñanza reflexiva. El avance en la comprensión de la práctica educativa ligada al contexto sociopolítico es una de las principales razones del currículo, como plan de acción y proyecto valioso que orienta el quehacer de las instituciones educativas.

De lo anterior, se entiende en el programa que, el objeto de estudio de la didáctica es el proceso de aprendizaje y de enseñanza; es decir, el sentido de los saberes, de su intencionalidad de acción, de lo que se hace, para así reconocer las estrategias y los fundamentos que permiten que el aprendizaje adquiera significado. No obstante, la enseñanza en tanto actividad, es formativa, ya que promueve e incide en la acción del educando a aprender modificando su subjetividad en la medida que se apropie del saber (Bolívar, 2011).

La formación y el proceso de implementación de la estrategia PTA desencadena un papel crítico entre el proyecto diseñado y las prácticas docentes acompañadas, como agente modulador y reconstructor. El docente con su “conocimiento práctico” y constructos personales, reflexiona sobre la construcción de los procesos didácticos, como agente curricular y no como ejecutor mecánico. Esta función mediadora, de acompañamiento y redefinición significativa del saber cultural propuesto, conformada por modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias o “ideologías”, va a determinar, junto a otros factores contextuales el acto didáctico.

Tradicionalmente se ha concebido al currículo de forma restringida, como un producto “conjunto de documentos que describen o prescriben contenidos que deben enseñar los docentes”. Desde la línea de Gestión se configura como *un conjunto de decisiones desde una estructura conceptual que orienta y regula el trabajo académico de una Institución*, un mapa que señala los caminos a recorrer frente a las metas previstas y relacionadas con la formación de los estudiantes. Es el conocimiento que se privilegia en la relación que establece con el desarrollo de la sociedad.

A manera de síntesis se presenta la relación de unos criterios a tener en cuenta en un diseño curricular: Una estructura curricular pone en relación:

- Necesidades educativas, intereses de los estudiantes y expectativas del desarrollo social y cultural: diagnóstico de problemáticas y de saberes previos para identificar las necesidades educativas (*Vasco, et al., 1999*).
- Propósitos de formación: que se materializan en aprendizajes y competencias.
- Contenidos de la cultura: seleccionados y organizados conscientemente teniendo en cuenta los referentes de calidad y las necesidades emergentes.
- Metodología de desarrollo del proceso formativo: estrategias, técnicas, instrumentos y procedimientos.
- Evaluación formativa: elaboración de criterios de evaluación.

El currículo es pues, una construcción educativa, política y social, de ida y vuelta entre instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo donde el maestro revaloriza el papel social para lograr que la propuesta formativa atienda las necesidades de formación en el marco del sistema educativo.

Autores como Stenhouse, Lawrence y Kemmis, Stephen, mencionan que el currículo puede entenderse como proceso, hipótesis de trabajo y reflexión sobre la práctica, según Stenhouse (1975), el currículo es un intento que permite orientar y reorientar constantemente la formación y el desarrollo humano de una persona y por tanto de una comunidad a lo largo de un período histórico-social y cultural determinado.

A partir de lo expuesto se articula la concepción de práctica pedagógica, didáctica y currículo en el marco de la línea de trabajo de gestión de ambientes híbridos para el aprendizaje las propuestas pedagógica a ser implementada en cada uno de los ciclos no surge en abstracto, surge del análisis y puesta en marcha de la red de relaciones y necesidades formativas que se establecen entre las concepciones sobre la sociedad, el ser humano y la cultura; entre los propósitos de formación, el desarrollo humano integral y los contenidos de la cultura, entre los procesos metodológicos, los medios y las interacciones usadas para lograr los propósitos de formación que se persiguen brindando un abanico de posibilidades educativas manteniendo como fin último el aprendizaje.

Para finalizar, se hace necesario resignificar la formación de gestión de aula hacia la gestión de ambientes híbridos para el aprendizaje como línea de trabajo para el 2021, de tal forma que permita reflexionar sobre la naturaleza de la actividad del docente, así como las tendencias, corrientes y teorías pedagógicas que se adaptan al cumplimiento de las necesidades emergentes de los estudiantes y educadores.

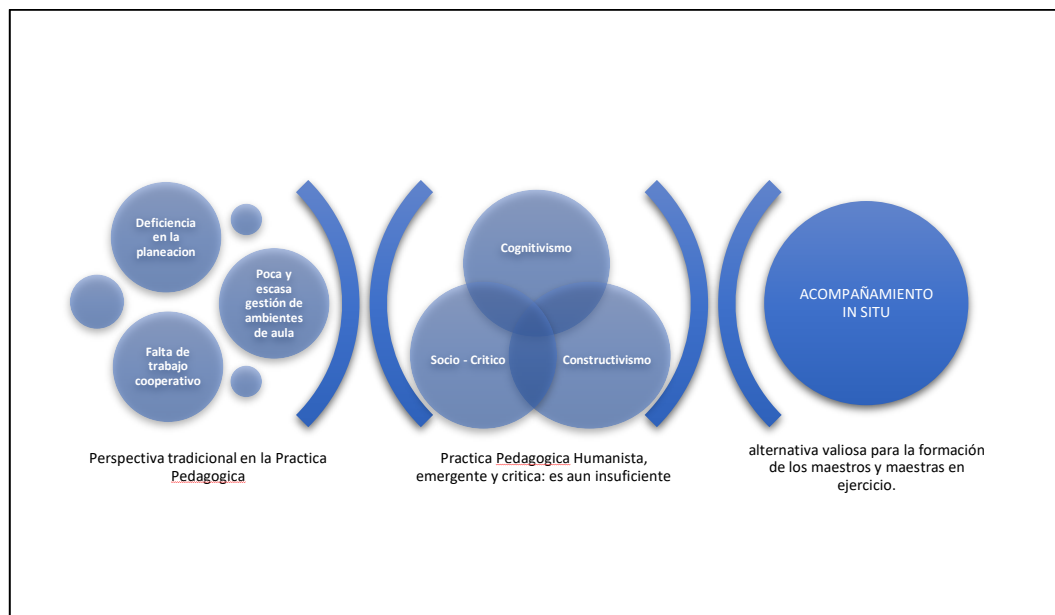


Gráfico 24. Acompañamiento IN SITU. Fuente: Elaboración propia.

Fundamentos Teóricos sobre el Acompañamiento In Situ en el fortalecimiento de la práctica pedagógica

Es una expresión latina que significa “en el lugar”, en este caso el lugar natural del ejercicio pedagógico de los docentes es la Institución educativa. Esta expresión se encuentra también bajo la forma de “formación situada” es decir, delimitada a unas condiciones de la práctica, del hacer cotidiano. Esta modalidad de formación ha tenido importantes desarrollos, se convirtió en un ejercicio dialógico entre las personas que intervienen.

Para el maestro que asume una iniciativa pedagógica o se le propone una actividad pedagógica, representa una alternativa para revelar su destreza en un campo que le es propio, la manera como lo desarrolla en un territorio de múltiples tensiones, demandas y necesidades que traspasan la relación con el saber (propia del ejercicio docente). De igual manera, significa formalizar para sí su hacer, conceptualizarlo, generar condiciones para sostener su acción, asunto que desencadena en opciones como formar parte de redes de docentes, hacer intercambios pedagógicos, entre otros.

