



UNIVERSIDAD DE CAMAGÜEY IGNACIO AGRAMONTE LOYNAZ



CENTRO DE ESTUDIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ENRIQUE JOSÉ VARONA

LA GESTIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA MAESTROS DEL NIVEL PRIMARIO

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS
PEDAGÓGICAS**

Autor: M. Sc. Máximo Díaz Terrero

Camagüey

2018



UNIVERSIDAD DE CAMAGÜEY IGNACIO AGRAMONTE LOYNAZ



CENTRO DE ESTUDIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ENRIQUE JOSÉ VARONA

LA GESTIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA MAESTROS DEL NIVEL PRIMARIO

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS
PEDAGÓGICAS**

Autor: M. Sc. Máximo Díaz Terrero

Tutores: Dr. C. Jorge García Batán

Dr. C. María de los Ángeles Legañoa Ferrá

Camagüey

2018

AGRADECIMIENTOS

A Dios por acompañarme y darme salud en todo este proceso de aprendizaje.

A mi familia (Mi querida esposa María Dominga Valdez, hijos: Tyler Cheriell, Audri Kirsy, Danna Camila y Máximo Eduardo), por ser mi aliada, dándome fuerzas y su tiempo para dedicarlo a este proceso de investigación.

A mis padres (Sra. Nidia Terrero Félix y el Sr. Abraham Díaz Medina), por su cariño y motivación constante en mi desarrollo personal y profesional.

A mis tutores (Dr. C. Jorge García Batán y la Dra. C. María de los Ángeles Legañoa Ferra), que me asumieron como aspirante, confiaron en mí y me brindaron siempre su ayuda incondicional. Relación esta que espero cultivemos por siempre.

A mis compañeros y amigos de trabajo, por su apoyo incondicional en este proyecto de investigación, especialmente (Isidro Báez). A los profesores de las escuelas de Matemática y pedagogía, en especial (Dra. Evarista Matías), de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y muy especialmente a mis compañeros del Doctorado, por su contribución.

A todos los investigadores y colaboradores del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación “Enrique José Varona” de la Universidad de Camagüey (CECEDUC) que me han apoyado en la elaboración y desarrollo de este trabajo. En fin, a todos mis amigos y personas que de una manera u otra han aportado para que este proyecto se convierta hoy en una realidad.

DEDICATORIA

A Dios, quien siempre está a mi lado guiando mis pasos, a quien siempre recurro y agradezco la oportunidad de vivir.

A mi familia, (Mis padres, mis hermanos y sobrinos), por soportarme en los momentos más difíciles de este proceso y darme ánimo y valor para llegar hasta el final.

A mis asesores, quienes me motivaron y sirvieron de inspiración durante todo este proceso y por la paciencia exhibida en aquellos momentos difíciles.

A las instituciones que hicieron posible este Doctorado, a la universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), Al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio Dominicano (INAFOCAM) y a la Universidad Enrique José Varona de la Universidad de Camagüey (CECEDUC) y con ellas a todas las personas que trabajan en las mismas.

Al gran Pueblo cubano y en particular a la provincia de Camagüey por el buen trato y calor humano que recibí en todas mi visitas a esa hermosa y progresiva zona Cubana. Siempre seré un defensor de este lazo irrompible de hermandad y cooperación entre estas dos naciones hermanas la República Dominicana y la República de Cuba.

SÍNTESIS

Esta tesis aborda la problemática que existe en República Dominicana en la preparación de los maestros del nivel primario que limitan su desempeño pedagógico. Tiene como objeto el proceso de la formación continua de los maestros del nivel primario a través del acompañamiento pedagógico y se orienta a perfeccionar el desempeño de los maestros a partir de una estrategia de gestión del acompañamiento pedagógico. Se precisa como campo de acción de la investigación la gestión del acompañamiento pedagógico. Se asumió la Teoría Holístico-Configuracional para modelar el proceso de gestión del acompañamiento pedagógico, estableciéndose tres dimensiones fundamentales: supervisión pedagógica orientada a maestros, mediación pedagógica y articulación formativa. La estrategia se estructuró según un enfoque sistémico-estructural-funcional en tres procesos: la supervisión, la formación y la dirección del proceso enseñanza aprendizaje. La novedad científica devela la lógica de la gestión del acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario, con las relaciones teóricas que le son inherentes, connotándose la profesionalización como cualidad del proceso que favorece la evaluación de los actos profesionales, la toma de decisiones y el completamiento de saberes de manera continua para la interacción con la práctica docente. La estrategia propuesta influirá en el desempeño de los maestros de las escuelas primarias a través del acompañamiento pedagógico como expresión de la formación continua, dinamizada por las relaciones dialécticas entre la supervisión pedagógica orientada a maestros, las mediaciones pedagógicas y la articulación formativa. Para corroborar la pertinencia y factibilidad científica del modelo y la estrategia se realizó un criterio de expertos y se aplicó la resolución de problemas con experimentación sobre el terreno en la Regional No.10 de Santo Domingo II, República Dominicana.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN CONTINUA DEL MAESTRO DEL NIVEL PRIMARIO A TRAVÉS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO.....	12
1.1. Caracterización epistemológica del proceso de formación continua del maestro de nivel primario.....	12
1.2. Caracterización epistemológica de la gestión del acompañamiento pedagógico.	22
1.3. Principales tendencias históricas del proceso de acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario en República Dominicana.	36
1.4 Estado actual del proceso de acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario.	41
CAPÍTULO II. MODELACIÓN DE LA GESTIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA MAESTROS DEL NIVEL PRIMARIA.....	50
2.1. Fundamentos del modelo	50
2.2. Modelación del proceso de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario.....	53
2.3. Concepción de la estrategia de gestión del acompañamiento pedagógico	76
CAPITULO III. VALORACIÓN Y CORROBORACIÓN CIENTÍFICA DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	87
3.1 Valoración de los resultados de la aplicación del método de criterio de expertos.	87
3.2. Aplicación parcial de la estrategia propuesta en 3 escuelas de la Regional 10.	89
CONCLUSIONES GENERALES	109
RECOMENDACIONES.....	111
BIBLIOGRAFÍA.....	112
ANEXOS.....	123

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existe consenso a nivel internacional, que la formación de docentes, no se detiene en la formación inicial, sino que debe ser continua. Al respecto la UNESCO plantea que “la formación continua constituye una necesidad ineludible en la actividad docente y que, por lo tanto, el tema merece ser tratado no como un elemento remediar sino como un componente de la política educativa tan relevante como la formación inicial, debiéndose abordar ambas en forma articulada”. (OREALC/UNESCO, 2013, p. 7)

En América Latina y el Caribe se observa la disposición a impulsar políticas de formación centradas en la escuela, en las que los colectivos docentes asumen un papel protagónico y el referente es la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje. Los centros educativos en los que se desempeñan los docentes, también constituyen importantes espacios de formación y socialización; son una fuente de nuevos desafíos y de aprendizajes en todas las etapas de la carrera docente.

En el contexto de la sociedad del conocimiento y de los acelerados cambios en las formas de producción, en las relaciones de trabajo, en la ciencia, la tecnología y en los modos de crear y difundir la cultura, la formación continua se ha vuelto una exigencia para todas las profesiones. En el caso de los maestros la mejora de la profesión plantea retos y características singulares, debido, entre otras cuestiones, a la constante expansión de la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos, a los imperativos de la democratización y al logro de mayores niveles de equidad educativa.

La UNESCO identifica varios temas críticos para la formación continua, entre los que destacan: a) escasa relevancia y articulación entre sus diferentes modalidades; b) bajo impacto de las acciones

emprendidas c) desconocimiento de la heterogeneidad docente; d) falta de regulación de la oferta; e) poca consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo; f) dificultades para la regulación y escasa pertinencia de la oferta de postgrados. (OREALC/UNESCO, 2013, p. 8)

Por lo tanto, un elemento clave es de qué manera facilitar el desarrollo profesional de los maestros, cómo promover el proceso de cambio del profesorado, la renovación de la enseñanza que acompañe las transformaciones sociales, culturales y educativas de nuestro tiempo. A tal fin, las políticas educativas dirigidas a acompañar los maestros en su desempeño y a apoyar a las escuelas son un factor de gran potencial para atender las necesidades de formación que surgen a lo largo de la trayectoria profesional.

Como expresan Salazar y Marqués (2012), el acompañamiento pedagógico adquiere relevancia porque a través de observar las prácticas docentes activa y pasivamente, se recogen insumos que retroalimentan al docente para reflexionar, analizar y reconstruir su accionar pedagógico.

En la actualidad, las investigaciones se dirigen a promover un cambio en la supervisión pedagógica para orientarla hacia un acompañamiento pedagógico. Como expresan Vargas e Izarra (2015) en la actualidad se postula la necesidad de pasar de la supervisión al acompañamiento pedagógico, puesto que este proceso se concibe desde una relación horizontal en la cual el docente es orientado por un par académico con mayor experiencia y formación especial con el propósito de asegurar el desarrollo profesional docente.

En lo anterior se evidencian las exigencias sociales que impulsan los cambios en las concepciones del acompañamiento pedagógico, transformando la visión del proceso de supervisión, de los roles de los actores del proceso, de las interacciones pedagógicas, y de la organización de los espacios y vías para su realización. Esto, genera el empleo de métodos activos para la reflexión, la indagación, la problematización de la realidad y a la adopción de posiciones que transformen dicha realidad.

Desde esta perspectiva, la gestión del acompañamiento pedagógico, se perfecciona; modifica los protocolos y las vías para su implementación, en función de transformar el desempeño de los maestros, a partir de articular de manera armónica y coherente su saber, su saber hacer, su saber ser y su saber convivir en aras de resolver los problemas presentes en su práctica, con eficiencia y responsabilidad social.

En este sentido, se destaca la necesidad elevar el acompañamiento pedagógico del maestro del nivel primario para atender la autonomía progresiva del maestro y la reflexión continua sobre la práctica. Ello encuentra sustento teórico en las concepciones de la profesionalización docente, como visión que transforma la teoría y la práctica pedagógica contemporánea a partir, de considerar el acompañamiento como proceso formativo que permite al maestro evaluar sus actos profesionales y completar sus saberes de manera continua, a partir de la experiencia, las potencialidades científicas y la disposición asumida.

Al irradiar la cultura del acompañamiento pedagógico como expresión de formación continua en las escuelas, se modifican el rol ya establecido a los supervisores externos e internos, pues se incorpora la tarea de integrarse al proceso de gestionar el acompañamiento pedagógico y la de ofrecer ayudas pedagógicas, didácticas y socioemocionales, que le permitan desarrollarse en la escuela a todos los maestros.

En República Dominicana se reconoce que existe una relación significativa entre el proceso pedagógico gestionado por el docente y los aprendizajes logrados por sus alumnos (INAFOCAM, 2013). Así, el estado dominicano considera vital hacer inversiones importantes en la formación de los docentes. Por esto, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) ha diseñado programas de formación inicial y continua del profesorado que valoran como fundamental su preparación a lo largo de la vida. Además, la supervisión educativa es objeto de especial atención por el

Ministerio de Educación, para lo cual ha creado una Dirección Nacional de Supervisión Educativa. La misma se conceptualiza como un proceso que tiene como principal finalidad el acompañamiento, seguimiento, evaluación y control de la gestión pedagógica e institucional, con miras a fortalecer el desempeño de los sujetos y el logro de los programas y políticas educativas. (Dirección Nacional de Supervisión Educativa, 2014, p. 4).

En aras de formar los recursos humanos para la supervisión y el acompañamiento, en República Dominicana se han desarrollado programas formativos. Un diagnóstico desarrollado para obtener información sobre el conocimiento que tienen los participantes en una Especialidad de Acompañamiento Pedagógico (Villegas, González, González, Pichardo, & Rodríguez, 2017) arrojó que existen insuficiencias en relación a las estrategias de acompañamiento que conocen y han utilizado; en la identificación de las diferencias entre acompañamiento y supervisión; y en las características del rol del técnico distrital/regional (supervisor externo) en el desarrollo del nuevo currículo.

El autor a partir de su rol de técnico regional (supervisor externo), realiza un estudio en la Regional No.10 de Santo Domingo II en el que se incluyen: 30 escuelas del nivel primario pertenecientes a los 6 distritos, 306 maestros, 60 coordinadores docentes o directores de centro, 16 técnicos distritales y regionales, le permite identificar limitaciones en el desempeño de los maestros, entre las que se significan las siguientes (Díaz & García-Batán, 2016):

- Insuficiencias en la ejecución del nuevo currículo por competencias expresadas en el poco dominio de las didácticas particulares de los contenidos del ciclo y en el desarrollo de habilidades para diseñar situaciones de aprendizaje acordes con los indicadores de logro exigidos.
- Predominio de una formación continua instrumental y carencial, así como poco sistémica y centrada en las formas tradicionales de superación.

- Se evidencian limitaciones en las habilidades que generan un clima favorable a partir de aceptar puntos de vistas diferentes.
- En el proceso de proyección del acompañamiento pedagógico, es responsabilidad solo de los niveles distritales y regionales, y no atiende a los maestros según los niveles de ayuda necesarios.
- Las acciones que desarrollan los supervisores y las interacciones pedagógicas que realizan no responden a una proyección consensuada y contextualizada

La búsqueda de propuestas para la solución de la problemática referida, conlleva al autor de esta investigación a la consulta de una variada bibliografía de autores que han abordado la temática del acompañamiento pedagógico.

Se constatan autores tales como: Davini, (2005); Calvo, (2006);Ávalos, (2007); Vezub (2011), Vélaz de Medrano, (2009);Martínez y González (2010); Sovero, (2012); Callomamani, (2013); Vezub & Alliaud (2012);Minez (2013); Erazo (2013); Perdomo (2013), Ministerio de Educación del Perú (2014), Villegas, González, González, Pichardo, & Rodríguez (2017). De manera general, en las propuestas de estos autores se evidencian la mirada hacia el acompañamiento, como sistema de recursos y apoyos, y la necesidad de consolidar el rol de los supervisores y su preparación y la búsqueda de vías para la ayuda al maestro. En ellas se revelan importantes contribuciones en relación con el tema que se investiga; sin embargo, se aprecian inconsistencias teóricas tales como:

- En el acompañamiento pedagógico es insuficiente el tratamiento a las mediaciones, como interacción pedagógica profesional, personal y contextual.
- En la plataforma teórica del acompañamiento no están definidas las relaciones con la supervisión y el rol del supervisor.
- Los estudios precedentes sobre la gestión del acompañamiento pedagógico, tienen un carácter homogéneo, al dirigirlo hacia la generalidad de los maestros. Ello limita el carácter individual y diferenciado en el accionar de los acompañantes, según las necesidades del maestro.

Las evidencias empíricas y las limitaciones teóricas apuntan hacia una contradicción en el proceso de formación continua del maestro del nivel primario que en su manifestación externa se aprecia entre las exigencias al desempeño del maestro primario para la atención a las transformaciones de la educación primaria, desde un currículo por competencias y las limitaciones en el proceso de gestión del acompañamiento pedagógico como expresión de la formación continua.

La contradicción identificada es expresión del siguiente **problema científico**: insuficiencias en las relaciones e interacciones del proceso de acompañamiento pedagógico que no contribuyen al completamiento de saberes y la toma de decisiones en la práctica docente de los maestros del nivel primario

La sistematización de las investigaciones evidencia que el maestro tiene que revisar críticamente las relaciones sociales en la práctica docente, que aprender a pensar por su propia cuenta, basándose en los saberes adquiridos a través de la formación y la práctica, por lo que precisa actividades de formación continua que realmente le aporten ideas, sugerencias, escenarios para el intercambio, contactos con otros docentes, respeto administrativo, tiempos y espacios para la investigación, margen de actuación, etc. En esta dirección, se promueve el acompañamiento pedagógico como una alternativa de la formación continua que tiene claro el sentido, el contexto en el que se promueve y desarrolla cada actividad, el itinerario formativo a seguir, el desarrollo profesional, la estrecha vinculación entre lo personal, lo institucional y lo profesional. Por esta razón se declara como **objeto de la investigación**: el proceso de formación continua de los maestros del nivel primario a través del acompañamiento pedagógico.

En este contexto la sistematización teórica realizada al quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el acompañamiento pedagógico como expresión de una formación continua que promueve entre los maestros la reflexión sobre la práctica, evidencia insuficiencias en la articulación e

integración del sistema de relaciones e interacciones que facilitan su desarrollo en correspondencia con la estructura y funcionamiento de la escuela, el enfoque del proceso enseñanza aprendizaje, el manejo de los recursos y el cumplimiento de lo normado y el clima laboral existente, a tenor de lo expresado para resolver el problema planteado, y concretar la lógica investigativa, se formula como **objetivo** de la investigación: implementar una estrategia de gestión de acompañamiento pedagógico como expresión de formación continua que favorezca el desempeño profesional del maestro del nivel primario en su práctica docente. El objetivo propuesto precisa como **campo de acción**: la gestión del acompañamiento pedagógico.

Es por ello, que se plantea como **hipótesis** la siguiente: la implementación de una estrategia de gestión, sustentada en un modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario que deleve, en el contexto de la formación continua, las relaciones entre la supervisión, las mediaciones pedagógicas y las acciones formativas puede favorecer el desempeño profesional de los maestros para la interacción con la práctica docente.

La materialización de esta investigación se concreta en las siguientes **tareas científicas**, que conducen a profundizar en los estudios que al respecto se realizan:

1. Caracterizar epistemológicamente la formación continua de los maestros de nivel primario.
2. Sistematizar los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la gestión del acompañamiento pedagógico
3. Determinar la evolución histórica del proceso de formación continua del maestro de nivel primario, con énfasis en el acompañamiento pedagógico en la República Dominicana.
4. Caracterizar el estado actual del proceso de gestión del acompañamiento pedagógico como expresión de la formación continua de los maestros del nivel primario en República Dominicana

5. Fundamentar la modelación de la gestión del acompañamiento pedagógico como expresión de la formación continua de los maestros del nivel primaria.
6. Diseñar una estrategia de gestión del acompañamiento pedagógico como expresión de la formación continua de los maestros del nivel primaria.
7. Valorar la pertinencia y factibilidad del modelo y la estrategia.

Para resolver el problema y alcanzar el objetivo se emplean los siguientes métodos de investigación:

Del nivel teórico:

El análisis-síntesis y el inductivo-deductivo, se usan en el estudio de las concepciones sobre la formación continua del maestro del nivel primaria, el acompañamiento pedagógico en lo general y en su gestión en lo particular en lo particular. Ello permite construir el marco teórico conceptual y la caracterización del estado actual del objeto de estudio, y el campo de acción.

El histórico y lógico se empleó para caracterizar el objeto de estudio y el campo de acción en su desarrollo histórico en la República Dominicana y para la identificación de las concepciones que han caracterizado el proceso de formación continua del maestro de nivel primario desde el acompañamiento pedagógico y para establecer las principales regularidades. La modelación desde lo holístico-configuracional se usó para elaborar el modelo de gestión del acompañamiento pedagógico. El sistémico estructural funcional fue utilizado para la estrategia.

Del nivel empírico:

En la tarea relativa al diagnóstico del estado actual de gestión del acompañamiento pedagógico, la encuesta se empleó para la recogida de datos que permitieron determinar las necesidades sentidas de los maestros. La observación participante, la entrevista y la encuesta para obtener criterios valorativos acerca del proceso de acompañamiento. La revisión de documentos se utilizó para la recogida de información relacionada con el problema de investigación. Se revisaron los manuales y protocolos de

supervisión y acompañamiento emitidos por Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) para la valoración de las acciones que desarrollan los supervisores en relación con el objeto de investigación y el campo de acción. Los talleres de socialización con especialistas permitieron obtener criterios de pertinencia de las propuestas, y para la retroalimentación y corroboración constante. El criterio de expertos permitió recoger criterios, en función de valorar la pertinencia del modelo y la estrategia de gestión. La resolución de problemas con experimentación sobre el terreno se usó para la valoración de la pertinencia y factibilidad de la propuesta y exponer los resultados de la investigación. Del nivel matemático-estadístico se empleó la estadística descriptiva para procesar los datos obtenidos. Como recurso metodológico se utiliza la triangulación de métodos para contrastar los resultados obtenidos, y a partir de ellos corroborar la pertinencia de la propuesta.

La contribución a la teoría en la investigación consiste en: una modelo de gestión del acompañamiento pedagógico que contiene los argumentos de la formación continua del maestro del nivel primario para la profesionalización del desempeño pedagógico, devela, como **novedad** científica, la lógica de la gestión del acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario, con las relaciones teóricas que le son inherentes, connotándose la profesionalización como cualidad del proceso que favorece la evaluación de los actos profesionales, la toma de decisiones y el completamiento de saberes de manera continua para la interacción con la práctica docente.

El aporte práctico de la investigación se expresa en una estrategia de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario, en el contexto de la formación continua. Este recurso favorece las interacciones y el establecimiento de las relaciones entre los supervisores, acompañantes y maestros dirigidas a desarrollar el desempeño pertinente de los maestros en la dirección del proceso enseñanza aprendizaje.

La tesis consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el capítulo I se exponen los resultados de la sistematización de los referentes teóricos sobre la formación continua y el acompañamiento pedagógico, el análisis histórico sobre el objeto y campo de acción y del estudio diagnóstico que caracteriza el estado inicial de la gestión del acompañamiento pedagógico.

En el capítulo II se presentan los principales aportes (teórico y práctico) de la investigación, el modelo de gestión de acompañamiento pedagógico y la estrategia que permite su concreción en la práctica, así como, los presupuestos teóricos- metodológicos que sirvieron de sustento a su modelación.

En el capítulo III, se ofrecen los resultados de la aplicación de los métodos de la resolución de problemas con experimentación sobre el terreno, los talleres de socialización y reflexión crítica con especialistas, y el criterio de expertos, los que evidencian transformaciones satisfactorias del proceso investigativo y juicios positivos de la pertinencia de la propuesta.

CAPÍTULO I.

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL MAESTRO DEL NIVEL PRIMARIO A TRAVÉS DEL ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO

CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN CONTINUA DEL MAESTRO DEL NIVEL PRIMARIO A TRAVÉS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Se realiza una valoración de la plataforma epistemológica que permite sustentar la caracterización del acompañamiento pedagógico y su gestión. Se realiza una caracterización de las tendencias históricas del acompañamiento pedagógico en el contexto de la formación continua de los maestros del nivel primario en República Dominicana. También se realiza una caracterización del estado actual del acompañamiento en la enseñanza primaria de la República Dominicana, que evidencia las insuficiencias en la gestión del acompañamiento pedagógico como expresión de la formación continua.

1.1. Caracterización epistemológica del proceso de formación continua del maestro de nivel primario.

En torno a la formación continua existen diversas definiciones y especificaciones según las finalidades que asumen las particularidades de acuerdo al enfoque y contexto en el que fueron formuladas. En la pedagogía cubana, la formación continua constituye una de las principales categorías que se debe tener como característica esencial para lograr una proyección social, una orientación humanista y un carácter transformador (López, 1996). Desde esta perspectiva el mejoramiento humano no se reduce a un bagaje de conocimientos o habilidades ya que el mundo actual necesita de la riqueza espiritual; el ser humano debe tener sensibilidad ética, sensibilidad estética, sentimientos de responsabilidad y compromiso para enfrentar los retos del mundo actual.

La formación continua, por tanto, constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado, y se concibe generalmente, como un conjunto de actividades de actualización científica, didáctica y profesional, desplegadas en centros docentes, instituciones formativas específicas y en universidades.

En España la Fundación para la Formación Continua (FORCEM) entiende por formación continua "... el conjunto de acciones formativas que desarrollen las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones, dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador." (Leibowicz, 2000).

Los estudios realizados por Feliz (2009), plantean que Cayetano de Leila identifica la formación continua como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función, en este caso la docente. Sanz (1995) la caracteriza como un proceso y estado en que el individuo se hace poseedor de conocimientos y habilidades, junto con la capacidad de coordinarlos e integrarlos a su proyecto existencial.

Las valoraciones consensuadas por el grupo de debate sobre la formación continua del profesorado, citado por Urdiales (2006), afirman que es un proceso continuo de innovación a lo largo de la vida. Un proceso mediante el cual los docentes en ejercicio mantienen sus capacidades actualizadas, abriendo día a día nuevos campos de formación profesional, considerándola entre otras cosas, como un derecho y obligación de todo el profesorado. Se reflexiona además, que dicha formación debe tener entre sus propósitos mejorar cualitativa y cuantitativamente la formación del profesorado en ejercicio y compensar en muchas ocasiones las debilidades de la formación inicial.

En el análisis realizado por Feliz (2009), se caracteriza la formación continua de los docentes como el sistema de acciones dirigida a los docentes en servicio que les permite fortalecer valores, asumir

actitudes positivas hacia la docencia, proporcionar los espacios necesarios para desarrollar habilidades, generar conocimientos y proveerlos de las estrategias requeridas para el buen desempeño, logrando así, transformar positivamente su práctica docente.

La formación continua comprende diversas instancias organizativas y se ajusta a los diferentes contextos; generalmente está formada por dos vertientes de trabajo, la superación profesional y la formación académica de postgrado, independientemente de las especificidades de cada región, la formación continua incluye la capacitación y actualización de los docentes en aras de lograr una transformación que permita elevar la calidad de su docencia y el mejoramiento humano de su persona.

En ese mismo orden, Morin (2000), plantea que la formación continua es entendida como el conjunto de acciones formativas para la consecución de mejoras en las cualificaciones de los profesionales de manera que le provea de los conocimientos para impulsar la competitividad de su organización.

Asimismo, se entiende como formación continua toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las habilidades y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el trabajo y la práctica.

En ese sentido, los estudios sobre las políticas de capacitación docente (Navarro & Verdisco, 2000), (Ingvarson, Meiers, y Beavis, 2005) han llegado a la conclusión de que los dispositivos de formación continua fundados en el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo resultan más efectivos para lograr el cambio de las prácticas de enseñanza.

La formación continua de los profesores se ubica cada vez más como tema central en la agenda de las políticas educativas. Esto se observa en el creciente número de publicaciones especializadas y de documentos internacionales de diversos organismos; (EURYDICE, 2002), (OCDE, 2010); (COM, 2007) (Terigi, 2010) que consideran crucial fortalecer la formación de los mismos. Las razones de estos llamamientos pueden buscarse en la complejidad y nuevos desafíos que enfrenta la profesión, en la

masificación de los sistemas educativos producida por la extensión de la obligatoriedad escolar, en el cambio de los modelos de enseñanza, en la inclusión de las nuevas tecnologías para el aprendizaje de los estudiantes, entre otros factores.

Para Cruz, Miyar, García y Legañoa (2010) la formación continua es un proceso sostenido y sistemático que se renueva periódicamente de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos, así como al cambio de las necesidades sociales que conforman el entorno en que se desenvuelven los profesores. El documento base para el diseño de los planes de estudio "E" en Cuba (MES, 2016) plantea que la formación continua se considera un proceso de formación y desarrollo profesional, en el cual la interacción entre las universidades y los organismos empleadores juega el papel fundamental, y en la que los estudiantes y profesionales asumen un papel protagónico en este proceso.

El análisis realizado permite al autor comprobar los rasgos esenciales que caracterizan a la formación continua como son: su carácter sistemático y sostenido, su orientación al desarrollo profesional a partir del reforzamiento del nivel de cualificación y el desarrollo de nuevas actividades; sin embargo no se alude a la necesidad de que los saberes a promover se integren y respondan a los problemas del contexto profesional.

El autor asume la **formación continua** como el **proceso sostenido y sistemático de formación y desarrollo profesional que garantiza los desempeños a partir de articular de manera armónica y coherente su saber, su saber hacer, su saber ser y su saber convivir, en aras de resolver los problemas presentes en su esfera de actuación, con eficiencia y responsabilidad social.**

En este marco, la formación continua de los maestros de primaria en las escuelas, (organismo empleador) a través de diversos mecanismos de apoyo pedagógico in situ, constituye una política y una práctica cada vez más extendida en los países de Europa y América. Dentro de este tipo de prácticas,

una de las acciones impulsada por diversos organismos internacionales y grupos de expertos, es la que se dirige a acompañar durante el ejercicio profesional del maestro.

De acuerdo con Davini (2005), Ávalos (2007), Vezub (2010), el acompañamiento pedagógico constituye una alternativa frente al predominio de los modelos de formación continua de carácter instrumental y carencial que predominaron en las reformas educativas de los años noventa.

Por su parte Calvo (2006); al analizar la inserción de los maestros en Colombia, encuentra que los maestros prefieren la conformación de colectivos, redes, grupos de trabajo, o de investigación-acción en las escuelas; más que la asistencia a cursos de postgrado y seminarios formales ofrecidos por las universidades ya que no guardan relación con la realidad escolar y se desarrollan desde una lógica que da continuidad a la formación inicial.

El Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2008) define el acompañamiento pedagógico como un sistema y un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por docentes y directores, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la escuela.

Para Vélaz de Medrano (2009) el acompañamiento pedagógico surge como una alternativa frente a los débiles resultados que evidenció la capacitación tradicional. Este enfoque de la formación continua se ha mostrado insuficiente cuando lo que se pretende es transformar las prácticas de enseñanza, fomentar nuevas culturas institucionales y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Por ello surgieron modalidades de desarrollo profesional docente en las escuelas, destinadas a acompañar, facilitar las innovaciones, construir colectivamente y promuevan prácticas que respondan a las características de cada escuela, que permitan generar nuevas formas de trabajo y sostenerlas, dando lugar, luego, a otras transformaciones.

Para Martínez y González (2010), el acompañamiento pedagógico se concibe como proceso no lineal, más bien holístico, global, interdisciplinario, y se asume desde los supuestos constructivistas y desde la teoría socio crítica de construcción de conocimiento, en la que la realidad es el punto de partida y de convergencia de las acciones político-pedagógicas en la gestión de procesos de formación, de innovación y de cambio.

Martínez y González (2010) plantean que el acompañamiento es un trayecto complejo hacia las profundidades de las propias necesidades, potencialidades y capacidades profesionales, confrontadas por la colectividad de miradas internas y externas que acceden a nuestras prácticas para conocerlas, comprenderlas, apreciarlas y trastocarlas de modo que puedan orientarse cada vez más hacia la cualificación de lo que se es, se hace y se vive como persona y como docente en contextos formales de aprendizajes. Un trayecto en el que se reviven historias y experiencias, se fortalecen y amplían sentidos, se confirman y reorientan intencionalidades y deseos, todo lo cual ha de ser gestionado desde la sutileza que demanda el trato de las diferencias y las peculiares susceptibilidades que entraña cada historia personal y profesional.

Según Sovero, (2012) el acompañamiento pedagógico es el acto de ofrecer asesoría continua, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica, a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente en temas relevantes a su práctica. Para Callomamani (2013), es la función pedagógica de la supervisión orientada a fortalecer el desempeño profesional docente por la vía de la asistencia técnica; se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado, sin distinción de niveles de superioridad ni jerarquía.

Se requiere interacción auténtica, creando relaciones horizontales, en un ambiente de ínter aprendizaje pedagógico, pertinente al entorno de la institución. Este proceso de intercambio profesional, se produce

a través del diálogo y a partir de la observación y el análisis del trabajo en el aula; implica poseer la capacidad para compartir y la disposición para establecer compromisos que ayuden a crecer juntos generando emprendimientos sociales y culturales. Incluye algunas consultas a los estudiantes y otros procedimientos vinculados a la investigación.

En los estudios realizados por Vezub (2011), el acompañamiento pedagógico puede ser realizado desde diferentes modelos y concepciones teóricas, algunas de los cuales mantienen las clásicas jerarquías entre formadores y docentes, conocimiento teórico/básico y conocimiento técnico/aplicado y otras las intentan superar. La experiencia acumulada permite reconstruir los siguientes enfoques o modelos generales, los cuales muchas veces se hibridan y entrecruzan:

- El acompañamiento como relación terapéutica o apoyo a las relaciones personales que focaliza en la dimensión personal e interpersonal del principiante, en los aspectos vinculados con la integración dentro de la institución, las relaciones con otros colegas, con los directivos, los actores institucionales y la comunidad educativa en general (padres, alumnos, etcétera). Se trabajan los sentimientos de angustia y estrés que generan los primeros desempeños a nivel de los vínculos humanos. El acompañamiento se dirige a mejorar las relaciones personales del novel dentro de la escuela. Puede ser realizado por alguien interno o externo, pero el proceso se facilita cuando se trata de alguien que acompaña desde dentro porque ya conoce la trama de relaciones institucionales.
- El acompañamiento como servicio técnico. En este enfoque el formador o docente mentor es un profesional externo a la institución, a veces vinculado a los sistemas de supervisión, apoyo y gestión de los niveles educativos. El que acompaña se ocupa de revisar, identificar y diagnosticar los problemas del novel y a partir de este examen ofrece una serie de recomendaciones para ayudarlo a superarlos. Las estrategias de ajuste y de cambio pueden ser el acompañamiento

pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles más o menos situacionales, o basarse en procedimientos estandarizados y supuestamente transferibles. La lógica de la formación opera desde afuera hacia adentro, minimizando los procesos reflexivos y la construcción de una identidad profesional basada en la propia búsqueda. La mirada del acompañamiento es fundamentalmente individual, se enfoca en el novel y no en el principiante como miembro de un colectivo.

- El acompañamiento como cierre del proceso de formación y habilitación profesional. En este caso el periodo de acompañamiento es vivido como un año más de formación inicial, en el cual se trata de completar, transmitir y formar las destrezas y capacidades en las que no se llegó a trabajar durante la formación inicial. La tarea del que acompaña adquiere además un carácter evaluador y se fundamenta en una relación vertical y jerárquica con el novel.
- El acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación. En este caso se trabaja desde una perspectiva horizontal, mediante actividades colaborativas en las cuales el papel del que acompaña es ayudar a que el principiante perciba, comprenda y formule su problemática. Esta se discute y analiza en espacios de trabajo y reflexión colectivos y horizontales, donde se elaboran, conjuntamente, estrategias de acción adecuadas a los contextos particulares de desempeño, con la finalidad de mejorar la enseñanza. El proceso de acompañamiento actúa en tres planos simultáneos: el institucional, el docente formador/colaborador/mentor, y el docente novel.

Para Mínez, (2013), Erazo (2013) y Perdomo (2013) el acompañamiento pedagógico, es el proceso de asesorar a los docentes para la mejora de la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión, en sus propios centros educativos, a partir de la evaluación cotidiana de su propia experiencia en función de lograr mayores niveles de rendimiento en los estudiantes.

El protocolo de acompañamiento pedagógico realizado en el marco del Programa de Educación “Logros de Aprendizaje”, del Ministerio de Educación de Perú (2014) expresa que es 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.

El autor considera que cada una de estas concepciones contribuye a moldear diferentes culturas profesionales y a ampliar o a restringir el grado de cualificación y autonomía de los maestros. En el enfoque del acompañamiento como proceso de mutua formación se confía en la capacidad de autodesarrollo, autonomía y reflexión del profesorado, mientras que en los otros predomina la visión externa, experta y tecnológica del desarrollo profesional.

Asimismo, consideran al maestro productor de saberes pedagógicos, docentes que, a partir del registro y análisis crítico de sus experiencias de trabajo, sistematizan sus prácticas, las condiciones en las cuales las realizan, las maneras de hacer escuela y de construir su quehacer de maestro. Entendido de este modo, el acompañamiento pedagógico constituye una dimensión clave de la trayectoria profesional, en tanto aporta a los procesos de subjetivación y de construcción del modo de actuar profesional. Sin embargo, la heterogeneidad en la connotación del proceso evidencia la necesidad de acotar la categoría para el contexto de la presente investigación.

El autor asume el **acompañamiento pedagógico** como el **proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objeto de interactuar con los maestros 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.**

La sistematización teórica realizada demuestra que el acompañamiento pedagógico como expresión de formación continua para los maestros de primaria es una necesidad social relevante, actual y de

perspectiva, que se identifica con las tendencias de promover la autonomía progresiva del maestro y la reflexión continua sobre la práctica, a partir de estrategias metacognitivas y autorreguladoras, del análisis de lo que se hace, de las razones por las que se hace, de los supuestos que implica y de la construcción de alternativas de cambio acordes con su pertinencia socio-cultural.

Sin embargo, en el estudio realizado, se revela que el acompañamiento pedagógico, de forma general, tiende a ser considerado como un dispositivo ad-hoc que se agrega y yuxtapone a los mecanismos más tradicionales, o los instituidos que tienen los sistemas educativos para asesorar la tarea de los maestros. En la proyección del proceso de acompañamiento pedagógico, no siempre se consideran los contextos nacionales y los rasgos de la organización del trabajo del maestro y en ocasiones es la transferencia, más o menos mecánica, de modelos de otro contexto.

En este mismo orden, la generalidad de las investigaciones estudiadas, centran el acompañamiento pedagógico en los maestros noveles y no consideran en su cometido las diferencias entre los niveles educativos. Además, ponen en evidencia la tensión y dicotomía entre las dos áreas tradicionales de la supervisión (administrativa y pedagógica).

De forma paralela, el recorrido realizado por la literatura y el análisis de las experiencias y políticas internacionales de acompañamiento pedagógico, permitieron al autor patentizar que el acompañamiento pedagógico a través de pares más experimentados, constituye una estrategia y modalidad particular para promover la profesionalización del docente; que los dispositivos de formación centrados en el aprendizaje cooperativo y colaborativo, resultan más efectivos para lograr el cambio de las prácticas de enseñanza y que las mediaciones (colectivas e interpersonales) que convergen en un sistema de actividades y un conjunto de valores compartidos, potencian la integración entre maestros y se convierten en una fuente de saberes, en el transcurso de la práctica docente.

En este sentido el acompañamiento pedagógico tienen como visión el perfeccionamiento del proceso enseñanza aprendizaje y aunque la relación dista de ser mecánica y lineal, ya que los resultados de los estudiantes no dependen única y exclusivamente de los sistemas de apoyo pedagógico a los maestros que se implementen, se hace necesario articular y coordinar de modo consciente el sistema de relaciones e interacciones que se establecen entre los actores del proceso para promover en los maestros el descubrimiento de los supuestos que están detrás de su práctica, así como la toma de decisiones para transformarla, lo que contribuye a que se desempeñe con pertinencia en el logro de los objetivos propuestos. Es decir, gestionar el proceso de acompañamiento pedagógico como expresión de la formación continua de los maestros en su proceso de profesionalización.

1.2. Caracterización epistemológica de la gestión del acompañamiento pedagógico.

A tono con los postulados anteriores, se plantean algunos presupuestos que desde la gestión del proceso de acompañamiento pedagógico se considera importante abordar en esta investigación, ya que aún se manifiesta la necesidad de continuar perfeccionando el proceso, sin perder de vista la atención a la diversidad de los individuos, contextos y condiciones del sistema de educación del nivel primario.

Es este sentido, se coincide con Fuentes, Estrabao y Macia, (2004), cuando expresan que la gestión es el proceso que de modo consciente se desarrolla a través del amplio sistema de relaciones e interacciones de carácter social que se establecen entre los sujetos implicados en el mismo, dirigido a crear, desarrollar y preservar, en un clima laboral adecuado, el talento humano, competente y motivado que desempeñe con pertinencia, impacto y optimización sus procesos para alcanzar los objetivos de la sociedad.

Por otro lado, el Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas (2011), el cual es tomado como línea de base para el presente estudio, define que la gestión educativa es concebida como una organización sistémica, en la cual interactúan diversos aspectos presentes en la vida diaria

de la escuela, enmarcada bajo determinadas normas, reglas, principios, que generan un adecuado ambiente de aprendizaje para los estudiantes. Además indica que todos estos elementos, coexisten, interactúan y se integran, de manera dinámica en un ciclo de planificación, ejecución, evaluación y monitoreo, de tal manera que se identifican acciones pedagógicas, administrativas, institucionales y comunitarias.

Desde este contexto la gestión del acompañamiento pedagógico adquiere un carácter formativo y la tarea fundamental de quienes cumplen con esa función es la de promover en los maestros el análisis reflexivo de su práctica y de los entornos en los que se realiza. Para ello se requiere un trabajo sistemático de orientación, asesoría y apoyo a los actores, lo que implica la recolección y análisis de información, la identificación de problemas, la participación colectiva y una amplia comprensión de la realidad educativa y sus contextos.

En esta dirección, Imberón (2007) sostiene que el asesoramiento debe apoyarse en una reflexión de los sujetos sobre la práctica docente que conduzca a examinar las teorías implícitas del profesorado, sus esquemas de funcionamiento y actitudes; constituyéndose en un proceso de autoevaluación que oriente el desarrollo personal, profesional e institucional. Para cambiar sus prácticas los docentes requieren de apoyo externo, de estructuras y dispositivos que actúen como mediadoras y facilitadoras del cambio (Segovia, 2005), que contribuyan a potenciar su capacidad para resolver problemas y enfrentar los desafíos de mejorar la práctica educativa.