Para los acompañantes, que tradicionalmente son profesionales a los cuales se ha encomendado la tarea de generar condiciones para la formación, implica situar su discurso en los contextos Institucionales, dialogar con ellos y generar opciones de formación para nuevos profesionales docentes. Ahora bien, en el Programa Todos a Aprender, algunas condiciones se vienen instaurando para el trabajo de acompañamiento, algunas de ellas que en especial funcionan para el caso de formalización de experiencias, por ejemplo, bajo la forma de sistematización son:

Los docentes son sujetos de saber

El campo educativo tiene un encargo importante en la sociedad que tiene que ver con la presentación a la humanidad, de las elaboraciones que hace a lo largo de su historia. Estas elaboraciones se realizan desde diferentes campos, y llegan a la escuela, como bien lo plantea Bernstein (2002) de manera re-contextualizada, esto es, se descoloca de su lugar de producción, para ponerse en otros campos en unas condiciones que permitan ser comprendidos (con lo cual pierde su forma inicial).

De otro lado, se vienen reconociendo otras formas de saber que se producen en relación con la práctica docente, asunto que se ha nominado como “saber pedagógico”. Este saber se formula a partir de la relación de saberes y conocimientos que se ponen a circular de manera oficial, los sujetos que participan en la acción educativa, y las condiciones en que se producen. Esto significa que es un proceso con mucho movimiento de acuerdo a lo establecido por Martínez, Unda y Mejía (2002) quienes afirman:

Cuando nos referimos al saber pedagógico estamos pensando en la pedagogía como territorio amplio que permite reconocer distintas regiones que se han formado tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas discursivas en torno a la escuela, el maestro, los niños y jóvenes, la educación, los saberes que el maestro enseña, el conocimiento y las teorías o disciplinas que históricamente han servido de apoyo para la conformación de la pedagogía (p.s/p).

La práctica pedagógica cotidiana si bien supone un saber, no necesariamente lo produce. Muchos estudiosos del campo educativo reconocen el saber cómo un producto que implica reflexión, o puede decirse formalización desde la interpretación del hacer, como es la postura de este escrito. Al respecto Tezanos (2007) señala que el saber pedagógico “es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del quehacer docente expresado en la escritura” (p. 27).

Se acompaña desde el deseo de saber y de participación de los docentes

Aquí el deseo cobra especial importancia, puesto que es un asunto personal y en tanto inquieta y produce un vacío, se convierte en el motor de la acción. Esto significa que cuando el maestro pierde algo en su continuidad de práctica (que puede resultar cómoda) y se interroga por ello, ha dado paso a su deseo, es un impulso que no espera a que otro le dé respuesta. La búsqueda de alternativas siendo acompañado por otro, es algo a lo que consiente el maestro que se ha dejado cautivar por su deseo y ha emprendido acciones para la inquietud que le aloja.

Los docentes, directivas o instituciones educativas, emprenden acciones en respuesta a situaciones que les inquieta. La labor desarrollada se puede convertir en experiencia, en tanto iniciativa que concede a desarrollos a partir de hipótesis que se formulan para afrontar la tarea que ha asumido. Vemos entonces que no es una experiencia que refiera al tiempo cronológico de permanencia en el ejercicio de la docencia, que como bien se sabe, puede quedar estático, repetirse a lo largo de la vida del docente. En este caso experiencia implica el compromiso del profesional de la pedagogía con la recomposición de su saber.

Las iniciativas en desarrollo entonces, tienen que ver con acciones emprendidas a propósito de inquietudes que les alberga (docentes o colegio). Estas acciones tienen un “intuición fundamentada” o sea el saber del docente ha pasado por una historia de formación y si bien no siempre se explicita, se soporta en nociones y fundamentos que dan estructura a su acción, asunto que requerirá de trabajo e interpretación para adoptar forma.

El acontecer cotidiano de la práctica, lleva a su naturalización, no se pone en discusión. Cuando el maestro se inquieta, introduce una pausa y muy seguramente, procura respuestas en la vía de llenar el vacío que deja su pregunta. Este hacer o práctica, ya viene formulada por enfoques y perspectivas, intuiciones devenidas de algo que convoca al maestro a la distancia en su práctica, y de la que, sin embargo, hasta el momento, no ha hecho conciencia. Es decir, requiere de su formalización, a manera de sistematización, por ejemplo, para que siendo consciente de la tarea emprendida acontezca como ejercicio de formación. Asunto que, por demás, le da elementos para un ejercicio posterior. La formación entonces acontece a manera de un resultado, como lo formula Gadamer (1977) “ser en cuanto devenido”, abierto a lo posible, en constante movimiento y dependiente mayoritariamente de sí mismo, que a su vez se hace con el otro. Otro que puede ser la tradición histórica y cultural que al no desconocerse ayuda en la formación.

Dependiente de sí, porque si bien hay otro que interviene en este ejercicio dialógico de interpretación, la labor se fundamenta en su propio hacer, la retrospectiva, da forma a lo que por definición es una acción fundada pero incierta, caótica y subjetiva, la formación implica de alguna manera la objetivación. Estas cuatro cláusulas que se explicitan por ahora, se han ido formulando al momento de iniciar procesos de acompañamiento, no solo a los profesionales a quienes se encomienda este propósito directamente desde el componente de Cualificación docente, sino a los diferentes aliados con quienes se hacen convenios para emprender acciones de acompañamiento in situ.

Así las cosas, el acompañamiento se hace a experiencias, en tanto iniciativas que los docentes quieren formalizar, con lo cual se espera como producto un saber, proceso al que podemos llamar de “formación”, lo que implica proyectar una acción más consciente y fundamentada.

Fases que permiten generar la aproximación teórica



Gráfico 25. Planificación y preparación de clase. Fuente: Elaboración propia.

Evidencia de que el docente conoce los recursos didácticos de su área

El aprendizaje del estudiante se refuerza y se complementa a través del uso que el docente hace de los recursos didácticos. Algunos de estos son proporcionados por el colegio como materiales oficiales; otros los buscan los docentes por su propia iniciativa, en la biblioteca escolar, en internet o incluso por fuera del colegio. Los recursos se dividen en varias categorías: los que los alumnos usan en el salón, los que están disponibles fuera del salón para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, los recursos que los docentes usan para ampliar sus propios conocimientos y habilidades profesionales, y los recursos que pueden ser de interés personal para los estudiantes.

Los docentes reconocen la importancia de escoger recursos pertinentes, seleccionando aquellos que se alinean directamente con los resultados de aprendizaje y que serán de mayor utilidad para los estudiantes. Los docentes expertos buscan

recursos más allá del colegio para acercar sus disciplinas a la vida diaria y apoyar a los estudiantes que necesitan ayuda académica y no académica

Planeación de clase que evidencia una enseñanza coherente con los múltiples aspectos de la didáctica

El corazón de la planeación es diseñar procesos de aprendizaje coherentes, que reflejen el conocimiento disciplinar del docente y de los estudiantes, los resultados esperados de los procesos de aprendizaje y el aprovechamiento de los recursos disponibles. Esta planeación requiere que los educadores tengan una comprensión clara de los estándares y expectativas que el colegio tiene en relación con el aprendizaje de los estudiantes y la habilidad para traducirlos en un plan coherente. También requiere que los docentes entiendan las características de los estudiantes a quienes enseñan.

Los docentes deben determinar la mejor forma de construir secuencias de actividades didácticas que permitan que los estudiantes avancen en su aprendizaje a través del contenido propuesto. Además, dicha planeación requiere la construcción reflexiva de las clases para que contengan actividades de aprendizaje atractivas cognitivamente, la incorporación de recursos y materiales apropiados, y la configuración intencional de los estudiantes en grupos de aprendizaje cooperativo



Gráfico 26. Ambientes para el aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

Ambiente de respeto y empatía

Una habilidad esencial de la enseñanza es el manejo de relaciones en el salón de clase. El docente debe crear un ambiente de respeto y empatía en sus salones de clase por medio de la manera en que interactúa con los estudiantes y por las interacciones que fomenta y cultiva entre ellos. Los patrones de interacción son fundamentales para el tono general de la clase. Cómo el docente les responde a los estudiantes y cómo les permite a los estudiantes tratar a los demás son aspectos importantes del respeto y de la empatía. En un ambiente respetuoso, todos los estudiantes se sienten valorados, seguros y cómodos para tomar riesgos intelectuales; porque no temen ser humillados o ridiculizados, ya sea por parte del docente o de sus compañeros.

El respeto que los estudiantes le demuestran al docente es diferente al cumplimiento de las normas de comportamiento. Las interacciones amables y respetuosas entre el docente y los estudiantes son la clave de este componente.

Generar una cultura de aprendizaje

Una "cultura de aprendizaje" es el ambiente en el salón de clase que refleja la importancia del trabajo realizado por estudiantes y docentes. El salón de clase es un lugar donde el docente y los estudiantes valoran el aprendizaje; se caracteriza por la sensación de que lo que está ocurriendo allí es importante; y por la creencia compartida de que es esencial y gratificante hacerlo correctamente. Hay altas expectativas para todos. El docente que tiene éxito en la creación de una cultura de aprendizaje sabe que los estudiantes son, por su naturaleza, curiosos intelectualmente, y que uno de los muchos retos de la enseñanza es dirigir la energía natural de los estudiantes hacia el contenido curricular. También sabe que los estudiantes sienten gran satisfacción y una genuina sensación de logro al dominar el contenido desafiante, lo que tiene un efecto positivo sobre su capacidad de logro.

Una cultura del trabajo comprometido implica precisión en el pensamiento y en el lenguaje; docentes cuyos salones de clase muestren una cultura que motiva a los estudiantes a comunicarse de manera clara. La insistencia en la precisión refleja la importancia que se le da a la calidad del pensamiento, por parte del docente y de los estudiantes.

Manejo de procedimientos de clase

Uno de los requisitos para que un docente logre una buena enseñanza y para tener niveles altos de participación de los estudiantes es la existencia de un salón de clase que funcione sin problemas. El docente establece y monitorea las rutinas y procedimientos de clase que permiten el buen funcionamiento de esta y el uso eficiente del tiempo. Unos ejemplos claros de estas normas y procedimientos son, las pautas para el uso de dispositivos (Celular, tableta, computador), o los acuerdos con respecto al

manejo de la puntualidad. A través del establecimiento y cumplimiento de estos acuerdos, es posible establecer el tono general de la clase.

Una clase bien administrada se caracteriza por tener grupos de Aprendizaje Cooperativo que funcionan de manera efectiva, tener transiciones entre actividades y entrega de materiales que ocurren de manera ágil y por completar de manera efectiva y rápida las tareas que no están relacionadas con la enseñanza, para aprovechar al máximo el tiempo de enseñanza. Se puede inferir que la clase "se ejecuta por sí sola" si se establecen rutinas eficientes y se les enseña a los estudiantes a usarlas.

Comunicación con el estudiante

El docente se comunica con los estudiantes con varios propósitos. En primer lugar, comunica que la enseñanza y el aprendizaje son actividades útiles. También da instrucciones claras para las actividades de clase de tal manera que los estudiantes sepan qué hacer. Cuando los estudiantes necesitan ayuda adicional con alguna de estas actividades, el docente las modela. Cuando el docente presenta conceptos o información, lo hace con precisión, claridad e imaginación, y utilizan un lenguaje académico preciso. Cuando en una clase el docente debe ampliar una explicación o dar más información sobre un tema, el docente experto enriquece sus explicaciones con ejemplos o las relaciona con los intereses y conocimientos previos de sus estudiantes.

Ocasionalmente los docentes no proporcionan toda la información disponible a los estudiantes (por ejemplo, en una clase matemáticas) para animarlos a pensar por sí mismos, pero la información que el transmite es exacta y refleja una profunda comprensión de los contenidos. Finalmente, el uso que el docente hace del lenguaje es adecuado, vivo, rico y sin errores, lo que les permite a los estudiantes de escuchar lenguaje bien utilizado y extender su propio vocabulario. Los docentes presentan conceptos complejos de tal manera que conceptos apoyan a otros de forma escalonada.



Gráfico 27. Comunicación de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Uso de las estrategias de preguntas y discusión

La indagación y la discusión son las únicas estrategias educativas específicamente contempladas en el Marco Docente, una decisión que refleja su importancia central en la práctica de aula. En este Marco es importante que la indagación y la discusión se utilicen como técnicas para

profundizar la comprensión del estudiante en lugar de que los estudiantes reciten información escrita o verbalmente. Un docente experto usa preguntas abiertas, organizadas de una forma tal que invitan a los estudiantes a formular hipótesis, hacer conexiones, o a desafiar ideas previas. Un docente eficaz valora las respuestas que los estudiantes dan a las preguntas; es especialmente hábil para responder sobre la base de las respuestas de los estudiantes y para usar sus ideas. Las preguntas de buena calidad impulsan a los estudiantes a hacer conexiones entre conceptos o acontecimientos que

creían que no guardaban relación y a llegar a nuevas comprensiones de materiales complejos. El docente exitoso también sabe plantear preguntas desafiantes a sus alumnos.

Las discusiones en clase son animadas, e impulsan la participación de todos los estudiantes en temas importantes y promueven el uso de un lenguaje preciso para profundizar y ampliar la comprensión, y los invitan a explicar su forma de pensar y citar textos específicos u otras evidencias (por ejemplo, de un experimento científico) para respaldar sus posiciones. Esta utilización del lenguaje preciso por parte de los estudiantes también les permite una expresión efectiva de sus ideas y pensamiento. Este enfoque en la argumentación constituye el fundamento del razonamiento lógico, una habilidad crítica en todas las disciplinas.

No todas las preguntas deben ser de alto nivel cognitivo para que el rendimiento de un docente sea clasificado en un nivel superior; es decir, cuando se explora un tema, un docente puede comenzar con una serie de preguntas que impliquen un desafío cognitivo bajo para escribir un comentario, o para asegurarse de que todos en la clase están "a bordo". Durante las clases que implican que los estudiantes se organicen en grupos de trabajo cooperativo, la calidad de las preguntas de los estudiantes y la discusión en sus pequeños grupos es importante. Para que los estudiantes formulen preguntas de alto nivel, deben aprender a hacerlo. Por lo tanto, las preguntas de alto nivel de los estudiantes, ya sea en la clase completa o en pequeños grupos de discusión, proporcionan evidencia de que se les ha enseñado estas habilidades.