El acompañamiento pedagógico implica articular y llevar adelante, de manera conjunta, cuatro procesos: orientación de las actividades docentes; formación-profesionalización; asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas; y apoyo a los docentes para implementar mecanismos de transformación e innovación (Harf & Azzerboni, 2010). Para cumplir con dichos procesos, la tarea se asienta en tres pilares básicos que se retroalimentan y enriquecen mutuamente: la

observación del colega y la recolección de información para diagnosticar problemas, necesidades y aspectos a ser mejorados; la formación y el desarrollo profesional a través de talleres, de materiales de lectura, de instancias de discusión y producción conceptual, del análisis de la práctica, de la sistematización de experiencias; el asesoramiento propiamente dicho, el acompañamiento en el aula para implementar las innovaciones y mejoras que se hayan planificado y acordado con los maestros. (Vezub, 2010).

Para Ghouali (2007) esta modalidad de trabajo requiere de saberes especiales, ya que, por un lado, hay que ser capaz de captar las evidencias, los indicios del entorno y construir a partir de ellos: criterios, orientaciones pedagógicas y didácticas. Y por el otro, hay que saber cómo y en qué momento comunicar esas orientaciones, de qué manera producir los quiebres necesarios, qué tipo de preguntas formular para que el docente sea quien se interroga y analice. El desempeño de la tarea de acompañamiento pedagógico, implica saber qué y cómo observar, pero también saber escuchar y movilizar a otros para adoptar cambios.

Por su parte Vezud y Alliaud (2012) exponen que los programas de acompañamiento, aunque respondan a lineamientos generales definidos desde la administración central, tienen que ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a las necesidades y posibilidades de cada región/localidad. Estos tienen que prever una mayor articulación/comunicación y trabajo conjunto entre el sistema de formación docente –sus órganos de gobierno y gestión– y el resto del sistema educativo, los diferentes subsistemas y consejos que los conforman (inicial, primaria, secundaria y técnica).

Exponen que se trata de encontrar las estrategias pedagógicas adecuadas a los contextos, que se establezcan criterios generales para la conformación de los equipos de acompañamiento, de manera tal que se contemplen diferentes perfiles, roles y responsabilidades, particularmente de aquellos que acompañan. Para su propia mejora y reformulación, es importante que los programas de

acompañamiento contemplen formas de registro, sistematización y monitoreo de las experiencias desarrolladas.

Para el desarrollo de la gestión del acompañamiento pedagógico deben prevalecer funciones directivas y supervisoras; que tienen como fin esencial la orientación y formación ética, académica y metodológica del colectivo pedagógico; con un carácter dialógico, participativo, crítico y reflexivo, (Rovero, 2012).

Como se puede apreciar en todo lo planteado anteriormente, la gestión del acompañamiento pedagógico toca dimensiones y ámbitos que otros procesos como la supervisión y la evaluación no pueden acceder. El acompañamiento no sustituye ni elimina los procesos de supervisión, seguimiento y evaluación, más bien los complementa y los posicionan en sus ámbitos, colocando sus énfasis en el desarrollo profesional sostenible de los equipos docentes (Martínez & González, 2010).

Para el proyecto, sistema integrado de formación de capital humano de Chía, Campus Universitario del Puente del Común, Colombia (2011) las estrategias que proporcionan el acompañamiento son: la acción tutorial profesional y sistemática que posibilite el análisis y el mejoramiento de las prácticas cotidianas de los maestros en el mismo espacio de desempeño, lo que imprime contextualización, la relación dialógica a través de un lenguaje comprensible que implique saber escuchar y atender a las inquietudes, opiniones y sugerencias de los maestros y aceptarlas, la discusión y el debate consensuado que media entre perspectivas y posiciones teóricas y prácticas.

El autor, a partir de estas consideraciones, sintetiza algunos de los rasgos más distintivos de la gestión del acompañamiento pedagógico:

- Considera la construcción de nuevos roles y funciones dentro del sistema educativo.
- Redimensiona la función supervisora.
- Ofrece formación reflexiva y colaborativa.
- Potencia la mediación para promover el aprendizaje.

En otro orden, la sistematización teórica revela que varios investigadores han centrado sus trabajos en la gestión del acompañamiento a maestros noveles, los que han trazado pautas en la determinación de acciones para ejecutar el proceso, pero sus propuestas son generales. Ello se debe a que no particularizan en las relaciones entre los supervisores internos y externos y la preparación de estos para ajustar la respuesta a las necesidades de los maestros. También, en los estudios precedentes, falta lo relativo a la identificación de las relaciones de interacciones pedagógicas desde lo profesional, interpersonal y lo contextual.

Por otra parte, en República Dominicana no se cuenta, en la ciencia, con un marco teórico referencial que sustente la formación continua del profesional de la Educación Primaria desde el acompañamiento pedagógico. Esto genera, que la profesionalización del maestro primario, tenga carácter asistémico y no sostenido lo que limita la preparación de los maestros para asumir las principales transformaciones pedagógicas en la dirección del proceso enseñanza aprendizaje.

Se evidencia la necesidad de acotar la **gestión del acompañamiento pedagógico** y el autor la asume como **el conjunto de acciones que permiten concebir, planificar, organizar, ejecutar y controlar de manera sistemática y permanente el perfeccionamiento del desempeño del maestro en la escuela, a través de interacciones pedagógicas de carácter profesional, interpersonal y de contexto que, en correspondencia con las necesidades, requerimientos y características de los maestros potencien los saberes necesarios para transformar la práctica y alcanzar los objetivos esperados.**

Es opinión del autor de esta investigación, que en la síntesis de los análisis anteriores, se reconoce que, para la comprensión del proceso de gestión del acompañamiento pedagógico, hay que entender las relaciones e interacciones entre la supervisión, las mediaciones y las acciones formativas.

La supervisión es sin dudas un concepto complejo, para Almeyda, (2007), supervisión significa mirar desde lo alto lo que en sí implica la idea de una visión global. En su concepto propio define supervisión como un proceso educativo por el cual una persona poseedora de un caudal de conocimientos y experiencia, asume la responsabilidad de adiestrar a otras que poseen menos recursos. Para Soler (2001), es asimilada como asesoramiento, orientación y/o guía. Por su parte Pérez y Camejo (2009), con quien coincide el autor, la supervisión es un proceso a través del cual se otorga la facultad de dirigir y orientar a otra u otras personas con la finalidad de obtener resultados en común. La función de supervisión exige el cumplimiento de una serie de etapas entre las que se destacan: planificar, dirigir, organizar, ejecutar y retroalimentar.

La supervisión, entendida como espacio y tiempo para poder revisar teorías, analizar prácticas y fundamentar el papel y funciones de los profesionales, si bien es una actividad reclamada desde diversas instancias en esta investigación se centra en la interacción con la educación y el acompañamiento pedagógico.

Nérci (1992), Lemus (1998), Casassus (2000) consideran, la supervisión educativa, como asesoría pedagógica y motivación necesaria para que mejoren su gestión escolar; como actividad para coordinar, estimular y dirigir el desenvolvimiento de los profesores, como asistencia a las actividades docentes, de manera de darles coordinación, unidad y continuidad, para el logro de los objetivos. De acuerdo con Moorer, citado por Dean, (2002) y Borton y Brueckner; Neagley y Evans, y Ghacon citados por Sovero (2012), expresan que la supervisión es una acción que tiene por objeto, mejorar la educación en el aula mediante el perfeccionamiento continuo de todas las personas involucradas: el niño, el docente, el supervisor, el administrador, la familia; una actividad permanente que tiene por objeto conocer como realizan los docentes la función educativa, para ayudarlos y orientarlos en el trabajo; estimular a los educadores cuando lo hacen bien y muestran experiencias que puedan aprender los demás; es un

proceso de colaboración, asesoramiento, guía y ayuda al docente para mejorar el desempeño laboral en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tamayo y Valiente (2011) definen la supervisión educativa, como el proceso pedagógico particular, un fenómeno de naturaleza consciente y en consecuencia el objeto de un proceso de dirección íntegro, que coadyuva a la formación permanente de docentes y directivos, desde la integración e interacción grupal para la demostración de modos de actuación consecuentes, que propenden a la transformación paulatina de su profesionalidad, para un mejor desempeño en la actividad pedagógica profesional y de dirección que desarrollan.

Bravo (2011) refiere que existen diferentes tipos de supervisión pedagógica: supervisión pedagógica orientada a la actividad, consiste básicamente en dar asesoría, corregir, dar retroalimentación positiva, ayudar al maestro a interpretar de forma crítica su sentido de actuación; supervisión pedagógica orientada al alumno, el supervisor percibe el contexto de las actividades que realizan los alumnos sobre la orientación del maestro, constata la experiencia de aprendizaje, formas de interacción y relaciones mutuas entre alumnos y maestro; supervisión pedagógica orientada al docente, el supervisor demuestra su papel a través de demostraciones e interacciones con el maestro, dispone las estrategias, lo sensibiliza en su forma de ser y de trabajar.

Callomamani (2013) expresa que la supervisión pedagógica es un proceso intencionado y sistemático de carácter técnico, de orientación y asesoramiento, instituido, para optimizar las actividades pedagógicas en las instancias de gestión educativa descentralizada. Está centrada en el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje, el desempeño profesional de los docentes y el ofrecimiento de la oportuna y consistente información, para una acertada toma de decisiones. Según la Dirección Nacional de Supervisión Educativa de República Dominicana (2014) la supervisión educativa es un medio de apoyo a la gestión institucional y pedagógica, concebida y desarrollada con el propósito de

acompañar, monitorear, dar seguimiento a las tareas del centro educativo y centralizar la función de control sobre los resultados de los aprendizajes.

Lo expuesto evidencia que se ha transitado de una supervisión más relacionada en el cumplimiento de normas y leyes que en el proceso de enseñanza, a una que reconoce la necesidad de mejorar la actuación de los maestros y que tiene como objetivo primordial el perfeccionamiento de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para autores como Casanova (2015), Soler (2015), Pérez (2015), Martínez y Hernández (2015), Berengüera y Vera (2015), Victoria (2015), Alcalá (2016), Galicia (2016) y Rivera (2016) la supervisión educativa:

- Es decisiva en los procesos de cambio, reforma o innovación, como asesoría y como evaluación por lo que es imprescindible contar con un conjunto de profesionales, ejerciendo como supervisores, que sean garantes de la marcha de los procesos de acompañamiento y asesoría.
- Tiene un carácter técnico educativo, por cuanto se debe ocupar tanto de lo pedagógico como de lo administrativo, ya que son funciones coordinadas y correlativas dentro del sistema escolar. Tiene función orientadora, de control y evaluación.
- Reconoce las buenas prácticas educativas, que redundan en la mejora de los resultados de los alumnos.
- Desarrolla una cultura de formación continua que progresivamente crea las condiciones y el contexto más favorables para convertirse en comunidades de aprendizaje y desarrollo.

Desde estos supuestos y desde la perspectiva de investigación del autor, la supervisión es una dimensión imprescindible en la gestión del acompañamiento pedagógico, que no ha logrado consolidar su carácter pedagógico y que no se ha centrado en el perfeccionamiento continuo del desempeño docente y en la disposición de los actores para aprender del proceso. En esta dirección es necesario

configurar la supervisión de manera que exprese las relaciones y movimiento, entre los rasgos de la misma que orientan las actividades de los maestros y facilitan la gestión del acompañamiento pedagógico.

Acorde con lo expresado, la gestión del acompañamiento pedagógico como expresión de una formación continua orientada a la profesionalización, parte de una concepción donde el maestro tiene que ser consciente de sus posibilidades, de sus procesos de aprendizaje y desarrollo, de las necesidades de la escuela como institución social, de la diversidad educativa, lo que significa que se precisa no solo de supervisión, sino de mediaciones que realmente aporten ideas, sugerencias, escenarios para el intercambio, contactos con otros maestros, etc.

Desde esta perspectiva la mediación adquiere una connotación especial para el acompañamiento pedagógico, lo que ha sido objeto de interés en diferentes investigaciones que guardan relación con el tema. El autor parte del enfoque sociocultural con los postulados de Vygotsky (1982) acerca de la actividad mediada, vinculada al concepto de zona de desarrollo próximo, al permitir estimar la diferencia entre el nivel real de desarrollo, entendido como la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía del mediador.

Esta concepción pone énfasis en los mecanismos de influencia educativa donde la dimensión social del aprendizaje es un aspecto esencial pues al establecer relaciones interpersonales con los agentes mediadores, se promueve el desarrollo individual de los miembros del grupo y la asimilación y producción de la cultura del grupo.

En tales particularidades, se evidencian una heterogeneidad de manifestaciones en la definición de la categoría. Una parte importante de investigadores, Floyer (1993), Serrano (1996), Díaz y Tapia (1999), Grün (1999) y Monjo (1999), Pilonieta (2000), Magro, Fernández y Chávez (2001); Tebar (2003),

Rodríguez, Rojas y Sánchez (2008), Labarrere (2008), Escobar (2011), Silva, Salgado y Sandoval (2013), Ortiz (2014), Medina (2015), Lucaelli (2015), Castaño, Henao y Martínez (2016) consideran la mediación:

- Proceso de ayuda que se da entre personas o grupos; es decir una actividad eminentemente humana que busca el establecimiento de lazos y conexiones entre ellos, nexos que eviten el conflicto o ayuden a su fácil superación y a la unión imprescindible para llevar a cabo una empresa común.
- Proceso constructivo y progresivo que se caracteriza por promover aprendizajes, en la medida que se develan y evalúan las debilidades presentes en los actores y la organización escolar, con presencia de un mediador que demuestra competencias personales y profesionales.
- Proceso sistemático de cambio asesorado que incluye la puesta en práctica de subprocesos de formación, de consolidación de alianzas, de facilitación y desbloqueo de los potenciales de las personas y los equipos en procura de unos objetivos optados y recreados permanentemente, a lo largo de los cuales se desarrollan las capacidades personales y grupales.

Lo expresado deja evidencia del consenso entre los investigadores de los principales rasgos de la mediación pedagógica:

- El restablecer sistemas de orden para la solución de conflictos que nacen de la confrontación y armonización de los valores y necesidades de los actores en conflicto y deberá permitir la reconstrucción de un espacio de socialización hasta llegar a una solución consensuada, satisfactoria, mutuamente aceptada.
- El discurso como vía expedita que inicia la interacción. Ello indica que es necesario asignar importancia a lo que se dice y a la manera cómo se dice.
- La vinculación a las necesidades de capacitación de los actores

- La interacción pedagógica, que conduce a la generación de experiencias y desarrollo emocional.
- Interacción educativa, que implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas.
- Proceso transformador, modificador y constructor de la persona; por lo que es posible sólo en la reciprocidad del hombre para el hombre.

Lo expuesto evidencia que la profesionalización de los maestros en las escuelas, a través de diversos mecanismos de apoyo pedagógico in situ, constituyen procesos cada vez más extendidos sin embargo, en su generalidad en las mediaciones (estrategias, programas, etc.) ya diseñadas, se encuentran orientaciones distintas, y a veces contrapuestas, unas más vinculadas a la evaluación, homogeneización, estandarización y control de la profesión y otras más proclives al desarrollo autónomo y colegiado del profesorado.

De manera análoga, aunque se reconoce la diversidad de mediaciones pedagógicas, se carece de un estudio entre lo que promueve cada mediación pedagógica y su vínculo con lo personal, lo contextual y lo profesional que da respuesta a las necesidades sentidas de los maestros.

Lo expresado hasta aquí deja evidencias del consenso que existe respecto a que la gestión del acompañamiento pedagógico tiene un compromiso constante que va, desde la formación continua del maestro para su profesionalización y la supervisión pedagógica, a la selección de mediaciones como acciones formativas. Es por ello que en este estudio, se comparten los siguientes rasgos fundamentales para la planificación, organización y estructuración de las acciones formativas del acompañamiento pedagógico:

- trabajo colaborativo/ cooperativo;
- centrarse en las prácticas de enseñanza, en el accionar docente;
- considerar las maneras de incrementar y mejorar el aprendizaje de los alumnos;

- mantener relaciones horizontales entre pares y entre docentes con distinta trayectoria y experiencia;
- considerar el saber de la experiencia, aquel que se construye en la práctica;
- generar sentido en torno a la responsabilidad social de la docencia (compromiso, educación para todos, principios de equidad y calidad);
- generar sistemas de ayuda y seguimiento para el desarrollo físico, psicológico, académico, social, laboral del maestro;
- enfatizar los procesos reflexivos y metacognitivos (base fundamental para el aprendizaje y el desarrollo profesional continuo).

Así adquiere un alto significado el estudio de las motivaciones que conducen a los maestros a implicarse en el acompañamiento pedagógico, los estudios realizados Biscarri (1993), Biscarri, Filella y Jové (2006) subrayan que el estudio de las motivaciones que conducen a los profesores a implicarse en actividades de formación continua cabe relacionarlo fundamentalmente con el desarrollo de su actividad profesional, esto es, con su trabajo como profesor. A diferencia de la extensa literatura disponible sobre la motivación de los alumnos en el aprendizaje, la motivación de los profesores para enseñar ha recibido muy escasa atención (Vezub, 2011) y menos aún las motivaciones de los profesores respecto a la cuestión específica de su formación continua. Las escasas aproximaciones disponibles a ambos temas parten habitualmente de las teorías generales sobre la motivación en el trabajo, haciendo una aplicación directa y sin tener en cuenta las singularidades de la profesión docente.

En este sentido el autor asume los postulados de la concepción vigostkiana y sus seguidores en la que se enfatiza: la naturaleza social y cultural del desarrollo psicológico humano que se produce como consecuencia de la acumulación de experiencia individual, en propiciar el interés para una mayor implicación y participación a partir de utilizar todo lo que está disponible en el sistema de relaciones más

cercanos del sujeto, en desplegar el proceso de redescubrimiento y construcción del conocimiento y las particularidades personales a través de un ambiente de cooperación y colaboración y en la unidad de lo afectivo y lo cognitivo a partir de vincular los intereses sociales y personales para provocar emociones de manera que se favorezca la personalización de lo aprendido y la concientización sentida de la necesidad de transformar la práctica.

El autor reconoce que independientemente del carácter personal de la motivación, la misma está indisolublemente ligada a la naturaleza cooperativa/colaborativa del acompañamiento pedagógico. El aprendizaje cooperativo se identifica a equipos, en donde los miembros trabajan conjuntamente de forma coordinada para resolver actividades académicas y profundizar en su proceso de aprendizaje. Suárez (2008), destaca que, gracias a una organización cooperativa, en equipos de aprendizaje, a través de las múltiples herramientas para aprender en red, se puede identificar fundamentalmente la organización del proceso educativo, como una red de relaciones intersubjetivas con base en una meta compartida de aprendizaje. Johnson y Johnson (1999, 2006), plantean desde la perspectiva de la teoría de la interdependencia social, la forma cómo se estructura, dentro de un grupo, la interacción entre sus miembros, indicando que, en las dinámicas interactivas en relación con las metas del grupo, en la cooperativa, los objetivos son comunes y cada participante consigue sus objetivos si los demás alcanzan también los suyos, en este sentido se sustenta en las teorías del desarrollo cognitivo. En este contexto, los aportes de Vygotsky (1982) con la ley de la doble formación en el desarrollo cultural del ser humano, apuntan a que toda función aparece dos veces, primero entre personas y después en el interior de cada persona, coincidiendo tal hecho en la Zona de Desarrollo Próximo. Bajo esta perspectiva, se acota que la interacción es una sucesión de apoyos o andamiajes recíprocos, que apuntan a una construcción conjunta y que más allá de confrontar planteamientos, lo que sucede en la discusión es la diversidad de

ideas y ocurrencias que se exponen complementándose, unas con otras, dando lugar a una construcción del razonamiento individual realizada de forma conjunta.

El aprendizaje colaborativo se fundamenta principalmente en la unión de esfuerzos, la comunicación que se genera del intercambio de información donde cada integrante aporta conocimientos, experiencias, estilos y modos de aprender. Es un aprendizaje que redimensiona lo social y se torna relevante para resolver problemas que supongan la apropiación de conocimientos en un proceso común. Panitz (1997) señala al aprendizaje colaborativo como la construcción de consenso a través de cooperación de miembros de un grupo, en donde se comparte autoridad y se acepta responsabilidad de acciones grupales. Por su parte, Jhonson y Jhonson (op.cit.), acotan que es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo, se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás, generando una interdependencia positiva que no implique competencia. Se considera una forma de trabajo que compromete tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades individuales, como el desarrollo de una actitud positiva de interdependencia y respeto a las contribuciones. Lo importante en la formación de grupos de trabajo colaborativo es vigilar que los elementos básicos estén claramente estructurados en cada sesión de trabajo.

Los aprendizajes de tipo cooperativo y colaborativo, tienden a ser tratados como sinónimos dentro de la literatura, a pesar de las diferencias significativas que hay entre ellos. En este particular, el autor asume las diferencias entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo aportadas por Peña, Pérez y Rondón, (2010), (Anexo 1).

El análisis epistemológico de la investigación, permite al autor evidenciar que no existe una base teórica consolidada en la gestión del proceso de acompañamiento pedagógico soportada en el uso del potencial formativo de la supervisión pedagógica, aun cuando se perfila el rol de los actores del proceso

(supervisor, acompañante) no se relacionan con los distintos tipos de mediaciones y no se contactan relaciones entre éstas y la práctica del acompañamiento. En otro orden, en las investigaciones estudiadas, la contextualización del proceso de acompañamiento, no está suficientemente tratada, máxime cuando el sistema educativo se inserta entre lo público y privado y la ciudad y el campo. Lo expuesto demuestra la necesidad de diseñar un modelo de supervisión-mediación-formación que conduzca la gestión del proceso de acompañamiento sistémico y sostenido.

1.3. Principales tendencias históricas del proceso de acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario en República Dominicana.

Para revelar las tendencias históricas del proceso de acompañamiento pedagógico, se parte de los hitos históricos: creación de la Secretaría de Estado de Educación y Bellas Artes (1934), la aprobación de la Ley Orgánica de Educación 29-09 (1951) y promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación 66-97 (1997) que rige hasta la actualidad. Para el análisis, se consideraron los siguientes indicadores: la formalización del proceso, el rol del personal designado para la supervisión-acompañamiento y las prácticas asumidas para el desarrollo del proceso. Se identifican, en virtud de lo anterior, tres etapas en el estudio de la evolución histórica del proceso de acompañamiento en la formación continua del maestro del nivel primario.

Etapas de la inspección 1934-1951.

La misma se inicia con la promulgación de la Ley 786, el 30 de noviembre de 1934 con, fue creada la Secretaría de Estado de Educación y Bellas Artes. De esta manera el término "Instrucción" dio paso a un término más abarcador, como es el de "Educación". En este periodo, la Ley para la Dirección de la Enseñanza Pública, estableció los órganos de dirección como son: el Consejo Nacional de Educación, los Intendentes de Enseñanza, los Inspectores de Instrucción Pública entre otras quedando de esta manera formalizada la inspección a los centros docentes. El rol del inspector se centraba en vigilar los

procesos escolares, caracterizados por la influencia política del grupo dominante, la cual era realizada según la ley por el inspector regional, el diputado o síndico de la comunidad y en caso de no existir el diputado el rol era desempeñado por el alcalde de la comunidad, ello sin tomar en consideración la preparación de estas personas.

En las inspecciones se privilegiaban los enfoques conductista y positivista en la conducción de aprendizajes que reproducían prácticas de manera autoritarias, verticalista, potenciando la capacidad memorística y verbalista en los alumnos. En esta etapa la proyección, planificación y control del proceso se realizaba por las instancias superiores sin la participación de los centros. Las prácticas se centraban en la observación y el control del cumplimiento de lo establecido, principalmente en el orden administrativo y sus análisis se realizaban solo con la dirección de la escuela o centro docente. Pero sin duda el instrumento jurídico educativo 29-09 promulgado el 5 de junio del 1951, fue el de mayor repercusión de entonces, por recoger las bases filosóficas de la educación y la cultura dominicana y estructurar el sistema educativo dominicano, a partir de distritos escolares y regionales, los que adquirieron la responsabilidad de las inspecciones de los recintos educativos.

Esta nueva ley recogió y plasmó las mismas funciones que venía realizando la figura del inspector como eran: instruir y orientar a sus subordinados tanto en el aspecto docente como en el administrativo, y estimularlos para que logran el mayor rendimiento en sus labores, y velar directamente y por mediación de sus subordinados por la efectividad y la realidad de la educación en los planteles bajo su jurisdicción; fiscalizar la conducta oficial y la labor de los directores de establecimientos de educación maternal, primaria. Ley 29-09 (G. O. No. 7302, del 27/6/1951).

Etapas de la supervisión, desde 1952 hasta 1997

Con la promulgación de la ley 29-09 y después de la muerte del tirano Trujillo en 1961, se inicia en el país una apertura a nuevos escenarios de participación democrática con el surgimiento de partidos

políticos y movimientos sindicales portadores de nuevas plataformas políticas e ideológicas con profundas repercusiones en el sistema educativo (Méndez, 2011).

En esta etapa, se promulgaron diferentes políticas encaminada a mejorar el sistema educativo nacional entre ellas, la creación del Departamento Nacional de Supervisión Escolar para primaria y media, mediante las direcciones regionales de educación y los distritos escolares que lo integran, la dirección general de supervisión mediante la cual se establece que todas las actividades planificadas en las instancias superiores y de los organismos descentralizados y afines a la educación básica, para realizarse en las direcciones regionales, distritos y centros educativos, deben coordinarse con la dirección general de supervisión.

En esta etapa la naturaleza de la supervisión a nivel nacional es de asesoría, coordinación, monitoreo y evaluación de los niveles regionales, distritales y locales en los aspectos técnicos-pedagógicos. Asesorías al maestro, colaboración (asesorías) con las familias y de colaboración con especialistas en educación especial. Sin embargo, la responsabilidad de la supervisión es compartida para todas las instancias del sistema. A partir de los años 90 y dentro de las iniciativas de cambio educativo en el país, específicamente en el marco de la puesta en marcha del Plan Decenal de Educación (PDE) 1992-2002, se implementa un nuevo sistema de supervisión, el que prevé el apoyo académico al docente, evaluación y planeamiento del proceso educativo, administración del proceso educativo, atención a sectores marginales de la educación y participación de la comunidad en la gestión educativa.

Esa nueva concepción sienta las bases para que la supervisión se constituya en un apoyo a la transformación curricular y para que el diseño curricular contribuya a su vez a orientar esa supervisión. Sin embargo el desempeño del rol de supervisor no responde a su verdadero cometido pedagógico y organizativo para evaluar y orientar a los maestros, la función clave queda prácticamente mitigada y vulnerada.

Lo expuesto se evidencia, en primer lugar, por la desactualización (en sentido general) de los supervisores; esto trae como consecuencia, el desconocimiento de estrategias de construcción de instrumentos, variables e indicadores para medir el desempeño de los docentes en el aula y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, lo que a su vez explica las dificultades de conseguir información fiable y verificable de primera mano. En segundo lugar por una asignación de roles que no considera los saberes necesarios para su desempeño, en ocasiones, ni la formación inicial como docente.

Por otra parte los protocolos de supervisión establecidos, consideran al acompañamiento una función supervisiva y aunque diversifican las actividades a desarrollar, la práctica ha demostrado el carácter asistémico del proceso y la ausencia de estrategias adecuadas a cada escenario educativo y la falta de coordinación. La programación del proceso es centralizada y no participan los supervisores internos de las escuelas (director, coordinador pedagógico, jefe de ciclo).

Pero sin lugar a dudas el aporte más significativo de este período fue la promulgación de la Ley Orgánica de Educación 66-97 (1997) que actualmente rige el sistema educativo dominicano.

Etapas del acompañamiento, de 1998 hasta la actualidad.

Aunque la etapa se inicia con la promulgación de la Ley 66-97 ya desde 1992 existía una tendencia a transformar la educación, lo que conllevó a la aprobación de la ley señalada y que actualmente rige el sistema nacional de educación dominicano. En esta reforma se hace referencia al acompañamiento pedagógico desde una nueva perspectiva donde el maestro en numerosas ocasiones tiene dificultades y requiere de atención especial. A la vez trae nuevas observaciones y exigencias al perfil y función del supervisor, relacionándolo conceptualmente con el de acompañamiento y considera entre otras cosas que el rol de supervisor o de técnico asesor (acompañante), debe ser ocupado por maestros con experiencia probada, por sus años servicios docente, preferiblemente en el mismo nivel que va acompañar, ser especialista en su área y tener la facilidad de comunicarse de manera efectiva.

Es a partir de la puesta en vigencia del Segundo Plan Decenal de Educación SPDE (2008- 2018), cuando la Dirección General de Supervisión Educativa asume las funciones de concebir el acompañamiento a la práctica docente como estrategia de ayuda a la mejora de las prácticas pedagógicas del maestro y se comienzan a capacitar los técnicos asesores, supervisores y acompañantes de las diferentes instancia del MINERD, pero las acciones de los acompañante pedagógicos sigue siendo de control y fiscalización.

Por otra parte se establecen una multiplicidad de actividades para interactuar con los maestros, pero no consideran el contexto, ni las características de las relaciones entre los maestros y de estos con los directivos, lo que ha separado el proceso de acompañamiento de la escuela, debilitado su sostenibilidad y hace insuficiente su impacto educativo.

Una síntesis de dichas etapas ha permitido al autor develar las siguientes **tendencias** históricas del proceso de acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario en República Dominicana:

- La formalización del proceso de acompañamiento es posterior al surgimiento de las IES, por lo que no se concebía en los fines de la inspección y cuando se transita a la supervisión se reconoce solo como tarea de este proceso que permite estructurar las relaciones entre los diferentes órganos de dirección del sistema educación y la escuela, sin ahondar en su carácter formativo, limitando la continuidad del proceso y con ello la profesionalización de los maestros.
- La función del rol de acompañante se ha venido regularizando, pasando de ser un activista político, una figura de control de accionar autoritario, a convertirse en un elemento de coordinación para la socialización de las mejores prácticas a partir de la práctica reflexiva y la colaboración docente, aunque la designación del personal acompañante de forma general no incluye la acreditación o certificación de las competencias para su desempeño.

- Las prácticas asumidas para el desarrollo del proceso de acompañamiento pasaron de la simple observación a una práctica de orientación y formación, aunque sin considerar las interacciones y relaciones que potencian la coexistencia e integración, de las acciones pedagógicas, administrativas, institucionales y comunitarias. Lo expuesto es consecuencia de la ausencia de una planificación y estructuración del acompañamiento pedagógico que detalle el diagnóstico, el propósito, el proyecto de actividades.

Lo expresado hasta aquí permite aseverar que en los fundamentos del acompañamiento pedagógico de forma general las propuestas supeditan el acompañamiento a una función de la supervisión, lo que conduce a que el proceso no supere el concepto de apoyo. Esto limita el alcance del proceso en la formación continua del maestro

En otro orden de sucesión, en su gestión, el proceso de acompañamiento pedagógico queda subordinado a lo administrativo y al carácter funcional de la supervisión. En las investigaciones estudiadas se evidencia que en la solución de conflictos entre los actores no se tiene en cuenta las características personalógicas de los actores en conflicto como interacción pedagógica que conduce a la generación de experiencias y al desarrollo emocional, no se consideran las relaciones e interacciones entre la alternativa de acompañamiento pedagógico y los diversos niveles de contextualización para la selección de la vía, que facilita el estado deseado en el dominio de los saberes para su desempeño en la práctica docente.

1.4 Estado actual del proceso de acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario.

El diagnóstico se realizó en la Regional No.10 de Santo Domingo II, la misma abarcó seis Distritos Educativos, con 870 centros educativos, de los cuales 526 son públicos. Al finalizar el año escolar 2012-2013 la matrícula global de alumnos es de 462,788 en el sector público y de 141,225 en el sector privado.

Para evaluar la situación actual de la formación continua y la gestión del acompañamiento pedagógico en la Regional no.10, República Dominicana, se utilizaron los siguientes instrumentos y fuentes:

1. Resultados de evaluaciones realizadas en el país.
 - Informe de la fase diagnóstico de la estrategia de formación docente centrada en la escuela, Distrito Educativo 10-01 (PUCMM-INAFOCAM, 2014).
 - El marco de formación continua: Una perspectiva articuladora para una educación de calidad (INAFOCAM, 2013).
 - Informe de formación inicial y continua de profesores de matemática (González, Cruz, Caraballo, Blanco, Matías, & Ramírez, 2013).
 - Resultados de evaluaciones realizadas a los aprendizajes en el nivel primario (Ministerio de Educación de República Dominicana, 2016)
2. Encuestas y resultados de las encuestas aplicadas a los maestros y supervisores externos e internos. (Anexo 2 y 3).

Resultados del análisis documental

Conforme a los diagnósticos nacionales, la Estrategia Nacional de Desarrollo al 2030 que establece “Fortalecer la formación, profesionalización y capacitación en el servicio de los docentes y formadores de docentes de la educación pública, con miras a dotarlos de las destrezas para impartir una formación de calidad” (Ley 1-12, línea de acción 2.1.1.4). Asimismo, el Marco de Formación Continua: una perspectiva articuladora para una educación de calidad (2013), como una de las normativas de política educativa del INAFOCAM, considera un propósito fundamental las acciones formativas pertinentes para el desarrollo integral de las competencia humanas y profesionales del docente, posibilitando maneras diferentes de gestionar el conocimiento en el aula, de animar aprendizajes afectivos en los estudiantes y de aportar calidad a la cultura institucional y continua.

En los documentos consultados, el acompañamiento se expresa como una función del supervisor para apoyar a los maestros y se identifican con funciones de inspección y control, lo que limita el tratamiento del acompañamiento en su carácter formativo. Los roles de los actores del proceso no tributan al asesoramiento y reflexión de la práctica, y la selección de los mismo carece de certificación de los saberes necesarios para el cumplimiento de la misión asignada.

Independientemente que, en los documentos se expone una nueva concepción que sienta las bases para que la supervisión se constituya en un apoyo a la transformación curricular y para que el diseño curricular contribuya a su vez a orientar esa supervisión, se constata que los resultados de los aprendizajes de los estudiantes siguieron siendo de los más bajo de la región, el sistema de supervisión se convirtió solo en un receptor de informaciones y no se integran, suficientemente, formas y estrategias de acompañamiento, lo que limita el carácter formativo del proceso.

Resultado de las encuestas

Las encuestas se centraron en la evaluación del proceso de acompañamiento pedagógico a través de tres indicadores: necesidades formativas de los maestros, gestión del proceso de acompañamiento y desempeño pedagógico de los supervisores.

Descripción de la población y la muestra.

La población objeto de estudio estuvo formada por el 10% de los centros del nivel primario (30 centros en total), 306 maestros, 60 coordinadores docentes o directores de centro y 16 técnicos Distritales y Regionales, pertenecientes a los 6 distritos que componen la Regional 10 de educación en la República Dominicana. Las unidades de análisis fueron los docentes, directores, coordinadores pedagógicos y los supervisores distritales y regionales.

Descripción de los instrumentos.

La misma se fundamentó en los indicadores de desempeño de la supervisión y el acompañamiento pedagógico; a partir de los planteamientos de los principales autores del tema y de los criterios oficiales del sistema educativo en la República Dominicana. Se elaboraron dos cuestionarios tipo escala Likert, uno para maestros y para supervisores o personas que realizan esa función (coordinadores, jefes de ciclo, directores y subdirectores). Los principales indicadores fueron: acompañamiento pedagógico, formación disciplinar, desempeño pedagógico y formación continua.

Los documentos fueron validados por profesionales expertos en la materia y se hicieron algunos ajustes a una primera versión utilizada en un diagnóstico anterior que abarcó tres centros educativos, 60 maestros y 6 coordinadores docentes y directores.

Trabajo de campo.

Para la aplicación de los instrumentos se buscó a un equipo de facilitadores, previamente entrenados. Cada instrumento fue completado por los informantes en presencia del facilitador. Luego, un coordinador experto verificó y validó el instrumento completado.

El proceso de análisis de los datos atendió a dos dimensiones:

a) Cuantitativa. Implicó ingresar la información recolectada por indicador a una matriz, en función a cada variable. Posteriormente, se digitalizó toda esa información, en el programa SPSS, con el cual se generaron las estadísticas de acuerdo a las escalas de valores previstas para cada instrumento. Luego, con los datos obtenidos por los indicadores contenidos en los cuestionarios, se hizo la primera interpretación de datos (Anexos 4 y 5).

b) Cualitativa. Con los datos obtenidos por los cuestionarios se procedió a organizarlos por variables, complementado el diagnóstico a modo de análisis de textos. Al cruzar estos dos tipos de variables la misma favoreció la contextualización de las interpretaciones derivadas. De esta manera, se construyeron los resultados del diagnóstico.

Los datos obtenidos se triangularon para obtener coincidencias y divergencias en el tratamiento del acompañamiento pedagógico como expresión de la formación continua del maestro del nivel primario.

En tal sentido, se constataron los siguientes resultados:

Potencialidades:

- La concepción de la supervisión asumida por el Ministerio de Educación de la República Dominicana tiene potencialidades para la gestión de un proceso de acompañamiento sistémico y sostenible. El acompañamiento a los maestros de nivel primario exige de una gestión relacionada con lo formativo, las interacciones pedagógicas y la armonización del proceso. Para ello, se necesita ofrecer respuestas creativas, en correspondencia con las particularidades del contexto.
- Los maestros y supervisores reconocen la importancia del acompañamiento como expresión de la formación continua, y enfatizan en la necesidad de una práctica reflexiva y de asesoría personalizada desde las diferentes estrategias o vías para su desarrollo.
- La actitud positiva que tienen los supervisores internos y externos, acerca de la necesidad de perfeccionar su desempeño pedagógico, para elevar la calidad del proceso de acompañamiento y contribuir a la profesionalización de los maestros.

Limitaciones

- En el protocolo de supervisión, se incluye el sistema de normas y procedimientos para el proceso donde contiene el acompañamiento como función y como instrumento de asesoría. Sin embargo, no se describe el sustento de la supervisión en el orden pedagógico, limitando la relación con las dimensiones e indicadores relacionados con el desempeño de los maestros.

- No se integran, suficientemente, la relación supervisión-interacción pedagógica-desempeño, a través de la práctica de estrategias o vías de reflexión, asesoría y ayuda, que permiten acompañar a los maestros, y que tienen potencialidades formativas.
- En el proceso de proyección del acompañamiento pedagógico, los supervisores externos e internos no han profundizado en las necesidades de los maestros para dirigir el proceso enseñanza aprendizaje, en atención a la diversidad de los niveles de ayuda necesarios.
- Los supervisores externos, en general, carecen de experiencia en el acompañamiento a los maestros del nivel primario. Ambos (externos e internos) afirman que desconocen las acciones a desarrollar en la gestión del proceso de acompañamiento pedagógico; así como, las responsabilidades que tienen en el proceso, en el vínculo con los maestros.
- Los maestros expresan tener insuficiencias en los saberes para dirigir el proceso enseñanza aprendizaje, y por consiguiente, tienen limitaciones para solucionar los problemas de su práctica docente. Además, enuncian no tener experiencia en participar en un acompañamiento que potencia más de una vía o estrategia para orientar o asesorar su desempeño.

A modo de resumen, es insuficiente el abordaje de los sustentos referidos a la supervisión desde un enfoque pedagógico lo que conduce a la presencia de limitaciones en la gestión del acompañamiento pedagógico, desde las potencialidades y necesidades de los maestros. Además, es limitada la preparación pedagógica de los supervisores externos e internos para el acompañamiento pedagógico de un maestro en los sustentos de la formación continua, desde prácticas mediadoras, cooperativas, colaborativas, que permitan dar respuesta a las demandas de los maestros.

La situación descrita corrobora que, en la formación continua de los maestros del nivel primario es insuficiente la preparación de los supervisores en lo que respecta al acompañamiento pedagógico y, en particular a las estrategias o vías para brindar los niveles de ayuda. Otras dificultades se aprecian, en el

tratamiento de este proceso y su gestión en los protocolos de supervisión para que, posteriormente, se convierta en una guía para valorar y asistir el desempeño pedagógico del maestro. Esto indica la necesidad de ofrecer una posible solución al problema de la investigación.