CONSIDERACIONES FINALES

Adentrarse en los procesos educativos y conocerlos más de cerca, permite al individuo entender las razones por las cuales se realizan algunos eventos en la educación actual; es por ello, que se hace necesario generar una aproximación teórica con base en el acompañamiento in situ que le permite a los docentes recibir un apoyo o ayuda potencial para el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas en beneficio del logro de las competencias en los estudiantes, permitiéndoles ver la realidad y los beneficios de realizar acciones enmarcadas a la calidad educativa de los docentes de básica primaria, es en esta acción como se fortalecen procesos como la planeación y preparación de clase, el ambiente para el aprendizaje y la práctica pedagógica.

Una de las decisiones relevantes que aborda el gobierno nacional de Colombia en la política pública liderada por el Ministerio de Educación Nacional emprende con la puesta en marcha de una estrategia para el mejoramiento continuo: esta es el Programa Todos a Aprender, estrategia de acompañamiento en el aula fundamentada en que, la calidad que puede alcanzar un sistema educativo está delimitada por la calidad de la actividad de los maestros (MEN, 2010); desde esta mirada el Ministerio propende mejorar las prácticas de aula y en esta apuesta la acción principal es el acompañamiento pedagógico situado (MEN, Duque 2014); fundamentando sus bases desde el concepto de desarrollo profesional situado de autores como (Abell et al., 2009; Putman & Borko, 2000), para acuñar por analogía, el término acompañamiento pedagógico situado como acción sustentada en el diálogo con el otro (MEN, 2018) con observación pedagógica, denominada mentoría en cascada (Dubon, et al., 2011) y con acciones de realimentación de los procesos académicos al igual que la elaboración de planes de mejoramiento con base en las necesidades del aula de cada docente.

Se infiere que para el MEN el Programa Todos a Aprender es una estrategia fundamental para conseguir el propósito de mejorar la calidad de la educación, desde lo que se interpreta como un volver la mirada al aula, porque la calidad que puede alcanzar un sistema educativo está delimitada por la calidad de la actividad de los maestros (p.8) Implica entonces, que al MEN lo aboca el mejorar las prácticas de aula

de los docentes que movilizan los aprendizajes de los estudiantes y en esta apuesta la acción principal es el acompañamiento cercano en la Básica Primaria.

Por lo tanto, es una estrategia que consiste en acompañar a los docentes con tutores en el desarrollo de estrategias efectivas de enseñanza y aprendizaje, en torno a problemas específicos de la didáctica y del conocimiento disciplinar del docente; esto implica varias acciones situadas: encuentros de Comunidad de Aprendizaje, talleres vivenciales, reuniones, acompañamiento en aula; todas estas acciones fundamentadas en las buenas prácticas y, como se acompaña al docente en el proceso pedagógico del aula (cercano), a esta acción se adhiere el término acompañamiento pedagógico, definido como:

Un proceso sistemático y permanente de trabajo cooperativo entre pares, agentes externos o comunidad educativa, que se enfoca en el estudio de las prácticas a partir de la observación, la reflexión pedagógica, el diseño, la puesta en marcha y el seguimiento de estrategias de mejoramiento y tiene como principal objetivo el fortalecimiento pedagógico y curricular en beneficio de los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes. (MEN, 2017. p. 8)

Al revisar la política educativa del país para el cuatrienio 2010 a 2014 se encontró un documento sobre los sustentos del programa Todos a Aprender (MEN, 2012); el documento en mención hace una síntesis de las principales premisas y sustentos que fueron tenidos en cuenta para desarrollar el Programa, previa revisión bibliográfica desde la literatura especializada y la integración de prácticas con resultados exitosos en Argentina, Brasil y Chile. El Programa se enmarca en las metas del Plan de Desarrollo, especialmente en dos de los diez temas de dicho plan, presentado en la Ley 1450 de junio del 2011, y se concentra en el propósito de: “Mejorar las condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos entre transición y quinto grado” en una muestra cerca de tres mil establecimientos educativos (EE) ubicados en contextos con las condiciones más difíciles del país. (MEN, 2012, p.5 y 6) se ha podido contrastar mejoras significativas lo que promueve que la práctica del acompañamiento situado demuestra que es funcional a las necesidades de los docentes y que ponen en

una categoría importante el rol del acompañante que promueve la estrategia; este acompañante no solo debe cumplir con ciertas características puntuales, sino que además debe procurar y promover empatía en los docentes acompañados para crear ese vínculo de confianza que permita el ingreso al aula, visibilizar lo que allí sucede y proponer estrategias o brindar herramientas en pro de mejorar la gestión de aula para que surjan los procesos académicos de manera que fluyan en beneficio del estudiante y con la comodidad del docente. Frente a lo anterior es importante identificarse y relacionarse con los maestros y maestras, desde el comienzo como un apoyo, en tanto que la labor del tutor y/o acompañante no debe verse como un acto de evaluación ni mucho menos como una supervisión. Esto significa que en el proceso de acompañamiento no existen jerarquías, no existen relaciones que desdibujen la labor docente, se inicia este proceso con la invitación por parte del docente a realizar en conjunto la planeación y preparación de clase de tal manera que el docente pueda ir adquiriendo el conocimiento didáctico del contenido que es el dominio o saber disciplinar de una asignatura para el desarrollo de las habilidades propias de la misma, llevar además una concordancia entre los lineamientos establecidos y las propuestas de diversos estándares que van acorde con el grado y curso asignado, se pretende entonces que el docente pueda realizar conexiones armónicas interdisciplinarias de las planeaciones y las prácticas de aula en esa medida quedan mejor definidos los desempeños de evaluación para que el estudiante pueda desde el inicio de la clase saber que va a prender y así al final puede autoevaluarse para determinar si se cumplió en objetivo propuesto, es importante entonces que en la interacción con el docente en ese primer momento sea una oportunidad de analizar los intereses y necesidades de los estudiantes y como potenciar mejor la practica desde esa acción que ya conoce, permitiéndose tener mayor claridad, equilibrio, secuencia y alineación en los resultados de aprendizaje ya que la enseñanza es una actividad con propósito; incluso las actividades más insignificantes están dirigidas hacia el aprendizaje deseado; por lo tanto, definir y establecer los resultados de la enseñanza desde este primer momento implica identificar exactamente lo que se espera que los alumnos aprendan, es por eso que el estudiante se refuerza y se complementa a través del uso que el profesor hace de

los recursos. Algunos de ellos son proporcionados por la escuela, otros los busca el docente a través de su propia iniciativa incluso de sus propios recursos, se entiende entonces como una planeación realmente efectiva aquella que está diseñada con base en actividades de aprendizaje, materiales y recursos didácticos, grupos de trabajo cooperativo, una estructura de clase o de una unidad temática, diseño de evaluaciones formativas y congruencia con los resultados de enseñanza Danielson, C (2013). Entonces se debe incluir en este apartado todas estas acciones enmarcadas en la planeación que se visualicen desde la presencialidad, sin lugar a dudas a partir de marzo del año 2020 esto ha cambiado un poco ya que los docentes realizan la acción de planear de una manera diferente ahora es más un conversatorio escrito con el padre de familia y el estudiante lo que ha cambiado el discurso con base a las necesidades y la realidad de la población a intervenir, cada docente entonces convirtió esas planeaciones; ya no para ellos, sino en diálogos que le permitieron a los agentes externos entender los procesos y acciones a realizar, al inicio de esta pandemia la educación estuvo pérdida, las primeras guías a estudiantes eran más bien unos talleres de actividades pero a medida de que el tiempo fue pasando el acompañante se fue reinventando para mostrarle al docente otras maneras de elaborar esas guías de aprendizaje, ahora son la herramienta más importante de interacción con los estudiantes de más bajos recursos, aquellos que no cuentan con acceso a la conectividad mediada por las TIC'S.

Una habilidad esencial de la enseñanza es el manejo de las relaciones en el salón de clase, el docente debe crear un **ambiente para el aprendizaje** basado en el respeto y empatía, por medio de la interacción con sus estudiantes y las interacciones que fomenta y cultiva entre ellos. En un ambiente adecuado basado en el respeto los estudiantes se sienten valorados, seguros y cómodos para tomar riesgos intelectuales, porque no temen ser humillados o ridiculizados, bien sea por sus compañeros o por el docente, las interacciones amables y respetuosas juegan un papel fundamental son el éxito del desarrollo y cumplimiento de las metas de aprendizaje que se programaron ya que así se cumplen las normas establecidas y el comportamiento en el aula permite la circulación del conocimiento en doble sentido entre los estudiantes y del docente con

el estudiante lo que permite el desarrollo de una cultura constante de aprendizaje; ya que, las expectativas son altas para todos pues una cultura de trabajo duro implica precisión en el pensamiento y en el lenguaje, esto motiva para usar mejor el lenguaje para expresar pensamientos claramente y esta misma insistencia en la precisión refleja la importancia que se le da a la calidad del pensamiento. Este énfasis transmite la idea de que el salón de clase o la sesión sincrónica es un espacio académico en el que se lleva a cabo una labor muy importante: APRENDER; para que el docente logre una buena enseñanza y para lograr altos niveles de participación es el manejo de los procedimientos de clase donde se establecen rutinas, apoyándose en el trabajo cooperativo, realizar transiciones y entrega de materiales garantiza aprovechar al máximo el tiempo de enseñanza en donde prácticamente el docente al establecer estas gestiones se podría inferir que la clase se ejecuta sola al establecerse rutinas eficientes y de óptimo cumplimiento, así el docente es el medio para guiar el aprendizaje y le da la oportunidad los educandos a ser artífices de sus propio conocimiento y puedan comprometerse profundamente con el aprendizaje, esto permite al mismo tiempo potenciar el uso del entorno físico para promover el aprendizaje ya que la organización del espacio genera cierta seguridad y accesibilidad incluso es importante para la inclusión en el aula; ya que, la disposición del mobiliario y su uso promueven oportunidades de avanzar en el aprendizaje, desarrollar habilidades comunicativas e interactivas con el contenido de una forma productiva. Una vez se definen los ambientes pasamos a una de las subcategorías encontradas y es la **práctica pedagógica que** en definición son las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante, el docente debe ejecutar acciones tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa es un reto, pero cada docente es que el que hace el reto, porque no se puede pensar que solo con lo establecido se puede crear cambios, los cambios solo se logran cuando alguien es capaz de pensar diferente, cuando alguien reta a la institución y cuando alguien puede soportar todas las adversidades de un sistema que puede llegar a oprimir a las mentes que quieren crear transformaciones. Ante la situación actual por el

COVID-19 se han realizado muchos cambios en materia de educación esto ha modificado un poco la perspectiva de la práctica en donde surgieron muchos interrogantes y se establecieron con base en ellas, una visión más sesgada de los procesos académicos y de los objetivos de aprendizaje trabajado lo que le permitió a los docentes darse cuenta que era relevante priorizar la enseñanza y el aprendizaje ya que es casi imposible que los estudiantes con trabajo en casa pudiera abarcar todos los temas o contenidos de la malla de su curso así entonces se viabilizo echar una mirada a los Derechos Básicos de Aprendizaje que es el documento dentro de los referentes de calidad que nos muestra a manera de evidencia lo mínimo que el estudiante debe saber para cada grado académico, entonces se retomó este insumo y se fue ajustando con la organización y diseño de las guías de aprendizaje. Ante esta situación, es importante priorizar el currículo para que dichos aprendizajes se centren en competencias básicas y aprendizajes perdurables y significativos; en tal sentido, la organización de currículos de emergencia que permiten articular los contenidos y darle sentido a la interdisciplinariedad teniendo en cuenta para el aprendizaje un esquema de Ambientes Híbridos de Aprendizaje en los que se conjuga la virtualidad con la presencialidad, lo analógico con lo digital, y lo sincrónico con lo asincrónico, y en los que se puedan garantizar normas de distanciamiento, rutinas y procedimientos para presencialidad y distancia, y mecanismos para mitigar el impacto del cambio forzoso de modelo educativo. Se propuso entonces, un modelo híbrido (blended learning), expresión que “se ha venido usando en escenarios académicos y corporativos para hacer referencia a la presencia de las modalidades cara a cara (presencia) y en línea (no presencial), en la propuesta formativa”. ...el concepto híbrido es el resultado del cruce de dos elementos de origen diferenciado, cuyo resultado está totalmente integrado, es inseparable. Así visto, el concepto híbrido constituye una posibilidad de “continuo” en el proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que puede verse como la expansión y continuidad espacio-temporal (presencial y no presencial, sincrónico y asincrónico) en el ambiente de aprendizaje. Esta modalidad formativa se define por el uso entrelazado de la presencia con la no presencia en las aulas. Ello tan solo se puede conseguir modificando

el diseño y la planificación docente y de aprendizaje, de los cursos y las asignaturas (Duart et al., 2008).

Se concluye que el **Acompañamiento pedagógico** es una acción inherente a la educación en mejoramiento con calidad, donde se participa para observar, para comprender; se observa para realimentar, para nutrir las propuestas que se han construido y para mejorar el desempeño docente (MEN, 2017). Existen diferentes posturas sobre la observación como técnica del estudio a la práctica docente, no obstante, la importancia de este proceso investigativo radica en la posibilidad de estar allí, de participar de la realidad, de conocer de primera mano lo que acontece, de ser partícipe de las posibilidades y comprender las dificultades, como oportunidad de mejora.

REFERENCIAS

- Acosta E. (2010.) Orientaciones pedagógicas para la atención de niños, niñas y jóvenes con trastornos del aprendizaje. SED Neuroharte, Bogotá, Colombia.
- Adaros, M. (2014) Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional. Universidad católica del norte. Chile.
- Aguilar, M. (2002). Familia y escuela ante un mundo en cambio. Revista Contextos de Educación, V, pp. 202-215, Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/indice5.htm>
- Alba, C.; Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo. M and Curriculum Development.
- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, en Navarro, J., Fernández, M^a T., Soto, F. J. y Tortosa F. (coords.) (2012). Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Ander E. (1991). Introducción a la Planificación. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Ander E. y Aguilar Idáñez M. J. (1996). Como Elaborar un Proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen/Hymanitas.
- Ardoino, J. (2000) Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires: Novedades Educativas. [Documento en Línea] Disponible: http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archi/cont2/revista_completa.pdf. [Consulta: 2019, agosto]
- Arias J., Cárdenas R. y Estupiñán F. (2005) Aprendizaje Cooperativo. Segunda Edición. Bogotá, Colombia. Ed. Guadalupe Ltda. p. 36
- Ausubel, D. (1976) Descripción: Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Editorial Trillar.
- Ausubel, D. (2002) Teoría del aprendizaje significativo. [Documento en Línea] disponible: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf [Consulta: octubre 2018]

- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile.
- Ayala – García, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. Documentos de trabajo sobre Economía Regional y Urbana para el Banco de la Republica de Colombia.
- Barile, A. y Durso, F. Computer mediated communication in collaborative writing. Computers in Human Behaviour, 18, (pp.173-190), 2002.
- Barragán, D. Gamboa, A. Urbina, J. (2012). Práctica pedagógica, perspectivas teóricas, Colección Educación y Pedagogía, Bogotá: Ecoe Ediciones
- Boon, Lee. Y PÉREZ A. (2011) formación del docente desde la recuperación del saber pedagógico del profesor universitario. En III congreso Internacional de nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado :(pp 1327-1333). España: Alicante.
- Brophy, J. (1986). Educating teachers about managing classrooms and students. Teaching and Teacher Education, 1(4), 1–18. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bruner, J. (1972). El Proceso de educación, México: Ed. Uteha
- Burbano, Pinto, y Valdivieso. (2015). Formas de usar la simulación como un recurso didáctico. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 17-37.
- Cabero, J. (1999): La evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza, en cabero, J. (ed): Tecnología Educativa, Madrid, Síntesis, 87–106.
- Cabero, J. (1999): La organización de los medios en el sistema educativo y su impacto en las organizaciones educativas, en CABERO, J. (ed): Tecnología educativa, Madrid, Síntesis, 163–179.
- Caamaño, A. (2003): "Los trabajos prácticos en ciencias" en M.P. JIMÉNEZ (coord.) y otros: Enseñar Ciencias, pp.95-118. Barcelona. Graó.
- Caicedo, L (2015) acompañamiento in situ como estrategia de formación docente. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Cañal, P. (1988): “Un marco curricular en el modelo sistémico-investigativo”, en R. PORLÁN, J. E. GARCÍA y P. CAÑAL (comps.) Constructivismo y enseñanza de las Ciencias. Sevilla, Díada.

- Cañal, P. (1998): Investigación escolar y enseñanza de las ciencias. Un marco teórico y metodológico para el estudio de la práctica de la enseñanza de las ciencias por investigación. Memoria de investigación. Universidad de Sevilla.
- Cañal, P. y otros. (1997). Investigar en la Escuela: Elementos para una enseñanza alternativa. España: Diada.
- Carroll, J. (1963). A Model of School Learning. Teachers College Record, 64 (8), 723-733.
- Carr, W. (2002). Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica (3ra.ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Calatayud, M. (2008). La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios. Madrid: CCS.
- Calatayud, M. (2009). Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos. Málaga: Aljibe
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. Perspectiva Educativa, 50 (2), 77-95.
- Correa, E. Malo, A. Gervais, C. (2013). La reflexión compartida, ¿una estrategia de facilitación en inserción profesional? In E. Correa, M. Dividivi, R. Fuentealba & I. Boerr (Eds.), Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente (pp. 137-157). Santiago, Chile: OEI
- Costamagna, A. (2008). Las prácticas de evaluación de un grupo de profesores de ciencias naturales. Aula Universitaria, 1 (10), 65-74.
- Day, C. (2005). Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado Madrid: Narcea
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Edit. Mc Graw. México.
- Díaz, Barriga F. (1993). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. Investigación Educativa, 5(2), 81-93.
- Dussel, I. La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. Buenos Aires, Sangari, 2010.
- Duk, C. Loren C. (2010) Flexibilización del currículo para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Universidad Central de Chile. pp 187 210

- Duque, P. Rodríguez, J. Vallejo, S. (2013) Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Universidad de Manizales. Colombia.
- Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía (2009) La importancia de los recursos didácticos en la enseñanza. Temas para la Educación (Nº4) Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5407.pdf>
- Fermín, M. (1980). Tecnología de la Supervisión Docente. Editorial Kapelusz. S.A. Buenos Aires
- Flórez, O. (1994) Hacia una pedagogía del conocimiento. Colombia: Mc Graw-Hill interamericana S. A. P. 89
- Flórez, O. (1999) Modelos pedagógicos contemporáneos, Colombia Mc Graw-Hill interamericana, SA p. 156.
- Freire, P. (1999). Pedagogía de la autonomía. Ciudad de México: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa. Sao Paulo: Editorial Paz y Tierra.
- Hartmann, E. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (ULD). Consorcio Nacional sobre Sordo ceguera. Perspectiva de Práctica. Destacando la información sobre sorda ceguera. Número 8: Oregón. Recuperado de: http://www.perkinsla.org/recursosbiblio/_1UDL-spanish.pdf
- Harris, J. (2007). Promising practices: the pragmatics of educational telecooperation and telcollaboration. Disponible en: http://www.iearn.cat/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=72&Itemid=38. Fecha de consulta: julio de 2011.
- Gagné, R., Briggs, L., y Wager, W. (1992). Principles of Instructional Design (4th ed.). (pp.185-204). Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gaitán, C. Jaramillo, J. Granados, L. (2005) Estado del Arte Prácticas Educativas y procesos de formación en la educación Superior. Bogotá: Javegraf.
- García, I. (2010). Sistema de evaluación. Universidad de Salamanca.
- García, D. y González, N. (2012). Propuesta de Acompañamiento al desarrollo curricular en el aula, Nivel Medio. SEE. Santo Domingo.

- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado, 5(2). Recuperado el 13 de enero de 2011 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750203>
- Gómez Torres, M.L. (2006). Curso de planificación de proyectos de desarrollo. Michacán. México.
- Manrique, A., Gallego, H. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. Revista colombiana de ciencias sociales. Universidad católica Luis amigó. 2013
- García, D. (2012) Acompañamiento a la práctica pedagógica N° 1. Santo Domingo, República Dominicana [Documento en Línea] Disponible: http://www.centropoveda.orgIIMG/pdf/Acompañamiento_a_la_practica_pedagogica-1.pdf. [Consulta: 2019, agosto]
- Gimeno, J. (1988). El Curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.
- Haro, M. Méndez, A. (2010) El desarrollo de los procesos cognitivos básicos en Las estudiantes del “colegio nacional Ibarra” sección Diurna de los segundos y terceros años de bachillerato [Resumen en Línea] Disponible: <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/2026/2/TESIS%20DESRROLL%20DE%20OS%20PROCESOS%20COGNITIVOS%20B%20C3%81SICOS.pdf> [Consulta: septiembre 2018]
- Henríquez, C. y Reyes, J. (2008) La transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria. [Libro en Línea] Disponible: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039738.pdf> [Consulta: septiembre 2018]
- Hernández, S. Fernández, C. Baptista, P. (2006) Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Interamericana. México, D. F.
- Jaramillo, L. Osorio, M. Iriarte, F. (2011) Reflexiones en torno al acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en la educación preescolar. Universidad del Norte. Colombia.
- Labra, P. Montenegro, G. Iturra, C. Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. Estudios Pedagógicos XXXI, N 2, pp. 137-143.
- Lattanzi, R. Vanegas, C. (2020) Acompañamiento de prácticas pedagógicas de formación inicial: un self-study a partir del rol como profesora guía. Universidad Central de Chile. Chile.