Conclusiones del Capítulo I

1. Se corroboraron limitaciones en la conceptualización del proceso de acompañamiento pedagógico, pues los estudios realizados no diferencian las particularidades del proceso de acuerdo con su carácter formativo, y se carece de una relación integradora entre los rasgos que dinamicen su gestión.
2. Las limitaciones epistemológicas existentes en las teorías actuales sobre la caracterización del proceso de acompañamiento pedagógico, evidencian la necesidad de una reconstrucción teórica que lo perfeccione desde su gestión.
3. El análisis de las tendencias históricas del acompañamiento pedagógico, permitió el establecimiento de tres etapas estrechamente vinculadas creación de la Secretaría de Estado de Educación y Bellas Artes (1934), la aprobación de la Ley Orgánica de Educación 29-09 (1951) y la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación 66-97 (1997) que rige hasta la actualidad, la formalización del proceso, el rol del personal designado para la supervisión-acompañamiento y las prácticas asumidas para el desarrollo del proceso en República Dominicana; enfatizándose en las transformaciones producidas. Las etapas valoradas son: inspección (1934-1951), supervisión (1952-1997) y acompañamiento (1998-actualidad).
4. Se ha podido constatar insuficiencias en el desempeño de los maestros de nivel primario y en las relaciones e interacciones entre actores y procesos comprendidos en el acompañamiento pedagógico, lo que es expresión de limitaciones en la gestión del acompañamiento pedagógico en la Regional 10 de Santo Domingo II, República Dominicana.

5. En la interpretación científica realizada por el autor de esta investigación, a partir del estudio epistemológico del proceso de acompañamiento pedagógico y su gestión, se singularizan los rasgos de la gestión del acompañamiento pedagógico para caracterizar esencialmente dicho proceso. En tal sentido, la relación dialéctica que se establece entre el carácter general de la supervisión y la particularidad del acompañamiento pedagógico, se expresa como la cualidad esencial que puede dinamizar la gestión del proceso de acompañamiento pedagógico.

CAPÍTULO II.

MODELACIÓN DE LA GESTIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA MAESTROS DEL NIVEL PRIMARIO

CAPÍTULO II. MODELACIÓN DE LA GESTIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA MAESTROS DEL NIVEL PRIMARIO

Introducción

El presente capítulo está destinado a develar la contribución fundamental a la teoría pedagógica de la pesquisa. En el mismo se incluye una sistematización de los sustentos epistemológicos del modelo que se aporta. Por otro lado, se argumenta el modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros de nivel primario y se develan las principales relaciones teóricas que del mismo se derivan. Finalmente presenta la estrategia de gestión como principal resultado práctico de la presente investigación la cual constituye el modo de concreción del modelo propuesto.

2.1. Fundamentos del modelo

El modelo está basado en la dialéctica materialista y toma de ella como elemento central el postulado que indica que el desarrollo humano se produce a través de su actividad social-práctica y es en dicha actividad que el individuo transforma, humaniza la naturaleza y se transforma a sí mismo; poniendo al ser social como primario ante la conciencia social. La teoría dialéctica materialista al plantear esencialmente que el conocimiento no es más que el reflejo de la realidad objetiva en la conciencia del hombre y que ese reflejo se produce en función de la práctica en su más amplio sentido, se sienta como la base que relaciona las contradicciones entre las configuraciones que conforman el modelo, transformándose éstas en la relación que establece el hombre con el mundo material.

Se asumen las concepciones sociológicas de la educación del materialismo dialéctico al reconocer el desarrollo de los sujetos bajo la influencia de la educación y el medio social en que se desenvuelven, al concebirse en una dirección que permite a los maestros, a través de las actividades que desarrollan y el sistema de relaciones e influencias que se establecen en el proceso, asimilar los nuevos conocimientos y desarrollar habilidades para provocar el cambio en la medida que modifiquen sus puntos de vista, criterios y valoricen la experiencia personal a partir de lo colectivo y lo expresen en hechos concretos, en actuaciones y conductas, es decir la objetivación. En esta relación radica la esencia del proceso de socialización que transcurre durante el acompañamiento pedagógico.

Desde el punto de vista psicológico se ha tenido en cuenta el enfoque histórico cultural de Vigostky, el cual centra su interés en el desarrollo integral del hombre, determinado en lo fundamental por la experiencia socio-histórica, que considera al hombre como una realidad viva e históricamente condicionado por cada época, lo cual requiere su desarrollo, transformación y actuación en correspondencia con el contexto histórico-cultural en que vive. El acompañamiento como un proceso que responde a un motivo, en la cual está presente la comunicación como actividad compleja especial, cuyo fin es la interacción, transmisión o influencia del acompañante sobre el acompañado dentro del marco de las relaciones interpersonales que establecen.

En base a ello, se toma en consideración la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo y el concepto de zona de desarrollo próxima, (ZDP) formulado por Vigotsky, el que precisa que el vínculo de los intereses personales y sociales provoca necesidades sentidas para transformar la práctica y que la independencia del desarrollo de una persona se logra gracias a la cooperación y colaboración con los otros. La búsqueda del desarrollo personal se realiza ejerciendo una práctica transformadora sobre el mundo y sus objetos de conocimiento, sean éstos concretos o abstractos, y se logra una comprensión suficiente,

desde la práctica colaborativa o cooperativa, adentrada en la situación social específica en que se desenvuelve el ser humano.

Desde el punto de vista pedagógico se toman en consideración los postulados de Davini (2005), Calvo (2006), Ávalos (2007), Vezub (2010, 2012), Vélaz de Medrano (2009), Martínez y González (2010), Sovero (2012), Callomamani (2013), Minez (2013), Erazo (2013), Perdomo (2013) y el protocolo de acompañamiento pedagógico realizado en el marco del Programa de Educación “Logros de Aprendizaje”, del Ministerio de Educación de Perú, (2014) quienes coinciden en que el acompañamiento pedagógico promueve la práctica reflexiva donde el maestro modifica su accionar hacia los propósitos del proceso enseñanza aprendizaje, a través de incentivar el descubrimiento de los supuestos que están detrás de su práctica y la toma de decisiones para transformarla.

Asimismo, se consideran los supuestos de Nérici (1992), Lemus (1998), Casassus (2000), Sovero (2012), Tamayo y Valiente (2011), Bravo (2011), Callomamani (2013), Dirección Nacional de Supervisión Educativa de República Dominicana (2014); Casanova (2015), Soler (2015), Pérez (2015), Martínez y Hernández (2015), Berenguera y Vera (2015), Victoria (2015), Camacho (2015), Alcalá (2016), Galicia (2016) y Rivera (2016) sobre el carácter pedagógico, intencionado y sistemático la supervisión pedagógica centrada en el mejoramiento continuo del proceso enseñanza aprendizaje y el rol, preparación y actitud de los supervisores para aprehender el proceso.

Se consideran también como fundamento pedagógico el carácter pedagógico; social, dialógico, consciente, intencional, sistemático de las mediaciones como interacción que implica generar experiencias y transmitir conocimientos para desarrollar las potencialidades en el saber, hacer, ser y convivir de los maestros (Floyer, 1993; Serrano, 1996; Díaz y Tapia, 1999; Grün, 1999; Monjo, 1999; Pilonieta, 2000; Magro, Fernández y Chávez, 2001; Tebar, 2003; Rodríguez, Rojas y Sánchez, 2008;

Labarrere, 2008; Escobar ,2011; Silva, Salgado y Sandoval, 2013; Ortiz, 2014; Medina, 2015; Lucaelli, 2015; Castaño, Henao y Martínez, 2016).

De la misma forma, se asumen los postulados de Panitz (1998), Johnson y Johnson (1999, 2006), Suárez (2008), Peña, Pérez y Rondón (2010), sobre aprendizaje cooperativo y colaborativo, especialmente desde la visión de que éstos permiten canalizar los esfuerzos individuales hacia el logro de un fin común utilizando para ello canales y métodos de comunicación eficientes.

En lo referente a la gestión del acompañamiento pedagógico, el autor se adhiere a lo sustentado por Segovia (2005), Imbernón (2007), Harf y Azzerboni (2010), Vezub (2010) , Martínez y González (2010), Proyecto: sistema integrado de formación de capital humano de Chía, Campus Universitario del Puente del Común, Colombia (2011), Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas (2011), Vezud y Alliaud (2012), Rovero (2012), Silva, Salgado y Sandoval (2013), Ortiz (2014), Medina (2015), Lucaelli (2015), Castaño, Henao y Martínez (2016), Silva, Salgado y Sandoval (2013), Ortiz (2014), Medina (2015), Lucaelli (2015), Castaño, Henao y Martínez (2016) que señalan como rasgos esenciales, la construcción de nuevos roles y funciones dentro del sistema educativo, la redimensión de la función supervisora, la formación reflexiva y cooperativa/colaborativa, la potenciación de las mediaciones para promover el aprendizaje a partir de la coexistencia, interacción e integración, de manera dinámica de la planificación, ejecución, evaluación y monitoreo de las acciones pedagógicas, administrativas, institucionales y socioformativas.

2.2. Modelación del proceso de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario.

El autor asume, para la elaboración del modelo que se presenta, la teoría de sistemas y la modelación holístico configuracional. (Fuentes, Matos, & Montoya, 2006) Se parte de entender el acompañamiento pedagógico como un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objeto de

interactuar con los maestros 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.

La **formación continua del maestro** responde a una proyección de carácter general de la diversidad de saberes que la teoría de la formación de docentes ha sistematizado. De ello se comprende, que existen un conjunto de saberes de los maestros que son válidos en cualquier contexto escolar y en consecuencia le permiten dirigir el proceso enseñanza aprendizaje. La formación continua se dirige a lograr un alto grado de desarrollo reconocido en la práctica profesional y su carácter sistémico, potencia su sostenibilidad en un contexto y momento histórico determinado.

Sin embargo la formación continua del maestro a través del **acompañamiento pedagógico** es un trayecto complejo hacia las profundidades de las necesidades, potencialidades y desempeños profesionales, confrontadas por la colectividad interna y externa que interactúan, en la práctica docente, lo que requiere una orientación hacia la cualificación del saber, hacer, ser y convivir como persona y como maestro de acuerdo a los contextos de desempeño. El acompañamiento pedagógico como expresión de formación continua no es sólo la ampliación de marcos de comprensión y actuación técnico-pedagógicas, sino de internalización de buenas prácticas y relaciones a partir de los nuevos desafíos constatados en la realidad del contexto educativo acorde, con las diferencias y peculiaridades de la experiencia personal y profesional de los actores del proceso.

Congruente con esta noción, el acompañamiento pedagógico en el nivel primario implica la concepción e instrumentación de una dinámica particular de los procesos de supervisión, mediación y formación. Tal acercamiento se expresa en un acompañamiento activo, reflexivo, regulado; que permita el máximo desarrollo de las potencialidades de los maestros, en un clima de colaboración y cooperación, de

pertenencia, que estimule de manera consciente el intercambio, la comunicación, la armonía y unidad que contribuyan al logro de objetivos y metas propuestas.

Pero al mismo tiempo, significa considerar las condiciones particulares y específicas, según las diferencias, que resultan de las características de los niños, de las potencialidades de los maestros, del desarrollo económico y sociocultural del entorno donde se encuentra la escuela. El punto de partida consiste en asumir que el proceso de acompañamiento pedagógico no solo es exclusivo del plano didáctico - pedagógico, sino que abarca dimensiones de la realidad educativa que guarda una relación de implicación en los planos político, institucional, organizacional, de las prácticas educativas, de las relaciones interpersonales y del sujeto.

Esta dinámica significa un accionar, dirigido a regular y retroalimentar el Sistema Educativo (escuela) y un servicio de ayuda y asistencia técnica al maestro, destinado a lograr el mejoramiento de los resultados del proceso enseñanza aprendizaje, que comprende a todas las actividades y a todos los actores que concurren en el proceso educativo y que se realiza mediante la supervisión de los diferentes niveles institucionales y organizacionales.

Es de particular importancia en esta concepción, el ofrecer oportunidades de expresión y participación a los maestros, para asegurar que todos ocupen un lugar protagónico en la toma de decisiones y en la ejecución de las actividades, a partir del reconocimiento y la valoración del rol de cada miembro del colectivo en la consecución de los propósitos y metas propuestos teniendo en cuenta sus potencialidades, logros y dificultades.

Es significativo en esta dinámica del acompañamiento pedagógico asesorar y apoyar a los maestros en la dirección de un proceso de enseñanza aprendizaje que permita el desarrollo máximo de las potencialidades de todos los niños, de acuerdo con las particularidades individuales y momentos

parciales del desarrollo que permiten al maestro dirigir las acciones educativas con mayor efectividad y a los niños transitar con éxito por los grados y ciclos

Es por ello que el sistema de relaciones e interacciones del acompañamiento pedagógico para coexistir e integrarse de manera dinámica tiene que ser expresión del carácter formativo del proceso, del carácter particular y social de las relaciones entre los actores y de una planificación, ejecución, evaluación y monitoreo que dinamice lo desarrollador del mismo a partir de armonizar su naturaleza pedagógicas con lo administrativo, lo institucional y lo comunitario.

En esta dirección la gestión del proceso de acompañamiento despliega las características de los maestros y los contextos, las necesidades y requerimientos para transformar la práctica y alcanzar los objetivos esperados. Una gestión que considera para su proyección las interacciones pedagógicas de carácter profesional, interpersonal y de contexto que favorecen y potencian el acompañamiento pedagógico, así como la articulación de las formas organizativas, dinámicas, vías o estrategias necesarias para que el maestro, a partir de sintetizar cualidades y nuevos rasgos positivos en el quehacer docente potencie sus saberes y puedan transferir a otros, los desempeños desarrollados, lo que cualifica al proceso de acompañamiento pedagógico como profesionalizante.

Se comprende entonces, la necesidad de gestionar el acompañamiento pedagógico a partir del sistema de relaciones e interacciones profesionales que se establecen entre supervisores, directivos, acompañantes y maestros, que facilita el fortalecimiento de un desempeño profesional suficiente y pertinentes para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje; a partir de las necesidades reales de cada contexto, y en consonancia con el sentir y las experiencias del colectivo de maestros que se acompaña. La gestión del acompañamiento pedagógico implica una intervención grupal y/o individual que desde la colaboración y la cooperación facilite la sistematización de las decisiones tomadas y

fomenten las transformaciones necesarias en los maestros para que se desempeñen con pertinencia e impacto en el proceso enseñanza aprendizaje y alcanzar los objetivos y metas propuestos.

En correspondencia con la concepción asumida, se reconoce como punto de partida para la gestión del acompañamiento pedagógico a la **supervisión pedagógica orientada a maestros** la que tiene un carácter técnico educativo, por cuanto es orientadora, es de control y de evaluación, pues no se puede acompañar sin un previo conocimiento de la realidad; la supervisión orientada al maestros constituye un proceso que implica, en principio, un examen, un análisis, una valoración cuidadosa y objetiva de las necesidades sentidas de los maestros para que, con base en sus resultados, se promuevan las actividades de aprendizaje y enseñanza necesarias para cumplir con éxito la tarea educativa.

Ahora bien, para que los cambios que se propongan resulten positivos, deben ir precedidos de un conjunto de elementos como son: las condiciones de partida y el problema que genera la necesidad de acompañamiento, lo que permite definir los objetivos que guiarán las acciones a realizar, a lo cual se integra la comprensión y preparación de los roles de los sujetos que acometerán las acciones, por lo tanto, aquí juega un papel fundamental, la disposición para enfrentar las dificultades detectadas, entendida como el proceso permanente y sistemático que asegura la articulación entre el nivel de competencias y el rol asignado al supervisor y/o acompañante.

Acorde con lo expresado gestionar el acompañamiento pedagógico implica identificar el sistema de relaciones e interacciones que ayudan a comprender y a resolver los problemas que aparecen con más frecuencia en el contexto supervisado, a base de lograr la reflexión, la colaboración, la cooperación de los actores implicados en las transformaciones individuales y colectivas.

En este sentido la conexión entre el problema, las necesidades sentidas de los maestros y las transformaciones requeridas se realiza a través de la mediación como mecanismo de enlace entre la teoría y la práctica educativas. Las **mediaciones pedagógicas** potencian las relaciones positivas y de

confianza con los maestros, desarrollan sus saberes y facilitan la selección de estrategias como procesos pensados, contruidos y desarrollados a partir de las necesidades sentidas, dialogadas, confrontadas y priorizadas por los maestros, así como la implementación válida de acuerdo con las características socioculturales, organizacionales, económicas del contexto en que se desarrolla el proceso de acompañamiento pedagógico.

La consecución de los objetivos propuestos implica que en la gestión del acompañamiento pedagógico es necesario una **articulación formativa** que considere la conciliación con los sujetos implicados para que se promueva el adecuado ambiente con los sujetos participantes en las actividades de manera que comprendan y sientan como suyos los objetivos, metas y tareas a desarrollar, se desarrollen los saberes necesarios desde el punto de vista técnico, metodológico y de otra naturaleza a través de una práctica reflexiva centrada en colaboración y la cooperación, teniendo como meta el perfeccionamiento del proceso enseñanza aprendizaje y el mejoramiento del desempeño, por lo que el proceso debe ser asegurado con los medios y recursos necesarios para efectuar exitosamente las actividades concebidas. La articulación formativa tiene que poner atención a la evolución de los maestros a partir de los objetivos propuestos y la interpretación crítica de la dinámica del proceso de acompañamiento pedagógico.

En tal sentido, el autor modela el proceso de gestión del acompañamiento pedagógico de los maestros del nivel primario como expresión de tres dimensiones fundamentales: **supervisión pedagógica orientada a maestros, mediación pedagógica y articulación formativa**

Dimensión supervisión pedagógica orientada a maestros:

La supervisión pedagógica orientada a maestros es entendida como un proceso pedagógico particular, intencionado y sistemático, instituido para perfeccionar el desempeño docente, centrado en el mejoramiento continuo del proceso enseñanza aprendizaje a través del rol asumido por el supervisor, el

conocimiento de la práctica supervisiva-docente y la actitud de los supervisores/supervisados para aprehender el proceso.

Esta dimensión es la expresión del proceso de gestión del acompañamiento pedagógico, que da cuenta del sistema de rasgos que concurren en la interacción entre supervisores y supervisados, con el fin de reflejar en el proceso los objetivos, el conocimiento y la preparación de los sujetos participantes.

Dimensión mediación pedagógica

La mediación pedagógica es un proceso de interacción pedagógica; social, dialógico, consciente, intencional, sistemático, destinado a generar experiencia y transmitir conocimientos que posibiliten el desarrollo de las potencialidades en el saber, hacer, ser y convivir.

Esta dimensión es la expresión del proceso gestión del acompañamiento pedagógico, que da cuenta de los rasgos esenciales de la intervención que son significativos para la concreción de las formas y niveles de ayuda.

Dimensión articulación formativa:

La articulación formativa es el proceso que ejecuta y valora de forma continua las mediaciones establecidas para solucionar los problemas consensuados y satisfacer las necesidades sentidas de los maestros para alcanzar las transformaciones esperadas.

Esta dimensión es la expresión del proceso de gestión del acompañamiento pedagógico que da cuenta del sistema de rasgos que concurren en el proceso, con el fin de ejecutar las actividades y valorar las actividades realizadas y las metas logradas.

Las relaciones de las dimensiones mencionadas anteriormente, constituyen expresiones de las transformaciones que se reflejan en la gestión del acompañamiento pedagógico y que sirven de hilo conductor para las relaciones dialécticas entre sus configuraciones.

Configuraciones de las dimensiones del modelo y sus relaciones

Dimensión supervisión pedagógica orientada a maestros:

La dimensión supervisión pedagógica orientada a maestros, se configura a partir de la relación dialéctica que se establece entre la identificación de la necesidad supervisiva, la comprensión del acto supervisivo y la disposición supervisiva. (Figura 2.1).

La dimensión tiene de base intereses y situaciones de la gestión y la supervisión como procesos, pero no es suficiente esta base para garantizar transformaciones en el desempeño de los maestros y en el proceso enseñanza aprendizaje, pues ello solo facilita el desarrollo de la supervisión con un carácter general. Para que la supervisión genere motivación e influencia es necesario particularizar la supervisión a partir de considerar el carácter pedagógico de la misma es decir, la preparación de los supervisores para influenciar de manera efectiva en los maestros en la búsqueda de alcanzar transformaciones en su desempeño y como resultado el perfeccionamiento del proceso enseñanza - aprendizaje.

La dimensión supervisión pedagógica desde esta perspectiva está determinada por la influencia de la relación entre los supervisores y de éstos con los maestros para determinar las necesidades de acompañamiento, la experiencia adquirida en el desarrollo del trabajo supervisivo pedagógico, la comprensión plena de los roles de los supervisores y su preparación para la gestión del proceso de acompañamiento pedagógico con el fin de lograr efectividad en el quehacer de los maestros.

Por tanto, de la relación que se da entre la identificación de las necesidades que finalmente permiten precisar los objetivos y la comprensión de los roles que serán asignados, se sintetiza en la asunción de tareas por parte de los supervisores esto implica motivación, interés, entrega, búsqueda efectiva de respuesta a las dificultades encontradas, desarrollo de la creatividad y flexibilidad en el enfrentamiento a las distintas situaciones que se pueden presentar en esta importante actividad.

Esta supervisión pedagógica requiere, por tanto que paulatinamente los supervisores se apropien del carácter pedagógico del acompañamiento a la vez que, se enfrenten con las necesidades de ayuda que requieren los maestros; esto implica que en el proceso de supervisión pedagógica, debe existir un espacio que haga énfasis en los conocimientos, los métodos, procedimientos, medios y factores que según las necesidades debe dominar el supervisor para proporcionar la ayuda dentro de un espacio y tiempo determinado durante su desempeño.

En esencia, el proceso de supervisión pedagógica en la gestión del acompañamiento tiene como punto de partida la definición de los problemas que emergen de la realidad escolar así como la evaluación, selección y ejecución de alternativas de acompañamiento que paralelo a la preparación de los supervisores y/o acompañantes permita, no solo desarrollar el desempeño del maestro, sino que contribuya también al perfeccionamiento del proceso enseñanza aprendizaje.

Configuración identificación de la necesidad supervisiva.

La identificación de la necesidad supervisiva se refiere a las condiciones de partida, el problema y el objeto que la provoca. El dominio de estas cuestiones posibilita la delimitación de las dificultades presentes en el desempeño de los maestros que no permiten garantizar que el proceso enseñanza aprendizaje cumpla sus objetivos, atendiendo a que la atención y la acción recaen en el acompañamiento.

La identificación de estas necesidades fundamenta su validez, fiabilidad y valor en los datos aportados a partir de: conocer la brecha entre la formación recibida y las urgencias de la práctica, posibiliten seleccionar las vías para un tratamiento diferenciado y personalizado, ofrecer niveles de ayuda a través de acciones que respondan a las condiciones específicas del centro escolar y posibiliten establecer nexos entre los resultados y la forma de pensar, sentir y actuar de los maestros.

El dominio de estos aspectos relativos a la identificación de la necesidad supervisiva no es condición única ni suficiente para garantizar una adecuada gestión del acompañamiento pedagógico; por el contrario, es importante penetrar el acto supervisivo a partir de la dinámica que la relación conocimiento-preparación del supervisor genera en el proceso de gestión. Esto implica abordar la identificación de las necesidades supervisivas en su relación con los elementos que determinan la comprensión de la supervisión pedagógica.

Configuración comprensión del acto supervisivo:

Da cuenta del dominio de la supervisión, esto quiere decir, del conjunto de saberes, que sustentan el desarrollo de las competencias supervisivas que responden a los campos de acción del nivel primario. La comprensión del acto supervisivo hace referencia al conjunto de los saberes, que sustentan el buen desempeño del maestro y el supervisor; integra lo propio de la práctica profesional docente y la supervisión, de modo que precisa las competencias que deben identificar al profesional que se desempeña como supervisor.

Lo expuesto significa que esta configuración incluye el dominio de la tecnología, es decir, se expresa desde ella el aspecto tecnológico característico del proceso de la supervisión. Lo tecnológico expresa las particularidades del dominio de la supervisión, del abordaje y solución óptima de los problemas a ella inherentes, a través de procedimientos y estrategias atemperadas a las exigencias del contexto en concordancia con las características de la supervisión; da cuenta de la incorporación de los adelantos en la formación de maestros y la supervisión pedagógica.

En la comprensión del acto supervisivo, juega un papel esencial el dominio de los roles a desempeñar durante el acompañamiento pedagógico, entendido el rol como la expresión de un modo de actuación que es síntesis de las acciones e intenciones que se le atribuyen al profesional en la posición o

situación específica de su esfera de actuación y cuya aceptación va a depender del apego al marco de referencia estipulado y al nivel de preparación del sujeto que desempeña el rol.

La ejecución de los roles durante el proceso de supervisión se convierten en elemento central de la comprensión del acto supervisivo pues ellos representan los modos de acción que se constituyen métodos que caracterizan la relación del supervisor con el nivel de enseñanza y actores del proceso educativo que se desarrolla con independencia de dónde trabaja. En este sentido adquiere connotación particular la estructura y organización de la supervisión en el Sistema Nacional de Educación y la singularidad del nivel de enseñanza.

Lo expuesto se significa en la interacción de los diferentes niveles normativos y de gestión (sistema nacional de educación-nivel de educación). Es por ello que los modos de acción del supervisor tienen que estar asociados a los roles que ejecutan los agentes educativos en las instancias educativas y estructuras organizativas instituidas para las escuelas del nivel primario (Ministerio, Secretaria, Direcciones Municipales, Regionales y/o Distritales, Dirección de Escuela, Coordinación Pedagógica, Jefaturas de Ciclos, Grados, etc.). En este caso se reconocen supervisores externos e internos según el contexto de su campo de acción, los internos se corresponden con los niveles normativos y de gestión de la escuela primaria como unidad educativa.

Esto produce un giro en el rol del supervisor externo e interno, que pasan a colaborar y cooperar de una manera más horizontal con los maestros, tanto en las etapas de diagnóstico, como en la proyección y ejecución del acompañamiento. En este proceso los supervisores externos e internos, se forman y desarrollan también como acompañantes que revisan su práctica y se apropian de nuevas herramientas, cuestionan sus creencias y prueban métodos y estrategias.

La configuración disposición supervisiva

Se refiere a los criterios que dan cuenta de la actitud en lo individual del supervisor en la gestión del acompañamiento pero, donde entran otros factores de orden colectivo, como es la conciliación de intereses entre el supervisor y los maestros de manera que se logre sensibilizar y se comprenda lo que hay que hacer y por qué hay que hacerlo.

La disposición supervisiva representa los criterios éticos que rigen la actividad supervisiva en el contexto de la gestión del acompañamiento, los cuales se expresan a través de los valores, normas y principios, lo que conduce a fomentar los valores éticos del maestro, adecuados a los valores compartidos por la escuela.

La disposición supervisiva orienta y norma la postura ética en la gestión del acompañamiento, que se sintetiza en la colaboración y la cooperación, empatía y confianza; regula el comportamiento del supervisor ante cada problema y el entorno en que se desarrollan las alternativas que posee para ejecutar y alcanzar los fines.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se evidencia **que la relación dialéctica entre la identificación de la necesidad supervisiva y la comprensión del acto supervisivo hace síntesis en la disposición supervisiva, de donde emana la dimensión supervisión pedagógica orientada a maestros**

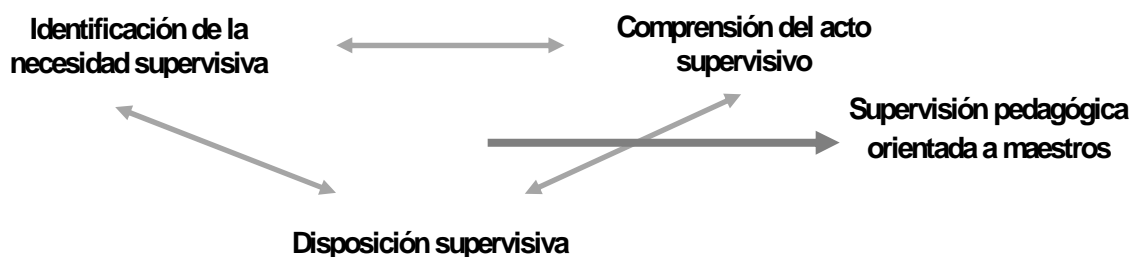


Figura 2.1. Relaciones de la dimensión supervisión pedagógica orientada a maestros

Sin embargo, puede comprenderse, que independientemente de que en la supervisión pedagógica orientada a maestros se sintetiza la articulación sistémica entre el diagnóstico, lo proyectivo, lo ejecutivo y lo valorativo que contribuye a la formación continua de maestros a través del acompañamiento pedagógico y el perfeccionamiento de su modo de actuación, ello no es suficiente para lograr el grado de desarrollo que es reconocido como acompañamiento profesionalizante. Para que tenga impacto en el desempeño del maestro, es necesario que se relacione con los rasgos y cualidades que configuran las interacciones pedagógicas como expresión específica de mediación. La relación entre supervisión y mediación pedagógica se particulariza en el acompañamiento pedagógico, a través de los rasgos esenciales para la interacción, que se significan en: lo profesional, lo interpersonal y lo contextual.

Dimensión mediación pedagógica

La dimensión mediación pedagógica, se configura a partir de la relación dialéctica que se establece entre la reflexión sobre la práctica profesional; el asesoramiento interpersonal y la contextualización, (véase su representación gráfica en la Figura 2.2).

En el desarrollo del acompañamiento pedagógico, los maestros, en su implicación en el medio escolar, ascienden a una etapa superior de producción del conocimiento a partir de sistematizar la diversidad de opiniones y acciones del colectivo, lo que implica cambios en la metodología de análisis de las situaciones.

El acompañamiento pedagógico, no garantiza un alto grado de desarrollo con reconocimiento en la práctica del maestro, sino considera el proceso constructivo y progresivo que se caracteriza por generar experiencia y transmitir conocimientos, en la medida que se develan y evalúan las debilidades presentes en los desempeños de los maestros que afectan el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. La gestión del acompañamiento pedagógico requiere transponer las fronteras de cierto género de acciones y actividades ejecutadas para ayudar a obtener modificaciones en el proceso enseñanza aprendizaje,

por eso el tránsito de la ayuda a la colaboración/cooperación adquiere significación en la mediación, a partir de los esfuerzos conscientes por dar significado a los qué, cómo y para qué de los procesos de mediación pedagógica.

Lo expuesto deja clara la importancia de la mediación pedagógica, como facilitadora y promotora de la interacción transformadora en el desempeño del maestro. Se trata de una dimensión que da cuenta del conjunto de rasgos de interacción pedagógica que en su movimiento son significativos para el desarrollo de las potencialidades del maestro en el ser, hacer, saber y convivir.

La lógica de la gestión del acompañamiento pedagógico se particulariza en el desarrollo de la mediación pedagógica como expresión: de relación positiva y de confianza con los maestros para compartir tanto experiencias positivas como negativas de manera franca y respetuosa; de desarrollo de saberes y estrategias sobre enseñanza y aprendizaje, currículum y comunicación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes; de formación continua, de trabajo con otros colegas y de interactuar y trabajar con el contexto inmediato y mediato.

La lógica expresada se concreta a través de múltiples estrategias, programas y procesos construidos. Implica la identificación de las vías a través de las cuales se producirá el acompañamiento pedagógico y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad del supervisor y acompañante al maestro. En este sentido se abre la posibilidad de enriquecer el proceso con maestros de la escuela que en su modo de acción no incluyen la supervisión, pero acumulan saberes y experiencias suficientes para ejercer el acompañamiento pedagógico, aunque no se deben perder de vista las necesidades y requerimientos específicos que implica el rol asumido.

Por otra parte la mediación pedagógica debe garantizar la solución de los problemas detectados y satisfacer las necesidades sentidas de los maestros atendiendo a la diversidad profesional de los

docentes, unida, a la diversidad de escolares con que se trabaja y que difieren en la enseñanza primaria en muchos aspectos como el nivel de desarrollo y la preparación para el aprendizaje, entre otros.

En síntesis se puede decir que es un proceso de toma de decisiones, consciente, en que la selección de las vías más apropiadas para mediar se articulan con herramientas cognitivas y metacognitivas necesarias para resolver los problemas en el campo de las ciencias de la educación, el espectro de alternativas que posibiliten las interacciones entre dos o más actores del proceso como medio que facilita a los involucrados estar anuentes, aunque existan puntos de vista diversos y que se construyen considerando la influencia de los diversos contextos.

La configuración reflexión sobre la práctica profesional:

Esta configuración hace referencia a la valoración de alternativas de mediación para interactuar con los maestros, a partir de generar experiencias y transmitir conocimientos en el orden pedagógico- didáctico, es decir, expresa la selección de la vía de acompañamiento pedagógico que facilita el estado deseado en el dominio de las ciencias de la educación, el conjunto de saberes, que sustentan el desarrollo de las competencias profesionales que responden al maestro del nivel de primaria.

La reflexión de la práctica profesional implica evaluar los actos profesionales y completar los saberes en función de la experiencia y de los problemas que se encuentren. Significa revisar constantemente los desempeños en el seno del colectivo de manera regular para que conduzca a la toma de conciencia y a los cambios. Se trata de una profesionalización del maestro a partir de relacionar sus necesidades de aprendizaje con la selección y diseño de la alternativa de acompañamiento pedagógico.

La selección y organización de las vías para desarrollar la reflexión de la práctica profesional involucra al colectivo en un trabajo cooperativo/colaborativo para el intercambio de experiencia en la solución del problema identificado y en el completamiento de los saberes del maestro acorde con las necesidades para su solución. Implica, además, considerar la necesidad de reflexionar según el ciclo de enseñanza

donde se desenvuelve el maestro, el grado y nivel de desarrollo de los niños, la materia a la que dirige la acción, los agentes educativos que involucra, entre otras.

La configuración asesoramiento interpersonal:

Esta configuración hace referencia a la valoración de alternativas para interactuar con los maestros, a partir de generar experiencias y transmitir conocimientos en el orden interpersonal, orientada por la conexión que permite la relación equilibrada entre los maestros y que llevan implícita las formas de mediación que constituyen bases para el aprendizaje.

La asesoría interpersonal es expresión de una interacción recíproca entre maestros. Se trata de relaciones que existen como resultado de la realización de las actividades escolares y tienen lugar a en la variedad de contextos en que se desempeñan. En la asesoría interpersonal hay que considerar la personalidad, los valores y las actitudes de los maestros como factores determinantes pues son estos los que generan la calidad de comunicación, diálogo y vínculos afectivos.

Generar experiencia y transmitir conocimientos a través del asesoramiento interpersonal en la escuela significa distinguir alternativas que promuevan, el dialogo asertivo y empático y contribuyan a asegurar un clima de confianza y propiciar un entorno de equilibrio emocional y social, lo que redundará en la calidad e impacto de proceso enseñanza aprendizaje.

La configuración contextualización:

Esta configuración se refiere a generar experiencias y transmitir conocimientos a partir de considerar los contextos de actuación. La configuración contextualización, significa relacionar la efectividad de la alternativa de acompañamiento con el acercamiento de la misma a diversos niveles de contextualización: el salón de clases como contexto, el contexto institucional, el contexto social (inmediato y mediato).

La configuración contextualización es expresión en la alternativa de acompañamiento de las

interacciones profesionales e interpersonales en el nivel primario. En el aula: el alumnado (características del ciclo, grado, niveles de desarrollo, etc.) y la disponibilidad de medios didácticos (esenciales en el nivel de enseñanza), en el contexto institucional: la escuela y el sistema educativo (normativas y sistema de gestión, sistemas públicos o privados y rol que va a desempeñar la educación como medio de transformación social), en el contexto social inmediato: las características del barrio, colonia o localidad (familia, estructura social, económica) y en el contexto mediato: región, provincia (idiosincrasia).

En el contexto está presente la dialéctica de la práctica profesional-relaciones interpersonales, pues se apoya en las relaciones que se establecen entre estos, para desde la lógica de la mediación pedagógica dar solución al problema; a través de la alternativa de acompañamiento pedagógico asumida.

Las relaciones dialécticas que se dan entre las configuraciones reflexión sobre la práctica profesional y la asesoría interpersonal se sintetizan en la contextualización, de donde emerge la dimensión mediación pedagógica.

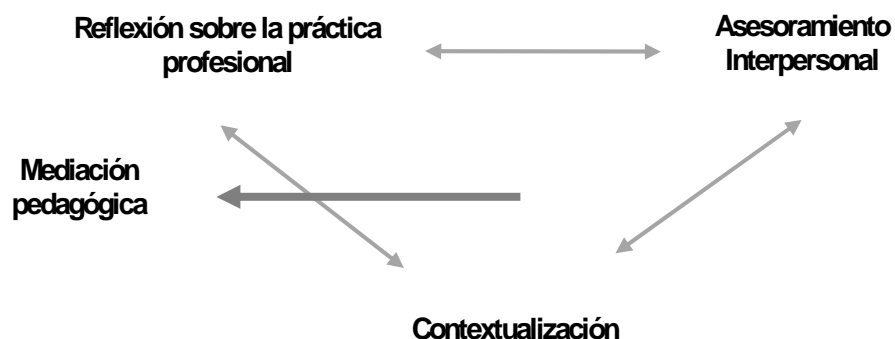


Figura 2.2. Relaciones de la dimensión mediación pedagógica

Dimensión articulación formativa

La dimensión articulación formativa, se configura a partir de la relación dialéctica que se establece entre la orientación motivacional, el aprendizaje cooperativo/colaborativo y la sistematización. (Figura 2.3).

En la esencia de la lógica asumida puede comprenderse que las dimensiones: supervisión orientada a maestros y mediaciones pedagógicas, solo logran propiciar nuevos significados al acompañamiento pedagógico. Para que se propicien nuevos significados y sentidos al proceso de gestión del acompañamiento pedagógico, es necesario que estas dimensiones se relacionen con la motivación, el aprendizaje cooperativo/colaborativo y la sistematización como configuraciones que a través de sus relaciones dialécticas propician las transformaciones en el proceso del acompañamiento pedagógico.

La orientación motivacional tiene como base de partida la supervisión pedagógica orientada a los maestros y no es solo una acción para iniciar con éxitos las actividades, sino que es un proceso permanente y progresivo, que asegura crear las condiciones mentales para ejecutarlas con interés, alto grado de participación y diligencia de los participantes en el acompañamiento pedagógico que provoque el crecimiento personal e institucional. En este momento la disposición no se interpreta como una actitud en lo individual, sino que, entran otros factores de orden colectivo, como es la conciliación de intereses entre el acompañante y los acompañados de manera que se comprenda la necesidad de que el acompañamiento se lleve a efecto, pero que al mismo tiempo se comprenda lo que hay que hacer, por qué hay que hacerlo y cómo hacerlo.

Por medio del aprendizaje cooperativo/colaborativo se propicia el proceso de acompañamiento pedagógico, donde el maestro orientado por el sistema de actividades planeadas, analiza e interpreta la práctica y pertinencia de sus acciones formativas en relación a la experiencia en su desempeño profesional. En este aprendizaje se desarrollan los saberes necesarios (técnico, metodológico y de otra naturaleza pedagógica) para enfrentar con éxito el proceso enseñanza aprendizaje. Este proceso se dinamiza en una constante articulación con el conjunto de procedimientos y estrategias que son significativas para el proceso de acompañamiento pedagógico y que los actores deben poner en funcionamiento.

La sistematización permite que se despliegue en la actividad práctica del acompañamiento pedagógico toda la concepción asumida, que se caracteriza por cumplir con la doble función de supervisar los procesos pedagógicos y sus resultados, así como orientar en qué y cómo deben acompañarse los maestros para transformar su práctica educativa.

Configuración orientación motivacional

Esta configuración da cuenta de la ayuda sistemática y profesional al maestro, para que comprenda y alcance mayor eficiencia profesional y se relacione más satisfactoriamente con el proceso enseñanza aprendizaje. Es decir, es el proceso de ayuda al maestro para que conozca su práctica educativa y logre el desarrollo de sus potencialidades para poder transformarla.

En esta configuración se expresa el sistema de influencias educativas dirigidas a estimular la práctica pedagógica en los maestros a partir de proporcionar la ayuda necesaria para enfrentar las transformaciones en el proceso enseñanza aprendizaje, en las que se adoptan decisiones importantes y de largo alcance, para decidir responsablemente.

En la orientación motivacional del acompañamiento pedagógico se reconocen los contenidos que responden directamente al desarrollo de saberes pedagógicos, en función de la mejor preparación del maestro para el ejercicio de su profesión. En este sentido, es necesario establecer una congruencia entre los intereses individuales y sociales.

La orientación motivacional significa, revelar una motivación más coherente, sólida y con mayores posibilidades de facilitar la autodeterminación en las decisiones y de estabilidad en las mismas para la transformación de la práctica educativa a partir de la correspondencia entre las exigencias sociales, las necesidades sentidas de los maestros, los objetivos del acompañamiento pedagógico, los planes de acción y la utilización de condiciones y posibilidades para su realización.

La configuración aprendizaje cooperativo/colaborativo

Esta configuración da cuenta del sistema de actividades planificadas con una intencionalidad práctica y productiva, a través del trabajo cooperativo/ colaborativo. En el aprendizaje colaborativo/cooperativo confluyen un amplio rango de estrategias para promover el aprendizaje a través de la comunicación y el trabajo con grupos. Ello implica que los maestros se ayuden mutuamente a aprender, compartir ideas y recursos, y planifican colaborativamente/cooperativamente el qué y el cómo desarrollar el proceso de acompañamiento.