- Lelepey, T. (2003). Gestión y calidad en educación: un modelo de evaluación. Ciudad de México: Mc Graw- Hill Interamericana Editores S.A.
- López, N. Sandoval, I. (2013) Métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa. Documento de trabajo Sistema de universidad virtual. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, [Documento en Línea] Disponible en: http://www.pics.uson.mx/wpcontent/uploads/2013/10/1_Metodos_y_tecnicas_cuantitativa_y_cualitativa.pdf [Consulta: 2019 agosto]
- Marín Quintero, F. y Machado, L. (2015) análisis didáctico fenomenológico como instrumento para la planificación curricular por parte de los docentes de matemáticas de la educación básica primaria. Universidad de Medellín.
- Martínez M. (2006) Ciencia y Arte en la metodología cualitativa. México. Editorial Trillas
- Mercado, P. (2012). Acompañamiento Docente, Dirección de Educación I. Municipalidad de Santiago, Reunión Jefes UTP.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación. (2003). Marco para la Buena enseñanza. Santiago: C&C Impresores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje. Bogotá.
- Ministerio de Educación. (2006). Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Chile. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/2013materialespsp/mediaepa.pdf>
- Ministerio de educación (2014) El acompañamiento pedagógico. Protocolo del acompañante pedagógico, del docente coordinador/acompañante y del formador. Editorial Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2014). El acompañamiento pedagógico Protocolo del Acompañante Pedagógico, del Docente Coordinador/ Acompañante y del formador. Lima-Perú. Industria Gráfica MACOLE S.R.L.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. Bogotá: MEN; Plan Nacional de Lectura y Escritura.

- Ministerio de Educación Nacional (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Lineamientos Curriculares.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Estándares Básicos de Competencias.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Matriz de referencia Lenguaje. Bogotá. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles352712_matriz_1.pdf
- Moon, J. (2004). Linking levels, learning outcomes and assessment criteria. In Edinburgh. Recuperado de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Linking+Levels,+Learning+Outcomes+and+Assessment+Criteria#1>.
- Monereo, Carles, Castelló, Montserrat (1997). Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: Editorial EDEBÉ. Pp. 188.
- Montessori, M. (1967) Manual práctico del método. (2ª Ed) Barcelona, España: Casa Editorial Araluce.
- Mora, C., 2007. La motivación, aprendizaje y logros. Motivación e incentivación. Gestiopolis.
- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. Estudios sobre Educación, 21, 199-216 Perú. Departamento de Ciencias. Perú. Vol. 13. pp.145-157
- Not, L. (1983). Pedagogías del conocimiento. Traducción Báez, M, y Rene S. México: Fondo de cultura económica.
- OECD (2011). Quality Time for Students. Learning in and out of school. OECD, París.
- Obando, G., Vasco, C., y Arboleda, L. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la razón, la proporción y la proporcionalidad: un estado del arte. Revista Latinoamericana de edelvives.
- Olivera, C. Burguez, S. González, V. (2014) planificación educativa, perfiles y configuraciones [Libro en Línea] Disponible: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/libro%20planificacin%20educativa.pdf> [Consulta: septiembre 2018]
- Quiceno, H. (2003). Crónicas Históricas de la Educación en Colombia, Grupo Historia de la Práctica pedagógica, Bogotá: Editorial Magisterio.

- Reigeluth, C. y Ronce, C. (1980): «The elaboration theory of instruction: Prescription for task analysis and design», NSPI Journal, vol. 19(1). pp. 16--26.
- Reigeluth, C. y Merrill, M. (1980): The extended task analysis procedure (ETAP) user's manual, Virginia: TRADOC.
- Rivas, M. (2008) procesos cognitivos y aprendizaje significativo [Libro en Línea] Disponible: <http://www.deposoft.com.ar/repo/publicaciones/A9R6652.pdf> [Consulta: septiembre 2018]
- Román, M. y Murillo, J. (2008). La evaluación del desempeño Docente: Objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo [Revista en Línea] Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 1. Nº 2. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>. [Consultado el 10 de marzo 2010.]
- Rogoff, B Amsel, E, Renninger, A (1997). Evaluar el desarrollo en el proceso de participación: teoría, métodos y práctica construidos entre sí Cambio y desarrollo: cuestiones de teoría, aplicación y método 1997 Hillsdale, NJ Erlbaum 265 285.
- Rico, L. (1997). Los organizadores del currículo de matemáticas. En Rico, L.; Castro, E.; Castro, E.; Coriat, M.; Marín, A.; Puig, L.; Sierra, M.; Socas, M. M. (Eds.), La educación matemática en la enseñanza secundaria (pp. 39-59). Madrid: ice – Horsori.
- Roegiers, Xavier et al. (2007). Competencias para la integración. Bruselas, Bélgica: De Boeck.
- Salazar, J. Marqués, Ma. (2012) Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. Chile.
- Santos, M. (1996). Evaluación Educativa 2: Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata
- Sautu, R. (2005) “Todo es Teoría”, Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Luminere.
- Strauss, A. Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada. Universidad Editorial de Antioquia

- Tomas J. Elda G. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. JAVIER CÉSPEDES MATA, M.E. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. México: Pearson- Prentice Hall.
- Torres A. (1999) Educación y Diversidad. Bases Didácticas y Organizativas” Ed. Aljibe.
- Torres, R.M. (2001). “Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina”. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la II Reunión de Ministros de Educación de las Américas. (Punta del Este, Uruguay, 24-25 septiembre, 2001).
- UNESCO (1988). Directrices para la redacción de objetivos de aprendizaje en bibliotecología, ciencias de la información y archivística. Paris.
- UNESCO (2013), Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe, Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)
- UNESCO (2018), Formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina: análisis comparativo de siete casos nacionales, Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- UNESCO (2020), “Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación”, Oficina de la UNESCO en La Habana [en línea] <https://es.unesco.org/news/nuevas-publicaciones-cubanas-enfrentar-efectos-covid-19-educacion> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Vanegas, C. (2016). Procesos Reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial (Tesis Doctoral). Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile
- Vezub, L. Allud, A. (2012) El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Ministerio de Educación y cultura de Uruguay. [Documento en Línea] Disponible: <http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/El%20acompanamiento%20pedagogico%20como%20estrategia%20de%20apoyo%20y%20desarrollo%20profesional%20de%20los%20docentes%20noveles.pdf> [Consulta: 2019 agosto]

- Villareal (2005). Análisis de las propuestas y problemáticas que plantean los lineamientos curriculares de matemáticas en Colombia. Documento. Repositorio Digital de Documentos en Educación Matemática. Universidad de los Andes. Medellín. Universidad de Antioquia. Tomado de: <http://funes.uniandes.edu.co/1847/> y <http://funes.uniandes.edu.co/1847/1/15488197-ANALISIS-DE-LASPROPUESTAS-Y-PROBLEMATICAS-QUE-PLANTEAN-LOS-LINEAMIENTOSCURRICULARES-DE-MATEMATICAS-EN-COLOMBIA.pdf>
- Villalobos, M. (2009). Evaluación del aprendizaje basado en competencias. México: Minos Tercer Milenio.
- Vinuesa, M. (2002). Construir valores. Bilbao: Desclée.
- Zabala, Antoni. (2008). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. México: Grao.
- Zambrano, A (2000) La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Artículo. Colombia.
- Zubiría, S. (2014). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Magisterio.
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia editorial U. de Antioquia Anthrope Bogotá: Siglo del hombre Editores.
- Zúñiga, M. y García, J. (1998). Investigación en educación: procesos, interacciones y construcciones. San José: EUNED.