El acompañamiento pedagógico no dicta instrucciones específicas, más bien permite a los maestros elegir y variar sobre lo esencial de la actividad y las metas a lograr, de este modo facilita la participación de los maestros en su propio proceso de aprendizaje. Con el aprendizaje cooperativo/colaborativo el acompañamiento pasa a ser un escenario donde los maestros pueden encontrar espacios para su expresión, su construcción práctica e investigativa en forma integral al desarrollar las actividades, configura procesos básicos de motivación, toma de decisiones, investigación acción, entre otras, con ayuda de un(os) acompañante(s) que juegue(n) un papel de facilitador de los mismos.

La lógica expresada significa la integración del aprendizaje cooperativo y colaborativo sin descuidar las diferencias esenciales entre estos dos procesos de aprendizaje, el colaborativo favorece que los maestros diseñen la estructura de interacciones y mantengan el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje mientras que en el cooperativo, es el acompañante quien diseña y mantiene control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener.

Ambos comparten aspectos que, en esencia tienden a que el aprendizaje surja de una correlación activa entre los actores del proceso, aunque existen distinciones que caracterizan a ambos modelos. El aprendizaje colaborativo significa llegar al consenso a través de la cooperación entre los miembros del grupo, la participación de los integrantes del grupo es directa y existe entre los maestros el compromiso

y la voluntad de hacer. De tal manera que el aprendizaje colaborativo es una instancia de aprendizaje activo, que se desarrolla en una relación de consenso, pero no de negociación, de discusión, de acuerdos y no de una competencia entre sus integrantes. Fundamentalmente, el aprendizaje colaborativo se basa en estrategias donde el maestro es el responsable de su aprendizaje. El aprendizaje cooperativo significa una estructuración del proceso de acompañamiento con la dirección del acompañante. En el aprendizaje cooperativo se da una división de tareas para posteriormente integrarlas para la consecución del objetivo.

Configuración sistematización

La relación entre la orientación motivacional y el aprendizaje cooperativo/colaborativo tienen su expresión más significativa en la sistematización, entendida como el proceso de interacción e integración del proceso de acompañamiento pedagógico con los saberes asociados al desempeño del maestro, lo que significa poner atención no solo al comportamiento y evolución del desempeño del maestro, sino también a la interpretación crítica que realizan los maestros de la dinámica y las vías empleadas en el proceso de acompañamiento pedagógico.

En la sistematización confluyen el conjunto de actividades programadas que se desarrollan de acuerdo con la lógica asumida y las interrelaciones que se establecen entre dichas actividades y los actores del proceso de acompañamiento pedagógico. La sistematización se determina por el nivel de desempeño alcanzado por los maestro a partir de aplicar los saberes apreñados durante el proceso de acompañamiento pedagógico.

En la sistematización está presente la dialéctica orientación motivacional-aprendizaje cooperativo/colaborativo, pues a partir de los propósitos y las metas previstas, se apoya en las relaciones que se establecen entre estos, para integrar y generalizar los saberes adquiridos por los maestros.

Las relaciones dialécticas que se dan entre las configuraciones orientación motivacional y aprendizaje cooperativo/colaborativo se sintetizan en la sistematización, de donde emerge la dimensión articulación formativa.

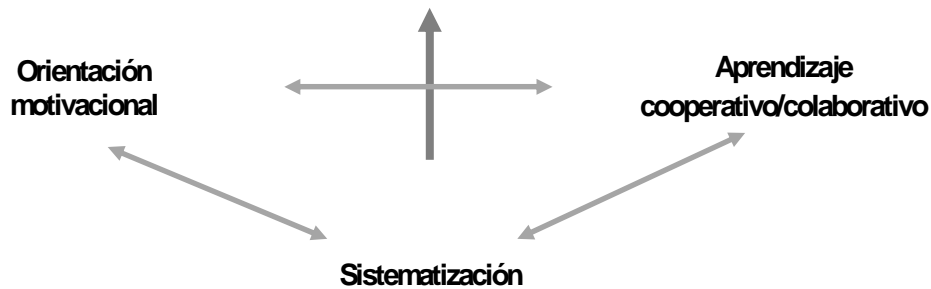


Figura 2.3. Relaciones de la dimensión articulación formativa

Desde esta perspectiva el modelo de gestión del acompañamiento pedagógico está signado por el tramado de relaciones dialécticas y esenciales que se suceden continuamente entre sus configuraciones y que determinan la dinámica del acompañamiento pedagógico profesionalizante desde una naturaleza esencialmente formativa y continua.

Se revela entonces, como **relación esencial** del modelo: la **coexistencia y coordinación entre las dimensiones supervisión pedagógica orientada a maestros, mediación pedagógica y articulación formativa** como propiciadoras de nuevos significados y sentidos para la gestión del acompañamiento pedagógico como expresión de formación continua y de su contribución a la **profesionalización de los maestros**.

Así la cualidad resultante que emerge: **acompañamiento pedagógico profesionalizante**, es la cualidad de la formación continua que de manera sistémica y continua es proporcionada por el(los) acompañante(s) para interactuar con los maestros y promover su desarrollo profesional, potenciando la evaluación de sus actos profesionales y el completamiento de sus saberes.

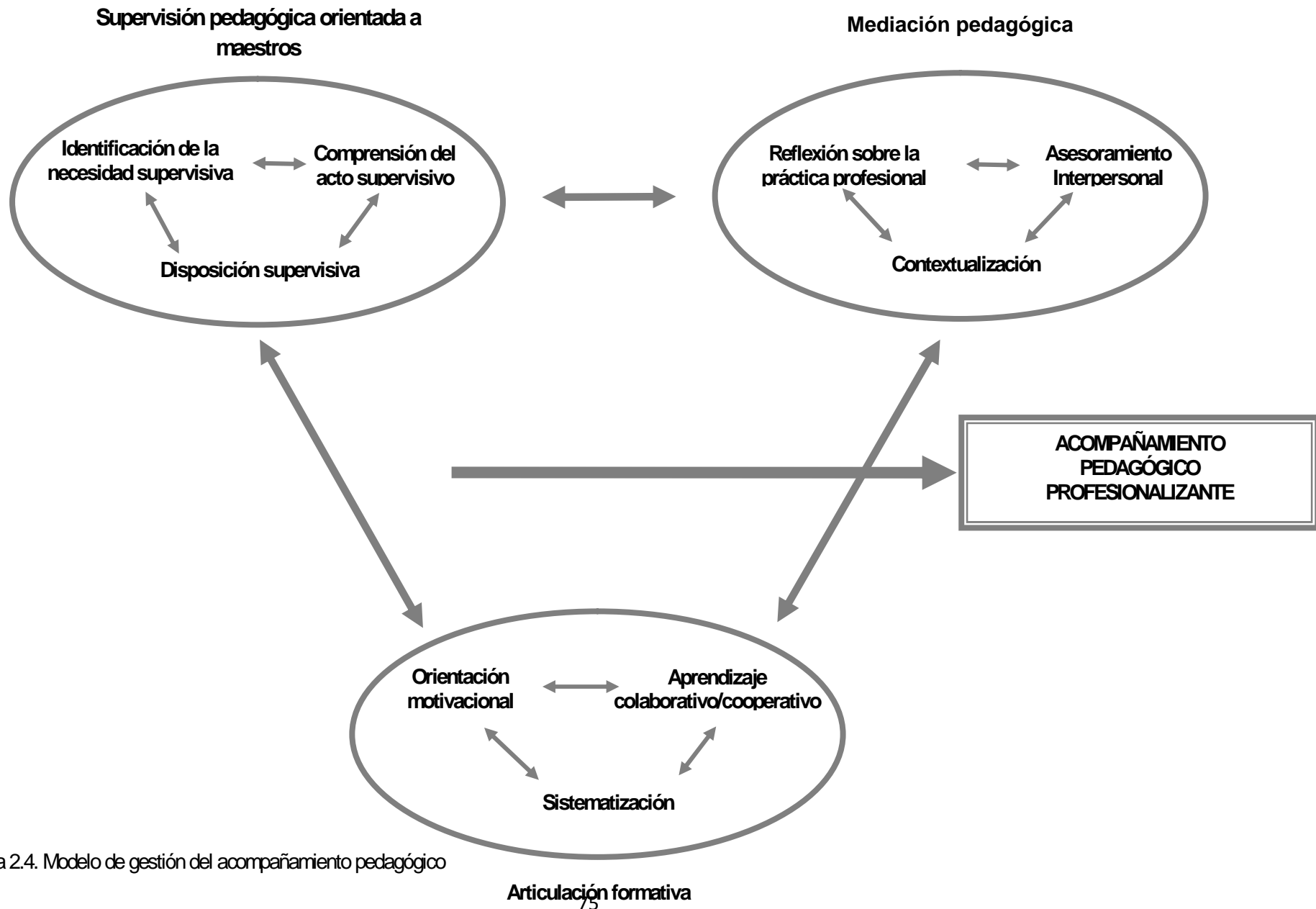


Figura 2.4. Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico

2.3. Concepción de la estrategia de gestión del acompañamiento pedagógico

Sobre la base del modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros de nivel primario, se establece una estrategia, la cual permite instrumentar el modelo propuesto. La estrategia está concebida a través del enfoque sistémico-estructural-funcional.

Dicha estrategia influirá en el desempeño de los maestros de las escuelas primarias a través del acompañamiento pedagógico como expresión de la formación continua, dinamizada por las relaciones dialécticas entre la supervisión pedagógica orientada a maestros, las mediaciones pedagógicas y la articulación formativa. La estrategia constituye un patrón o modelo de decisiones inspirado en una visión proactiva, con premisas y requisitos y que, a partir de las regularidades de la formación continua permite definir y lograr metas de profesionalización de los maestros, así como dirigir el proceso de acompañamiento, lo que posibilita potenciar la evaluación de sus actos pedagógicos y completar sus saberes.

En su enfoque sistémico se estructura en tres procesos: la supervisión, la formación y la dirección del proceso enseñanza aprendizaje y parte de considerar que las relaciones entre estos procesos, las relaciones entre los actores y las interacciones de éstos con los procesos, asegura el acompañamiento pedagógico de los maestros. Es a través de esta dinámica que se consolida y desarrolla la gestión del acompañamiento pedagógico. Dicho de otra manera, es a través de estas relaciones e interacciones que se fomenta y **gestiona el acompañamiento pedagógico** y sólo a través de ella se logra dirigir las acciones para desarrollar la **supervisión pedagógica orientada a maestros**, se potencia la **articulación formativa** y se consolidan las **mediaciones pedagógicas** como resultado de una gestión del **acompañamiento pedagógico profesionalizante**. Lo expuesto deja claro que la complejidad de las relaciones mencionadas ofrece jerarquía a los procesos señalados, por lo que es a ellos a donde se dirige el plan de acción de la estrategia.

La **formación** es entendida como el proceso que se desarrolla a través de las relaciones sociales que se establecen entre los actores del proceso de acompañamiento, con el propósito de educar, instruir y desarrollar. Su realización se sustenta en el amplio sistema de interacciones y relaciones que se establecen entre los actores implicados en dicho proceso.

También quedan implícitas las tres funciones del proceso formativo: la educativa, la instructiva y la desarrolladora. La función instructiva puede verse asociada con el acceso del maestro y los acompañantes a los diferentes saberes acumulados y sistematizados por la humanidad. La función educativa es aquella asociada a la formación de sentimientos, convicciones, valores, voluntad y espíritu de los maestros en el contexto social e institucional. La función desarrolladora apunta al desarrollo de capacidades investigativas, con lo que no sólo se compromete al maestro con el propio proceso, sino que desarrolla sus potencialidades transformadoras.

La **supervisión** vista como:

- a) Monitoreo pedagógico destinado a identificar de manera sistemática el desempeño de los maestros a partir del diseño, aplicación y manejo de la información.
- b) El desarrollo armónico y coherente del saber, saber hacer y saber ser, para supervisar.
- c) El proceso de planificación y conciliación del plan de acompañamiento hasta determinarlo en merito a su pertinencia, factibilidad e impacto.

El **proceso enseñanza aprendizaje** visto como:

- a) Fuente de información práctica para la reflexión sobre el desarrollo profesional y pedagógico.
- b) La coordinación para la toma de decisiones al nivel más funcional del proceso, de acuerdo con lo planificado en el currículo.
- c) El proceso en el que se sustenta el intercambio de experiencias y conocimientos entre pares.

Las relaciones entre los procesos y los actores y de unos con otros tienen que ser expresión de la calidad a la que se aspira: acompañamiento pedagógico profesionalizante por lo que imprime a los procesos de formación, supervisión y enseñanza aprendizaje, los rasgos necesarios para transformar el acompañamiento pedagógico de los maestros del nivel primario. Es a través de esas relaciones entre los actores y de estos con los procesos, que se alcanza la calidad deseada de acuerdo con el contexto o el marco donde se desenvuelve la escuela. Fig. 2.2.1

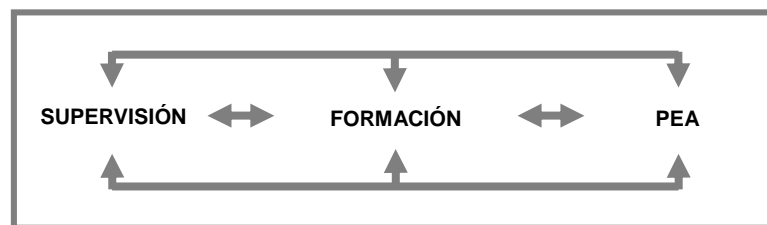


Fig. 2.2.1 Relación de procesos involucrados

Para el desarrollo de la estrategia, el autor propone un sistema de atributos de la calidad acompañamiento pedagógico profesionalizante a través de las cuales se desarrolla la gestión del acompañamiento pedagógico. De acuerdo con estudios realizados, el autor asume como atributos de la calidad: la superación, la mentoría, la tutoría y los talleres de reflexión. (Fig. 2.2.2)

La **superación** como un proceso único e integral, cuya acción va dirigida a ayudar, apoyar a compartir, a contribuir para que los actores del proceso progresen en su propia práctica. La superación, es una acción permanente orientada al mejoramiento de los resultados del proceso de acompañamiento, que atañe a todas las actividades y a todos los actores que concurren en él y que se realiza mediante el trabajo cooperativo y la colaborativo.

La **mentoría** es el sistema de ayuda que brinda un maestro (mentor) que contribuye al desarrollo las potencialidades: físicas, psicológicas, académicas, sociales, laborales del maestro.

La mentoría tiene las siguientes finalidades:

- Facilitar la relación mutuamente beneficiosa.
- Permitir a los mentores descubrir su propia dirección
- Influir proporcionalmente a la percepción de valor que pueden aportar a la relación.
- Mediar en aspectos formativos para la vida y las cuestiones más amplias de la profesión.

La **tutoría** es el conjunto de acciones sistemáticas de apoyo y seguimiento que contribuyen a enriquecer la experiencia profesional del maestro, para que puedan enfrentar en mejores condiciones las demandantes tareas que implica que los niños, independientemente de su condición social, cultural, económica o de salud, accedan a un proceso enseñanza aprendizaje pertinente.

La tutoría tiene las siguientes finalidades:

- Desarrollar de manera articulada y armónica los saberes de su desempeño pedagógico.
- Contribuir al desarrollo profesional mediante la detección de las necesidades sentidas del maestro.
- Facilitar la cooperación y colaboración con el colectivo de maestros en actividades de beneficio común.
- Contribuir a la gestión de la escuela, fortaleciendo los vínculos con los directivos, sus pares, la familia y la comunidad en su conjunto.

Los **talleres de reflexión pedagógica** constituyen un espacio para que los maestros de la institución escolar, ya sea desde el rol de supervisor, coordinador pedagógico o de maestro, a partir de la preparación consciente realicen reflexiones que desentrañen de manera articulada y armónica los saberes que trasciende sus dominios, acorde a una problemática específica y que de manera continua facilita regular y transformar el proceso enseñanza aprendizaje.

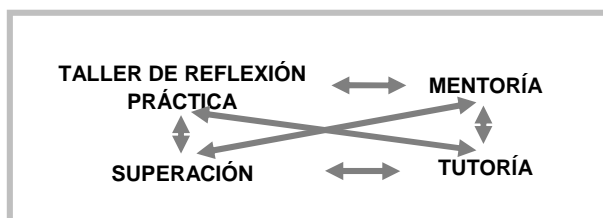


Fig. 2.2.2 Relación de atributos involucrados

En la estrategia se revelan las relaciones dialécticas entre la **supervisión pedagógica orientada a maestros**, la **articulación formativa** y las **mediaciones pedagógicas** actuadas en las relaciones entre los procesos y atributos involucrados. Estas se constituyen en un entramado de relaciones que expresan el autodesarrollo de la gestión del acompañamiento pedagógico en su nivel más esencial, donde el acompañamiento pedagógico profesionalizante se constituye en la categoría esencial, eje dinamizador del proceso. Fig. 2.2.3

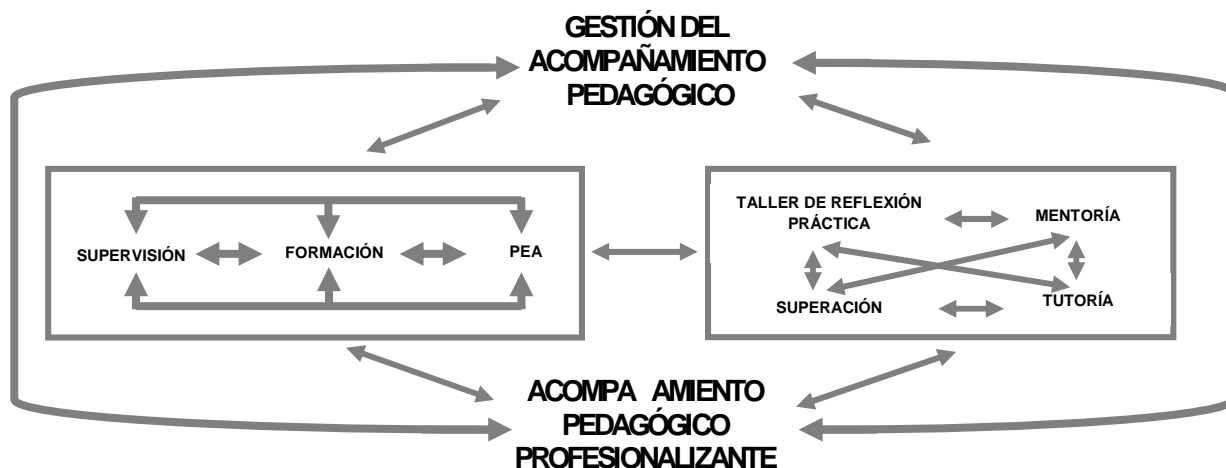


Fig. 2.2.3 Relaciones que condicionan el movimiento y transformación de la gestión del acompañamiento pedagógico

Para su implementación, se concibe en la estrategia la participación de cuatro actores principales: supervisores externos (técnicos distritales y regionales) e internos (coordinadores pedagógicos, jefes de ciclo), es necesario señalar que los coordinadores pedagógicos juegan roles de supervisores como responsables del proceso de acompañamiento en la escuela y los maestros, dentro de ellos los de mayor

experiencia asumen roles de mentores y tutores. Los actores en el desarrollo de la estrategia, como se ha expresado, juegan un papel esencial. Es a través de las relaciones entre cada uno de los actores y de éstos con el proceso, así como de los roles asumidos que se da cumplimiento a los objetivos previstos. Los actores y las relaciones entre ellos están sustentados en las exigencias pedagógicas, didácticas, psicológicas, etc., que forman parte de los procesos involucrados y por los atributos de las cualidades que caracterizan la gestión del acompañamiento pedagógico. Fig. 2.2.4

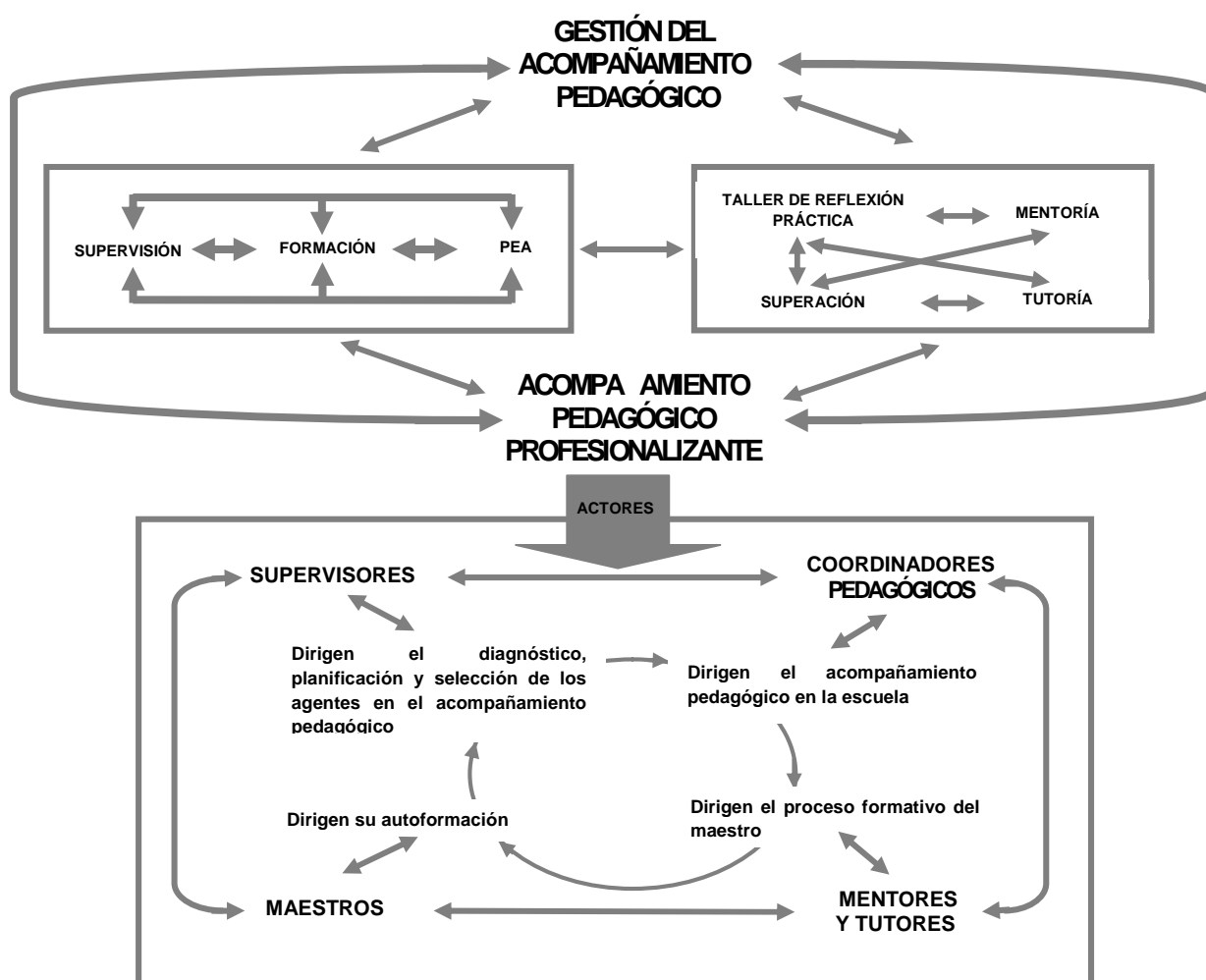


Fig. 2.2.4 Relaciones entre procesos, atributos y los actores de la gestión del acompañamiento pedagógico.

Desde esta perspectiva se transita a otro nivel de estructuración de la estrategia, donde están presentes no solo las relaciones del modelo como propiciadoras de nuevos significados y sentidos para la gestión del acompañamiento pedagógico, sino también las relaciones de coordinación y subordinación entre los procesos, atributos y los actores y de estos con las fases que en su lógica integradora gestionan el acompañamiento pedagógico profesionalizante.

Las fases posibilitan entonces, la consecución temporal y la calidad de las acciones inherentes a concebir, planificar, organizar, ejecutar y controlar de manera sistemática y permanente el acompañamiento pedagógico a través del alistamiento, fortalecimiento y el seguimiento.

El **alistamiento** como parte de la gestión del acompañamiento pedagógico, se orienta en tres direcciones, la primera hacia el diagnóstico de las necesidades sentidas de los maestros y de las potencialidades de los mismo para cumplir los roles de acompañantes pedagógicos (coordinador pedagógico, mentor o tutor), la segunda dirección está dada en la superación de este personal acorde con las necesidades para el desempeño del rol asignado y la tercera se orienta a la planificación de manera conjunta, por supervisores y acompañantes pedagógicos, del proceso de acompañamiento.

El **fortalecimiento** implica ejecutar el proceso de acompañamiento pedagógico. En la fase de ejecución se desarrollan las acciones planificadas, se aseguran los recursos necesarios para el acompañamiento.

El fortalecimiento implica acompañar al maestro en el proceso de transición a un mayor dominio de su saber disciplinar, alta comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y un desempeño profesional que le permita enfrentarse a los problemas y plantear alternativas de solución apropiadas al contexto escolar.

La fase de **seguimiento** tiene como objetivo valorar la marcha de la aplicación de la estrategia de acompañamiento a los maestros y establecer las correcciones y adecuaciones necesarias para su

perfeccionamiento, permitiendo la retroalimentación permanente. En la fase se valoran los cambios producidos en los maestros a partir de los objetivos propuestos.

Estas fases, como se ha expresado, se nutren de las dimensiones del modelo, lo que se garantiza desde los rasgos que componen cada dimensión y cuyas relaciones de espacio y tiempo propician la coherencia del proceso, al jerarquizar el papel rector de una de estas dimensiones desde la integración de las mismas.

En la fase de alistamiento tiene un carácter rector el subsistema de supervisión orientada a maestros, que se nutre del diagnóstico (levantamiento de necesidades) que se recogen a través de la supervisión y que pueden ser diversos (profesional, personal, de contexto), la planificación y elección de acciones formativas que de manera articulada puedan dar respuestas a dichas necesidades.

En la segunda fase de fortalecimiento (se desarrolla o aplican las acciones formativas) y en ella se articulan de igual manera todos los subsistemas, teniendo un carácter rector en este caso las mediaciones pedagógicas y la articulación formativa. En la fase de seguimiento las tres tienen ese carácter rector, porque en los procesos de seguimiento y retroalimentación pueden surgir nuevas necesidades a las que también hay que dar respuestas.

Para desarrollar, entonces, la gestión del acompañamiento pedagógico es necesario trazar objetivos específicos en las fases que han de expresarse, relacionarse y corresponderse con las regularidades de la gestión de este proceso (concebir, planificar, ejecutar y monitorear), que a su vez conducen a las acciones que finalmente permiten implementar la estrategia a través de los atributos (taller de reflexión práctica, superación, mentoría y tutoría) que redundan en el desarrollo de los procesos de supervisión, la formación y enseñanza aprendizaje como resultado de las relaciones que se establecen entre supervisión orientada a maestros, la mediación pedagógica y la articulación formativa que son contenidos del acompañamiento pedagógico profesionalizante. (Fig. 2.2.5), (Anexo 6).

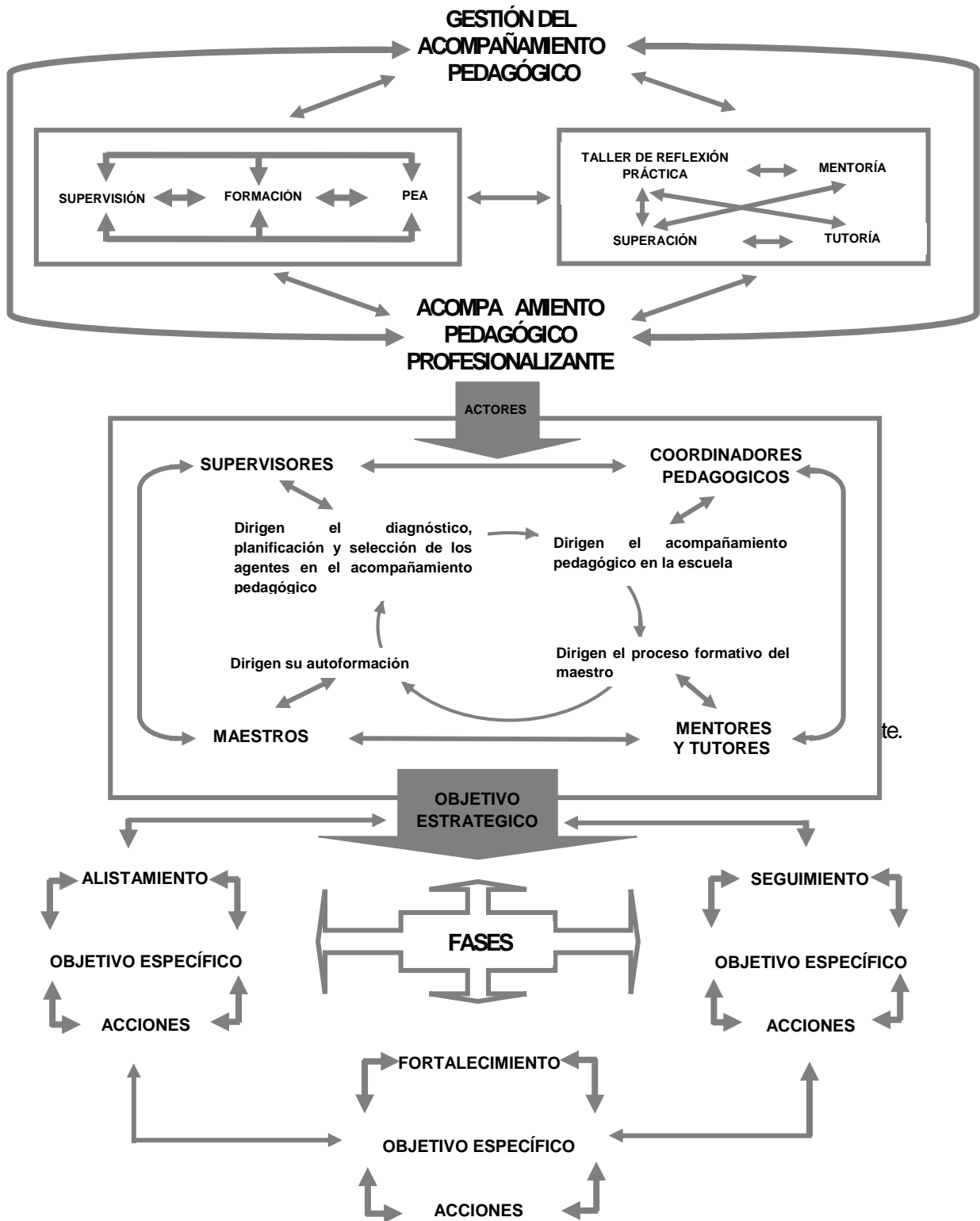


Fig. 2.2.5 Estrategia de gestión del acompañamiento pedagógico.

Conclusiones del Capítulo II.

1. Las consideraciones teóricas que emergen de la valoración de diferentes fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y de gestión, se dirigen a la elaboración de un modelo de gestión del acompañamiento pedagógico, el cual ha permitido revelar las relaciones esenciales entre las configuraciones que lo integran, lo que conduce a la dimensión supervisión pedagógica orientada a maestros, la dimensión mediaciones pedagógicas y la dimensión articulación formativa, las cuales enriquecen la gestión del acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario.
2. A partir de revelar las relaciones esenciales de coexistencia y coordinación que se establecen entre estas dimensiones, emerge el acompañamiento pedagógico profesionalizante como cualidad de la formación continua que de manera sistémica y continua promueve el desarrollo profesional del maestro a partir de potenciar la evaluación de sus actos profesionales y el completamiento de sus saberes.
3. Se presenta una estrategia de gestión como concreción del modelo, dirigida a favorecer el acompañamiento pedagógico profesionalizante de maestros del nivel primario a través de las fases de alistamiento, fortalecimiento y seguimiento que expresan las relaciones e interacciones entre la concepción, planificación, ejecución y monitoreo del acompañamiento pedagógico como expresión de formación continua.

CAPITULO III.
VALORACIÓN Y CORROBORACIÓN CIENTÍFICA DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO III. VALORACIÓN Y CORROBORACIÓN CIENTÍFICA DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

En este capítulo se valoran los principales resultados alcanzados en la investigación, a partir del criterio de expertos y la corroboración de la aplicación parcial de la estrategia propuesta, en un proyecto realizado con un grupo de supervisores regionales, supervisores distritales, coordinadores pedagógicos y maestros de la Regional 10 de educación, Santo Domingo II, en la provincia Santo Domingo, Municipio Santo Domingo Este, en la República Dominicana, lo que permitió valorar la pertinencia científica del modelo y la estrategia, así como la factibilidad de aplicación de esta última.

3.1 Valoración de los resultados de la aplicación del método de criterio de expertos.

Caracterización general de los expertos

En el proceso de valoración de los resultados de esta investigación (modelo y estrategia), participaron 25 expertos, para cuya selección fueron tomados en consideración los siguientes criterios:

- Años de experiencia como profesor y/o investigador en la Educación Superior.
- Experiencia como directivo principalmente empresarial
- Investigaciones realizadas vinculadas de alguna manera con la temática tratada
- Grado científico
- Cargo que ocupa

En la fase de selección de los expertos, fue aplicado el test de autovaloración (Anexo 4) 25 profesionales, resultando seleccionados veinte (20), que cumplían con todos los requisitos. En el Anexo 5, se muestran los resultados de la determinación de expertos por coeficiente de competencia.

El código para la interpretación del coeficiente de competencia de cada experto es el siguiente:

- Si $0.8 < k < 1.0$, el coeficiente de competencia es alto.
- Si $0.5 < k < 0.8$, el coeficiente de competencia es medio.
- Si $k < 0.5$, el coeficiente de competencia es bajo.

Nota: De acuerdo al coeficiente de competencia de cada experto, no se van a considerar para la valoración los expertos 3, 12, 16, 17 y 25.

De los 20 expertos seleccionados, el 45% posee grado científico de doctor y el 55% de másteres. De ellos el 100% imparten docencia; once (11) de los expertos ejercen funciones de supervisores o coordinadores pedagógicos, cinco (5) tienen experiencia en dirección del nivel primario (6) imparten docencia en el nivel, todos entre 10 y 15 años de experiencia en la profesión.

Se confirma el criterio de considerar factible y suficiente la muestra de expertos seleccionada, resaltándose su capacidad para brindar una valoración cualitativa confiable del objeto de evaluación sometido a su consideración.

Se diseñó un cuestionario (Anexo 7) que contiene como indicadores los siguientes:

1. Coherencia entre el modelo y la estrategia.
2. Pertinencia del modelo, en función de la gestión del acompañamiento pedagógico.
3. Valoración de las dimensiones que emergen como resultado de la relación dialéctica entre los componentes.
4. Valoración de la correspondencia de las acciones con las etapas concebidas.
5. Valoración de la factibilidad del empleo de los atributos.

6. Valoración de la factibilidad de implementación de la estrategia como guía para propiciar el acompañamiento pedagógico profesionalizante.

Según la escala valorativa (Ver Anexo 8), y los criterios de los expertos consultados (Ver Anexo 9 y 10) se obtienen los puntos de corte donde se concluye, que los indicadores 7 y 8 se evalúan de muy adecuados, el resto de los indicadores son evaluados de bastante adecuados. El total de expertos valoran así, de forma positiva, la propuesta, tanto en la calidad en la concepción del modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros del nivel de primaria y en la estrategia propuesta, así como en la efectividad de esta última para resolver las insuficiencias analizadas en la presente investigación.

3.2. Aplicación parcial de la estrategia propuesta en 3 escuelas de la Regional 10.

Para complementar la corroboración del valor científico metodológico de la estrategia propuesta, así como la determinación de la pertinencia de su aplicación, se asume el enfoque conceptual de fases implementado en el BID- Proyecto Sistema Integrado de Formación de Capital Humano para la estrategia de Acompañamiento en Chía, Campus Universitario del Puente del Común Colombia (2011).

El método empleado para demostrar, en la práctica, la pertinencia de la propuesta es la resolución de problemas con experimentación sobre el terreno, a partir del criterio de Colás, M. y Buendía, L. (1994).

Este permite, al investigador ser actor directo del proceso investigativo, precisar las acciones y operaciones que deben incluirse en la estrategia desde su puesta en práctica mediante la investigación-acción. Esto favoreció delimitar qué es lo positivo y qué es lo negativo, describirlo, interpretarlo y explicarlo mediante la estrategia y, luego, concretarlo en aquellas acciones que tuvieron una influencia positiva en el proceso de acompañamiento pedagógico de los maestros. Los pasos del método son los siguientes:

- Exploración y análisis de la experiencia

- Enunciado del problema de investigación
- Planificación de un proyecto
- Realización de un proyecto
- Presentación y análisis de los resultados
- Interpretación – conclusión - toma de decisiones

De acuerdo con el método seleccionado las **fases de alistamiento y fortalecimiento**, en sus relaciones de coordinación y subordinación, significan los pasos de **exploración y análisis de la experiencia, el enunciado del problema de investigación, la planificación de un proyecto, la realización de un proyecto y la presentación y análisis de los resultados.**

En la estrategia propuesta se potencia a partir que el diagnóstico y la sensibilización permite determinar el estado real de la gestión del acompañamiento pedagógico y la preparación para su desempeño de maestros y/o supervisores externos o internos-acompañamiento, esto facilita el reconocimiento del problema o los problemas de manera particular y acorde con el contexto, las relaciones interpersonales y los saberes son necesario explorar para planificar y ejecutar el acompañamiento pedagógico el cual a través de las mediaciones pedagógicas y la articulación formativa provee el completamiento de los saberes al maestro y la socialización de los resultados de su aplicación en la práctica.

La **fase de seguimiento** potencia la **interpretación-conclusión-toma de decisiones** a partir del control y monitoreo no solo de los resultados en el desempeño del maestro, sino de la regulación de la propia estrategia de acompañamiento, lo que permite tomar decisiones en el completamiento de saberes y en las vías, componentes, etc, que requieren perfeccionamiento o que son necesario cambiar para el cumplimiento de la meta propuestas.

FASE DE ALISTAMIENTO

Etapa de diagnóstico y sensibilización

Acción 1: Elaborar instrumentos y/o seleccionar documentos de evaluaciones anteriores, para precisar las insuficiencias en el desempeño de supervisores internos y externos

A partir del diagnóstico fáctico que se desarrolla en Regional 10 de educación, en la República Dominicana. La población objeto de estudio estuvo formada por el 10% de los centros del nivel primario (30 centros en total), 306 maestros, 60 coordinadores docentes o directores de centro y 16 Técnicos (supervisores externos) distritales y regionales, pertenecientes a los 6 distritos que componen la regional, se detectan una variedad de limitaciones en el proceso de supervisión, particularmente en lo relacionado con gestión del acompañamiento pedagógico.

Esta etapa tiene como propósito conocer la situación inicial del problema. La generalización sobre los resultados obtenidos en el capítulo uno, permitió determinar que la gestión del acompañamiento pedagógico, al estar centrada en la supervisión, con una limitada práctica formativa articulada y con insuficiente interacción para generar experiencias, no se intenciona como un objetivo. A continuación, se exponen las evidencias obtenidas mediante los instrumentos aplicados.

En el análisis de documentos consultados (epígrafe 1.4) establecen como prioridad la formación, profesionalización y capacitación en el servicio de los docentes y formadores de docentes de la educación pública, con miras a dotarlos de las destrezas para impartir una formación de calidad. A través de acciones formativas pertinentes para el desarrollo integral de las competencias del docente para potenciar la calidad de proceso enseñanza aprendizaje.

Los diagnósticos nacionales, evidencian que a pesar de que están documentados criterios y estrategias para la realización del acompañamiento pedagógico, así como la participación de los supervisores y coordinadores pedagógicos, los roles de estos actores se distorsionan y la selección de los mismos carece de un proceso de certificación y acreditación. Los maestros reconocen en el acompañamiento la función de control, pero no así las de orientación, asesoramiento y formación. No se encuentran

descritos de manera clara, criterios de desempeño que tributen a un nivel pedagógico formativo. Finalmente, aunque figura en las estrategias concebidas, formas y métodos para el acompañamiento, el carácter formativo se deteriora ante la asistematicidad y la no sostenibilidad del proceso.

Acción 2: Definir aspectos de sensibilización para la motivación, comprensión de roles y disposición de los sujetos participantes en la supervisión

Taller con supervisores # 1:

En este taller participan los supervisores externos (técnicos regionales y distritales) e internos (directores y coordinadores pedagógicos y jefes de ciclo). El taller tiene el objetivo de valorar la contribución de las normas y procedimientos establecidos en la supervisión a partir de los objetivos previstos y en lo referido a fomentar el desarrollo del acompañamiento como elementos que permitan identificar aspectos relacionados con el problema a nivel de la gestión del proceso.

Las reflexiones durante el desarrollo del taller partieron de aspectos tales como: la profesionalización de los supervisores, la importancia del acompañamiento en el nivel primario, la contribución de la supervisión al desarrollo del acompañamiento, el rol de los supervisores externos e internos, el resultado del diagnóstico factico; la contribución del manual vigente al desarrollo del acompañamiento; los cambios que se pueden hacer para potenciar la gestión de un acompañamiento pedagógico profesionalizante.

Los supervisores reconocen la necesidad de profesionalizar la práctica docente y sobre todo hacerlo sobre la base de que contribuya al desempeño profesional, así como hubo consenso en la importancia de desarrollar el acompañamiento pedagógico como rasgo necesario para el éxito de la dirección del proceso enseñanza aprendizaje.

El análisis de la situación existente, fue reconocida por los supervisores como un problema del proceso supervisión, en tanto no se contaba con una gestión del acompañamiento que potenciara desarrollar el

desempeño pedagógico y en particular las interrelaciones entre los actores acorde con la ayuda necesitada.

Ante la explicación de la propuesta para favorecer la gestión del acompañamiento pedagógico, los supervisores, expresaron que resultaba novedoso debido a que tradicionalmente el acompañamiento se consideraba como función de la supervisión restringido a acciones reflexivas y observación participante, elementos necesarios pero no suficientes para que los maestros puedan ascender a una etapa superior de la práctica docente.

En otra parte del desarrollo del taller hubo consenso entre los supervisores, en la necesidad de realizar cambios para lograr la profesionalización del maestro a través del acompañamiento pedagógico sin embargo, las principales propuestas se dirigieron a cambios de políticas y a elevar el número de herramientas para el acompañamiento. Lo expuesto determinó que se provocara una nueva reflexión, donde se evidenció cómo los cambios debían estar soportados en otros elementos como por ejemplo: la visión de un acompañamiento pedagógico como expresión de la formación continua del maestro, las etapas y acciones de la estrategia; cómo la gestión del acompañamiento pedagógico podría estimular el desarrollo de buenas prácticas docentes. La reflexión realizada permitió sensibilizar aún más a los supervisores con los objetivos de la investigación.

Durante el taller fueron expresadas las opiniones siguientes:

- “ Es insuficiente la preparación que tienen los maestros para transformar la práctica docente”.
- “Es necesario contribuir a la mejora de nuestra superación en acompañamiento pedagógico”.
- “Es importante la idea de dar un carácter sistémico al acompañamiento de los maestros”.
- “Es pertinente que, en la gestión del acompañamiento confluyan elementos de supervisión y mediaciones pedagógicas”.

- “Es necesario para el supervisor contar con habilidades, conocimientos y valores que favorezcan la motivación y el compromiso de los maestros”.

Existió consenso en la necesidad en realizar un protocolo, entendido este como el documento contentivo de las pautas para realizar la actividad y describe el procedimiento a realizar antes, durante y después de la supervisión pedagógica orientada a los maestros.

El investigador, comenzó a intercambiar con un colectivo de supervisores internos y externos sobre las posibilidades de introducción de determinadas acciones para la organización y planificación de la supervisión. De esta manera, se diseñó el protocolo que se somete a valoración, mediante talleres de socialización con especialistas, empleando la propuesta como alternativa efectiva para la valoración científica de investigaciones pedagógicas.

Los especialistas se seleccionan a partir de su experiencia en la supervisión para el nivel primario, experiencia de trabajo como maestro del nivel primario, del dominio teórico metodológico de la temática del acompañamiento desde la supervisión orientada a maestros. A los especialistas seleccionados se les entrega una propuesta de protocolo para su valoración previo al taller. El grupo de especialistas participantes se integró por 10 supervisores externos (técnicos regionales y distritales), 9 supervisores internos (4 directores y 5 coordinadores pedagógicos) y 6 maestros de experiencia en la enseñanza primaria. Esta composición se mantuvo en todas las actividades que se desarrollaron con especialistas.

Taller con especialistas # 1

El taller con los especialistas, se orientó a una valoración de la estructura del protocolo para la supervisión pedagógica orientada a maestros. Se problematiza sobre la supervisión en torno a el acompañamiento pedagógico. Se pidieron ejemplos de experiencias profesionales en torno al asunto. Para este momento se empleó una técnica participativa, con el objetivo de favorecer el clima de

confianza y cooperación. Se realiza la presentación por el autor de la propuesta. En el taller se abordaron los siguientes temas:

- Las cualidades y rasgo de una supervisión orientada a maestros.
- El algoritmo de trabajo definido para su gestión.
- Dimensiones e indicadores para diagnosticar las necesidades de los maestros en su desempeño pedagógico.

A partir de las consultas con los especialistas se perfeccionó el protocolo (anexo 11), se obtuvieron los resultados siguientes:

- Las cualidades y rasgos son adecuadas, en tanto permiten direccionar el proceso de supervisión pedagógica. Expresan con claridad las relaciones entre los actores, y con los saberes para el desarrollo de competencias supervisivas.
- El algoritmo de trabajo favorece el dominio de los supervisores del rol que han de desempeñar en la supervisión.
- Existe coherencia entre el sistema de dimensiones e indicadores para diagnosticar necesidades en el desempeño pedagógico de los maestros.

Los especialistas seleccionados, en todos los casos, mostraron amplia disposición a la colaboración con el investigador y a participar, de manera activa, en los talleres convocados.

Taller con maestros # 1:

Se realiza un taller con los maestros, donde la reflexión se orientó en torno a los siguientes aspectos: la importancia que tiene para un maestro el acompañamiento pedagógico, la relación que debe existir entre supervisión, acompañamiento y desempeño pedagógico.

Al comienzo del taller se le presentan a los maestros los propósitos generales de la propuesta; se le explicó la importancia del acompañamiento pedagógico para la profesionalización de los maestros,

además se les precisó lo que implicaba para la dirección del proceso enseñanza aprendizaje la gestión del acompañamiento y particularmente las vías y estrategias para acompañar a los maestros, esto sirvió para sensibilizarlos y motivarlos con la necesidad de potenciar el acompañamiento como expresión de la formación continua de los maestros del nivel primario.

A partir de lo expuesto, se crearon nuevas expectativas relacionadas con la posibilidad de que esta nueva concepción de gestión del acompañamiento pedagógico puede incidir en la profesionalización del maestro. Por ejemplo, expresaron:

- “Eleva la eficiencia en la dirección del proceso enseñanza aprendizaje”.
- “Que nos ayude a tomar mejores decisiones”.
- “Que me permita convertirme en mentor o tutor de mis colegas”.

Al reflexionar acerca de la importancia del acompañamiento se destaca, que aunque se reconocen algunos de los rasgos procedimentales, es poco el dominio que se tiene de las estrategias, vías o herramientas para acompañar a los maestros. Se les explicó acerca de la relación entre supervisión, mediaciones pedagógicas y desempeño pedagógico acerca de lo cual emitieron los siguientes criterios:

- “El uso de vías acertadas puede potenciar el desempeño pedagógico”.
- “El acompañamiento pedagógico implica interrelacionarse con los pares y trabajar de manera colaborativa”.
- “Se reconoce la importancia del acompañamiento, sin embargo, te acompañan para inspeccionarte”.
- “El acompañamiento pedagógico implica orientar y asesorar, reflexionar y tutorear”.

Durante la reflexión se reforzó en los maestros la necesidad de apropiarse del carácter complejo del proceso de supervisión, el papel relevante del acompañamiento pedagógico para la consecución de las metas; de la necesidad de gestionar de manera sistémica y sostenida el acompañamiento pedagógico para enfrentar los problemas de la práctica docente.

Acción 3: Establecer programa para realizar el diagnóstico de necesidades de los maestros

El consenso con las dimensiones e indicadores para la supervisión pedagógica orientada a maestros estableció las bases para la elaboración del instrumento que facilita determinar las necesidades de los maestros que exigen un acompañamiento pedagógico. En este sentido, se desarrollaron dos talleres de socialización con especialistas.

Taller con especialistas# 2 y 3

Los talleres se realizan con el propósito de consensuar el instrumento que facilite determinar las necesidades de los maestros (Anexo 12). El autor de la investigación, a partir de la recopilación y análisis de la información de los estudios relacionados con el desempeño pedagógico de maestros, el proceso de acompañamiento, la dirección del proceso enseñanza aprendizaje del nivel primario y el protocolo de supervisión propuesto, el autor elaboró una propuesta de inventario de necesidades como propuesta inicial.

Con la propuesta inicial, en el primer taller, se somete a criterio de los especialistas la lista de elementos y los ítems, se solicitó que marcaran su respuesta a la pregunta: ¿Está usted de acuerdo en que esos son los modos de actuación necesarios que caracterizan el desempeño del maestro? En este taller también se podían añadir otros indicadores de comportamiento, si lo consideraban conveniente. Se revisaron los resultados y de acuerdo con la aceptación de cada indicador (90-100% de aprobación) y las propuestas de nuevos indicadores, se conformó el inventario de necesidades. En el segundo taller, se presentaron los resultados y se aprobaron por consenso (85% de aceptación), los elementos y los ítems expuestos en el anexo 12.

Acción 4: Búsqueda de información sobre el nivel de desempeño de los maestros y los supervisores internos.

Con el inventario de necesidades se establece el programa para, con la ayuda de los técnicos regionales (supervisores externos), entre los meses de enero a febrero 2015, realizar su aplicación a la muestra de maestros seleccionados (20) de 3 escuelas.

A los supervisores internos (10) se les aplica una entrevista grupal en profundidad orientada a penetrar en la preparación de los coordinadores pedagógicos y de ciclos para acompañar a los maestros (anexo 13).

Acción 5: Precisar las insuficiencias para darle un orden de prioridad, analizando y valorando la repercusión que tienen para el proceso enseñanza aprendizaje.

Taller con supervisores # 2

Se realiza con la composición de participantes similar al taller de supervisores # 1. De la discusión en el taller y como resumen del diagnóstico realizado a través del inventario de necesidades se plantean los resultados siguientes como los problemas más generalizados y de mayor repercusión en el proceso enseñanza aprendizaje:

- Se revelan limitaciones en la dirección del proceso enseñanza aprendizaje, a partir de que los maestros no cuentan con suficientes recursos psicopedagógicos y didácticos para responder a sus necesidades.
- Existen limitaciones para relacionar en el plan de clase las situaciones de aprendizaje, con los indicadores de logro y para diseñar las actividades en base a la integración de las competencias fundamentales y específicas.
- Insuficiente dominio de los contenidos disciplinares.
- Escasa preparación para el diseño de evaluaciones en función de los indicadores de logro.

La entrevista de profundidad a los supervisores externos (técnico regional y distrital)

En la interrogante sobre cuáles son las acciones que se desarrollan en las escuelas primarias para acompañar los maestros, plantearon que centran la atención en la acción de supervisar y que centran el acompañamiento en la observación a clases. Además, es limitada la preparación de los coordinadores para gestionar procesos de acompañamiento en el contexto escuela. Estos reconocen que falta un mejor vínculo de la supervisión con el acompañamiento pedagógico, como proceso que impulsa en los maestros la necesidad de develar los sustentos de su práctica docente para poder transformarla.

Enfatizan en el rol que desempeñan los coordinadores en el acompañamiento pedagógico, aunque reconocen que se potencia el control más que la asesoría y orientación. Con respecto a las principales carencias de los coordinadores para acompañar a los maestros, y la manera en que se concibe el acompañamiento pedagógico, se obtiene que las dificultades se presentan en el dominio de estrategias para acompañar y la preparación psicopedagógica y didáctica. Los entrevistados plantean que la escuela, no siempre concibe espacios formativos para este fin.

Al preguntarles si resulta necesario preparar a los directores y coordinadores en la gestión del acompañamiento pedagógico. Estos precisan que es necesario que desarrollen las habilidades profesionales necesarias que le permita apropiarse de las tareas que tiene que cumplir en este sentido.

El análisis de estos criterios permitió concluir lo siguiente:

- Los directores y coordinadores pedagógicos y de ciclo requieren de una mayor preparación en lo relacionado con el acompañamiento pedagógico, pues plantean que no cuentan con suficientes recursos psicopedagógicos y didácticos para gestionar este proceso.
- Es positiva la actitud de los supervisores internos para asumir la responsabilidad de supervisar, acompañar y perfeccionar la interacción pedagógica; social, y contextual con los maestros.

- Es pertinente preparar a los directores y coordinadores en lo que respecta a la gestión del acompañamiento y sus mediaciones.

Se realiza la toma colectiva de decisiones:

- Centrar el proceso de acompañamiento, en un primer momento, en la necesidad de preparar a los maestros para diseñar situaciones de aprendizajes de acuerdo con los indicadores de logro y en una comunicación más asertiva.
- Potenciar la etapa de superación en la preparación de los coordinadores para que en su rol de supervisor interno puedan acompañar a través de los talleres de reflexión práctica.
- Fomentar la superación de los maestros seleccionados para desempeñar roles tutor y mentor.

En esta etapa de la fase como parte del método empleado se enuncia el problema de investigación y se inicia la planificación del proyecto.

El planteamiento del problema, se realizó como resultado de la toma de decisiones colectivas adoptadas, en relación con el acompañamiento pedagógico para lograr en su desempeño diseñar situaciones de aprendizajes de acuerdo con los indicadores de logro según el nuevo currículo por competencias del nivel primario y potenciar una comunicación más asertiva.

En consonancia con la estrategia propuesta y de acuerdo con la toma de decisiones adoptadas, la planificación del proyecto de acompañamiento pedagógico se realiza a través de un taller con los especialistas.

Acción 6: Planificar proceso de acompañamiento pedagógico

Taller con especialistas# 4

El taller se realiza con el propósito de planificar el proceso de acompañamiento pedagógico. El autor de la investigación a partir de que los especialistas han estado involucrados en todo el proceso y cuentas con, los elementos necesarios y suficientes para la reflexión, presenta el sistema de acciones

concebidas para el proceso y planificadas en la estrategia a través de la fase de fortalecimiento y propone la muestra seleccionada para su ejecución.

En la reflexión se llegó a consenso con las acciones previstas en la fase de fortalecimiento y por la complejidad del proceso se determinó seleccionar como muestra 2 profesores de cada escuela (6 en total), siendo los de mayores necesidades de ayuda y 3 tutores (profesores de mayor experiencia y mejores resultados en el diagnóstico). Los coordinadores pedagógicos o jefes de ciclo y los directores dirigirían y supervisarían el proceso. Por otra parte el análisis demostró la necesidad de superación. Esta acción requiere de la superación de los actores del proceso que se realiza de abril a junio 2015.

Etapas de superación

Acción 1: Diseñar programas de superación acorde a las necesidades de los actores que intervienen en la supervisión pedagógica orientada a maestros y el acompañamiento.

- Programa de capacitación para supervisores, coordinadores pedagógicos-ciclos y directores (Anexo 14)
- Taller de capacitación para tutores (Anexo 15)
- Programa de capacitación para mentores (Anexo 16).

Para continuar con el proceso de demostrar en la práctica la pertinencia de la propuesta a través de su introducción parcial, el investigador, como actor directo del proceso investigativo, en consonancia con las necesidades y potencialidades de los maestros y coordinadores y, acorde con la toma de decisiones adoptadas colectivamente en la fase de alistamiento, se potencia el taller de capacitación para tutores. Los principales resultados se reseñan en el Anexo 17.

FASE DE FORTALECIMIENTO

Etapas de acompañamiento

Acción 1: Realizar taller de reflexión con los maestros, sobre la importancia de las estrategias y/o vías seleccionadas para acompañar

Taller de reflexión con maestros # 1

En este taller, que se realiza con los participantes en el acompañamiento, se reflexionó acerca de los aspectos que orientan el proceso, las vías que se emplearan (talleres de reflexión práctica, observación participante, tutoría) y la contribución de estas para atender el diseño de situaciones de aprendizaje.

Se comienza el taller con la explicación y debate de las vías escogidas para desarrollar el acompañamiento y la problemática atender. A partir de esto se proponen algunos de los requerimientos que en el orden del proceso enseñanza aprendizaje y de gestión de la escuela deben ser considerados para favorecer el desarrollo del proyecto de acompañamiento propuesto.

Durante la reflexión se realizó una valoración crítica de las vías a emplear y la preparación de los coordinadores para enfrentar el proyecto. Como resultado de este proceso reflexivo hubo acuerdo en que el acompañamiento debe realizarse sobre situaciones de aprendizaje sin embargo, los maestros se consideraron de forma general no preparados para elaborar situaciones de aprendizajes en el nuevo contexto curricular. En otro orden de la reflexión hubo consenso en la necesidad de establecer un sistema de coordinación entre los actores (maestros y tutores), con el fin de lograr la optimización del proceso de acompañamiento.

Se llevó a cabo un análisis crítico del currículo recién implementado y diseñado por competencias e indicadores de logros se acuerda potenciar el trabajo colaborativo y cooperativo y la sistematización de los resultados en el proceso enseñanza aprendizaje del ciclo.

Sobre los aspectos discutidos en el taller fueron recogidos los siguientes criterios:

- “Este enfoque de gestionar el acompañamiento para favorecer la elaboración de situaciones de aprendizaje profesionaliza la actividad del maestro”

- “El uso de la tutoría y talleres de reflexión sobre la práctica permiten que el maestro integre los saberes nuevos con la experiencia, en tanto permite desarrollar la cooperación y la colaboración con sus pares”.
- “Se necesita orientar continuamente a los maestros sobre los cambios curriculares y la transformación que significa en la práctica que realizan”.
- “Es necesario que se prepare mejor a los maestros acerca de situaciones de aprendizaje”.

Acción 2: Realizar taller con los maestros, coordinadores y directivos para el encuadre de la organización y estructuración de la estrategia según el plan de actividades.

Taller con coordinadores y directivos # 1 (supervisores internos):

El taller se realiza para el encuadre del proyecto de acompañamiento. Se acordaron los espacios y tiempo para los talleres de reflexión práctica y las tutorías. Se acuerda la introducción del proyecto en las tres escuelas que existen coordinadores pedagógicos los cuales asumen la función de tutor y se seleccionan dos maestros por escuela tomando como indicador de selección los de mayor necesidad de ayuda en el tema tratado. Se toma colectivamente la decisión de emplear la observación participante como un elemento de seguimiento a las transformaciones de los maestros. Se toma la decisión colectiva de comenzar en agosto 2015 coincidiendo con el inicio del curso.

Acción 3: Realizar taller de reflexión práctica con los maestros y tutores acerca de los problemas de la práctica docente emanados de las necesidades sentidas de los maestros

Taller de reflexión práctica # 1

Se realiza un taller con los maestros para orientar y asesorar acerca de la elaboración de situaciones de aprendizaje (Anexo 18). Durante el desarrollo del taller se evidenció, en un primer momento, que los maestros se identificaban más con el carácter tradicional de las situaciones de aprendizaje, aunque reconocían la necesidad de integración de asignaturas para cumplimentar los indicadores de logro. En

el taller, se demostró la necesidad de transformar la práctica de elaboración de situaciones de aprendizaje. Los maestros se mostraron receptivos a los nuevos conocimientos. Entre las principales opiniones expresadas en el primer momento se destacan:

- “Vincular las asignaturas es útil para reconocer cómo debemos proceder”.
- “Nos permite adecuar lo que hacemos de forma empírica”.
- “El desarrollo de situaciones de aprendizaje permite que los estudiantes actúen por sí mismos, poniendo en juego sus aptitudes físicas y mentales”.
- Las situaciones de aprendizaje deben generar genuino interés a través de acciones que permiten el razonamiento y la aplicación de conocimientos como respuesta a sus problemas, necesidades o intereses”.
- “El estudiante es protagonista, participa activamente en el desarrollo de situaciones simuladas o reales para las que propone soluciones o alternativas”.

En el segundo momento se elaboran situaciones de aprendizajes para su introducción en el proceso enseñanza aprendizaje que continuarían su perfeccionamiento a través de la acción tutorial.

Acción 4: Realizar taller de reflexión práctica con los tutores para encuadre del Plan de Acción Tutorial (PAT)

El taller se desarrolla en dos momentos, el primero orientado a valorar otras necesidades profesionales de los maestros, en particular las de orden socioemocional y un segundo momento a elaborar un PAT tipo. En el taller participan los tutores (3).

En el primer momento se retoman elementos estudiados en el taller de capacitación para tutores referido a las necesidades profesionales. Como resultado de esta actividad se obtiene, de la opinión de los tutores, el trabajo con los rasgos esenciales de la intervención que son significativos para la concreción de las formas y niveles de ayuda a los maestros: interpersonales (necesidades

socioemocionales) y contextuales (características del grupo etario, sistemas públicos o privados, rol que va a desempeñar la educación como medio de transformación social, familia, estructura social, económica e idiosincrasia. En un segundo momento se realiza una presentación del sistema de organización de la acción tutorial para la realización de una propuesta, que permita preparar al maestro en las necesidades identificadas, (anexo 19).

Acción 5: Ofrecer niveles de ayuda metodológica a los acompañantes para potenciar un proceso de acompañamiento que transite por la articulación formativa consensuada.

En esta acción se brindaron ayuda metodológica a los tutores con el objetivo de interpretar y analizar la práctica inmediata de las acciones de los maestros y en la sistematización de las dinámicas de la acción tutorial y los talleres de reflexión práctica y sus movimientos. Entre las principales opiniones expresadas por los tutores se destacan:

- “El nivel de ayuda ofrecido permitió orientar el intercambio con el maestro para identificar sus necesidades socioemocionales”.
- “La ayuda ofertada facilitó la valoración de los avances de los maestros”.
- “Fue imprescindible para lograr alcanzar las metas propuestas”.

FASE DE SEGUIMIENTO

Etapas de retroalimentación.

Acción 1: Valorar los aspectos relacionados con la implementación de la estrategia como vía de retroalimentación y (o), modificación de sus fases, objetivos y acciones.

La acción se desarrolla a lo largo de todo el proceso de acompañamiento con análisis colectivos cada trimestre, permitiendo regular los cambios en el encuadre del proceso, intercambiar de forma colectiva con los tutores para proporcionar orientación y asesoría a partir de los conflictos y necesidades (no contenidas en el encuadre inicial) de los tutorados. La valoración de los resultados evidencia la

pertinencia de la propuesta. Estos son los siguientes:

- Aceptación y sensibilidad de los supervisores y maestros ante el problema investigado. Este favoreció un alto nivel de implicación de los actores en el proceso investigativo.
- Se logra la preparación teórica metodológica de los supervisores, en los saberes de la supervisión orientada a maestros y el acompañamiento pedagógico. Ello permite alcanzar niveles superiores en el tratamiento de la gestión del acompañamiento pedagógico, lo que favorece el logro de relaciones entre la supervisión, las mediaciones y la organización y estructuración del proceso.
- A partir de la influencia de la propuesta en el colectivo de supervisores externos, los coordinadores pedagógicos y de ciclo, se rediseña el sistema de supervisión y acompañamiento.
- En la preparación de los supervisores externos e internos, se planean acciones de superación relacionadas con la supervisión y acompañamiento pedagógico, la tutoría y la mentoría, en el contexto de la escuela primaria.
- A partir de la aplicación de la estrategia, los coordinadores pedagógicos y de ciclos identificaron las potencialidades y necesidades que tienen los maestros para identificar problemas de la práctica y transformarlos.
- Los fundamentos teóricos del modelo se incorporan a la preparación de los técnicos regionales. Ello permite que los supervisores externos, de conjunto con las escuelas, establezcan relaciones multidisciplinares en el abordaje del acompañamiento pedagógico, a partir de lo que establece el protocolo consensuado.
- Las direcciones de las escuelas incorporan las actividades propuestas. Se planean acciones de conjunto con las direcciones regionales y distritales para la profundización del proceso supervisivo, el vínculo con el acompañamiento y los contextos

- Los colectivos de maestros rediseñan los planes de clases. Se conciben situaciones de aprendizajes desde las competencias del perfil de egreso y se planifican actividades de superación relacionadas con la solución de conflictos y mediaciones.

Etapa de control

Acción 1: Evaluar las transformaciones logradas en los maestros y tutores.

Para valorar las transformaciones en los maestros y tutores que han transitado con la aplicación de la propuesta de la investigación desde agosto 2015 hasta mayo 2017 se constata en la encuesta (Anexo 20), que valora el dominio teórico-metodológico de la tutoría y la observación a las actividades del clases, recibimiento de los escolares al entrar en la escuela y sesiones con el tutor y con colectivos de ciclo (Anexo 21). También se realizó la revisión de la evaluación sistemática y final de los maestros que realiza la escuela. De la triangulación de los instrumentos aplicados se obtienen los siguientes resultados:

- Muestran una actitud de respeto y aceptación hacia la diversidad educativa tanto en la escuela, el grupo de alumnos, el colectivo de maestros y el tutor de la escuela primaria.
- Reconocen la responsabilidad que tiene el maestro en la dirección del proceso enseñanza aprendizaje así como, muestran una actitud positiva hacia la diversidad de contextos de procedencia de los escolares e identifican las potencialidades y las necesidades pedagógicas en los maestros y a partir del inventario de necesidades, logran modelar acciones tutoriales.
- Modelan el PAT, de conjunto con el tutor, en el que planean las acciones para resolver los problemas planteados. Interactúan con otros pares para profundizar en los recursos didácticos que requieren los escolares.

- En las clases que imparten, prevén desde la planeación, las situaciones de aprendizajes. Dos de los maestros logra modelar, aplicar y evaluar con situaciones de aprendizajes que favorecen alcanzar indicadores de logros previstos en la competencia seleccionada.
- Uno de los tutores logra diseñar, aplicar un PAT a dos maestros que contribuye a enriquecer la experiencia profesional de los mismos al enfrentar en mejores condiciones las demandantes tareas que implica que los niños accedan a experiencias educativas pertinentes. Su desempeño le permite convertirse en agentes de cambio en la escuela primaria.

Conclusiones del Capítulo III

1. El método criterio de expertos muestra consenso acerca de la pertinencia del modelo y la estrategia contentivos de relaciones entre la supervisión orientada a maestro, las mediciones pedagógicas y la armonización del proceso de acompañamiento; así como, permite el perfeccionamiento del desempeño pedagógico de los maestros del nivel primario.
2. Los talleres de socialización enriquecen la propuesta para favorecer la gestión del acompañamiento pedagógica, como intencionalidad de esta investigación.
3. La aplicación parcial de la propuesta a través del método de resolución de problemas con experimentación en el terreno, que permitió sistematizar las generalizaciones y realizar los ajustes correspondientes a la estrategia favorece la gestión del acompañamiento pedagógico y muestra transformaciones ocurridas en los actores del proceso.

CONCLUSIONES GENERALES

El cumplimiento de las tareas investigativas planteadas para el estudio de la gestión del acompañamiento pedagógico como expresión de la formación continua de los maestros del nivel primario permite arribar a las siguientes consideraciones:

1. El estudio de la literatura científica refleja que los resultados investigativos dirigidos al acompañamiento de los maestros del nivel primario, son generales y no particularizan en el carácter integrador de las relaciones e interacciones formativas, supervisoras y mediadoras del proceso para atender el desempeño pedagógico de los maestros. Se revela la necesidad de argumentar la gestión del acompañamiento para que los maestros puedan responder a las demandas de la práctica docente.
2. La caracterización histórica del proceso de formación continua de los maestros del nivel primario arroja que, en los modelos de acompañamiento pedagógicos, es insuficiente la concepción de la gestión del acompañamiento pedagógico, desde una lógica integradora entre el carácter orientador de la supervisión, el carácter mediador de las interacciones profesionales; personales y contextuales y el carácter formativo de su gestión.
3. El diagnóstico del estado inicial evidencia limitaciones que se expresan en el desempeño de los maestros para solucionar los problemas de la práctica docente relacionados con la dirección del proceso enseñanza aprendizaje, desde los presupuestos del currículo por competencias. Ello justifica la necesidad de ofrecer un modelo de gestión del acompañamiento pedagógico que posibilite transformar la situación actual.

4. El modelo se sustenta en el enfoque sistémico, y en las aproximaciones teóricas asumidas. Estas revelaron, como contribuciones fundamentales el carácter pedagógico que rige la supervisión, se resignifica el rol de los supervisores (acompañantes), se determinan las mediaciones que argumentan el tipo de ayuda exigida, los vínculos de las acciones formativas.
5. Se implementa, en la práctica, mediante una estrategia de acompañamiento pedagógico, estructurada en tres fases y cinco etapas con acciones que permiten la creación de condiciones previas, el diseño de acciones formativas que aseguren el abordaje de las necesidades sentidas, la implementación y la evaluación de las acciones formativas. Este recurso implica que todos los supervisores (externos e internos), de manera cohesionada, acompañen un maestro que atienda las exigencias del currículo desde las buenas prácticas.
6. Se comprobó, por los resultados del método de resolución de problemas con experimentación en el terreno, los talleres de socialización y el criterio de expertos, que existen evidencias positivas acerca del empleo de la estrategia. Las acciones contenidas dinamizan el desempeño de los maestros. Ello contribuye a la preparación pedagógica de los maestros, lo que permite confirmar la novedad científica de la investigación, la solución del problema científico y el alcance del objetivo de la investigación.

RECOMENDACIONES

1. Generalizar en la práctica de la formación continua de los maestros de primaria la estrategia propuesta en función de propiciar el desarrollo de la profesionalización de los maestros de este nivel.
2. Sistematizar la nueva concepción de la supervisión en las estructuras provinciales, regionales y distritales.
3. Desarrollar investigaciones relacionadas con las mediaciones pedagógicas para acompañar a los maestros y los momentos del desarrollo de los niños.

BIBLIOGRAFÍA

1. Acurio, F. (2013). *Influencia del liderazgo educativo en las relaciones interpersonales de la Escuela "Pedro Vicente Maldonado" del cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi durante el año lectivo 2011 - 2012*. Quito, Ecuador: Repositorio Digital UTE. Obtenido de <http://repositorio.ute.edu.ec/handle/123456789/2435>
2. Aguerro, I., & Vezub, L. (2015). Leadership for Effective School Improvement: Support for Schools and Teachers' Professional Development in the Latin American Region. En T. Townsend, J. MacBeath, & (ed.), *International Handbook on Leadership for Learning International* (pág. 1343). London: Springer. doi:DOI 10.1007/978-94-007-1350-5_39
3. Alcalá, M. (2016). ¿Debe ser la inspección impulsora de la Innovación en los centros educativos? *Revista "Avances en supervisión educativa"*(26). doi:<https://doi.org/10.23824/ase.v0i26.578>
4. Almeyda, O. (2007). *Supervisión educativa*. Lima: Nuevo Milenio.
5. Arroyo, A. (2016). *La gestión escolar y las dimensiones en el proceso de calidad. Estudio de caso escuela de tiempo completo de educación primaria*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/31819.pdf>
6. Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
7. Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. Obtenido de <http://redu.net/redu/files/journals/1/articulos/899/public/899-3923-1-PB.pdf>
8. Berengueras, M., & Vera, J. (2015). La Inspección de Educación en España: Actual Contexto Normativo, Organizativo y Funcional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 113-129. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5222270>

9. Biscarri, J. (1993). Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(18), 221-237.
10. Biscarri, J., Filella, G., & Jové, G. (2006). Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 287-309.
11. Bravo, A. (2011). Papel de la supervisión pedagógica en los docentes angolanos. *Revista iberoamericana de educación*, 56(1), 03-14.
12. Callomamani, R. (2013). *La supervisión pedagógica y el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa 7035 de San Juan de Miraflores*. Tesis de maestría en educación, con mención en gestión de la educación, Universidad Nacional de San Marcos, Facultad de Educación, Lima, Perú. cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1687/1/Callomamani_ar.pdf
13. Calvo, G. (2006). La inserción de los docentes en Colombia, Algunas reflexiones . *Taller: Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano*. Bogotá: Universidad de Bogotá.
14. Camacho, A. (2015). La Visita de Inspección, su Función Malherida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 79-91.
15. Casanova, M. (2015). La Supervisión, Eje del Cambio en los Sistemas Educativos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 7-20.
16. Casassus, J. (2000). *Problemas de gestión en América Latina (la tensión entre los paradigmas tipo A y tipo B)*. UNESCO.
17. Castaño, P., Henao, L., & Martínez, D. (2016). *Formas de comunicación y relaciones interpersonales, en el desempeño del rol docente: un estudio de percepción*. Trabajo de grado presentado para optar al título de Especialista en Psicología de las Organizaciones y del Trabajo, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Obtenido de <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/2935>
18. Colas, P. y Buendía L. (1994). *Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla
19. COM. (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas.

20. Congreso de la República Dominicana. (1951). *Ley Orgánica de Educación No 2909*. Obtenido de www.scribd.com/doc/62184327/Ley-Organica-de-Educacion-No-2909-1951
21. Congreso de la República Dominicana. (1997). *Ley Orgánica de Educación (Ley 66-97)*. Obtenido de www.minerd.gob.do/idec/Docs5/Ley%20de%20Educacion%2066-97.pdf
22. Correa, A., Alvarez, A., & Correa, S. (s.f.). *La gestión educativa un nuevo paradigma*. Obtenido de Fundación Universitaria Luis Amigó: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>
23. Cristancho, H. (2015). *Descripción del proceso de reflexión docente del maestro de primaria durante la planeación, desarrollo y evaluación de su clase*. Monterrey, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11285/622359>
24. Cruz, D., Miyar, I., García, J., & Legañoa, M. (2010). La formación continua académica de docentes a través de la práctica reflexiva y del trabajo colaborativo en la Universidad APEC. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 7(13), 25-31.
25. Davini, M. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
26. Dean, J. (2002). *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. Madrid: La Muralla.
27. Díaz, F., & Tapia, A. (1999). *Mediación. Herramientas para trabajar en mediación*. México: Paidós.
28. Díaz, M. & García-Batán J. (2016). La Gestión del acompañamiento para maestros del nivel primario, en la regional no. 10. República Dominicana Revista IPLAC No. 6 noviembre-diciembre, Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación, revista digital, www.revista.iplac.rimed.cu
29. Dirección Nacional de Supervisión Educativa. (2014). *Manual de supervisión educativa*. Santo Domingo, República Dominicana: MINERD. <http://www.minerd.gob.do/sitios/dnse/Documents/MANUAL%20DE%20SUPERVISI%C3%93N.pdf>
30. Erazo, O. (2013). *Incidencia de la supervisión educativa y acompañamiento pedagógico en el desempeño profesional de los docentes que laboran en la escuela normal mixta "Matilde Cordova de Suazo" de la ciudad de Trujillo, departamento de Colón*. Tesis en opción del título e Master en

formación de formadores de docentes de Educación Básica, Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morzán”, San Pedro Sulas, Cortés, Honduras.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/incidencia-de-la-supervision-educativa-y-acompanamiento-pedagogico-en-el-desempeno-profesional-de-los-docentes-que-laboran-en-la-escuela-normal-mixta-matilde-cordova-de-suazo-de-la-ciudad-de-trujillo/>

31. Escobar, N. (2011). La Mediación del Aprendizaje en la Escuela. *Acción Pedagógica*(20), 58-73.
32. Estrada, T., & Graterol, L. (2015). *La comunicación asertiva como estrategia pedagógica en las relaciones entre docentes de educación para el trabajo*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/3486/12109.pdf?sequence=3>
33. EURYDICE. (2002). *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Key topics in Education in Europe, Volume III.* . Brussels.
34. Farfán, A., Mero, O., & Sáenz, J. (2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 179-190. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802875>
35. Feliz, G. (2009). Estrategia de gestión del proceso de formación continua de los docentes de Matemática Básica. . *Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.* . Camagüey, Cuba.
36. Floyer, A. (1993). *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos laborales*. Barcelona: Paidós.
37. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana. (12 de 06 de 2008). *Guía para el acompañamiento pedagógico de proyectos de innovación en las regiones*. Quito. www.fondep.gob.pe
38. Fuentes, H., Estrabao, A., & Macia, T. (2004). *La Universidad y su gestión. Una mirada dialéctica-holística*. Santiago de Cuba: CeeS Manuel .F. Gran.
39. Fuentes, H., Matos, E., & Montoya, J. (2006). *La Teoría Holístico – Configuracional: una alternativa epistemológica en la construcción del conocimiento científico* . Táchira. Venezuela: CeeS. Manuel. F. Gran. Universidad de Oriente.
40. Galicia, F. (2016). Diferencias en la actuación de la inspección De educación en centros públicos, privados. *Revista Avances en supervisión educativa*(26). doi:<https://doi.org/10.23824/ase.v0i26.572>

41. Ghouali, H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia . *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 207-242.
42. González, S., Cruz, I., Caraballo, J., Blanco, J., Matías, E., & Ramírez, L. (2013). Informe de formación inicial y continua de profesores de matematica: República Dominicana. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 51-87. Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/download/12222/11493>
43. Grün, E. (13 de 05 de 1999). *La mediación escolar*. Recuperado el 13 de 05 de 2014, de www.conytec.gob.pe/ias/argrum03.htm.
44. Harf, R., & Azzerboni, D. (2010). *Estrategias para la acción directiva*. Buenos Aires: Ediciones Novedades.
45. Imbernón, F. (2007). La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar. En *La innovación y el cambio : 10 ideas clave*. España.
46. INAFOCAM. (2013). *Marco de formación continua: una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*. INAFOCAM. Santo Domingo, República Dominicana: Serie Institucional 1.
47. INAFOCAM. (2013). *Marco de la formación continua: una perspectiva articuladora para la escuela de calidad*. Santo Domingo: INAFOCAM.
48. Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. Educational Policy Analysis Archive. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10). Obtenido de epaa.asu.edu/epaa/v13n10/
49. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
50. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
51. Labarrere, A. (2008). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica. *Revista SUMMA Psicología UST*, 5(2), 87-96.
52. Labrador, M. (2016). Estrategias de Comunicación para la Mejora de las Relaciones Interpersonales en el Colectivo Docente. *INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA*

53. Leibowicz, J. (2000). *Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua*. Montevideo: CINTERFOR.
54. Lemus, L. (1998). *Administración, Dirección y Supervisión de Escuelas*. Buenos Aires: Kapelusz.
55. López, J. (1996). *El carácter científico de la pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
56. Lucaelli, E. (2015). Las asesorías pedagógicas universitarias en la Argentina. *Revista Curitiba*(57), 99-113.
57. Magro, M., Fernández, M., & Meza Chávez, M. (2001). Una concepción de mediación y el proceso de formación de mediadores educativos. *Paradigma*, XXIII(1), 31-58.
58. Márquez, M. (2010). *La Supervisión Educativa como Acompañamiento Pedagógico en el Contexto de las Escuelas Bolivarianas del Municipio Bolívar del Estado Sucre*. Santiago de Cuba, Cuba: Universidad de Oriente. Obtenido de <http://hdl.handle.net/123456789/3298>
59. Martínez, C., & Hernández, V. (2015). La Evaluación de la Supervisión Educativa en las Condiciones Actuales. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 85-98.
60. Martínez, H. A., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y sociedad*.
61. Martínez, H., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV(3), 521-541.
62. Medina, M. (2015). Mediación entre pares en las escuelas públicas: Una alternativa para la solución de conflictos. *Revista Griot*, 8(1). Obtenido de <http://revistas.upr.edu/index.php/griot/artide/view/1501>
63. Méndez, D. (2011). *Análisis histórico del contexto educativo en la República Dominicana*. Recuperado el 05 de 03 de 2015, de www.scribd.com/document/181421612/ANALISIS-HISTORICO-DEL-CONTEXTO-EDUCATIVO-EN-LA-REPUBLICA-DOMINICANA

64. Méndez, G. (2017). *La gestión educativa y su relación con la práctica docente en instituciones educativas de San Martín de Porres*. Lima, Perú: Universidad César Vallejo. Obtenido de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/6850>
65. MES. (2016). *Documento base para el diseño de los planes de estudio "E" (Proyecto)*. La Habana: MES.
66. MINERD. (2014). *Diseño curricular del nivel primario*. Santo Domingo. Recuperado el 4 de 4 de 2015, de www.ibe.unesco.org/curricula/dominicanrepublic/dr_upr_2014_spa.pdf
67. Minez, Z. (2013). El acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente. *Revista SAWI*, 1(1).
68. Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018*. www.minerd.gob.do/documentosminerd/Planificacion/planes/PLAN_DECENAL_final.pdf
69. Ministerio de Educación de República Dominicana. (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Informe nacional*. Santo Domingo, República Dominicana: MINERD. Obtenido de <http://www.minerd.gob.do/sitios/prnacionales/Documentos%20Pruebas%20Nacionales/TERCE-informe-8-10-16.pdf>
70. Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. Obtenido de Programa de Formación de Formadores de Acompañantes Pedagógicos en el marco del PELA: <http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formaciondeformadores/pela/,Peru>
71. Molina, D. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(6). Obtenido de <http://www.aportespedagogicos.cl/wp-content/uploads/2013/03/736Molina108.pdf>
72. Monjo, M. (1999). *La mediación escolar*. www.mediacion.com
73. Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Mesa.
74. Navarro, J. C., & Verdisco, A. (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Technical Paper Serie, Nº 114, Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department, Education Unit, Washington. Recuperado el 13 de 05 de 2015, de

<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/4736/Teacher%20Training%20in%20Latin%20America%3a%20Innovations%20and%20Trends.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

75. Nérci, I. (1992). *Introducción a la supervisión escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
76. OECD. (2010). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. www.oecd.org/edu/school/43765250.pdf
77. OREALC/UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
78. Ortiz, A. (2014). *Mediación docente ante situaciones de conflicto en la IE Mariscal Robledo*. Tesis en opción del título académico de Master en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Obtenido de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/987>
79. Panitz, T. (1997). Collaborative versus cooperative learning—A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8(2).
80. Parras, A., Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P., & Navarro, E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid, España: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.
81. Peña, K., Pérez, M., & Rondón, E. (2010). Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 173-205. www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33627/1/articulo9.pdf
82. Perdomo, N. (2013). *Acompañamiento pedagógico de parte de la Unidad de Supervisión de la Dirección Departamental de Educación de Ocoatepeque, como proceso de gestión en el salón de clases en el Primer Ciclo de Educación Básica del Distrito Escolar No. 1*. Tesis en opción del título académico de Master en Gestión de la Educación, San Pedro Sulas, Cortés. Honduras. http://www.cervantesvirtual.com/portales/honduras_upn_francisco_morazan/maestria_gestion_educacion/
83. Pérez, E. (2015). Disquisición Teórica alrededor de la Función Supervisora. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 161-168.

84. Pérez, E., & Camejo, D. (2009). *Síntesis gráfica de supervisión educativa : manual de apoyo a supervisores, directivos escolares y docentes*. Madrid: La Muralla.
85. Pilonieta, G. (2000). *Dos tipos de mediación*.
www.cisne.org/www.cisne.org/docs/Mediacion/DOS_TIPOS_DE_MEDIACION.doc
86. Piña, A. (2009). *Sistema de talleres para la capacitación de los inspectores escolares en el proceso de supervisión educacional*. Camaguey, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "José Martí".
Obtenido de <http://hdl.handle.net/123456789/631>
87. Proyecto: sistema integrado de formación de capital humano de Chía, Campus Universitario del Puente del Común, Colombia (2011)
88. PUCMM-INAFOCAM. (2014). *Informe de la fase diagnóstico de la estrategia de formación docente centrada en la escuela, Distrito Educativo 10-01*. INAFOCAM (no publicado), Distrito Educativo 10-01, Santo Domingo, República Dominicana.
89. Reyzábal, M. V. (2015). La supervisión educativa: una profesión compleja, ética e imprescindible. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 21-33. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5222265>
90. Rivera, O. (2016). *Módulo IV. Supervisión educativa y acompañamiento pedagógico*. Obtenido de Unidad Nacional de Supervisión Educativa, Comayagüela, Honduras:
https://www.se.gob.hn/media/files/sinaseh/MODULO_IV_SUPERVISION_EDUCATIVA_CORREGIDO_2.pdf
91. Rodríguez, A., Sánchez, M., & Rojas, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*, 23(2).
92. Rovero, C. (2012). *Articulación e integración de las políticas públicas educativas de los niveles y modalidades del Subsistema de Educación Básica. Una aproximación para el desarrollo del saber y trabajo colectivo desde la gestión pública participativa*. Caracas.
93. Salazar, J., & Marqués, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 11-20.
http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art1.pdf
94. Sanz, F. (1995). *La formación en educación de personas adultas. Tomo I*. Madrid, España: UNED.

95. Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Programa de Escuelas de Calidad*. Obtenido de www.oei.es/historico/pdfs/programa_pec.pdf
96. Segovia, D. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(17). epaa.asu.edu/epaa/v13n17
97. Serrano, R. (1996). *Teoría de la mediación*. Recuperado el 12 de 06 de 2014, de www.planet.com.mx/media/pto.gif
98. Silva, I., Salgado, I., & Sandoval, A. (2013). Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cuadernos de Pesquisa*, 43(148), 240-255.
99. Soler, E. (2001). *La Supervisión educativa en sus fuentes*. Madrid: Santillana.
100. Soler, E. (2015). Decálogo de las Competencias Profesionales del Inspector de Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 149-160.
101. Sovero, F. (2012). *Monitoreo y Supervisión*. Lima: San Marcos.
102. Suárez, C. (2008). *Del aprendizaje en red a una red de aprendizaje*. Recuperado el 13 de 06 de 2015, de <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/html/pdf/archivoPDF3.pdf>
103. Tamayo, A., & Valiente, P. (2011). La Supervisión Educativa: fundamentos epistemológicos de un modelo teórico de su dirección. *Ciencias Holguín*, XVII(2), 1-10.
104. Tebar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
105. Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago de Chile: CINDE. www.preal.org/publicacion.asp
106. UNESCO. (2011). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Lima, Perú: Unidad de Capacitación en Gestión, Ministerio de Educación.
107. Universidad de la Sabana. (2011). *Estrategia de acompañamiento de docentes noveles*. Colombia. [/www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/artides-327885_recurso_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/artides-327885_recurso_1.pdf)
108. Urdiales, C. (2006). *Los masters y la formación del profesorado de matemáticas*. http://www.fespm.es/web2009/documentacion/castrourdiales/MASTERS_Y_PROFESORADO_DE_MATEMATICAS_4.pdf

109. Vargas, G., & Izarra, D. (2015). De la Supervisión al Acompañamiento Pedagógico. *Investigación y Formación Pedagógica*, 1(2), 104-118.
110. Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 13(1), 210-229. www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14res.pdf
111. Vergara, H. (2012). La reflexión, un cambio necesario en la práctica educativa de los formadores de docentes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2(4), 70-81. <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/viewFile/54/53>
112. Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires. Obtenido de www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos
113. Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIPE*(30), 109-132.
114. Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Obtenido de www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos
115. Victoria, M. (2015). La Supervisión Educativa: una Profesión Compleja, Ética e Imprescindible. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 21-33.
116. Villegas, M., González, S., González, F., Pichardo, G., & Rodríguez, I. (2017). Conocimientos previos sobre acompañamiento pedagógico: una aproximación a las ideas de los participantes en la 4ta EAP-INTEC. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 89-103.
117. Vygotsky, L. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

ANEXOS

Anexo 1

Comparación entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo

Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje colaborativo
División de tareas entre los miembros del grupo o comunidad de aprendizaje. (Trabajo dividido).	Tareas entrelazadas mediante acciones de interactividad e interdependencia.
El profesor escoge o plantea una situación o caso problemático.	El conocimiento construido es dinámico y se inicia a partir de problemas auténticos que motivan y comprometen a los participantes.
El profesor indica tareas y responsabilidades a cada alumno, o a cada subgrupo, de la comunidad de aprendizaje.	La estructura de las actividades se desarrolla por iniciativa de los participantes quienes asumen la dirección o coordinación de las mismas.
Cada alumno, o subgrupo, es responsabilizado de responder por la solución de una porción específica de la situación planteada.	El alumno es más autónomo, aunque interdependiente y solidario, en las acciones que realiza para alcanzar las metas de aprendizaje.
Cada alumno o subgrupo, al responder por su tarea, la pone en conocimiento del resto del grupo. Interés entre las personas, para conocer, compartir y ampliar la información que cada uno posee. El logro de la meta común depende del alcance de los objetivos individuales. El éxito conjunto sólo puede lograrse si todos los integrantes de un equipo aprenden los objetivos.	El logro de la meta común depende del aporte colectivo y no necesariamente de los objetivos individuales. Se promueve cuando los miembros de un grupo tienen una meta en común y trabajan en conjunto para alcanzarla.
Parte de una construcción conjunta, donde existe una sucesión de apoyos y andamiajes recíprocos, por parte del docente y de los miembros del grupo con mayor experiencia, que deriva en un razonamiento individual.	Parte de la comunicación, la negociación y la relación entre iguales, donde se propicia la construcción del conocimiento como suma de esfuerzos, talentos y habilidades.
Se enfoca más en las tareas o actividades que se realizan.	Se enfoca más en el proceso. La actividad es una forma colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora.

Anexo 2

Encuesta a maestros. Diagnóstico inicial.

Objetivo: Obtener las opiniones del maestro sobre el grado de satisfacción con el acompañamiento y el desempeño de los supervisores.

Estimado maestro:

Dentro del proyecto para la formación de doctores en ciencias pedagógicas, mención matemática que desarrolla la UASD, República Dominicana de conjunto con la Universidad de Camagüey, Cuba se realiza un estudio vinculado al acompañamiento pedagógico y el desempeño de los supervisores. Su opinión será de gran importancia para el desarrollo de nuestra investigación. La encuesta que se le aplica es anónima, le rogamos sinceridad en sus respuestas. Agradecemos su colaboración. Gracias.

Responda considerando las opciones siguientes:

Excelente: Perfecto.

Muy bien/Muy bueno: Con algunas limitaciones no substanciales.

Bien/Bueno: Con limitaciones substanciales.

Regular o mal. Con serias limitaciones.

CUESTIONARIO.

1. Cómo considera usted el acompañamiento que realiza la escuela para mejorar el desempeño de los maestros.

___Excelente ___Muy bueno ___Bueno ___Regular ___Malo.

¿Por qué? _____

¿Cuáles prácticas ha identificado como parte del acompañamiento?:

2. De qué forma valora usted su formación disciplinar para el nivel que trabaja.

___Excelente ___Muy bueno ___Bueno ___Regular ___Malo.

¿Por qué:_____

3. Si considera usted que existen insuficiencias en el acompañamiento, al entender como afirmativa su respuesta, cree usted que ello obedece a:

	Muy de Acuerdo.	De acuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	En desacuerdo.
1. Que son limitadas las acciones de control, seguimiento y evaluación del trabajo docente				
2. Que es limitada la supervisión oportuna				
3. Que es limitada la orientación para mejorar la práctica docente.				
4. Que es limitada la aplicación de estrategias para superar las deficiencias encontradas.				
5. Que es limitada la socialización de los instrumentos que se aplican.				
6. Que es limitada la practica reflexiva				
7. Que es limitada la colaboración académica				

4. Si considera usted que existen insuficiencias en el desempeño de los supervisores, al entender como afirmativa su respuesta, cree usted que ello obedece a:

8. Que es limitada su actualización permanente								
9. Que son limitados sus saberes para aplicar y/o dirigir procesos de investigación educativa e innovación.								
10. Que es limitada su solvencia moral								

5. Admite usted la importancia del acompañamiento en su necesaria formación continua: ___Sí ___No

6. Si usted puede identificar otra insuficiencia, señálela por favor: _____

Anexo 3

Encuesta a supervisores. Diagnóstico inicial.

Supervisor Externo () Interno ()

Objetivo: Obtener las opiniones del supervisor sobre la gestión del acompañamiento y el desempeño de los mismos.

Estimado supervisor:

Dentro del proyecto para la formación de doctores en ciencias pedagógicas, mención matemática que desarrolla la UASD, República Dominicana de conjunto con la Universidad de Camagüey, Cuba se realiza un estudio vinculado al acompañamiento pedagógico y el desempeño de los supervisores. Su opinión será de gran importancia para el desarrollo de nuestra investigación. La encuesta que se le aplica es anónima, le rogamos sinceridad en sus respuestas. Agradecemos su colaboración. Gracias.

CUESTIONARIO.

1. Cómo considera usted el acompañamiento que realiza la escuela para mejorar el desempeño de los maestros.

___Excelente ___Muy bueno ___Bueno ___Regular ___Malo.

¿Por qué? _____

¿Cuáles prácticas ha identificado como parte del acompañamiento?:

2. De qué forma valora usted la formación de los maestros en las disciplinas que imparten.

___Excelente ___Muy bueno ___Bueno ___Regular ___Malo.

¿Por qué: _____

_____.

Responda considerando las opciones siguientes:

3. Si considera usted que existen insuficiencias en el acompañamiento, al entender como afirmativa su respuesta, cree usted que ello obedece a:

	Muy de Acuerdo.	De acuerdo.	Parcialmente de acuerdo.	En desacuerdo.
1. Que son limitadas las acciones de control, seguimiento y evaluación del trabajo docente				
2. Que es limitada la supervisión oportuna				
3. Que es limitada la orientación para mejorar la práctica docente.				
4. Que es limitada la aplicación de estrategias para superar las deficiencias encontradas.				
5. Que es limitada la socialización de los instrumentos que se aplican.				
6. Que es limitada la práctica reflexiva				
7. Que es limitada la colaboración académica				

Responda considerando las opciones siguientes:

1. Alguna vez.
2. Frecuentemente.
3. Siempre.

	1	2	3
1. Se realizan acciones de control, seguimiento y evaluación del trabajo docente.			
2. Supervisa oportunamente.			
3. La supervisión realizada ayuda mejorar el trabajo pedagógico			
4. Realiza orientación para mejorar su práctica docente			
5. Orienta sobre los documentos que debe presentar al momento de ser supervisados			
6. Aplica estrategias que ayudan a superar las observaciones encontradas			
8. Hace Conocer los instrumentos que se aplica durante la supervisión			
9. Verifica los instrumentos de evaluación que utiliza en sesión de enseñanza - aprendizaje			
10. Se actualiza en los saberes de la investigación educativa y la innovación			

5. Admite usted la importancia del desempeño de los supervisores para el éxito del acompañamiento en la formación continua de los maestros: ___ Sí ___ No

6. Si usted puede identificar otra insuficiencia, señálela por favor: _____

Anexo 4

Resultado encuesta a los maestros

Cómo considera usted el acompañamiento que realiza la escuela para mejorar el desempeño de los maestros.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Excelente	50	16.3	16.3	16.3
	Muy bueno	70	22.8	22.8	39.1
	Bueno	81	26.4	26.4	65.5
	Regular	58	18.9	18.9	84.4
	Malo	48	15.6	15.6	100.0
	Total	307	100.0	100.0	

De qué forma usted valora su formación en las disciplinas que imparte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Excelente	20	6.5	6.5	6.5
	Muy bueno	61	19.9	19.9	26.4
	Bueno	80	26.1	26.1	52.5
	Regular	102	33.2	33.2	85.7
	Malo	44	14.3	14.3	100.0
	Total	307	100.0	100.0	

Insuficiencias en el acompañamiento

Son limitadas las acciones de control, seguimiento y evaluación del trabajo docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	31	10.1	10.1	10.1
	De acuerdo	108	35.2	35.2	45.3
	Parcialmente de acuerdo	76	24.8	24.8	70.0
	En desacuerdo	92	30.0	30.0	100.0
	Total	307	100.0	100.0	

Es limitada la supervisión oportuna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	29	9.4	9.5	9.5
	De acuerdo	118	38.4	38.6	48.0
	Parcialmente de acuerdo	75	24.4	24.5	72.5
	En desacuerdo	84	27.4	27.5	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Es limitada la orientación para mejorar la práctica docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	55	17.9	17.9	17.9
	De acuerdo	111	36.2	36.2	54.1
	Parcialmente de acuerdo	66	21.5	21.5	75.6
	En desacuerdo	75	24.4	24.4	100.0
	Total	307	100.0	100.0	

Es limitada la aplicación de estrategias para superar las deficiencias encontradas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	77	25.1	25.1	25.1
	De acuerdo	110	35.9	35.9	61.0
	Parcialmente de acuerdo	60	19.5	19.5	80.5
	En desacuerdo	60	19.5	19.5	100.0
	Total	307	100.0	100.0	

Es limitada la socialización de los instrumentos que se aplican

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	43	14.0	14.0	14.0
	De acuerdo	94	30.6	30.6	44.6
	Parcialmente de acuerdo	92	30.0	30.0	74.6
	En desacuerdo	78	25.4	25.4	100.0
	Total	307	100.0	100.0	

Es limitada la práctica reflexiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	38	12.4	12.4	12.4
	De acuerdo	96	31.3	31.4	43.8
	Parcialmente de acuerdo	79	25.7	25.8	69.6
	En desacuerdo	93	30.3	30.4	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Es limitada la colaboración académica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	62	20.2	20.2	20.2
	De acuerdo	98	31.9	32.0	52.2
	Parcialmente de acuerdo	66	21.5	21.6	73.8
	En desacuerdo	80	26.1	26.2	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Insuficiencias en el desempeño de los supervisores

Es limitada la convicción que posee por la cooperación y la suma de esfuerzos (Externos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	65	21.2	21.3	21.3
	De acuerdo	70	22.8	23.0	44.3
	Parcialmente de acuerdo	102	33.2	33.4	77.7
	En desacuerdo	68	22.1	22.3	100.0
	Total	305	99.3	100.0	
Perdidos	99	2	.7		
Total		307	100.0		

Es limitada la convicción que posee por la cooperación y la suma de esfuerzos (Internos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	50	16.3	16.4	16.4
	De acuerdo	66	21.5	21.6	38.0
	Parcialmente de acuerdo	106	34.5	34.8	72.8
	En desacuerdo	83	27.0	27.2	100.0
	Total	305	99.3	100.0	
Perdidos	99	2	.7		
Total		307	100.0		

Es limitada su capacidad para trabajar en Equipo. (Externos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	43	14.0	14.1	14.1
	De acuerdo	64	20.8	21.0	35.1
	Parcialmente de acuerdo	97	31.6	31.8	66.9
	En desacuerdo	101	32.9	33.1	100.0
	Total	305	99.3	100.0	
Perdidos	99	2	.7		
Total		307	100.0		

Es limitada su capacidad para trabajar en Equipo. (Internos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	39	12.7	12.7	12.7
	De acuerdo	57	18.6	18.6	31.4
	Parcialmente de acuerdo	84	27.4	27.5	58.8
	En desacuerdo	126	41.0	41.2	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Es limitadas sus habilidades comunicativas y sociales favorables para la interacción positiva con los actores educativos.(Externos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	40	13.0	13.1	13.1
	De acuerdo	59	19.2	19.2	32.3
	Parcialmente de acuerdo	104	33.9	33.9	66.2
	En desacuerdo	103	33.6	33.8	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Son limitadas sus habilidades comunicativas y sociales favorables para la interacción positiva con los actores educativos.(Internos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	37	12.1	12.1	12.1
	De acuerdo	56	18.2	18.3	30.4
	Parcialmente de acuerdo	79	25.7	25.8	56.2
	En desacuerdo	134	43.6	43.8	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Es limitada su capacidad para intercambiar roles y delegar responsabilidades cuando es necesario.

(Externos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	.3	.3	.3
	Muy de acuerdo	35	11.4	11.4	11.8
	De acuerdo	70	22.8	22.9	34.6
	Parcialmente de acuerdo	108	35.2	35.3	69.9
	En desacuerdo	92	30.0	30.1	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Es limitada su capacidad para intercambiar roles y delegar responsabilidades cuando es necesario.

(Internos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	39	12.7	12.7	12.7
	De acuerdo	68	22.1	22.2	35.0
	Parcialmente de acuerdo	78	25.4	25.5	60.5
	En desacuerdo	121	39.4	39.5	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Es limitada su capacidad para estimular y reconocer permanentemente la innovación y las buenas prácticas pedagógicas. (Externas)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	33	10.8	10.8	10.8
	De acuerdo	89	29.1	29.1	39.9
	Parcialmente de acuerdo	98	32.0	32.0	71.9
	En desacuerdo	86	28.1	28.1	100.0
	Total	306	99.0	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Es limitada su capacidad para estimular y reconocer permanentemente la innovación y las buenas prácticas pedagógicas.(Internos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	33	10.8	10.9	10.9
	De acuerdo	70	22.9	22.9	33.8
	Parcialmente de acuerdo	104	34.0	34.1	67.9
	En desacuerdo	99	32.0	32.1	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Es limitada su capacidad de mantener altas expectativas respecto a las potencialidades de los maestros para alcanzar altos niveles de aprendizaje.(Externos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	42	13.7	13.7	13.7
	De acuerdo	81	26.4	26.5	40.2
	Parcialmente de acuerdo	89	29.0	29.1	69.3
	En desacuerdo	94	30.6	30.7	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Es limitada su capacidad de mantener altas expectativas respecto a las potencialidades de los maestros para alcanzar altos niveles de aprendizaje.(Internos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	41	13.4	13.4	13.4
	De acuerdo	78	25.4	25.5	38.9
	Parcialmente de acuerdo	66	21.5	21.6	60.5
	En desacuerdo	121	39.4	39.5	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Es limitada su capacidad para verificar el avance en la ejecución de metas, la adecuada utilización de recursos y la consecución de los objetivos planteados.(Externos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	38	12.4	12.4	12.4
	De acuerdo	88	28.5	28.6	41.0
	Parcialmente de acuerdo	91	29.7	29.8	70.8
	En desacuerdo	89	29.1	29.2	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Es limitada su capacidad para verificar el avance en la ejecución de metas, la adecuada utilización de recursos y la consecución de los objetivos planteados.(Internos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	39	12.7	12.7	12.7
	De acuerdo	85	27.7	27.8	40.5
	Parcialmente de acuerdo	82	26.7	26.8	67.3
	En desacuerdo	100	32.6	32.7	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Son limitadas sus habilidades para detectar, oportunamente, deficiencias, obstáculos y/o necesidades específicas de los supervisados, para brindar estrategias y contenidos diferenciados, o sugerir cambios.(Externos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	68	22.1	22.2	22.2
	De acuerdo	70	22.8	22.9	45.1
	Parcialmente de acuerdo	73	23.8	23.9	69.0
	En desacuerdo	95	31.0	31.0	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Son limitadas sus habilidades para detectar, oportunamente, deficiencias, obstáculos y/o necesidades específicas de los supervisados, para brindar estrategias, o sugerir cambios.(Internos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	62	20.2	20.3	20.3
	De acuerdo	65	21.2	21.2	41.5
	Parcialmente de acuerdo	79	25.7	25.8	67.3
	En desacuerdo	100	32.6	32.7	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Es limitada su actualización permanente.(Externos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	51	16.7	16.8	16.8
	De acuerdo	93	30.0	30.0	46.8
	Parcialmente de acuerdo	77	25.2	25.3	72.1
	En desacuerdo	85	27.8	27.9	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Es limitada su actualización permanente.(Internos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	49	16.0	16.0	16.0
	De acuerdo	69	22.4	22.5	38.5
	Parcialmente de acuerdo	90	29.3	29.5	68.
	En desacuerdo	98	32.0	32.0	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Son limitados sus saberes para aplicar y/o dirigir procesos de investigación educativa e innovación.(Externos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	41	13.3	13.4	13.4
	De acuerdo	100	32.6	32.7	46.1
	Parcialmente de acuerdo	65	21.2	21.2	67.3
	En desacuerdo	100	32.6	32.7	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Son limitados sus saberes para aplicar y/o dirigir procesos de investigación educativa e innovación.(Internos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	40	13.0	13.1	13.1
	De acuerdo	71	23.1	23.2	36.3
	Parcialmente de acuerdo	95	31.0	31.0	67.3
	En desacuerdo	100	32.6	32.7	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Es limitada su solvencia moral.(Externos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	30	9.8	9.8	9.8
	De acuerdo	23	7.5	7.5	17.3
	Parcialmente de acuerdo	35	11.4	11.4	28.8
	En desacuerdo	218	71.0	71.2	100.0
	Total	306	99.7	100.0	
Perdidos	99	1	.3		
Total		307	100.0		

Es limitada su solvencia moral.(Internos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	30	9.8	9.8	9.8
	De acuerdo	18	5.9	5.9	15.7
	Parcialmente de acuerdo	22	7.2	7.2	23.0
	En desacuerdo	235	76.5	77.0	100.0
	Total	305	99.3	100.0	
Perdidos	99	2	.7		
Total		307	100.0		

**Admite usted la importancia del acompañamiento en su necesaria formación
continua**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	298	97.1	97.7	97.7
	No	7	2.3	2.3	100.0
	Total	305	99.3	100.0	
Perdidos	99	2	.7		
Total		307	100.0		

Anexo 5

Resultado encuesta a los supervisores

Cómo considera usted el acompañamiento que realiza la escuela para mejorar el desempeño de los maestros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Excelente	15	28.3	28.3	28.3
	Muy bueno	15	28.3	28.3	56.6
	Bueno	12	22.6	22.6	79.2
	Regular	10	18.9	18.9	98.1
	Malo	1	1.9	1.9	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

De qué forma valora usted la formación de los maestros en matemática

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Excelente	5	9.4	9.4	9.4
	Muy bueno	10	18.9	18.9	28.3
	Bueno	12	22.6	22.6	50.9
	Regular	15	28.3	28.3	79.2
	Malo	11	20.8	20.8	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Insuficiencias en el acompañamiento

Son limitadas las acciones de control, seguimiento y evaluación del trabajo docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	6	11.3	11.3	11.3
	De acuerdo	19	35.8	35.8	47.1
	Parcialmente de acuerdo	16	30.3	30.3	77.4
	En desacuerdo	12	22.6	22.6	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Es limitada la supervisión oportuna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	8	15.1	15.1	15.1
	De acuerdo	22	41.5	41.5	56.6
	Parcialmente de acuerdo	13	24.5	24.5	81.1
	En desacuerdo	10	18.9	18.9	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Es limitada la orientación para mejorar la práctica docente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	8	15.1	15.1	15.1
	De acuerdo	16	30.2	30.2	45.3
	Parcialmente de acuerdo	17	32.1	32.1	77.4
	En desacuerdo	12	22.6	22.6	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Es limitada la aplicación de estrategias para superar las deficiencias encontradas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	9	17.0	17.0	17.0
	De acuerdo	19	35.8	35.8	52.8
	Parcialmente de acuerdo	15	28.3	28.3	81.1
	En desacuerdo	10	18.9	18.9	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Es limitada la socialización de los instrumentos que se aplican.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	4	7.5	7.5	7.5
	De acuerdo	16	30.2	30.2	37.7
	Parcialmente de acuerdo	18	34.0	34.0	71.7
	En desacuerdo	15	28.3	28.3	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Es limitada la practica reflexiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	6	11.3	11.3	11.3
	De acuerdo	11	20.8	20.8	32.1
	Parcialmente de acuerdo	22	41.5	41.5	73.6
	En desacuerdo	13	24.5	24.5	98.1
	99	1	1.9	1.9	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Es limitada la colaboración académica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	9	17.0	17.0	17.0
	De acuerdo	16	30.2	30.2	47.2
	Parcialmente de acuerdo	18	34.0	34.0	81.1
	En desacuerdo	10	18.9	18.9	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Se realizan acciones de control, seguimiento y evaluación del trabajo docente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alguna vez	11	20.8	20.8	20.8
	Frecuentemente	15	28.3	28.3	49.1
	Siempre	27	50.9	50.9	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Supervisa oportunamente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alguna vez	29	54.7	54.7	54.7
	Frecuentemente	10	18.9	18.9	73.6
	Siempre	14	26.4	26.4	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

La supervisión realizada ayuda mejorar el trabajo pedagógico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alguna vez	27	50.9	50.9	50.9
	Frecuentemente	20	37.7	37.8	88.7
	Siempre	6	11.3	11.3	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Realiza orientación para mejorar su práctica docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alguna vez	28	52.8	52.8	52.8
	Frecuentemente	20	37.7	37.7	90.5
	Siempre	5	9.4	9.5	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Orienta sobre los documentos que debe presentar al momento de ser supervisados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alguna vez	16	30.2	30.2	30.2
	Frecuentemente	17	32.1	32.1	62.3
	Siempre	20	37.7	37.7	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Aplica estrategias que ayudan a superar las observaciones encontradas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alguna vez	23	43.4	43.4	43.4
	Frecuentemente	20	37.7	37.7	81.1
	Siempre	10	18.9	18.9	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Da a conocer los instrumentos que se aplica durante la supervisión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alguna vez	23	43.4	43.4	43.4
	Frecuentemente	15	28.3	28.3	71.7
	Siempre	15	28.3	28.3	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Verifica los instrumentos de evaluación que utiliza en sesión de enseñanza aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alguna vez	18	34.0	34.0	34.0
	Frecuentemente	20	37.7	37.7	71.7
	Siempre	15	28.3	28.3	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Se actualiza en los saberes de la investigación educativa y la innovación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alguna vez	23	43.4	43.4	43.4
	Frecuentemente	20	37.7	37.7	81.1
	Siempre	10	18.9	18.9	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Admite usted la importancia del desempeño de los supervisores para el éxito del acompañamiento en la formación continua de los maestros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	53	100.0	100.0	100.0

Anexo 6

Sistema de acciones por fases de la estrategia

FASES	OBJETIVOS	Etapa	OBJETIVOS	ACCIONES	ACTORES
Alistamiento	Determinar los procesos, temáticas, agentes, instrumentos y técnicas requeridos para formular y gestionar la estrategia de acompañamiento.	Diagnóstico y sensibilización	<p>-Identificar profesionales con saberes pertinentes (perfil) para supervisar y/o acompañar maestros del nivel primario.</p> <p>-Elaborar un perfil profesional del personal a desarrollar los diferentes roles</p> <p>-Evaluar las necesidades sentidas de los docentes del nivel primario.</p> <p>-Proyectar y evaluar el proceso de acompañamiento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar instrumentos y/o seleccionar documentos de evaluaciones anteriores, para precisar las insuficiencias en el desempeño de supervisores internos y externos. 2. Definir aspectos de sensibilización para la motivación, comprensión de roles y disposición de los sujetos participantes en la supervisión. 3. Establecer programa para realizar el diagnostico de necesidades de los maestros. 4. Búsqueda de información sobre el nivel de desempeño de los maestros y de los supervisores internos. 5. Precisar las insuficiencias para darle un orden de prioridad, analizando y valorando la repercusión que tienen para el proceso enseñanza aprendizaje. 6. Planificar el proceso de acompañamiento pedagógico. 	Técnicos Regionales y distritales Directores de escuelas Coordinadores pedagógico Coordinadores de ciclo
		Superación.	<p>-Propiciar los saberes necesarios para acompañar al maestro de acuerdo con el rol asumido</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseñar programas de superación acorde a las necesidades de los actores que intervienen en la supervisión pedagógica orientada a maestros y el acompañamiento pedagógico. 	Técnicos Regionales y distritales Coordinadores pedagógicos Coordinadores de ciclo. Tutores Mentores

FASES	OBJETIVOS	ETAPAS	OBJETIVOS	ACCIONES	ACTORES
Fortalecimiento	<p>Acompañar el proceso de transición de los maestros a un mayor dominio de sus saberes, alta comprensión del proceso enseñanza aprendizaje y un desempeño profesional que le permita enfrentarse a los problemas y plantear alternativas de solución apropiadas al contexto escolar.</p>	Acompañamiento	<p>:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Observación de las prácticas áulicas del maestro.. -Acompañar a los docentes en los espacios consensuados de acuerdo con el rol asumido . -Evaluar los avance formativos de los maestros. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar taller de reflexión con los maestros sobre la importancia de las estrategias y/o vías seleccionadas para acompañar. 2. Realizar taller de socialización de la normalización de los roles y el protocolo de supervisión 3. Realizar taller con los maestros, coordinadores y directivos para el encuadre de la organización y estructuración de la estrategia según el plan de actividades. 4. Realizar taller de reflexión práctica con los maestros y tutores acerca de los problemas de la práctica docente emanados de las necesidades sentidas de los maestros. 5. Realizar taller de reflexión practica con los tutores para encuadre del Plan de Acción Tutorial (PAT) 6. Ofrecer niveles de ayuda metodológica a los acompañantes para potenciar un proceso de acompañamiento que transite por la articulación formativa consensuada. 	<p>Técnicos distritales Coordinadores pedagógicos Coordinadores de ciclo. Tutores Mentores Responsables de talleres reflexivos Maestros</p>

FASES	OBJETIVOS	ETAPAS	OBJETIVOS	ACCIONES	ACTORES
Seguimiento	Valorar el funcionamiento de los procesos relacionados con el desarrollo de la estrategia y con los procesos destinados a producir cambios propuestos en los objetivos.	Retroalimentación	-Valorar la implementación de la estrategia	1. Valorar los aspectos relacionados con la implementación de la estrategia como vía de retroalimentación y (o) modificación de sus fases, objetivos y acciones.	Técnicos distritales Coordinadores pedagógicos Coordinadores de ciclo. Tutores Mentores Responsables de talleres reflexivos Maestros
		Control	-Evaluar el nivel de desempeño de los maestros	1. Evaluar las transformaciones logradaen los maestros, y tutores.	

Anexo 7

Estimado profesor(a), la presente encuesta forma parte de una investigación pedagógica que está dirigida a la propuesta de una ***Estrategia de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario***

Por cuanto estamos convencidos de que sus valoraciones acerca de los asuntos que sometemos a su consideración nos servirán de considerable ayuda, le solicitamos la más responsable atención a esta consulta.

I- Datos generales del encuestado:

Universidad donde labora: _____

Otra Institución donde labora: _____

Título universitario del más alto grado obtenido: _____

Categoría docente: _____

Años de experiencia en el trabajo universitario: _____

Los aspectos que someteremos a su evaluación en esta consulta constituyen indicadores adecuados para juzgar la validez del modelo y la estrategia propuesta. Es por ello que el objetivo de la presente encuesta consiste en que usted evalúe cada uno de los indicadores que se le presentarán.

Para expresar su evaluación, por favor, luego de analizar cuidadosamente el modelo y la estrategia, evalúe a cada uno de los indicadores que se le presentan en la tabla de la subsiguiente sección II, marcando con una cruz en la casilla correspondiente

II- Listado de indicadores	Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
La coherencia entre el modelo y la estrategia:					
La pertinencia del modelo, en función de la gestión del acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario es					
La valoración de la dimensión supervisión pedagógica orientada a maestros que emerge como resultado de la relación dialéctica entre la identificación de la necesidad supervisiva y la comprensión del acto supervisivo, que se sintetizan en la disposición supervisiva es					
La valoración de la dimensión mediación pedagógica que emerge de lo profesional y lo interpersonal, que se sintetizan en lo contextual es:					
La valoración de la dimensión articulación formativa, que emerge de la relación dialéctica entre la orientación motivacional y el aprendizaje cooperativo/colaborativo, que se sintetiza en la sistematización es:					
La valoración de la correspondencia de las acciones con las etapas concebidas es:					
La valoración de la factibilidad del empleo de los atributos: talleres de reflexión práctica, la superación, la mentoría y la tutoría es:					
La valoración de la factibilidad de implementación de la estrategia como guía para propiciar un acompañamiento pedagógico profesionalizante es:					

III- Si desea exponer cualquier otra opinión, por favor, exprese en el espacio disponible a continuación.

IV- Como parte del método de procesamiento de los datos obtenidos por medio de la presente encuesta, necesitamos caracterizar estadísticamente la competencia del conjunto de expertos del cual usted forma parte, por lo que finalmente le rogamos nos ayude respondiendo lo más fielmente posible al siguiente TEST DE AUTOVALORACIÓN DEL CONSULTADO:

a) Evalúe su nivel de dominio acerca de la esfera sobre la cual se le consultó marcando con una cruz sobre la siguiente escala (1: dominio mínimo; 10: dominio máximo)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b) Evalúe la influencia de las siguientes fuentes de argumentación en los criterios valorativos aportados por usted.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de las fuentes de argumentación.		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted			
Su propia experiencia			
Trabajos de autores nacionales			
Trabajos de autores extranjeros			
Su conocimiento del estado del problema en el extranjero			
Su intuición			

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Anexo 8

Tabla 3.3.1 Valores del coeficiente de conocimiento (Kc), del coeficiente de argumentación (ka) y

Expertos	Coeficiente de conocimiento (Kc)	Coeficiente de argumentación (Ka)	Coeficiente de competencia (K)
1	0,80	1,00	0,90
2	0,80	0,90	0,85
3	0,60	0,80	0,70
4	0,80	0,90	0,85
5	0,80	1,00	0,90
6	0,80	0,90	0,85
7	0,80	0,90	0,85
8	0,70	0,90	0,80
9	0,90	1,00	0,95
10	0,80	0,90	0,85
11	0,70	0,80	0,75
12	0,70	0,70	0,70
13	0,80	1,00	0,90
14	0,80	1,00	0,90
15	0,80	0,80	0,80
16	0,70	0,80	0,75
17	0,50	0,70	0,60
18	0,90	1,00	0,95
19	0,90	0,90	0,90
20	0,80	1,00	0,90
21	0,80	1,00	0,90
22	0,80	0,90	0,85
23	0,80	0,80	0,80
24	0,70	0,90	0,80
25	0,50	0,70	0,60

coeficiente de competencia (k) de los expertos.

Anexo 9

CRITERIOS DE LOS EXPERTOS CONSULTADOS. MATRIZ DE FRECUENCIAS DE LA ENCUESTA

Tabla 3.2.2. Tabla de frecuencias absolutas.

Cuestionario	C1 Muy adecuada	C2 Bastante adecuada	C3 Adecuada	C4 Poco adecuada	C5 Inadecuada	TOTAL
P-1	3	15	1	1	0	20
P-2	4	2	13	1	0	20
P-3	5	2	12	1	0	20
P-4	4	13	2	1	0	20
P-5	3	15	1	1	0	20
P-6	3	14	2	1	0	20
P-7	17	2	1	0	0	20
P-8	17	1	2	0	0	20

Tabla 3.2.3. Tabla de frecuencias absolutas acumuladas

	C-1	C-2	C-3	C-4	C-5
P-1	3	18	19	20	20
P-2	4	6	19	20	20
P-3	5	7	19	20	20
P-4	4	17	19	20	20
P-5	3	18	19	20	20
P-6	3	17	19	20	20

P-7	17	19	20	20	20
P-8	17	18	20	20	20

Tabla 3.2.4. Tabla de frecuencias relativas acumulada.

	C-1	C-2	C-3
P-1	0,1500	0,9000	0,9500
P-2	0,2000	0,3000	0,9500
P-3	0,2500	0,3500	0,9500
P-4	0,2000	0,8500	0,9500
P-5	0,1500	0,9000	0,9500
P-6	0,1500	0,8500	0,9500
P-7	0,8500	0,9500	0,9999
P-8	0,8500	0,9000	0,9999

Anexo 10

IMAGEN DE CADA UNO DE LOS VALORES DE LAS CELDAS DE LA TABLA DE FRECUENCIAS ACUMULATIVAS RELATIVAS, POR LA INVERSA DE LA CURVA NORMAL

Tabla 3.2.5. Imagen de cada uno de los valores.

	C-1	C-2	C-3	Suma	Promedio	N-P
P-1	-1,04	1,28	1,64	1,89	0,63	0,23
P-2	-0,84	-0,52	1,64	0,28	0,09	0,76
P-3	-0,67	-0,39	1,64	0,59	0,20	0,66
P-4	-0,84	1,04	1,64	1,84	0,61	0,24
P-5	-1,04	1,28	1,64	1,89	0,63	0,23
P-6	-1,04	1,04	1,64	1,64	0,82	0,03
P-7	1,04	1,64	3,72	6,40	2,13	-1,28
P-8	1,04	1,28	3,72	6,04	2,01	-1,16
	-3,39	6,65	17,31	20,57		
Puntos de corte	-0,42	0,83	2,16			

Los puntos de corte sirven para determinar la categoría o grado de adecuación de cada pregunta, según la opinión de los expertos consultados. Con ello se opera del modo siguiente:

Muy adecuada	Bastante adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Inadecuada
-0,42	0,83	2,16		

Nota: De acuerdo a los puntos de corte se valoran positivamente el modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario y la estrategia.

Anexo 11

PROTOCOLO DE LA SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA ORIENTADA A MAESTROS

La supervisión pedagógica orientada a maestros es considerada un proceso pedagógico particular, intencionado y sistemático, instituido para perfeccionar el desempeño docente, centrado en el mejoramiento continuo del proceso enseñanza – aprendizaje a través del rol asumido por el supervisor, el conocimiento de la práctica supervisiva - docente y la actitud de los supervisores/supervisados para aprehender el proceso.

En el proceso de gestión del acompañamiento pedagógico, la supervisión pedagógica orientada a maestros, es considerada una dimensión que da cuenta del sistema de rasgos que concurren en la interacción entre supervisores (externos e internos) y supervisados (maestros), con el fin de reflejaren el proceso, los objetivos, el conocimiento y la preparación de los sujetos participantes.

La gestión tiene de base intereses y situaciones de la gestión y la supervisión como procesos, pero particularizada en el carácter pedagógico de la misma, es decir, la preparación de los supervisores para influenciar de manera efectiva en los maestros en la búsqueda de alcanzar transformaciones en su desempeño y como resultado el perfeccionamiento del proceso enseñanza - aprendizaje.

La supervisión pedagógica desde esta perspectiva está determinada por la influencia de la relación entre los supervisores y de éstos con los maestros para determinar las necesidades de acompañamiento, la experiencia adquirida en el desarrollo del trabajo supervisivo pedagógico, la comprensión plena de los roles de los supervisores y su preparación para la gestión del proceso de acompañamiento con el fin de lograr efectividad en el quehacer de los maestros.

Para la supervisión pedagógica que se asume parte de la identificación de las necesidades que finalmente permiten precisar los objetivos y la comprensión de los roles que serán asignados y de la asunción de tareas por parte de los supervisores, esto implica motivación, interés, entrega, búsqueda de efectivas respuestas a las dificultades encontradas, desarrollo de la creatividad y flexibilidad en el enfrentamiento a las distintas situaciones que se pueden presentar en esta importante actividad.

Es la expresión de supervisión donde, paulatinamente, los supervisores (externos o internos) se apropien del carácter pedagógico del acompañamiento a la vez que, se enfrentan con las necesidades de ayuda que requieren los maestros; esto implica, que en el proceso de supervisión pedagógica debe existir un espacio que haga énfasis en los conocimientos, los métodos, procedimientos, medios y de los factores que según las necesidades debe dominar el supervisor para proporcionar la ayuda dentro de un espacio y tiempo determinado durante su desempeño.

En esencia, el proceso de supervisión pedagógica en la gestión del acompañamiento tiene como punto de partida la definición de los problemas que emergen de la realidad escolar, así como, la evaluación, selección y ejecución de alternativas de acompañamiento que paralelo a la preparación de los supervisores permita, no solo desarrollar el desempeño del maestro, sino que contribuya también al perfeccionamiento del proceso enseñanza – aprendizaje.

La identificación de la necesidad supervisiva se refiere a las condiciones de partida, el problema y el objeto que la provoca. El dominio de estas cuestiones posibilita la delimitación de las dificultades presentes en el desempeño de los maestros que no permiten garantizar que el proceso enseñanza – aprendizaje cumpla sus objetivos, atendiendo a que la atención y la acción recaen en el acompañamiento.

De acuerdo con la concepción propuesta, los actores del proceso deben tener dominio del mismo, es decir, deben contar con el conjunto de saberes, que sustentan el desarrollo de las competencias supervisivas que responden a los campos de acción del nivel primaria. Ello incluye el dominio de la tecnología, es decir, las particularidades de la supervisión, del abordaje y solución óptima de los problemas a ella inherentes, a través de procedimientos y estrategias atemperadas a las exigencias del contexto en concordancia con las características de la función supervisiva; da cuenta de la incorporación de los adelantos en la formación de docentes y la supervisión pedagógica.

En la comprensión del acto supervisivo, juega un papel esencial el dominio de los roles a desempeñar durante el acompañamiento pedagógico, entendido el rol como la expresión del modo de actuación del supervisor que es síntesis de las acciones e intenciones que se le atribuyen en su posición o situación

de acompañante en estrecha relación con la aceptación, y esa aceptación, a su vez, va a depender de que el nivel de preparación se apegue al marco de referencia estipulado para el rol específico.

En la supervisión pedagógica orientada a maestros es importante la disposición asumida por los actores, ella representa los criterios éticos que rigen la actividad supervisiva en el contexto de la gestión del acompañamiento, los cuales se expresan a través de los valores, normas y principios, lo que conduce a fomentar los valores éticos del maestro, adecuados a los valores compartidos por la escuela.

La disposición denominada supervisiva orienta y norma la postura ética en la gestión del acompañamiento, que se sintetiza en la colaboración y la cooperación, empatía y confianza; regula el comportamiento del supervisor ante cada problema, en torno a las alternativas que posee para ejecutar y alcanzar los fines.

En consecuencia la supervisión pedagógica orientada a maestros para su aplicación práctica, se ha definido en un algoritmo de trabajo a través de: la problematización, la sensibilización, el aseguramiento, proyección y retroalimentación.

1. Problematización

En este momento se tiene como principal objetivo, diagnosticar las necesidades sentida de los maestros, quedando conformado en tres acciones principales: 1) Elaboración de instrumentos y/o selección de los documentos de evaluaciones anteriores, para precisar las insuficiencias en el desempeño del maestro para darle un orden de prioridad, analizando y valorando la repercusión que tienen para la dirección del proceso enseñanza aprendizaje; 2.) Lograr la adecuada motivación, comprensión de roles y disposición de los sujetos participantes.

Para cumplimentar la meta prevista en esta etapa se debe tener en cuenta el procedimiento siguiente: Los instrumentos elaborados para el diagnóstico, deben ofrecer la información que se necesita para poder trabajar en el desempeño del maestro. El análisis de la información recopilada es una tarea que requiere un grado de conocimiento amplio del desempeño de los maestros del nivel primario y el acompañamiento pedagógico, se necesita un alto grado de calidad de la información que se recoja.

Una condición de éxito, como base de partida, para el desarrollo de proceso de la supervisión pedagógica es alcanzar la adecuada motivación, con manifestación en la plena disposición supervisiva de los sujetos participantes para asumir las tareas de manera responsable. En este sentido deben consensuarse y certificarse el rol de cada actor de la supervisión. En la supervisión pedagógica orientada a los maestros los técnicos distritales, coordinadores pedagógicos y coordinadores de ciclo, tienen el protagonismo como agente del proceso.

2. Sensibilización

Tiene como objetivo reafirmar en los implicados pero en particular los maestros, la necesidad del acto supervisivo a partir de poseer la adecuada preparación para enfrentar el proceso supervisivo, siendo sus dos momentos esenciales los siguientes: 1.) Superación (a partir de definir los aspectos de orden cognoscitivos a reforzar) de los agentes de supervisión, 2.) Intercambio de los agentes de la supervisión con sujetos implicados (mentores, tutores y maestros).

En esta etapa se reafirma la disposición supervisiva, la que queda determinada por la asunción de tareas, reafirmación de la comprensión de roles, la conciliación de intereses y el trabajo cooperativo y colaborativo. Esta tarea es un ejercicio de reflexión de todos los agentes involucrados (puede considerarse la participación de los maestros y otros agentes de acompañamiento en esta etapa), lo que posibilitará establecer, qué debe supervisarse para atender las insuficiencias diagnosticadas.

Es el momento en que se puntualizan los objetivos, se estudian los aspectos normados, se colegían los instrumentos a utilizar, la manera de actuar, las técnicas, formas, medios y procedimientos a utilizar en el acto supervisivo.

3. Aseguramiento

En la etapa de aseguramiento, además de las acciones anteriores que también son parte del aseguramiento, son también objetivos de esta etapa los siguientes: 1.) Establecer programa para realizar el diagnóstico de necesidades. 2.) Búsqueda de información sobre el nivel de desempeño de los maestros.

Es clara, la importancia de tener temporalizado el proceso e identificar los momentos, en que es más aconsejable desarrollar las formas que adopta el proceso, en correspondencia con el contexto donde esta se realiza. Independientemente, de que, el principal procedimiento a emplear es a partir de los instrumentos elaborados. Este procedimiento, se puede complementar y enriquece con otros como son los siguientes:

- ❖ Comprobaciones de los conocimientos, habilidades, y la formación de valores como componentes esenciales de la formación por competencias.
- ❖ La revisión de los programas.
- ❖ La revisión de exámenes aplicados

Se podrán integrar otros métodos y vías de comprobación siempre que la naturaleza del acto de supervisión así lo requiera y que no impliquen lastrarla con enfoques burocráticos. Cualesquiera que sean los métodos y procedimientos que se utilicen, serán sometidos a una constante renovación de manera tal que se cumplan adecuadamente los objetivos propuestos.

4. Proyección

La proyección tiene como objetivo, definir el objeto u objetos para el acompañamiento pedagógico, qué es lo que se persigue, quedando conformado en tres acciones principales: 1) Precisar las insuficiencias para darle un orden de prioridad, analizando y valorando la repercusión que tienen para el proceso enseñanza aprendizaje; 2) Precisar el o los objetivos del proceso de acompañamiento pedagógico 3.) Diseñar el sistema de actividades del proceso de acompañamiento 4.) Lograr la adecuada motivación, comprensión de roles de los acompañantes (responsable de talleres de reflexión, mentores y tutores) y disposición de los sujetos participantes.

En esta etapa a partir de los resultados del diagnóstico se determinan las prioridades del acompañamiento y su objetivo, potenciando las insuficiencias que, en mayor grado afectan al proceso enseñanza aprendizaje. El acompañamiento pedagógico como proceso continuo y sistemático permite volver sobre otras insuficiencias detectadas y las nuevas que surjan durante el proceso.

Fundamentado en el grado de influencia de la(s) insuficiencia(s), las características del contexto, las especificidades del proceso de acompañamiento y el rol de los acompañantes, se planifican las actividades a realizar. La planificación que se socializa con los actores del proceso para su ajuste y sensibilización lo que permite lograr una mayor disposición hacia el proceso. En este sentido se recomienda valorar la pertinencia, acorde con sus necesidades, de superar a los acompañantes (responsable de talleres de reflexión, mentores y tutores) acorde con el rol asignado y las exigencias del proceso.

5. Evaluación

Tiene como objetivo: 1.) Evaluar cualitativamente, y si así se indica cuantitativamente, el desempeño de la persona responsabilizada con cada rol. 2.) Evaluar los resultados obtenidos dejando bien identificadas cuáles son las insuficiencias que perduran.

La supervisión pedagógica orientada a maestros tiene un carácter participativo pues se orienta a la realización de una supervisión en la que, tanto las personas supervisoras como las supervisadas, participan en la toma de decisiones para el mejoramiento del desempeño docente.

El fin de la propuesta es brindar un aporte significativo a la acción supervisora para el acompañamiento pedagógico a partir de un propósito claramente definido, que satisfaga las necesidades sentidas de los maestros.

En este sentido se determinaron las siguientes dimensiones e indicadores para diagnosticar las necesidades sentidas de los maestros

Dimensión planificación curricular

- Cuenta con Programación Curricular Anual Diversificado Incluye proyectos de innovación en su programación curricular.
- Utiliza unidades didácticas, debidamente contextualizadas.
- Manifiesta relación entre plan de clase, situaciones de aprendizaje, con indicadores de logro.
- Aplica procesos de aprendizajes que abarcan diferentes niveles.
- Utiliza correctamente los componentes didácticos de la competencia específica.

- Desarrolla las actividades en base a la integración de las competencias fundamentales y específicas.
- Utiliza adecuadamente los textos.

Dimensión técnico pedagógica

- Emplea y aplica estrategias metodológicas para la enseñanza – aprendizaje.
- Motiva permanentemente la sesión de clase.
- Utiliza estrategias metodológicas adecuadas en la P.A.
- Emplea los textos adecuadamente.
- Monitorea adecuadamente el trabajo de los alumnos.
- Emplea estrategias metodológicas para recoger experiencias de los niños.
- Desarrolla los pasos previstos en la sesión de clase.
- Analiza y compara otras realidades aplicando los nuevos saberes.
- Propicia acciones de motivación coherente al tema.
- Aprovecha los saberes previos del alumno como actividad de motivación.
- Emplea la metodología adecuada en el proceso enseñanza – aprendizaje.
- Conduce asertivamente los procesos de una sesión de clase.
- Expone actividades que responden a los indicadores de logro.
- Orienta la transferencia de los nuevos saberes a otras situaciones.
- Utiliza estrategias pertinentes en la ejecución del aprendizaje (motivación, saberes previos, conceptos, juicios).
- Optimiza en el proceso de aprendizaje en la situación de aprendizaje, para el logro de habilidades proponiendo alternativas de solución.
- Diseña con sus alumnos textos y organizadores visuales (esquemas, mapas conceptuales, mentales, semánticos, ruedas lógicas, círculos concéntricos) de la sesión del aprendizaje, para facilitar y dinamizar el nivel de comprensión del alumno.
- Demuestra conocimiento, dominio de los contenidos de su sesión de aprendizaje.

- Selecciona, aplica y mantiene las estrategias metodológicas en las actividades para mantener el interés de los alumnos.

Dimensión evaluación

- Formula correctamente los indicadores de evaluación.
- Articula los indicadores de la Unidad de Aprendizaje y las Sesiones de Aprendizaje.
- Aplica eficientemente los tipos de evaluación.
- Registra permanentemente las evaluaciones cuantitativas y cualitativas
- Archiva de forma secuencial sus instrumentos de evaluación.
- Plantea indicadores relacionados con las necesidades y demandas de los indicadores de logro.
- Monitorea permanentemente el trabajo individual y grupal de los estudiantes.
- Categoriza en forma priorizada los indicadores actitudinales y de evaluación.
- Informa los resultados de evaluación a los padres de familia.
- Gradúa los indicadores de acuerdo a las sesiones de aprendizaje.
- Selecciona instrumentos pertinentes al área que permitan evaluar los indicadores programados.
- Las evaluaciones se corresponden con los indicadores de logro.
- Induce a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Dimensión material educativo

- Usa material educativo (didáctico) pertinente en el proceso enseñanza – aprendizaje.
- Facilita el logro de los aprendizajes a través del material didáctico empleado.
- Combina diversos materiales durante su sesión de aprendizaje.
- Muestra diversidad de material educativo elaborado en el aula.
- Emplea material didáctico de elaboración propia.
- Inserta contenidos de los textos en las Unidades de Aprendizaje.

Anexo 12

Inventario de necesidades

Estimado maestro:

Se está llevando a cabo un proceso de perfeccionamiento del acompañamiento pedagógico a partir de potenciar la profesionalización del maestro desde la gestión del acompañamiento. Para ello, se necesita realizar un inventario de las necesidades de los maestros en relación con su desempeño. La presente encuesta forma parte de ellos. Los resultados de la misma permitirán adecuar, a las características de los maestros de primaria, la gestión de los procesos de acompañamiento.

En las páginas que siguen se presentan una serie de afirmaciones acerca del conjunto de **conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores** que usted **utiliza de manera intencionada y pertinente, para dirigir el proceso enseñanza aprendizaje.**

Es importante la **veracidad** de sus respuestas.

Nombre:			
Escuela:			
Ciclo:		Años de experiencia:	

Yo utilizo de manera intencionada y pertinente lo que la afirmación expresa:

1–En ninguna medida

2–En muy baja medida

3–En una medida medio baja

4–En una medida media

5–En una medida medio alta

6–En una medida alta

7–En una medida muy alta

Para la planificación curricular							
1	2	3	4	5	6	7	Cuento con Programación Curricular Anual Diversificado Incluye proyectos de innovación en su programación curricular
1	2	3	4	5	6	7	Utilizo unidades didácticas, debidamente contextualizadas.
1	2	3	4	5	6	7	Relaciono en el plan de clase las situaciones de aprendizaje, con los indicadores de logro
1	2	3	4	5	6	7	Considero procesos de aprendizajes que abarcan diferentes niveles.
1	2	3	4	5	6	7	Utilizo correctamente los componentes didácticos de la competencia específica.
1	2	3	4	5	6	7	Diseño las actividades en base a la integración de las competencias fundamentales y específicas.
1	2	3	4	5	6	7	Inserto adecuadamente los textos
Para la clase							
1	2	3	4	5	6	7	Empleo y aplico estrategias metodológicas para la enseñanza – aprendizaje.
1	2	3	4	5	6	7	Motivo permanentemente la sesión de clase.
1	2	3	4	5	6	7	Utilizo estrategias metodológicas adecuadas en la P.A.
1	2	3	4	5	6	7	Empleo los textos adecuadamente.
1	2	3	4	5	6	7	Monitoreo adecuadamente el trabajo de los alumnos.
1	2	3	4	5	6	7	Empleo estrategias metodológicas para recoger experiencias de los niños.
1	2	3	4	5	6	7	Desarrollo los pasos previstos en la sesión de clase.
1	2	3	4	5	6	7	Analizo y comparo otras realidades aplicando los nuevos saberes.
1	2	3	4	5	6	7	Propicio acciones de motivación coherente al tema.

1	2	3	4	5	6	7	Aprovecho los saberes previos del alumno como actividad de motivación.
1	2	3	4	5	6	7	Empleo una metodología adecuada en el proceso enseñanza – aprendizaje.
1	2	3	4	5	6	7	Conduzco asertivamente los procesos de una sesión de clase.
1	2	3	4	5	6	7	Diseño las actividades acorde con los indicadores de logro
1	2	3	4	5	6	7	Oriento tareas que facilitan la transferencia de los nuevos saberes a otras situaciones.
1	2	3	4	5	6	7	Utilizo estrategias pertinentes en la ejecución del aprendizaje (motivación, saberes previos, conceptos, juicios).
1	2	3	4	5	6	7	Empleo la situación de aprendizaje, para el logro de habilidades proponiendo alternativas de solución.
1	2	3	4	5	6	7	Diseño con los alumnos textos y organizadores visuales (esquemas, mapas conceptuales, mentales, semánticos, ruedas lógicas, círculos concéntricos) de la sesión del aprendizaje, para facilitar y dinamizar el nivel de comprensión.
1	2	3	4	5	6	7	Domino los contenidos disciplinares de las sesiones de aprendizaje.
1	2	3	4	5	6	7	Selecciono, y aplico estrategias metodológicas en las actividades que mantienen el interés de los alumnos.
Para evaluar							
1	2	3	4	5	6	7	Formulo indicadores de evaluación.
1	2	3	4	5	6	7	Articulo los indicadores de logro de la Unidad de Aprendizaje con las Sesiones de Aprendizaje.
1	2	3	4	5	6	7	Aplico diferentes tipos de evaluación.
1	2	3	4	5	6	7	Registro permanentemente las evaluaciones cuantitativas y cualitativas
1	2	3	4	5	6	7	Archivo de forma secuencial los instrumentos de evaluación.
1	2	3	4	5	6	7	Planteo indicadores de evaluación relacionados con las necesidades y demandas de los indicadores de logro.

1	2	3	4	5	6	7	Monitoreo permanentemente el trabajo individual y grupal de los estudiantes.
1	2	3	4	5	6	7	Categorizo en forma priorizada los indicadores actitudinales y de evaluación.
1	2	3	4	5	6	7	Informa los resultados de evaluación a los padres de familia.
1	2	3	4	5	6	7	Evaluó de acuerdo a las sesiones de aprendizaje.
1	2	3	4	5	6	7	Selecciono instrumentos que permitan evaluar los indicadores programados.
1	2	3	4	5	6	7	Diseño las evaluaciones se corresponden con los indicadores de logro.
1	2	3	4	5	6	7	Utilizo la autoevaluación – coevaluación y heteroevaluación.
Para utilizar los materiales educativos							
1	2	3	4	5	6	7	Uso material educativo (didáctico) en concordancia con la unidad de aprendizaje
1	2	3	4	5	6	7	Facilito el logro de los aprendizajes a través del material didáctico empleado.
1	2	3	4	5	6	7	Combino diversos materiales durante la sesión de aprendizaje.
1	2	3	4	5	6	7	Empleo diversidad de material elaborado en el aula.
1	2	3	4	5	6	7	Empleo material didáctico de elaboración propia.
1	2	3	4	5	6	7	Inserto contenidos de los textos en las Unidades de Aprendizaje.

Anexo 13

Entrevista grupal en profundidad a coordinadores pedagógicos y de ciclos

Objetivo: Profundizar en las principales regularidades que se aprecian en el contexto de las escuelas primarias en cuanto a el acompañamiento pedagógico.

Consigna: De acuerdo con sus funciones como técnico de la regional, es necesario tomar en cuenta su opinión acerca de la preparación que tienen los coordinadores pedagógicos y los de ciclos para acompañar a los maestros de este nivel, por lo que se necesita responder las siguientes preguntas:

1. ¿Considera usted que existen condiciones en la escuela primaria que contribuyen a el acompañamiento pedagógico? Argumente.
2. ¿Cuáles son las principales acciones que se desarrollan en las escuelas primarias para acompañar a los maestros?
3. ¿Considera usted que es responsabilidad del coordinador pedagógico y/o de ciclo dirigir procesos de acompañamiento pedagógico y/o acompañar a los maestros? Argumente.
4. ¿Qué criterios tiene sobre la preparación de los coordinadores pedagógicos y de ciclo para dirigir procesos de acompañamiento pedagógico y/o acompañar a los maestros? Argumente.
5. ¿Cuáles son las principales carencias de los coordinadores pedagógicos y de ciclo, para lograr en su desempeño acompañar a los maestros? Ofrezca sugerencias al respecto.
9. ¿Cree que es necesario preparar a los coordinadores pedagógicos y de ciclo, para gestionar procesos de acompañamiento pedagógico? Argumente.

Anexo 14

Programa de Capacitación para supervisores, coordinadores pedagógicos y directores.

Título del Curso: La supervisión orientada a maestros de primaria con fines de acompañamiento pedagógico

Duración (Docencia directa, horas lectivas): 40 horas

Tiempo total a considerar del curso: 120 horas (3 horas de trabajo independiente por cada hora presencial)

Objetivo General:

Desarrollar las competencias necesarias para la supervisión pedagógica a centros de educación primaria

Objetivos Específicos:

Contribuir a la formación de:

- 1- Saberes para la supervisión pedagógica orientada a maestros de primaria.
- 2- Habilidades de carácter comunicativo para el trabajo de supervisar: asertividad, persuasión, entre otras. Cualidades personales que permitan la función ética del supervisor: respeto, honestidad, perseverancia, aceptación, tolerancia, empatía, de manera que pueda ser un ejemplo para el estudiante.
- 3- Saberes para elaborar instrumentos de supervisión pedagógica

Contenido y objetivos por temas:

Tema 1.- Modelo de Gestión del Acompañamiento Pedagógico. Bases Teóricas del Modelo: Pedagógicas, Sociológicas, Psicológicas, de la Gestión y de la Dialéctica Materialista como método del conocimiento.

Objetivo: Caracterizar el Modelo de Gestión del acompañamiento pedagógico.

Tema 2.- Antecedentes de partida del acompañamiento pedagógico: Caracterización de la formación continua del Maestro de primaria y la significación del acompañamiento en la misma. Caracterización de la gestión del acompañamiento pedagógico desde la relación supervisión-mediación-articulación formativa.

Objetivo: Familiarizar a los supervisores externos e internos con sus funciones en el nivel de primaria.

Tema 3.- Planificación y elaboración de instrumentos para el proceso de supervisión pedagógica orientado al maestro como elemento de alistamiento para el acompañamiento.

Objetivo: Elaborar instrumentos y planificar el proceso de supervisión.

Tema 4.- Estrategias y técnicas más empleadas en el acompañamiento pedagógico.

Objetivo: Identificar las diferentes estrategias y técnicas de acompañamiento pedagógico.

Tema 5.- Seguimiento del maestro a partir del diseño del proceso de acompañamiento pedagógico.

Objetivo: Elaborar sistema de actividades para el acompañamiento acorde con las necesidades del maestro y el contexto.

Tema 6.- Fortalecimiento del maestro. Evolución del maestro acompañado. Remisión a la estrategia para su perfeccionamiento y sostenibilidad y nuevas fases de acompañamiento

Objetivo: Demostrar competencias para dirigir procesos de supervisión y acompañamiento.

Formas de Organización:

El curso se desarrollará a través de encuentros presenciales: conferencias, talleres y seminarios, con técnicas participativas de carácter vivencial; y con el consiguiente estudio independiente que desarrollarán los participantes.

Evaluación del curso:

Será sistemática en cada encuentro, tomando en cuenta la participación en las actividades y la entrega de las tareas propuestas en el disco compacto para cada encuentro.

Bibliografía Básica:

1. Blanco Pérez, A. y S. Recare y Fernández (2004), "Sobre el rol profesional del maestro". En: Temas de Introducción a la formación pedagógica, G. García Batista (Compilador), Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, pp. 205 – 231.
2. Federación Internacional de Fe y Alegría. Formación y acompañamiento docente, (2009).http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Formacion_y_AcompañamientoDocente.pdf
3. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2011) México, Reporte de investigación. Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas,file:///C:/Users/Maximo/Downloads/nuevo_modelo_supervision_escolar.pdf
4. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. La función supervisora, (2009), <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004725.pdf>
5. Ministerio de Educación, Republica Dominicana. Manual de supervisión educativa, (2014). Santo Domingo, D.N., [http://www.minerd.gob.do/sitios/dhse/Documents/MANUA_DE SUPERVISIÓN.pdf](http://www.minerd.gob.do/sitios/dhse/Documents/MANUA_DE_SUPERVISIÓN.pdf)

Anexo 15

Taller de capacitación para tutores

Taller

Propósito: El taller tiene la intención que los Tutores conozcan qué es la Tutoría, cuál es su importancia y cómo se lleva a cabo, lo que permitirá sensibilizarlos acerca de la función tutora y detonar la reflexión y el diálogo acerca de las necesidades y problemáticas que enfrentan los maestros del nivel primaria.

A quienes se dirige: Al personal docente y con funciones de asesoría técnico pedagógica, así como a otras figuras educativas que fungirán como Tutores de los maestros.

Duración: 20 horas

Organización: Cinco (2) sesiones de cuatro horas

Ideas claves para conducir el taller

Es importante que quien conduzca el Taller tome en cuenta lo siguiente:

Antes del Taller:

- Conocer la reglamentación vigente sobre la Tutoría.
- Intercambiar con las autoridades educativas acerca del proceso que se siguió en la entidad o zona escolar para seleccionar a los Tutores y cómo se les informará a los maestros quién será su Tutorado. Identificar las estrategias o acciones propias de la entidad para llevar a cabo la Tutoría y qué se hará a lo largo del ciclo escolar para apoyar a los Tutores.
- Considerar que lo más importante del Taller es que los participantes encuentren sentido y significado

Durante el Taller:

- Realizar una dinámica breve de presentación, para que los participantes se sientan en confianza y con la seguridad de que serán atendidos y respetados en sus intervenciones.
- Mencionar al inicio del Taller cuáles son los propósitos y alcances del mismo, y qué deben saber los participantes al concluirlo, de modo que orienten sus trabajos y diálogos en un sentido definido y claro. Al finalizar el Taller los participantes tienen que comprender qué es la Tutoría, cómo se lleva a cabo y preparar la primera reunión con sus Tutorados.
- Comentar que una de las pretensiones del Taller es preparar la reunión inicial con el Tutorado.

- Contemplar que posiblemente la jornada sea de 4:30 a 5:00 horas, si se espera dar algún receso entre uno y otro tema.

Después del taller:

La idea central es que la evaluación del taller permita:

- a) valorar el desarrollo de las actividades, la participación y los productos obtenidos;
- b) reconocer qué sentido le dan los participantes a la Tutoría;
- c) identificar a qué se puede enfrentar el desarrollo de la Tutoría en las escuelas o las zonas escolares atendidas.

Lo que en conjunto permita distinguir las necesidades de los Tutores y fomentar la toma de decisiones para la mejora de su labor educativa.

Sesión I

Tema 1. El significado de la tutoría para los maestros de nivel primaria

Descripción general

En este tema abordarán qué es la Tutoría, cuál es su importancia y qué hace un Tutor. Al ser un tema introductorio, revisarán varios textos breves sobre la Tutoría, los cuales servirán como detonadores de la discusión para que comiencen a dotar de sentido a la labor que realizarán.

Propósito: Identificar, de manera inicial, qué es la Tutoría y qué hace un Tutor para fortalecer las prácticas de enseñanza.

Tiempo 2:00 horas.

Actividades sugeridas:

1. Organizar en equipos de cinco o seis personas.
2. En equipos, realizar lo que se señala:

Entregar textos u artículos seleccionados sobre la temática.

De manera individual, leer los textos.

Dialogar con base en estas preguntas:

¿Por qué “un Tutor no es un instructor y el maestro no es un alumno”? ¿qué diferencia hay entre Tutoría e instrucción?

¿Por qué es importante no tratar al maestro como “un alumno” ni como un “ayudante o auxiliar de grupo”?

En la Tutoría, ¿cómo se puede establecer, una relación de confianza y colaboración entre pares?, ¿qué actitudes hay que tener para ello?

¿De qué modo la Tutoría puede contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza del Tutorado?,
¿Hacia dónde orientar esa mejora?

Al finalizar las exposiciones de los equipos pueden platicar acerca de:

- Las ideas que comparten sobre la Tutoría y en las que se diferencian.
- La manera en que la Tutoría contribuye a la mejora de las prácticas de enseñanza del tutorado,

Tema 2. Las necesidades pedagógicas-profesionales de los maestros como contenido de la tutoría

Descripción general:

En tema reconocerán que los contenidos de la Tutoría no están dados de antemano ni pueden planearse con demasiada antelación –como en un curso–, pues éstos surgen de las necesidades pedagógicas-profesionales de los maestros. El contenido de la Tutoría son las dudas, inquietudes, necesidades y problemas que enfrentan los maestros; sin embargo, la investigación educativa ha identificado algunas situaciones que viven estos profesores, por lo que se pueden tomar como punto de partida para saber hacia dónde dirigir la mirada para reconocer las necesidades de los maestros.

Propósito: Distinguir que los contenidos de la Tutoría surgen de las necesidades sociales, emocionales e intelectuales de los Tutorados en relación con los procesos de enseñanza.

Tiempo: 2:00 horas.

Actividades sugeridas:

1. Organícense en equipos de trabajo o en parejas, según prefieran.
2. La actividad se organiza, en dos momentos; en lo posible, seguir la secuencia propuesta. En equipos o parejas:

Momento 1. ¿Cuáles son las necesidades pedagógicas-profesionales de los maestros?

Entregar textos o artículos referidos a investigaciones sobre necesidades pedagógicas-profesionales de los maestros del nivel primario y las buenas prácticas aportadas para atenderlas.

De manera individual, leer los documentos ofrecidos:

Reflexionar:

¿Consideran que las necesidades y problemáticas abordados en los textos también se presentan con los maestros de primaria en República Dominicana?

¿Cuáles de estas necesidades y problemáticas tienen ustedes?, ¿qué otras tuvieron?, ¿qué necesidades y problemáticas tienen los maestros noveles en nuestro país?

En el nivel educativo, modalidad y/o asignatura, así como en la comunidad y escuela en donde serán Tutores, ¿cuáles son las problemáticas específicas que enfrentan los maestros?

Elaborar un listado de las necesidades específicas que pueden tener los maestros de primaria en su escuela y nivel educativo, modalidad/ asignatura.

Clasifiquen estas necesidades en categorías; por ejemplo, necesidades sociales, emocionales e intelectuales, entre otras.

Momento 2. ¿Cómo atender las necesidades profesionales de los maestros noveles?

A partir de la lectura de los documentos aportados

En colectivo analizar: Las experiencias de apoyo a los maestros de primaria en diferentes partes del mundo: ¿Qué necesidades de los maestros atienden?

¿Cuáles consideran más interesantes para apoyar y acompañar a los maestros?

¿Qué otras actividades o estrategias piensan que se pueden llevar a cabo para acompañar a estos maestros?,

¿Cuáles les parecen poco viables de realizar en el contexto dominicano?

Propongan: Tres acciones concretas para ayudar al Tutorado en sus necesidades y problemáticas.

Tres preguntas que puedan utilizar en la reunión de inicio para platicar con su Tutorado e identificar algunas de sus necesidades, problemáticas e inquietudes.

Presenten en plenaria las acciones y las preguntas que diseñaron.

Se puede elegir una de estas propuestas para presentar: La mitad de los equipos presentan las acciones y en grupo identifican los planteamientos que tienen en común. Los equipos restantes exponen las preguntas y analizan cuáles son las características de los cuestionamientos que pueden propiciar la reflexión del Tutorado.

Otra forma puede ser dividir en 2 grupos consensuar las acciones y las preguntas, presentarlas en el pizarrón y después comentar cuáles les parecen más interesantes de llevar a cabo con los Tutorado y por qué.

Sesión II

Tema 3. Las funciones y responsabilidades en el marco de la tutoría

Descripción general:

En este tema profundizarán en las funciones que tendrán como Tutores e identificarán sus responsabilidades y las del Tutorado, lo que les permitirá reconocer las acciones que se deben desarrollar en la Tutoría en un ambiente de cooperación y colaboración, respeto y compañerismo.

Propósito: Reconocer las funciones del Tutor y las responsabilidades de éste y del Tutorado en el desarrollo de la Tutoría.

Tiempo: 2:00 horas.

Actividades sugeridas:

1. Organizar en equipos o en parejas de trabajo, según la cantidad de participantes.
2. La actividad se divide en dos momentos. En lo posible, eviten saltarse algún paso. En equipos lleven a cabo lo que se precisa a continuación:

Momento 1. Mis funciones como Tutor.

Leer, de manera individual, el documento sobre las funciones del Tutor.

Valorar las acciones descritas como funciones del Tutor, ¿qué les dicen las acciones?, ¿qué verbo utilizarían para sintetizar todas las funciones del Tutor?

Leer nuevamente las funciones, pero excluyendo los verbos: ¿Quién ejecuta cada función?, ¿En quién recae cada una?, ¿En qué consiste cada función?

Escribir un párrafo que sintetice la labor central del Tutor.

Momento 2. Responsabilidades en el marco de la Tutoría

Intercambien los escritos que elaboraron entre los equipos.

Con base en los diferentes textos, definir tres responsabilidades de los Tutores y tres responsabilidades de los Tutorados. Completen una tabla como la siguiente:

La labor central del Tutor es:	
Responsabilidades	
Tutor	Tutorado

Compartir en plenaria los productos de trabajo.

Cada equipo selecciona una responsabilidad del Tutor y una del Tutorado, luego explican:

¿Por qué eligieron esa responsabilidad?

¿De qué forma su logro contribuye al propósito de la Tutoría?

Para cerrar el tema, reflexionar acerca de cuál es, desde su perspectiva, el centro o núcleo del trabajo del Tutor, sus principales actividades y cómo en éste puede prevalecer un ambiente de

cooperación/colaboración, respeto y compañerismo, al mismo tiempo que contribuya a la mejora de las prácticas de enseñanza.

Tema 4. Acciones básicas de los tutores y los tutorados

Descripción general:

En este tema identificarán las acciones básicas que tendrán como Tutores, distinguirán cuál es el propósito de cada una y de qué forma se articulan entre sí para acompañar a los maestros de primaria en el desarrollo sus saberes pedagógicos. Con este tema, deberán conformar una perspectiva general de lo que harán durante el año lectivo.

Asimismo, elaborarán un producto que les servirá para desarrollar la reunión de inicio con el maestro tutorado. Se sugiere que al final de la sesión se compartan los productos elaborados, de modo que gradualmente tengan materiales que les sirvan para desarrollar su labor tutora.

Propósito: Identificar las acciones básicas que llevarán a cabo como Tutores en el ciclo escolar, la relación que hay entre ellas y su importancia.

Tiempo: 2:00 horas.

Actividades sugeridas:

1. Organizar en equipos o en parejas de trabajo.

2. En equipos llevar cabo lo siguiente:

Leer los documentos reglamentados para: el Plan de Trabajo para la Tutoría, las observaciones de clase, las reuniones de tutorados.

Identificar lo siguiente:

¿Qué intención tiene cada acción?

¿De qué modo favorecen el desarrollo de la Tutoría?

¿Cómo contribuyen a desarrollar los saberes de los maestros?

Dialogar con base a las siguientes interrogantes:

Además de las acciones que analizaron, ¿qué otras consideran que son importantes para apoyar y atender las necesidades de su Tutorado?, ¿cuál sería su intención?, ¿con qué frecuencia se podrían realizar? ¿Cómo pueden apoyar a su Tutorado a lo largo del ciclo escolar para desarrollar su confianza, autonomía y desarrollo profesionales?

Elaborar un tríptico, un folleto de dos páginas, un esquema o un PowerPoint breve, que contenga la siguiente información: Propósito de la Tutoría; Características de la Tutoría; Acciones a desarrollar a lo largo del ciclo escolar en la Tutoría; Responsabilidades del Tutor y del Tutorado.

Preparar este material como apoyo para la reunión inicial de Tutoría y para darlo a su Tutorado.

Presentar los productos al grupo.

Se pueden presentar los productos platicando acerca de: - ¿Qué tomaron en cuenta para articular el propósito, características, acciones y responsabilidades de la Tutoría en su producto? - ¿Qué utilidad tiene su producto para la reunión inicial de Tutoría?

Para cerrar el tema, reflexionar acerca de qué aspectos consideran imprescindibles de comentar con el Tutorado en la reunión de inicio.

Sesión III

Tema 5. La mejora del desempeño del tutorado al interior del aula

Descripción general:

En esta sesión analizarán de qué modo la Tutoría puede contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza aprendizaje del Tutorado, colocando especial atención a la manera en que las prioridades de la educación primaria pueden servir de guía para orientar los esfuerzos de mejora. Igualmente, diseñarán un esquema que les servirá para llevar a cabo la reunión de inicio con el maestro de primaria.

Propósito: Reconocer las prioridades de Educación Primaria y su relación con la mejora de la enseñanza del Tutorado.

Tiempo: 4:00 horas.

Actividades sugeridas:

1. En plenaria comentar: ¿Cuáles son las prioridades de la educación primaria?, ¿por qué son una guía para la actuación de los maestros de primaria?
2. Una vez identificadas dichas prioridades, organizar en equipos.
3. En equipos llevar a cabo lo siguiente:

Leer los textos aportados sobre la temática

Dialogar a partir de las siguientes preguntas:

¿De qué modo la atención a las prioridades de la Educación Primaria puede contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza aprendizaje del Tutorado?

¿Cómo consideran que pueden abordarse estas prioridades en el trabajo con los Tutorados?

Elaborar un esquema de las prioridades de la educación primaria que les sirva para tratar con los tutorados

Sesión IV

Tema 6. Características del diálogo profesional entre el tutor y el tutorado

Descripción general:

En esta sesión abordarán la importancia del diálogo como un canal de comunicación fundamental para enriquecer el apoyo, acompañamiento y seguimiento de su Tutorado. Asimismo, el establecimiento de este diálogo profesional permitirá analizar, cuestionar y reflexionar el desarrollo de la Tutoría.

Propósito: Identificar las características de los diálogos profesionales en la Tutoría para que éstos contribuyan a la mejora del desempeño del Tutorado.

Tiempo: 4:00 horas.

Entregar documentación sobre el dialogo entre tutor y tutorado

En parejas o tríos, realizar lo siguiente:

Reflexionar a partir de estas preguntas:

Este tipo de diálogos, ¿para qué le sirven al Tutorado?, ¿Qué cualidades profesionales y personales tienen los Tutores en estos diálogos?, ¿Qué actitudes tienen los Tutores hacia el Tutorado?, ¿Qué saberes ponen en juego los Tutores durante estos diálogos? Considerando lo anterior, ¿qué es para ustedes un “diálogo profesional”?, ¿cuáles son algunas de sus características?

Elaborar un escrito titulado: “El Diálogo profesional en la Tutoría”; en él explican qué es el diálogo profesional en la Tutoría y cuáles son sus características.

Actividades sugeridas:

1. Organícense en parejas o tríos, según prefieran.
2. En parejas o tríos realicen lo que se indica a continuación:

De manera individual, lean los siguientes textos:

Del texto: **A Learning Guide for Teacher Mentors**, www.education.vic.gov.au.

/Documents/about/.../learningguide.pdf reflexione: ¿qué acciones les parecen más interesante y por qué?, ¿cuáles consideran que pueden llevar a cabo con su Tutorado?, ¿en qué momentos?

Elaborar algunas preguntas que les puedan ayudar para favorecer el diálogo profesional y la construcción de un ambiente de respeto y colaboración, en la reunión inicial con su Tutorado.

Añadir al texto “El Diálogo profesional en la Tutoría” dichas preguntas, para completar el producto.

Presentar en plenaria los productos.

En la plenaria, cada pareja o trío, según hayan trabajado:

Elije una o dos características del diálogo profesional y un par preguntas que les parezcan indispensables de abordar desde la reunión inicial con su Tutorado y argumentan por qué.

Cerrar el tema reflexionando acerca de los aspectos o situaciones puede convertir dicho diálogo en algo NO profesional y qué deben evitar en su relación con el Tutorado.

Sesión V

Tema 7. Preparación de la reunión inicial de tutoría

Descripción general:

Con este tema concluye el Taller, por lo que es importante identificar los insumos con que se cuenta para la realización de su reunión inicial con el Tutorado y se bosquejen lo que harán en las siguientes semanas con él o ella. Al ser un tema de cierre, se propone una sola actividad, de modo que se dedique tiempo suficiente a la preparación de dicha reunión.

Propósito: Preparar la reunión de inicio que tendrán con su Tutorado.

Tiempo 4:00 horas.

Actividades sugeridas:

1. Organizar en equipos o en parejas:

A) Reflexionar sobre:

¿Qué propósito le daré a la reunión de inicio?, ¿qué temas podemos abordar mi Tutorado y yo?, ¿qué utilidad tendrán estos temas para mi Tutorado?

¿Qué información es indispensable que le proporcione a mi Tutorado para que se incorpore adecuadamente a la escuela y al colectivo docente?

¿Qué información tengo que darle acerca de la comunidad donde se ubica el plantel escolar y cuál acerca de los alumnos?

¿Cómo piensan ayudar a su Tutorado para que se integre positivamente al Consejo Técnico Escolar?

De los materiales que he realizado en el Taller, ¿cuáles puedo utilizar en la reunión inicial de Tutoría?, ¿habrá que adaptarles o modificarles algo?

B) Con esta base elaborar:

La agenda de trabajo de la reunión de inicio, la cual incluya por lo menos el propósito y temas a abordar en la misma.

Preparar los materiales que utilizarán en dicha reunión.

Considerar en esta preparación, la experiencia docente del tutorado.

Presentar en plenaria los productos. Al presentar los productos se puede abordar desde lo siguiente:

¿Qué temas les parecen imprescindibles de abordar en la reunión de inicio?, ¿a qué acuerdos tienen que llegar al finalizar la misma? ¿Qué hacer para que, desde el comienzo, su relación con el Tutorado

se desarrolle en un ambiente de respeto, colaboración y aprendizaje mutuo? ¿Cuáles son las acciones que seguirán después de llevar a cabo la reunión de inicio con su Tutorado?

Para finalizar el taller, llevar a cabo lo siguiente:

Reflexionar en plenaria acerca de:

La utilidad del taller y los saberes aprehendidos.

Anexo 16

Curso de capacitación para mentores

Nombre del curso: La mentoría orientada a maestros del nivel primario como forma de acompañamiento pedagógico.

Número de horas: 120 horas (48 horas presenciales y 72 horas de trabajo independiente/ autónomo).

Descripción:

Esta es una propuesta de diplomado en mentoría, para el desarrollo profesional de coordinadores pedagógicos del nivel primario, que puedan asumir este rol desde su práctica profesional en la escuela. Se caracteriza por ser de carácter teórico – práctico y semipresencial en cuanto los participantes deberán asistir a talleres de formación y, conjuntamente, realizar tareas en el contexto escolar y a través del internet de manera independiente y sistemática. Además, el curso supone un acompañamiento constante de parte de los formadores de mentores, lo que se materializará en reuniones grupales periódicas y sesiones de observación y retroalimentación in situ.

Objetivo principal:

Formar en la estrategia de mentoría a los coordinadores pedagógico de los centros educativos o/a las personas que realizan esa función docente, para que realicen un proceso de acompañamiento pedagógico a maestros que les sirva como parte de su formación continua y potencien el desarrollo de su práctica profesional en su escuela

Objetivos específicos:

Con este curso se espera que los docentes mentores/as sean capaces de:

Objetivo: Asumir el rol de mentor en el proceso de incorporación del/la maestro en práctica al ejercicio de su profesión en el sistema escolar.

Objetivo: Analizar crítica y reflexivamente la práctica docente desde las teorías de enseñanza y aprendizaje como el Marco para la Buena Enseñanza con el fin de propiciar el crecimiento profesional mutuo.

Objetivo: Fortalecer sus competencias comunicativas con el fin de mantener relaciones dialógicas tendientes al crecimiento personal y profesional propio y del/la maestro en práctica.

Objetivos: Promover la mediación pedagógica en la práctica áulica de los maestros del nivel primario, en la reflexión crítica de sus experiencias y la toma de decisiones.

Contenidos:

Unidad I: El docente mentor. Su función pedagógica.

- La mentoría como proceso de mediación pedagógica.
- Concepto de mentoría en el contexto de la formación inicial docente.
- El rol del mentor y del mentado.

Unidad II: Estándares de desempeño para la Formación Inicial de Docentes.

- El profesional de la educación y los tipos de conocimiento que este debe dominar.
- Profesionalización docente: comunidades de aprendizaje.

Unidad III: La práctica reflexiva. Su análisis como teoría pedagógica.

Unidad IV: La competencia comunicativa.

- Desarrollo de relaciones interrelacionales e interpersonales en la escuela.
- Desarrollo de estrategias de actualización del conocimiento disciplinar.

Unidad V: El acompañamiento pedagógico. Como experiencia formativa del maestro en la escuela.

Unidad VI: Las comunidades de aprendizajes, como elemento básico, de la formación continua del maestro.

Metodología

Los principios rectores de la mentoría asumen, por una parte, que para que se dé el aprendizaje efectivo el que aprende debe involucrarse directamente en procesos que le resulten significativos y, por otra, que los procesos reflexivos cobran mucha importancia en la potencialización de los aprendizajes. En consecuencia, la metodología a usar en este curso es de tipo teórico-práctica y considera el desarrollo de habilidades cognitivas, actitudinales y procedimentales que se concretarán a través de tareas prácticas y de reflexión durante ambas fases del curso:

- fase de formación
- fase de práctica de mentoría.

Atendiendo a la centralidad que debe tener el futuro mentor en el proceso didáctico se ha considerado pertinente la modalidad de co-enseñanza. Además, con el fin de potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa, el curso contempla el permanente el buen manejo de las relaciones personales e interpersonales tanto por parte de los formadores de mentores como por los participantes del curso. Por último, se considera actividades de aprendizaje individual, colaborativo y en contexto

tales como: lectura autónoma, las tutorías, juego de roles, demostraciones, simulaciones, observación de clases y de videos.

Evaluación:

Los procedimientos evaluativos son de carácter formativo y sumativo. Además, en consideración a que son los propios participantes, ya sea individual o colectivamente, quienes deben regular su proceso de aprendizaje, la auto-evaluación y la coevaluación tienen un rol preponderante.

Las instancias de evaluación que este curso considera son tanto de carácter formativo como sumativo. La evaluación formativa tendrá una ponderación del 50% de la nota final y puede contemplar actividades tales como:

- ✓ Registros de procesos reflexivos Comentarios de artículos (críticas de lecturas) Auto y co-evaluación de simulaciones de sesiones de mentoría Informes de retroalimentación post-observación Informes de mentoría con estudiantes practicantes

La evaluación sumativa tendrá una ponderación de 50% de la nota final y puede contemplar actividades tales como:

- ✓ Portafolio.
- ✓ Auto-evaluación del logro de las habilidades de mentoría.
- ✓ Presentación oral del portafolio Evaluación del curso de formación de mentores.

BIBLIOGRAFÍA –

Malderez, A. & Bodóczky, C. (2002). *Mentor courses: A resource book for Trainer Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Malderez, A. & Wedell, M (2007). *Teaching teachers: Processes and Practices*. London: Continuum Press.

Documento actualizado de la, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Área de Lenguas, Pedagogía en Ingeniería.

Anexo 17

Principales resultados del taller de la superación para tutores

¿Qué es la tutoría?	Es una acción pedagógica en la que un maestro experimentado bien informado y muy competente trabaja con y al lado de un maestro principiante o con un colega de menos experiencia, muy de cerca al principio, pero gradualmente se disminuye a medida que el nuevo maestro se vuelve más capaz y tiene mayor confianza.
¿Cuál es su importancia?	Permitir un ingreso exitoso de los maestros a la docencia, favoreciendo, entre otros, tres objetivos paralelos: <ol style="list-style-type: none">1. Informar al principiante acerca de la cultura organizacional de la institución y los parámetros de la práctica profesional.2. Promover relaciones interpersonales positivas entre los novatos y colegas.3. Escuchar, entender y apoyar psicológicamente al novicio para evitar que renuncie o se frustre. La tutoría como apoyo a la formación continua del maestro.
¿Qué hace un tutor?	-Crear empatía, compromiso. -Compartir aprendizajes. -Crear ambientes y propuesta. Ser innovador, investigador y profesional, en su quehacer. Disposición, honestidad, tolerancia. Actuar con humildad. -Ser asertivo. -Disposición del trabajo entre colegas. -Compromiso en el acompañamiento de la tutoría. -Apertura al cambio. -Diseño y aplicación de sugerencias. -Reflexión y autoevaluación de su práctica
¿Por qué “un Tutor no es un instructor”?	-Porque el instructor está capacitado, técnicamente para enseñar a los demás las técnicas que necesita para el desarrollo de una función, es un recetario. Mientras que el tutor es un maestro experimentado bien formado y competente, que además de un conocimiento científico necesita de otras habilidades que les permitan llegar al maestro tutorado y envuelto en un manto de confianza, respeto, admiración es aceptado como guía o acompañante de un proceso de aprendizaje situado donde su centro de acción es la escuela. -Porque el tutor es algo más que un instructor. -Porque el tutor se convierte en un acompañante guía, modelador de buenas relaciones de convivencia, de mucho respeto y experiencia profesional y el instructor solo es un transmisor de conocimientos que en la mayoría de los casos son transferido de manera mecánica y autoritaria.

<p>¿El maestro no es un alumno?</p>	<p>-El maestro es un mediador de aprendizaje, el alumno construye a través de esa mediación su aprendizaje.</p> <p>-El maestro es quien conoce los métodos, estrategias y los lineamientos del tipo de ciudadanos que se quiere formar para el tipo de sociedad que necesitamos, el estudiantes es el fin de la acción educativa es quien ejecuta a través de sus propias estrategias las actividades y acciones que surgen de esas interacciones.</p> <p>-El maestro principiante no es un estudiante, es un colega.</p> <p>-El maestro es quien modela la acción el estudiante es quien la transforma y la hace suya.</p>
<p>¿Qué diferencia hay entre Tutoría e instrucción?</p>	<p>-El tutor es un maestro que acompaña a otros maestros para direccionarlo en su vida en la escuela, sus relaciones con sus compañeros, su práctica docente en la escuela y en el aula, su relación y responsabilidad con los estudiantes la escuela, la comunidad y la sociedad, mientras que el instructor es un profesional que se limita a instituir una o un grupo de persona en algún conocimiento científico específico o alguna actividad social.</p> <p>-El tutor se diferencia del instructor en que su trabajo no solo implica el proceso de enseñanza sino también el de aprendizaje (el proceso formador) que conlleva unas relación socio-pedagógica, psico-pedagógica y de liderazgo que permiten la fluidez de relaciones empáticas que permiten al tutorado aceptar una relación de acompañamiento permanente durante todo un periodo de tiempo definido.</p> <p>-El tutor fundamenta su función de guía y de acompañante en la fortaleza de una relación de empatía con sus tutorado que les permiten cumplir con sus objetivos planteados, mientras que el instructor fundamenta su rol en la transmisión de conocimiento sin detenerse a analizar otros procesos que se dan conjuntamente con este.</p>
<p>¿Por qué es importante no tratar al maestro como “un alumno” ni como un “ayudante o auxiliar de grupo”?</p>	<p>-Porque ambos tienen funciones diferentes, el maestro es el guía, el facilitador de ese proceso, mientras que el estudiantes es quien recibe la acción mediada por el maestro, De ahí que ambos niveles necesitan procesos diferentes de relación, acción y de formación.</p>
<p>¿En la Tutoría, ¿cómo se puede establecer, una relación de confianza y colaboración entre pares?</p>	<p>-A través del reconocimiento que se logra por el buen trabajo que se realiza, por conocimiento adquirido, el buen trato, el respeto por los demás, la disposición permanente de servir, el deseo contante por mejorar y una experiencia matizado o fundamentadas de buenas prácticas pedagógicas.</p> <p>-La confianza produce colaboración y trabajo en equipo. La confianza también produce la identificación de problemas comunes que nos conducen a la aceptación, a la búsqueda de soluciones y al compromiso compartido bajo una atmosfera de respeto al trabajo del otro y de su persona.</p> <p>-para la realización de una buena tutoría lo primero es crear relaciones sólidas de entendimiento, comprensión, de ponerse en los zapatos de la otra persona, de la responsabilidad compartida, de formación continua que mejoren las relaciones con mis compañeros de trabajo y reconocer que hay muchas cosas por aprender.</p>

<p>¿Qué actitudes hay que tener para ello?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -De solidaridad, de apoyo, de responsabilidad, de compromiso con los procesos formativos y de buenas prácticas, de respeto a lo que hacemos y con quienes lo hacemos, respeto a sí mismo y a los demás, confianza en lo que hacemos, de cumplimiento con mis responsabilidades.
<p>¿De qué modo la Tutoría puede contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza del Tutorado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -A través de la diplomacia, la sensibilidad, las habilidades Profesionales de (gestión de clase, disciplina, planificación y organización del trabajo de aula). -Habilidad para trabajar juntos a otras personas y aprender de ellas. -Demostrar confianza y respeto por los demás. -Potencializar la formación al participar en un proceso de desarrollo profesional. -Apoyando a la innovación y la transformación de la práctica, evitando el conformismo. -Apoyar al fortalecimiento de la identidad profesional, en lucha contra el “choque de la realidad”, en las necesidades emocionales (autoestima y seguridad), sociales (relaciones y compañerismo), e intelectuales. -Ofreciendo oportunidades para la aportación creativa tanto del tutor como del profesor principiante. -Alentando a los nuevos profesores para asumir su labor con mayor responsabilidad. -Fomentando la toma de decisiones conjunta. -Preparando al profesor principiante para trabajar en equipo. -Orientando al docente principiante tanto en la comprensión del currículo, su disposición de ponerlo en práctica, como en la gestión de la clase. Pueden orientar, observar la clase, y dar retroacción sobre lo que ven y oyen; proporcionar relaciones con otros profesores, etc. Necesidades emocionales (autoestima y seguridad), sociales (relaciones y compañerismo), e intelectuales
<p>¿Hacia dónde orientar esa mejora?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -A favorece un ingreso exitoso a la docencia con tres objetivos paralelos: -Informar al principiante acerca de la cultura organizacional de la institución y los parámetros de la práctica profesional. -Promover relaciones interpersonales positivas entre los novatos y colegas. -Escuchar, entender y apoyar psicológicamente al novicio para evitar que renuncie o se frustre. -A proceso de aprendizaje continuo, que puedan revitalizar la pasión por el aprendizaje al compartir con otro maestro que conlleva esta profesión. -A contribuir con la mejora de las prácticas docentes.
<p>¿Cuáles son las necesidades pedagógicas-profesionales de los maestros?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Inseguridad y ansiedad por las situaciones a la que tiene que enfrentarse. -Insuficiencias en el manejo de los contenidos del grado. -Lo absorbe el exceso de información que recibe de diferentes instancias. -Insuficiencias en el conocimiento o la aplicación de estrategias lúdicas en el desarrollo del PEA. -Necesidades de ser acogido por el nuevo grupo al cual pertenece. -Entre sus nuevas funciones tiene que responder a cuestiones administrativas. -Se les exige de parte de la escuela lo mismo que a los profesores de más edad. Psicológica y Profesional.

<p>¿Consideran que las necesidades y problemáticas abordados en los textos también se presentan con los maestros de primaria en República Dominicana?</p>	<p>-Sí. -En nuestro caso particular, que estrenamos un currículo por competencia, pero que aún los textos no han sido adaptados a estos cambios y seguimos utilizando los textos viejos con muchas. -Insuficiencias en el manejo de situaciones de aprendizaje en los PEA.</p>
<p>¿Cuáles de estas necesidades y problemáticas tienen ustedes?, ¿qué otras tuvieron?, ¿qué necesidades y problemáticas tienen los maestros noveles en nuestro país?</p>	<p>-Insuficiencias en el manejo de los contenidos del grado. Insuficiencias en el manejo de estrategias lúdicas en el proceso de PEA del grado. -Cuando son asignados a un centro, se les envía al curso con mayores dificultades, el que los otros maestros no quieren. -Inseguridad y ansiedad por las situaciones a la que tiene que enfrentarse. -Usan como guía de los procesos áulicos más el libro de texto y sus secuencias de temas que los lineamientos curriculares. -En el caso de los coordinadores y técnicos cuando inician en el sistema educativo no saben que van hacer y aprenden hacer lo que ven que los otros hacen bien o mal. -Al ingresar al sistema desconocen sus funciones y llegan a sus puesto sin la mínima idea de lo van hacer, terminando haciendo de todo en su instancia educativa.</p>
<p>¿Cuáles son las problemáticas específicas que enfrentan los maestros?</p>	<p>-La súper población. -Lugares de difícil acceso tanto por lejanía como por inseguridad. -Inseguridad por el o los grados que le asignara el director. -Inseguridad de formación en cuanto a dominio de estrategias didácticas y contenidos. -Incertidumbre por el ambiente social que se vive en esa escuela. -Si podrá dar respuestas a los problemas de los estudiantes que les asignen. -Su adaptación al centro. -Planificación de las clases para el grupo de estudiantes con el que trabajara. -Si podrá organizar los encuentros mensuales con los padres, sin conocer sus características.</p>
<p>Elaborar un listado de las necesidades específicas que pueden tener los maestros de primaria en su escuela y nivel educativo, modalidad/ asignatura. Clasifiquen estas necesidades en categorías; por ejemplo, necesidades sociales, emocionales e intelectuales, entre otras.</p>	<p>-Tienen todo tipo de necesidades: -A) Físicas y Emocionales: Autoestima, seguridad, aceptación, confianza, resistencia. -B) Socio-Psicológica: Amistad, relaciones, compañerismo, interacciones. -C) Personal e Intelectual: Estimulación intelectual, nuevos conocimientos, desafíos, experiencias estéticas y técnicas de innovación. Psicológica y Profesional Caso Escuelas multigrado.</p>
<p>A partir de la lectura de los documentos aportados En colectivo analizar: Las experiencias de apoyo a los maestros de primaria en diferentes partes del mundo: ¿Qué necesidades de los</p>	<p>-En Nueva Zelanda Existen programas de asesoramiento permanente para los maestros. -Cada maestro principiante recibe un 20% de liberación de tiempo para participar en el programa, la observación de la enseñanza es una actividad constante. -Quienes apoyan a los maestros principiantes son el coordinador del programa y los jefes de departamento.</p>

<p>maestros atienden?</p>	<p>-La enseñanza en Japón es considerada como una ocupación de alto estatus, Los maestros nuevos reciben una carga reducida y se les asigna un orientador, el maestro orientador es la clave del éxito.</p> <p>-Todos los maestros nuevos realizan dos o más clases de demostración en su primer año, que son revisadas por los administradores de las prefecturas.</p> <p>-Existe un método japonés para mejorar la enseñanza “La demostración de estudio”, es una lección pública que es observada y luego es objeto de críticas por parte de los colegas.</p> <p>-En la Republica Dominicana la ayuda a los maestros principiantes es reciente, actualmente son muy pocos los centros que tienen maestros tutor o mentores formalmente elegidos por las autoridades y los maestros principiantes se forman en espacios masivos en universidades juntos a los maestros más veteranos.</p> <p>-Los programas de inducción son masivos y escasos para todos los actores del sistema educativo Dominicano.</p>
<p>¿Cuáles consideran más interesantes para apoyar y acompañar a los maestros?</p>	<p>-Las estrategias de cursos reflexivos participativos como son los grupos pedagógicos.</p> <p>-Los encuentros entre centros cercanos o de una misma red educativa para socializar buenas prácticas e intercambiar acciones y estrategias.</p> <p>-Los programas permanentes o sistemáticos de acompañamientos a maestros noveles.</p> <p>-Las tutorías que proporcionan además de formación profesional, orienta al maestro para participar y trabajar con un grupo de personas que se convertirán en sus relacionados más cercanos durante muchos años de su vida y que su acogida dependerá en gran medida de sus valores relaciones personales.</p>
<p>¿Qué otras actividades o estrategias piensan que se pueden llevar a cabo para acompañar a estos maestros?</p>	<p>-Como en Nueva Zelanda en la RD, se pueden desarrollar programas de asesoramiento permanente para los maestros.</p> <p>-También, a los maestros principiantes y a los tutores y mentores liberarlos de un 20% de su tiempo para participar en programa formativos y de asesoramiento con tutores, mentores y especialistas que le ayuden a comprender y mejorar sus prácticas.</p>
<p>¿Cuáles les parecen poco viables de realizar en el contexto dominicano?</p>	<p>-Acompañar al tutorado en sus procesos pedagógico formativos fuera de la escuela.</p> <p>-Todos los maestros se comprometen en el trabajo para el aprendizaje personal y de sus alumnos</p> <p>-Sesiones de capacitación en universidades casi todas las semanas del año.</p> <p>-Observación entre pares dentro y fuera de la escuela, clases públicas, conversaciones en público acerca de temática determinada.</p> <p>-Grupos de preparación de lecciones, grupos de investigación de aprendizaje, Observación de enseñanza mutua, competencias de enseñanza.</p>
<p>Propongan: Tres acciones concretas para ayudar al Tutorado en sus necesidades y problemáticas.</p>	<p>-Liberación de un tiempo prudente del tiempo del tutor, para acompañar y darle seguimiento a su tutorado.</p> <p>-La observación permanente del trabajo áulico profesional del tutorado y la planificación de acciones del tutor para mejorar y profundizar en la formación continua y la adaptabilidad al centro educativo de los tutorados.</p> <p>-Privilegiar los trabajos reflexivos- formativos-profesionalizantes en el</p>

	<p>espacio de la escuela, como son los grupos pedagógicos, los acompañamientos en pares, la socialización de las buenas prácticas.</p>
<p>¿Qué les dicen las acciones?, ¿qué verbo utilizarían para sintetizar todas las funciones del Tutor?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar de manera articulada y armónica los saberes de su desempeño pedagógico. -Contribuir al desarrollo profesional mediante la detección de las necesidades sentidas del maestro. -Facilitar la cooperación y colaboración con el colectivo de maestros en actividades de beneficio común. -Contribuir a la gestión de la escuela, fortaleciendo los vínculos con los directivos, sus pares, la familia y la comunidad en su conjunto. -Fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso al servicio profesional docente. -Comparar experiencias en las prácticas docentes. -Diagnosticar. -Acompañar al tutorado en sus procesos pedagógico en la escuela. -Crear un ambiente de confianza y comunicación eficiente. -Realizar un diagnóstico identificando los tipos de necesidades del docente como principiante (emocional, social e intelectual). -Realizar un plan de trabajo. -Implementar el plan de acción elaborado.
<p>¿Quién ejecuta cada función?, ¿En quién recae cada una?, ¿En qué consiste cada función?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -El tutor es quien ejecuta la acción, la acción recae en el tutorado y las mismas están descritas en la pregunta anterior.
<p>¿Por qué eligieron esa responsabilidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Primero porque definen a grandes rasgos la razón de ser del tutor y su desempeño en la escuela y después porque definen claramente los procesos que deben desarrollar los tutorados para lograr insertarse de manera colaborativa y exitosa a la escuela, sin prejuicios.
<p>¿De qué forma su logro contribuye al propósito de la Tutoría?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -De manera decisiva. Porque ellas definen la razón de ser y el accionar de las tutoría.
	<ul style="list-style-type: none"> -Hacer mejor cada día su trabajo” -Planificar, Programar sus clases, Evaluar, Gestionar el grupo, Atender la diversidad. -Organizar espacios y planificar actividades para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas y las Cuestionen. -Analizar con los docentes distintos tipos de evidencias (filmaciones o registros de clases, trabajos, planificaciones y evaluaciones. -Enseñar a utilizar y analizar los documentos curriculares, las guías, los textos, materiales y recursos disponibles en la escuela. -Proporcionar, sugerir, textos y lecturas de interés. -Proveer retroalimentación a los docentes sobre su práctica y señalar aspectos a mejorar. -Inducirlo en los conocimientos de estrategias lúdicas y en el manejo de contenido que lo conviertan en un maestro más efectivo y responsable en su escuela.

<p>¿Qué intención tiene cada acción?</p>	<p>-El Plan de Trabajo para la Tutoría, es el documento que contiene los propósitos, estrategias y actividades a desarrollar tanto por el tutor como por el tutorado en su proceso relación social y profesional, además de servirle para elaborar evaluaciones tanto de diagnósticos como de procesos incluyendo la auto y hetero-evaluación. También le sirve como organización y guía de los procesos a desarrollar por el tutor.</p> <p>-La observación de clases, es la estrategia de seguimiento de procesos y que le permite al tutor conocer las necesidades metodológicas y de contenidos que poseen los maestros tutorados. Es una estrategia que le permite desentrañar las dificultades del maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje que desarrolla en el aula con sus estudiantes y que pueden ser de diferentes tipos, de dominio de contenidos, de poco manejo de estrategias metodológicas innovadoras y potencializadora de los procesos de aprendizajes, deficiencia en establecer espacios de confianza, democrático y de reflexión crítica entre él y sus alumnos.</p> <p>-Las reuniones de tutorados, son espacios formativos donde ellos socializan y comparten sus buenas prácticas, además de ser espacios donde los tutorados tienen la oportunidad de compartir saberes con sus colegas de grado o de nivel existiendo en ellos grados de empatía y alta valoración de aceptación social, profesional y donde tiene la confianza de compartir con ellos sus miedos, necesidades y los niveles de ansiedad que le provoca una situación en particular.</p>
<p>¿De qué modo favorece el desarrollo de la tutoría?</p>	<p>-Para fortalecer los aprendizajes de los tutorados, para un mejor desempeño.</p> <p>-Para fortalecer las debilidades presentes en los docentes ya sean emociones, psicopedagógico, personales y de adaptación al contexto; a través de talleres reflexivos, grupos pedagógicos, mentorías y tutorías.</p> <p>-También le favorece para que el docente se empodere de su labor a través de las observaciones públicas que se realiza día a día.</p>
<p>¿Cómo contribuyen a desarrollar saberes de los?</p>	<p>- Asignándole al maestro que de charla para que puede perder el miedo escénico.</p> <p>Participar en actividades públicas, congresos de manera que esto le ayude en su práctica pedagógica.</p> <p>Desarrollar investigaciones afines a sus necesidades.</p> <p>Crear redes de maestros principiantes donde se apoyan unos a otros y aprender a solucionar problema de manera efectiva.</p>
<p>¿Qué otras consideran que son importantes para apoyar y atender las necesidades de su Tutorado?</p>	<p>-Planificar juntos sus clases</p> <p>-Evaluar y hacer diagnósticos juntos.</p> <p>-Gestionar en y para el grupo, atender a la diversidad.</p> <p>-Organizar espacios de formación y planificar actividades para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas y las cuestionen.</p>

<p>¿Cuál sería su intención?</p>	<p>-Acompañar a docentes noveles o con necesidades educativas para que Incidan positivamente en la formación de sus niños, niñas y adolescentes a su responsabilidad en la escuela. -Conocer las prioridades de la educación básica para vincularse positivamente con la comunidad escolar y colectivo docente para mejorar sus prácticas. -Vincularse con el contexto social y cultural de la comunidad.-Conocer al alumno para conocer Como aprenden. -Cumplir con el sistema básico de mejora de la calidad de la Educación Básica.</p>
<p>¿Con qué frecuencia se podrían realizar?</p>	<p>Periódicamente dos horas interdiarias en la escuela y 4 horas de lecturas de documentos y construcciones virtuales orientadas, dirigidas y acompañadas por su tutor.</p>
<p>¿Cómo pueden apoyar a su Tutorado a lo largo del ciclo escolar para desarrollar su confianza, autonomía y desarrollo profesionales?</p>	<p>A través del cumplimiento de tres objetivos básicos: 1. Informar al principiante acerca de la cultura organizacional de la institución y los parámetros de la práctica profesional. 2. Promover relaciones interpersonales positivas entre los novatos y colegas. 3. Escuchar, entender y apoyar psicológicamente al novicio para evitar que renuncie o se frustre.</p>
<p>¿Qué tomaron en cuenta para articular el propósito, características, acciones y responsabilidades de la Tutoría en su producto?</p>	<p>Las necesidades básicas con las que llegan los docentes noveles a los centros educativos, las dificultades de adaptación y las deficiencias formativas con las que llegan.</p>
<p>¿Qué utilidad tiene su producto para la reunión inicial de Tutoría?</p>	<p>La utilidad es fundamental para mantener relaciones agradables y de confianza con los tutorados, por esta razón mi primer encuentro con ellos será de sensibilización y motivación sobre los aportes que haríamos a la escuela y al país cuando ejercemos tutorías consientes y responsables.</p>
<p>¿Cuáles son las prioridades de la educación primaria?</p>	<p>En la República Dominicana es la calidad de los aprendizajes y en el nivel primario se agrega a este, el alto porcentaje de niñas y niños del nivel primario que no están alfabetizados en Lengua y Matemática.</p>
<p>¿Por qué son una guía para la actuación de los maestros de primaria?</p>	<p>Porque son los procesos que direccionan los aprendizajes de los niños, el cual es el primer propósito de todo maestro el que sus alumnos aprendan.</p>
<p>¿De qué modo la atención a las prioridades de la Educación Primaria puede contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza aprendizaje del Tutorado?</p>	<p>Porque las prioridades educativas son aquellos procesos que son indispensables para seguir avanzando en nuestra formación académica, que de no ser logradas representan atrasos en nuestra formación y necesitamos lograrlas para seguir avanzando. Como es el caso de saber Leer, Escribir y matemática en los primeros cursos del nivel primario.</p>

¿Cómo consideran que pueden abordarse estas prioridades en el trabajo con los Tutorados?	Fortaleciendo las prácticas de lectura de comprensión, análisis de textos y lectura libre en el aula y en casa. Crear fichas de matemáticas, con los temas retadores para ser trabajados en equipo. Crear grupos de apoyo para el fortalecimiento académico de estudiantes en riesgo de rezago educativo.
¿Para qué le sirven al Tutorado?	-Para conocer diferentes tipos de situaciones que se les pueden presentar. -Para identificar necesidades. -Para conocer algunas alternativas de solución. -Puede ser visto como una fuente de posibilidades para la práctica. -Favorece la toma de decisiones del profesor principiante.
¿Qué cualidades profesionales y personales tienen los Tutores en estos diálogos?	-Tienen la disposición al dialogo, son empáticos y están dispuestos a compartir su experiencia
¿Qué actitudes tienen los Tutores hacia el Tutorado?	-Afable, cordial de compañerismo, de equidad, de respeto y sobre todo de colaborarle para que se convierta en un maestro exitoso.
¿Qué saberes ponen en juego los Tutores durante estos diálogos?	-Los conocimientos profesionales sumados a sus experiencias.
Considerando lo anterior, ¿Qué es para ustedes un “diálogo profesional”?	Es aquel que aporta conocimientos a través de la reflexión con sentido crítico, para fortalecer la práctica y transformarla a partir de la socialización de experiencias. -Aquél en el cual existe conocimiento, buen criterio, sentido crítico, el compartir experiencias.
¿Cuáles son algunas de sus características?	La buena comunicación, la reflexión individual e interpersonal, el trabajo colaborativo y en equipo, las buenas relaciones interpersonales, el buen trato, saber escuchar y respetar las posiciones y creencias de los demás.
¿Qué propósito le daré a la reunión de inicio?	-Socializar con los docentes de mi escuela la importancia de las tutorías en la formación continua de maestros del nivel primario.
¿Qué temas podemos abordar mi Tutorado y yo?	-El tutor su perfil y rol en la escuela del nivel primario. -Importancia de las tutorías. .Diferencias entre tutor instructor y ayudante. -Características principales de una nueva tutoría.
¿Qué utilidad tendrán estos temas para mi Tutorado?	Además de motivarlo y sensibilizarlo lo introduce en el mundo de las tutorías.
¿Qué información es indispensable que le proporcione a mi Tutorado para que se incorpore adecuadamente a la escuela y al colectivo docente?	Concientizarlos sobre sus necesidades y explicarle claramente que la tutorías son el camino para insertarse en la escuela con éxito.
¿Qué información tengo que darle acerca de la comunidad donde se ubica el plantel escolar y cuál acerca de los alumnos?	Acercarlo a la comunidad donde está enclavada la escuela, que conozca su cultura, tradiciones y raíces para que pueda valorarla en su justa dimensión y sobre todo hacer que se relacione con la misma a través de encuentros en la escuela y en la comunidad.

¿Cómo piensan ayudar a su Tutorado para que se integre positivamente al Consejo Técnico Escolar?	Recordándole y haciéndolo compromisario del bienestar escolar, que la escuela somos todos y que la misma necesita de cada uno de sus actores para seguir creciendo.
De los materiales que he realizado en el Taller, ¿cuáles puedo utilizar en la reunión inicial de Tutoría?	Todos los materiales suministrados por nuestro facilitador y otros relacionados a los temas presentados.
¿Habrá que adaptarles o modificarles algo?	En algunos casos donde los textos hacen énfasis a otro país con otras características, es decir lo adaptaremos al país a nuestro contexto.
¿Qué temas les parecen imprescindibles de abordar en la reunión de inicio?	La conceptualización de tutoría y de talleres profesionales. Además del documento sobre la importancia de los tutores en la escuela.
¿A qué acuerdos tienen que llegar al finalizar la misma?	A comprometerse a participar de manera activa y reflexiva como tutorado de un maestro tutor de vasta experiencia de su centro educativo
¿Qué hacer para que, desde el comienzo, su relación con el Tutorado se desarrolle en un ambiente de respeto, colaboración y aprendizaje mutuo?	Establecer un marco de confianza bien claro y cumplirlo, de establecer comunicación lineal en un marco de respeto ayuda, respeto, empatía y solidaridad. Un maestro confiado es un maestro con seguridad y con el compromiso permanente de mejorar sus prácticas.
¿Cuáles son las acciones que seguirán después de llevar a cabo la reunión de inicio con su Tutorado?	Cumplir con los acuerdos establecidos, tanto en lo social, profesional y en lo relacional. Participar en todas las actividades del centro educativo con emprendimiento, amor y responsabilidad social y profesional.

La labor central del Tutor es:	La labor central del Tutorado es:
Responsabilidades (construcción del grupo)	
Tutor	Tutorado
Fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del personal docente y técnico docente al servicio profesional docente.	Comprender el acompañamiento como forma de mejora de sus conocimientos pedagógicos y su desarrollo psico-social-relacional en la escuela.
Contribuir al desarrollo profesional de los maestros y equipos técnicos pedagógicos mediante la detección de las necesidades sentidas del maestro.	Desarrollar de manera articulada y armoniza los saberes de su desempeño pedagógico.
Contribuir a la gestión de la escuela, fortaleciendo los vínculos con los directivos, sus pares, la familia y la comunidad en su conjunto.	Comprender y aceptar las tutorías y mentirías como una manera de potencializar sus habilidades y competencias pedagógicas y humanas.

Anexo 18

Taller reflexión practica sobre situaciones de aprendizaje

Tema. Las situaciones de aprendizaje en el currículo por competencias e indicadores de logro, en el proceso enseñanza aprendizaje del nivel primaria.

Objetivo: Elaborar situaciones de aprendizaje para alcanzar los indicadores de logro de las competencias previstas en el currículo del nivel primaria.

Aspectos a tratar:

- Las situaciones de aprendizaje. Características y funciones
- Las situaciones de aprendizaje en el modelo de formación del niño del nivel primaria

Método: Trabajo por equipos.

Procedimientos. Se entregan dos hojas didácticas a cada equipo. La primera, con un resumen de los fundamentos teóricos y metodológicos de situaciones de aprendizaje en la que se enfatiza en lo que respecta a sus características y tipos de relación, a partir de los sustentos que en este sentido asume el investigador. La segunda hoja, tiene las competencias y sus indicadores de logros que se constituyen en las metas declaradas en el currículo y que tienen una expresión por asignatura; así como, los tipos de relación que se establecen entre ellas. El taller se divide en dos momentos, el primero, se orienta a buscar consenso en elementos metodológicos para elaborar situaciones de aprendizaje y en un segundo momento se les solicita elaborar una situación de aprendizaje. Se debate en torno a los aspectos abordados y se evalúa la preparación alcanzada por los docentes que participan.

Medios: pizarra, computadora.

Evaluación: a partir de las intervenciones.

Anexo 19
Plan de acción tutorial

NECESIDADES DETECTADAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TEMPORIZACIÓN	SUGERENCIA METODOLÓGICA	EVALUACIÓN
<p>-Elaborar situaciones de aprendizajes en un contexto curricular por competencias.</p> <p>Potenciar la asertividad en la comunicación con los pares y grupo de alumnos</p>					

Anexo 20

Encuesta aplicada a tutores

Objetivo: Constatar las transformaciones ocurridas en el dominio teórico y el desarrollo de habilidades profesionales para la tutoría a los maestros.

Consigna. Tutor, tu colaboración es muy importante en esta investigación necesitamos tus respuestas sinceras a las interrogantes que se te presentan. Gracias

Mencione las características que debe tener la tutoría

Marque los elementos que, a su criterio, son favorecidos por la acción tutorial:

Contribuyen a consolidar las habilidades de enseñanza para propiciar mejores logros de aprendizaje en sus alumnos. _____

Fortalecen las competencias del maestro. _____

Contribuyen a su desarrollo profesional mediante la detección de zonas de oportunidad _____.

Facilitan la integración de los maestros a la vida cotidiana de la escuela. _____

Facilitan la colaboración y cooperación con el colectivo de maestros en actividades de beneficio común. _____

Contribuyen a la profesionalización del maestro, fortaleciendo los vínculos con los pares, padres y madres de familia y la comunidad en su conjunto. _____

Si analiza el proceso de tutoría realizado, seleccione las acciones tutoriales para acompañar al maestro a superar sus necesidades profesionales y socioemocionales:

Identificar y compartir información sobre aspectos que se presentan en el interior del aula, por ejemplo: elaborar situaciones de aprendizaje y la asertividad comunicativa. _____

Orientar en la elaboración de un diagnóstico que permita detectar el nivel de entrada de los alumnos. _____

Escuchar al Tutorado sobre las dificultades que ha enfrentado en su labor docente, con la finalidad de compartir sus experiencias y dar posibles soluciones. _____

Aportar estrategias para conocer el contexto y estilos de aprendizaje de los alumnos con la intención de diseñar actividades didácticas acordes a sus necesidades. _____

Compartir información sobre el desarrollo de actividades tradicionales de la escuela. _____

Intercambiar argumentos para realizar la planeación didáctica, como resultado de la observación de clase que el Tutor hará a su Tutorado. _____

Sugerir alternativas para la comunicación con los padres de familia y otros miembros de la comunidad escolar, de tal manera que se fortalezca la participación de éstos en la formación de los alumnos. _____

Sugerir estrategias pedagógicas para el tratamiento de las necesidades socioemocionales del tutorado. _____

Elaborar estrategias para generar evidencias del trabajo con los alumnos a lo largo del ciclo escolar. _____

Contribuir, a partir del trabajo de tutoría, a que el propio tutorado detecte sus necesidades de capacitación, actualización y superación profesional. _____

Otras:

Las acciones que se requieren para iniciar el proceso son:

Dialogar sobre las expectativas en esta nueva relación profesional y acordar la realización de un diagnóstico de necesidades del Tutorado como insumo para el Plan de Acción Tutorial. _____

Dar a conocer las funciones del Tutor en una comunicación horizontal y entre pares. _____

Establecer la dinámica de trabajo y los resultados esperados. _____

Definir las responsabilidades mutuas como profesionales de la educación. _____

Anexo 21

Observación participante a las actividades docentes de los maestros tutorados en las escuelas primarias.

Objetivo: Valorar las transformaciones ocurridas en los maestros en el desarrollo de habilidades para la elaboración de situaciones de aprendizaje y la asertividad comunicativa.

Actividades observadas: clases, recibimiento de los escolares al entrar en la escuela y sesiones con el tutor y con colectivos de ciclo.

Elementos a observar.

- Asertividad en la comunicación que establece con los escolares del grupo, el tutor y otros maestros.
- Permite que los escolares, maestros y tutor expongan sus puntos de vista propios y escucha activamente al otro.
- Transmite a los escolares, tutor y maestros el contenido que imparte u otras reflexiones con un lenguaje fluido, en el momento oportuno y con respeto.
- Mantiene informados a su tutor sobre las acciones que se están desarrollando con los escolares.
- Generar un clima de libre expresión de ideas dentro del aula, fuera de ella y en el trabajo con los pares.
- Respeto y aceptación a las diferencias de los escolares, los pares y el resto de los agentes educativos.
- Las clases que imparte responden a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los escolares.

Métodos, procedimientos y vías utilizados para la elaboración de situaciones de aprendizaje.

- Para la planificación del área o subárea de aprendizaje, selecciona las competencias, los indicadores de logro y los contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales) que incluirá en cada unidad de aprendizaje.
- Las situaciones de aprendizaje se desarrollan a partir de lo planificado por el docente, tomando en cuenta el tipo de planificación (unidades, centros de interés, bloques de aprendizaje, proyectos, entre otros) y el tiempo propuesto para su realización.

- En el inicio de la situación de aprendizaje se vinculan desafío y conocimientos previos para motivar y despertar el interés de los alumnos presentando la situación con un experimento, un juego, una pregunta o un problema que les preocupe o les atraiga, etc.
- Desarrolla las actividades con materiales de apoyo curricular contextualizados (idioma materno, entorno social y cultural) y pertinentes a la edad y características propias de los alumnos
- Moviliza saberes declarativos, procedimentales y actitudinales en la resolución de problemas simulados o reales.
- Prevé un momento de reflexión y evaluación con los alumnos para que reconozcan sus logros, las dificultades que enfrentaron y cómo las superaron.
- La evaluación permite enfrentar y resolver una situación real, diferente, para verificar el desarrollo de las competencias propuestas.