ANEXO

Anexo (a). Validación del instrumento

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**

Estimado Validador:

Me dirijo a usted, en la oportunidad de solicitar su colaboración en la búsqueda de información confiable y precisa para efectuar la recolección y análisis de información en la ejecución de la investigación denominada: **APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL ACOMPAÑAMIENTO IN SITU EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA**. El cumplir con esta indagación es requisito indispensable para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Agradecería su apoyo en el sentido de proceder a la revisión íntegra de los instrumentos incluidos, certificando así la eficacia y confiabilidad de la información proporcionada, lo cual contribuiría a la solución del problema planteado en esta investigación.

Reconociendo su colaboración y ayuda aportada.

Atentamente,

MSc. Yamile Aslhoy Ramirez Serna.

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**

**APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL ACOMPAÑAMIENTO IN SITU EN
LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LOS DOCENTES DE BÁSICA
PRIMARIA**

**Caso: Institución Educativa Distrital Brisas del Río de Barranquilla,
Colombia**

Objetivo General

Generar una aproximación teórica del acompañamiento in situ para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las docentes de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Brisas del Río de Barranquilla, Colombia.

Objetivos Específicos

1. Indagar desde la concepción epistemológica y ontológica del acompañamiento in situ y las prácticas pedagógicas.
2. Contrastar las prácticas pedagógicas en la educación básica primaria, desde su historia, sus referentes teóricos y desde el marco profesoral para la enseñanza.
3. Construir fundamentos teóricos sobre el acompañamiento in situ y las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 1.- Sistema de Categorías

Objetivo General: Generar una aproximación teórica del acompañamiento in situ para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las docentes de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Brisas del Río de Barranquilla, Colombia

| Objetivo general | Categoría | Subcategoría |
|--|--|--|
| Generar una aproximación teórica del acompañamiento in situ en el mejoramiento de las prácticas de aula en las docentes de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Brisas del Río de Barranquilla, Colombia. | Acompañamiento in situ en el mejoramiento de las prácticas de aula | Planeación y preparación de clases Ambientes para el Aprendizaje Práctica pedagógica |

Nota. Elaborado por Ramírez (2020)

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO A DOCENTES

Estimado Docente, la intencionalidad de la presente entrevista se basa en: Generar una aproximación teórica del acompañamiento in situ para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las docentes de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Brisas del Río de Barranquilla, Colombia. Agradezco me otorgue unos minutos de su tiempo para responder las siguientes preguntas que servirán para establecer algunos constructos teóricos didácticos que permitan comprender el fenómeno de estudio.

Datos del entrevistado:

Profesión: _____ Ocupación: _____
Nivel Educativo: _____ Género: _____ Edad: _____

Sub Categoría: Planeación y Preparación

1. Del ejercicio de planear las clases con antelación ¿Cuál consideras de mayor importancia y por qué?
2. ¿Cuáles fueron las dificultades que encontró en la realización de la planeación?
3. ¿Cómo resuelve las dificultades en la planeación de clases?
4. ¿Qué referentes curriculares utiliza para la planear sus clases?
5. ¿Cómo relaciona los estándares de competencia, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las matrices de referencia, para planear sus actividades académicas?
6. ¿Qué evidencias le permiten confirmar que el aprendizaje de los estudiantes es producto de la planeación organizada?

7. ¿Cómo introduce aspectos del modelo pedagógico Institucional en la planeación?
8. ¿Cómo ha influido en la planeación y preparación de clase el COVID-19 y cómo ha cambiado el acompañamiento en el ejercicio de la labor docente?

Subcategoría: Ambientes de Aprendizaje.

1. Del ejercicio del desarrollo de la clase ¿Cuál consideras de mayor importancia y por qué?
2. ¿Cuál es el grado de cumplimiento del objetivo durante el desarrollo de la clase?
3. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes durante el desarrollo de la clase y que aspectos considera que le hicieron falta durante la intervención y por qué?
4. ¿Qué aspectos tendría en cuenta para el desarrollo de la próxima clase o guía?
5. ¿Qué estrategias utilizas para el fomento del trabajo colaborativo?
6. Con la situación actual por el COVID-19 ¿cómo han influido los estándares de competencia, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las matrices de referencia, para el desarrollo de las clases?
7. ¿cómo ha influido el acompañamiento in situ en la labor docente?

Subcategoría: Práctica Pedagógica.

1. ¿Qué aspectos positivos y negativos han surgido durante el desarrollo de la práctica pedagógica?
2. ¿Cuáles son las fortalezas y dificultades frente a la enseñanza y el desarrollo de la práctica pedagógica siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional?
3. ¿Qué le gustaría aprender de la práctica pedagógica de algún compañero?

4. ¿Cuáles son los obstáculos que encuentra en el desarrollo de su práctica pedagógica y cómo cree que puede utilizarlo en su fortalecimiento pedagógico?
5. ¿Considera que el acompañamiento pedagógico ha fortalecido el desarrollo de su práctica pedagógica y por qué?
6. ¿Cómo es la relación de la Comunidades de Aprendizaje (CDA) en la creación de criterios claros, coherentes y precisos de acuerdo con el modelo pedagógico institucional y la puesta en marcha de esta en la práctica pedagógica?
7. Con la situación actual por el COVID-19 ¿cómo ha influido en la práctica pedagógica y que creé que ha cambiado en el acompañamiento?

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

1. ¿Considera que el instrumento da a conocer el propósito que se persigue el estudio relacionado con el reconocimiento de un enfoque epistemológico de la práctica pedagógica basada en el acompañamiento in situ?

SI: __NO__

Explique

2. Los objetivos específicos planteados se ajustan al objetivo general.

SI: __NO__

Explique: _____

3. ¿Es necesario agregar más ítems?

SI _____ NO: _____

Explique: _____

4. ¿Tiene alguna observación que hacer al sistema de categorías?

SI _____ NO _____

Explique:

**HOJA DE REGISTRO PARA LA VALIDACIÓN DEL GUIÓN DE
ENTREVISTA DIRIGIDO AL DOCENTE**

| ITEM | CRITERIOS | | | | | OBSERVACIÓN |
|------|-----------|---|---|---|---|-------------|
| | E | B | M | X | C | |
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | | | |
| 4 | | | | | | |
| 5 | | | | | | |
| 6 | | | | | | |
| 7 | | | | | | |
| 8 | | | | | | |
| 9 | | | | | | |
| 10 | | | | | | |
| 11 | | | | | | |
| 12 | | | | | | |
| 13 | | | | | | |
| 14 | | | | | | |

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Sugerencias: procurar que el número de ítems sea menor.

| Nombre del Validador | Doctorado | Firma |
|-----------------------------|------------------|--------------|
| | | |

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Quien suscribe ciudadano (a) XXXXXXXXXX. Con Cédula de Identidad de profesión Doctora en XXXXXX. Hago constar que he validado el instrumento para recabar información de la investigación titulada: **APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL ACOMPAÑAMIENTO IN SITU EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA**, para optar al grado de Doctor en Educación.

Firma: