



Ciencia y Sociedad

ISSN: 0378-7680

dpc@mail.intec.edu.do

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
República Dominicana

Villegas, Margarita; González, Sandra; González, Fredy; Pichardo, Geynmi; Rodríguez, Islen

CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO: una aproximación a las ideas de los participantes de la 4.ª ronda de la EAP-INTEC

Ciencia y Sociedad, vol. 42, núm. 1, mayo, 2017, pp. 89-103

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Santo Domingo, República Dominicana

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87050902007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO: *una aproximación a las ideas de los participantes de la 4.^a ronda de la EAP-INTEC*

*Prior knowledge about teaching accompanying:
an approach to the ideas of the participants of the 4th round of the EAP-INTEC*

Margarita Villegas¹, Sandra González,
Fredy González, Geynmi Pichardo e Islen Rodríguez

Recibido: 10-5- 2016 • Aprobado: 17-9- 2016

Resumen

Desde la emergencia del constructivismo como teoría de aprendizaje se reconoce que quienes se acercan al abordaje de cualquier carrera poseen preconcepciones, las cuales inciden sobre sus posibilidades de lograr nuevos aprendizajes. Esto sirvió de motivación para la realización de este trabajo, cuyo objetivo se orienta a diagnosticar los conocimientos previos de los participantes de la cuarta ronda de la Especialidad de Acompañamiento Pedagógico (EAP) que se desarrolló en el CEED-INTEC. Esta indagación resulta relevante en el contexto de las reformas curriculares que se implementan actualmente en República Dominicana. La metodología empleada se corresponde con un estudio exploratorio descriptivo a través del cual se les consultó a 23 de los participantes de la EAP, mediante un cuestionario de preguntas abiertas, sobre los conceptos básicos que se manejan en el discurso del programa. Esta consulta se realizó antes de iniciar el proceso de formación dentro de la Especialidad. Para interpretar sus respuestas se hizo un análisis de contenido, cuyos resultados revelan el uso de un lenguaje parcial de aproximación al concepto, que admite reconocer la necesaria apropiación integral del mismo. Por ende, se considera propicia una metodología de aprendizaje enseñanza basada en la reflexión sobre la propia práctica a fin de alcanzar la movilización consciente de los saberes y significados, como una vía valiosa para regular la actuación en el contexto de las dinámicas escolares actuales.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico; diagnóstico de conocimientos; reforma curricular dominicana.

Abstract

Since the emergence of constructivism as a learning theory that recognizes those who approach to any career may have preconceptions that affect achieving new learning. This led to the realization of this work whose objectives are aimed at diagnosing prior knowledge of the participants of the fourth round of the Specialty Teaching Accompaniment (EAP), which was developed in the CEED-INTEC. This inquiry is relevant in the context of the curriculum reforms currently being implemented in Dominican Republic.

The methodology corresponds to an exploratory study, through which they consulted 23 EAP participants through a questionnaire of open questions, the basic concepts used in the discourse of the program. This consultation took place before beginning the training process within the Specialty. To interpret the answers, it was developed a content analysis strategy, which results reveal the use of a partial language approach to the concept, which supports the necessary comprehensive appropriation. Therefore, it is considered a conducive learning methodology based on teaching reflection of owns' practice in order to achieve the conscious mobilization of knowledge and meanings, as well as a valuable way to regulate the performance in the context of current school dynamics.

Keywords: teaching accompaniment; diagnostic essential knowledge; Dominican curriculum reform.

1. Profesora del INTEC (al igual que los demás autores).
Correo electrónico: margaritavillegas3017@gmail.com

Introducción

En la sociedad dominicana, como en otras sociedades, se reconoce que existe una relación significativa entre el liderazgo del proceso pedagógico gestionado por el docente y los aprendizajes logrados por sus alumnos (INAFOCAM, 2013; Covarrubias Papahiu & Piña Robledo, 2004). Así, los responsables de dictar las políticas educativas públicas consideran vital hacer inversiones importantes en la formación de los docentes. Por esto, INAFOCAM (2013) ha diseñado estrategias innovadoras cuya implementación procura el desarrollo profesional pleno de los docentes dominicanos a través de programas de formación inicial y continua del profesorado que valoran como fundamental su preparación a lo largo de la vida.

En ese contexto, el INTEC (2008), como institución vinculada con la formación docente desde la década de 1980 y preocupada por las evidencias que revelan la complejidad que envuelve el desempeño del docente, creó la Especialidad de Acompañamiento Pedagógico (EAP), la cual tiene como uno de sus propósitos:

Impulsar y acompañar procesos de investigación, confrontación y construcción de estrategias de acompañamiento orientados al desarrollo de culturas socioeducativas recuperadoras e impulsoras de prácticas innovadoras y profesionalizantes (p. 18).

Teniendo en cuenta lo anterior, el estudio aquí reportado está orientado a diagnosticar los conocimientos previos de los participantes de la cuarta ronda de la EAP, lo cual se considera importante debido a que se reconoce que quienes inician el estudio de cualquier carrera poseen preconcepciones que inciden sobre sus posibilidades de lograr nuevos aprendizajes; esto es particularmente relevante en el caso de los docentes dominicanos que han sido objeto de las políticas educativas actuales y, por tanto, el Estado les demanda asumir nuevos

roles y actitudes frente a los procesos de formación, tanto de la suya como la de otros.

De acuerdo con las investigaciones de Ausubel, Novak & Hanesian (1990), los conocimientos previos inciden directamente en los procesos de aprendizaje; por tanto, es necesario y conveniente abordarlos, teniendo presente el enfoque del aprendizaje que se haya asumido. En el caso de la EAP del INTEC, se asume el enfoque constructivista, según el cual aprender implica darle sentido y construir significados relativos a los contenidos que se van a abordar. Estas construcciones no se hacen partiendo de cero; por el contrario, requieren que el interesado sea capaz de:

relacionar de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos, experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos, que tiene la disposición de aprender significativamente y que los materiales o contenidos de aprendizaje tienen significado potencial o lógico. (Morales Urbina, 2009).

Lo antes expuesto permite afirmar que la atribución de significado constituye una actividad necesariamente interpersonal, en la que cada uno de los actores que participan tiene y construye una perspectiva muy particular acerca del fenómeno en cuestión, que es necesario registrar, valorar y articular con los contenidos que se ha de aprender.

En el caso de la EAP, desarrollada por el INTEC (2008) en convenio con el INAFOCAM (2013), el perfil del egresado contempla competencias asociadas con los siguientes cinco conceptos básicos: acompañamiento, Enfoque histórico cultural, práctica reflexiva, indagación dialógica y formación continua. Basándose en sus conocimientos previos acerca de estos conceptos, los participantes de la EAP le otorgan sentido al contenido que han de aprender, lo cual incidirá en su formación; por esto, con este estudio se pretende dar respuesta a la siguiente interrogante:

¿Cuáles son los conocimientos previos de los participantes de la 4.^a ronda de la EAP acerca de los cinco conceptos básicos asociados con las competencias que definen el perfil del egresado de la EAP?

Metodología

Este trabajo fue concebido como un estudio exploratorio, debido a que se pretendía conocer los conocimientos previos que tienen los estudiantes con relación a determinado contenido. Al mismo tiempo, se considera descriptivo por cuanto la información se recolectó en su contexto natural, sin crear condiciones artificiales.

Los sujetos de estudio fueron 23 participantes de la Especialidad de Acompañamiento Pedagógico, integrantes de su 4.^a ronda, a quienes se les solicitó responder un cuestionario de nueve preguntas de respuestas abiertas, cinco de ellas dirigidas a examinar sus conocimientos previos sobre varios conceptos relativos al acompañamiento pedagógico; las otras cuatro interrogantes estaban relacionadas con estrategias y diferencias de terminologías. El cuestionario fue aplicado el primer día de actividades de la EAP. Se pidió a los participantes que lo respondieran de manera individual y autónoma, para lo cual contaron con un lapso de 30 minutos.

Las respuestas de los participantes fueron transcritas en su totalidad. Para cada pregunta se hizo una matriz de tres columnas y dos líneas donde se colocaron todas las respuestas de cada ítem, correspondientes a los 23 cuestionarios. Luego, para proceder a su análisis se hizo una lectura de los mismos y se extrajeron sus indicadores. Posteriormente, estos indicadores se ubicaron en función de las variables

conceptuales, procedimentales y teleológicas, que fueron las más frecuentes en sus respuestas, para luego ser clasificados en categorías de análisis.

En la categoría conceptual se ubicaron los qué o la naturaleza del objeto conceptual revelado. En la parte procedimental o metodológica se colocaron los procesos o las estrategias que ellos dicen se deben usar para procesar la información. En la categoría teleológica se trató de identificar el para qué del concepto, quién o quiénes son los beneficiarios, o cuál es el fin o los fines del concepto implicado.

Resultados

El estudio de las respuestas contenidas en los 23 cuestionarios respondidos permitió acceder al conocimiento con el cual ingresan los participantes a la Especialidad de Acompañamiento Pedagógico. A continuación, se muestran en una tabla los indicadores encontrados con respecto a los conceptos solicitados a los participantes; esto con el fin de propiciar una mirada global al asunto. Inmediatamente, se exponen los resultados referidos a los conceptos fundamentales que se considera que los estudiantes de la Especialidad deben dominar. Posteriormente, se presenta el análisis de las respuestas referidas al papel que le asignan a la investigación en la práctica profesional, las estrategias de acompañamiento que conocen y han usado, las diferencias entre supervisión y acompañamiento y el rol que ha de jugar el técnico distrital o regional en el desarrollo del nuevo currículo.

Al analizar las respuestas de los cinco conceptos, salieron a la luz los indicadores que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Indicadores de respuestas

Concepto	Dimensión	Indicadores	Frecuencia
Acompañamiento	Conceptual	Proceso	11
		Actividad social	8
		Estrategia y categoría	2
	Procedimental	No se encontró	3
		Proceso individual	5
		Proceso colectivo	9
	Teleológica	Como herramienta	5
		Proceso cualitativo	3
		No se encontró	1
		Buenas prácticas	4
		Mejores prácticas pedagógicas	9
		Mejora de competencias docentes	4
		Fortalecer los centros	3
		Conocer	2
		Mejorar el acompañamiento	1
Enfoque histórico Cultural	Conceptual	Enfoque	8
		Contexto	3
		Forma de enseñar	3
		Desarrollo personal y social	2
	Procedimental	Varios	7
		Se contextualiza	10
		Apropiación	5
	Teleológica	Método de diálogo	8
		Demostrar capacidad	8
		Favorecer la construcción cultural	8
		Permitir la apropiación de conocimiento	5
		No se encontró	2

Tabla 1. Indicadores de respuestas (Cont.)

Concepto	Dimensión	Indicadores	Frecuencia
Práctica reflexiva	Conceptual	Estrategia	9
		Proceso para gestionar la práctica	3
		Acción de conducir al docente	3
		Interacción entre docente y acompañante	2
		Reflexión	3
		No se encontró	3
	Procedimental	Acción acompañante y acompañado	9
		Consigo mismo	5
		Interacción teoría práctica	3
		Análisis y reflexión	3
		Retroalimentación	2
		No se encontró	1
	Teleológica	Mejora de las competencias docentes	14
		Mejora del proceso pedagógico	5
		Mejora del estudiante	2
		Sujeto y contexto	2
Indagación dialógica	Conceptual	Una estrategia	15
		Articulada, relacionada, sustentada en el	4
		Enfoque histórico cultural	
		Proceso	2
		Diálogo	1
	Procedimental	Estrategia de hacer preguntas y de diálogo entre sí	9
		Hacer un intercambio	4
		Cuestionamientos	3
		Método	3
		Seguir logros	1
	Teleológica	Para propiciar la reflexión	6
		Ayudar a otros a hacerse conscientes	4
		Producir mejoras en la práctica	4
		Conocer lo que se está trabajando	3
		Comprender y construir	2
		No se encontró	2

Concepto	Dimensión	Indicadores	Frecuencia
Formación continua	Conceptual	Proceso permanente de aprendizaje y formación	10
		Proceso de toda la vida	7
		Estrategia de formación duradera	2
		Capacitación y actualización	4
	Procedimental	Formación que se da de manera continua	9
		Estrategia de formación	7
		Adquirir y construir	3
		Ocurre en el postgrado	1
		No se encontró	3
	Teleológica	Para la actualización	9
		Para el desarrollo profesional docente	9
		Para la mejora de la práctica	2
		Conocimiento	2
		Busca soluciones	1

A continuación, se desarrollan los indicadores contenidos en la tabla anterior, por dimensión y por concepto.

1. Define qué es el acompañamiento

Con relación al acompañamiento, en las 23 respuestas se encontró que en la dimensión conceptual se ubicaron dos indicadores de respuestas: (a) el acompañamiento como proceso; y (b) el acompañamiento como actividad social. En la dimensión procedimental se encontraron tres indicadores: (a) el acompañamiento como proceso individual; (b) el acompañamiento como proceso colectivo; y (c) el acompañamiento como herramienta.

En la dimensión conceptual se obtuvieron dos indicadores: (a) quienes la consideraron como *un proceso* (11 de 23) y (b) quienes la catalogaron como *actividad social* (8 de 23) y el resto (2 de 23) la considera

estrategia y categoría. En cuanto a quienes valoraron el acompañamiento como un proceso, se puede inferir, teniendo en cuenta el significado esencial y complejo al que alude dicho término, que los participantes pueden hacer referencia a las fases de las acciones organizadas y mutuamente relacionadas que, al interactuar, movilizan los procesos esenciales adscritos a ciertos principios, a fin de alcanzar un propósito específico, el cual, en el presente caso, se compromete con la mejora de los aprendizajes. Así, algunos lo señalaron como:

“Es un proceso de construcción...”

“...el proceso que orienta a...”

Sin embargo, todos esencialmente hicieron referencia a dicho concepto sin describir las implicaciones en el marco desde el cual se hace referencia.

Es decir, se nomina como un proceso, pero no se define qué se entiende como tal.

Por su parte, quienes consideran que el acompañamiento es una actividad social (8 de 23) usaron expresiones articuladas a acciones y actividades que se dan en una relación entre unos y otros, entre dos, en un modo horizontal, tales como: “acompañar a”, “compartir con”, “intercambiar con”, “ir de las manos con”; aludiendo al acompañar como la actividad que realiza alguien que está del lado externo hacia el encuentro con el otro que está del lado interno del fenómeno de interés: el equipo, el docente, el centro. Como se puede derivar de los testimonios, estos se afilian a una perspectiva epistemológica colaborativa de igualdad, de diálogo respetuoso, donde un sujeto va al encuentro con otro para disponerse a estar con él y servirle de apoyo.

Además, catalogaron el acompañamiento como una *herramienta*; o sea, lo concibieron como un medio, una vía, un recurso o unas condiciones para favorecer cierta meta o algún fin, para lo cual las herramientas se articulan con: “el diario, el diálogo, en un contexto activo, de confianza, consciente y con actitud cualitativa”. Es decir, es una herramienta que nos permite el acceso a otro estadio de desarrollo. Tal como el diálogo favorece la comunicación, el diario promueve, además del registro, el hacerse consciente de lo que se vivió, observó y experimentó, poder documentar la experiencia y, con esto, dejar un testimonio y, por ende, autorreflexionar y transformar la conciencia.

En la dimensión teleológica se encontró que el concepto de acompañamiento se orienta a lograr beneficios para: (a) el docente, 16; (b) el niño, 3; (c) el centro, 3; y sus fines se dirigen hacia el logro de: (a) buenas prácticas, 4 de 23; (b) mejores prácticas pedagógicas, 9 de 23; (c) mejora de competencias docentes, 4 de 23; (d) fortalecer los centros, 3 de 23; (e) conocer, 2 de 23; y (f) hacer el proceso de acompañamiento como un fin en sí mismo. Como se puede derivar, el acompañamiento es sobre

todo concebido como una actividad del y para el docente.

Por todo lo dicho se evidencia que los participantes reconocen la formación con alto significado social y cultural y como una unidad interdependiente que, al mejorar al acompañado, también mejora al acompañante y viceversa. Con rasgos similares lo plantean Martínez & González (2009, p. 534), quienes lo conciben como “*un proceso integrador y humanizador de la formación docente, haciéndose de esta una oportunidad y un medio para la recuperación de (...) condiciones, procesos y perspectivas a lo interno de comunidades educativas (...)*”.

2. Define qué es el Enfoque histórico cultural

Las respuestas que los 23 participantes dieron a esta interrogante fueron organizadas en tres dimensiones: conceptual (cuatro indicadores), metodológica (tres indicadores) y teleológica (cuatro indicadores).

En la dimensión conceptual, en 8 de las 23 respuestas se le concibe como: (a) un *enfoque* que vincula enseñanza, currículo y aprendizaje; se le asume como un modelo para valorar la enseñanza, el aprendizaje y gestionar el currículo. Otro grupo (3 de 23) lo define como (b) un *contexto* asociado con un lugar y una historia relativa a determinada realidad. Es decir, es topofílico. En cambio, hay un grupo de participantes (3 de 23) que lo relacionaron con una *forma de enseñar*, sin hacer referencia al tipo de formas, pero claramente considerándolo como una metodología de enseñanza. Hubo también participantes (2 de 23) que lo asociaron con (c) *desarrollo personal y social*. Los restantes lo valoraron con diferentes puntos de vista: “cultura propia”, “asunto a tener en cuenta” y “transformación”.

En resumen, hace referencia a un enfoque de enseñanza y de desarrollo humano cultural, sin precisar sus cualidades y criterios: “...*enfoque donde se percibe el aprendizaje...*”; “...*enfoque que permite*

al estudiante interactuar...”; “...enfoque que está relacionado con la historia y la cultura de una sociedad...”. Esto revela un concepto referencial, parcial y limitado del enfoque, pero que puede ser enriquecido durante el desarrollo de la EPA para que así los participantes puedan apropiarse del mismo convenientemente.

Podemos reconocer que en esas características que los participantes le atribuyen al enfoque se mencionan algunas que Rodríguez (2012) considera como fundamentales y son aquellas que lo caracterizan como una actividad humana que tiene origen en la interacción social y que está históricamente situada y mediada por las producciones culturales que se generan en la misma.

En cuanto a la dimensión metodológica, basada en el cómo se da el proceso del Enfoque histórico cultural, 10 de los 23 participantes indicaron que se contextualiza en la forma de: (a) “...conocer el contexto de creencias del estudiante”; “...tomando el contexto social en el cual se desarrollan los aprendizajes de los estudiantes”; por su parte, 5 de 23 lo conciben como (b) *la apropiación* e “...interiorización en diferentes tiempos y espacios”; y el resto del grupo, 8 de 23, lo denomina como un (c) *método de diálogo* o investigación acción, entre otros.

Es posible inferir que la palabra contextualizar se está asumiendo como una metodología de hacer articulado, apegado, sujetado a la realidad idiosincrática de aquel a quien se alude. Se dice comúnmente *vamos a contextualizar*, es decir, poner, colocar en el sitio o lugar del otro. Ese concepto de contexto precisa que este se asuma como una unidad dinámica interdependiente entre el sujeto y el ambiente que se determinan mutuamente, a través de las herramientas que se propician mediante el lenguaje y los símbolos.

Los fines o el para qué de las respuestas hicieron referencia: (a) demostrar capacidad, “Capacidad para comunicarse y adaptarse..., 8 de 23”; (b) favorecer la construcción cultural, “...relación historia y

cultura”, 8 de 23; (c) permitir la apropiación del conocimiento, “...el aprendizaje es fortalecido, significativo y que puede ser puesto en práctica...”, 6 de 23. En síntesis, el Enfoque histórico cultural, según los participantes consultados, tiene por propósito permitir que los sujetos actores se apropien del conocimiento y que alcancen un aprendizaje que se proyecte en sus realidades.

Las ideas anteriores suministran palabras sobre asuntos vitales del enfoque que requieren dominarse mejor, pues desde el planteamiento de Rodríguez (2013) debe considerarse la transformación del ambiente y, al mismo tiempo, la transformación del sujeto, lo cual genera nuevas formas de conciencia y nuevos modos de actividad (Baquero, 1998).

3. Define qué es la práctica reflexiva

Las respuestas en torno a este concepto hacen énfasis en las tres dimensiones: la conceptual, con cuatro indicadores; la metodológica, con cuatro indicadores y la teleológica, con tres indicadores.

En la dimensión conceptual se encontró que hay 9 de 23 participantes que la definen como (a) *una estrategia* asociada al modo de indagación, de reflexionar sobre la realidad; también como una forma de dar retroalimentación, de orientar procesos, de hacer análisis y buscar información; en contraste, hay 3 de 23 que lo conciben como un (b) *proceso para gestionar la práctica adecuadamente*; por su parte, 3 de 23 lo aprecian como la (c) *acción de conducir al docente*, quizás en un rol de servicio; 2 de 23 hacen énfasis en la (d) *interacción entre docente y acompañante*; 3 de 23 hacen alusión a la (f) *reflexión* que emerge como producto de cuestionarse sobre la realidad. Es decir, la práctica reflexiva es una estrategia para estudiar y valorar la gestión del quehacer del propio docente.

En cuanto a la dimensión metodológica, un indicador que hemos denominado: (a) *acción*

acompañante y acompañado, 9 de 23 hicieron alusión a la interacción entre acompañante y acompañado, la reflexión entre acompañante y acompañado, etc. Otro indicador fue denominado como (b) *consigo mismo*, 5 de 23, debido a que hay unos que compararon el proceso con la metáfora de un viaje hacia el interior de sí. Las frases de los participantes así lo revelan: “*una indagación hacia nuestra propia experiencia*”; “*se ponen en contacto con su propio conocimiento*”. También, se encontró un tercer grupo, 3 de 23, quienes hacen alusión a (c) *interacción teoría práctica*, búsqueda de soluciones y tomando en cuenta el contexto; además, hay quienes la asocian con (d) procesos de *análisis y reflexión* de los fenómenos, específicamente, 3 de 23 participantes.

Finalmente, está quien articula la dimensión metodológica con (e) *retroalimentación* que se le da al docente. Esto significa que el contenido procedimental de la práctica reflexiva se conjuga en la acción entre acompañante y acompañado para indagar la propia experiencia y gestionar el contacto entre el propio conocimiento, la teoría y la realidad que se estudia.

Al contrastar las características anteriores que exponen los participantes para distinguir la práctica reflexiva, se hace necesario objetivar dicha práctica con la conveniente sensibilidad del docente, tanto en su rol de acompañante como de acompañado, para interpelarse sobre las disquisiciones que hace acerca de su realidad. De modo que el acompañante debe mediar para propiciar la movilización consciente de significados en el docente, con cuya estrategia pueda identificar y precisar el alcance y el resultado de su forma de pensar, sentir y actuar (Bórquez, 2013). Esto favorece la construcción de un modo de práctica reflexiva que permite el desarrollo personal y profesional del docente y, por ende, la mejora de su práctica.

Pasando a la dimensión teleológica, sus respuestas se orientan hacia la (a) *mejora de las competencias docentes*, 14 de 23; (b) *mejora del proceso pedagógico*,

5 de 23; (c) *mejora del estudiante*, 2 de 23; y (d) *sujeto y contexto*, 2 de 23. Es decir, el propósito de la práctica reflexiva es propiciar una formación para mejorar al docente, en primer lugar; en segundo, el proceso pedagógico y, en tercer lugar, solo dos conciben que se relaciona con la mejora del estudiante.

Conviene resaltar que ninguno de los participantes destaca la mejora personal del docente. Esto pudiera deberse a que se concibe al docente solo en su dimensión profesional, desde una perspectiva instrumentalista, asociado con conocimientos y destrezas, vaciado de conciencia humana que valore sus identidades y subjetividades (Rodríguez, 2012). Como puede inferirse, para casi todos los participantes la práctica reflexiva parte del docente y lo beneficia.

4. Define qué es la indagación dialógica

Los resultados se organizan en tres dimensiones: conceptual, metodológica y teleológica. En la dimensión conceptual se hallaron tres indicadores, mientras que tanto en la metodológica como en la teleológica se encontraron cuatro indicadores.

En la dimensión conceptual se encontró que hay un primer grupo compuesto por 15 de 23 participantes, quienes la definen como *una estrategia* en la que se usan ciertas técnicas, tales como hacer preguntas y dialogar para entrar en contacto con los otros. Un segundo grupo, 4 de 23, que la concibe *articulada, relacionada*, sustentada en el Enfoque histórico cultural y que se lleva a cabo en el contexto donde ocurren los hechos. Un tercer grupo en el que 2 de 23 la conciben como un *proceso* que implica movilización de acciones orientadas a integrarse con un fin específico; y, finalmente, uno de los participantes la define como el proceso de *diálogo* que se da entre acompañante y acompañado.

En la dimensión metodológica un grupo compuesto por 9 de 23 participantes la concibe como una

estrategia de hacer preguntas y de diálogo entre sí; un segundo grupo, 4 de 23, la denominó como *un intercambio* entre acompañante y acompañado, a fin de debatir sobre determinado fenómeno de interés; el tercer grupo, 3 de 23, la considera como el proceso de hacer *cuestionamientos*; un cuarto grupo, 3 de 23, la cataloga como un *método* para respetar criterios de sistematización usando determinada lógica; y un solo participante que la afilia a *seguir logros* para buscar la mejora.

Adentrándonos en la dimensión teleológica, la indagación dialógica, según 6 de 23 participantes consultados, se hace *para propiciar la reflexión* o autorreflexionar sobre la propia práctica desde sí, a fin de mejorar los procesos; un segundo grupo, 4 de 23, se propone *ayudar a otros a hacerse conscientes* de su realidad; un tercer grupo, 4 de 23, se plantea *producir mejoras en la práctica* a través de la sistematización, permitiéndose profundizar y, por tanto, producir cambios; para un cuarto grupo, 3 de 23, la indagación dialógica se propone *conocer lo que se está trabajando*, capacitar sobre lo que ocurre a fin de construir nuevos saberes; y un quinto grupo, 2 de 23, persigue *comprender y construir*.

Lo expuesto previamente permite apreciar que los participantes usan algunos rasgos que caracterizan a la indagación dialógica: diálogo, hacer preguntas, análisis conjunto, profundización, etc. Y, en efecto, la indagación dialógica conlleva el análisis en conjunto, acompañante y acompañado, de una situación particular, que convoque a la problematización a través de la cual se muevan pensamientos y sentimientos a fin de generar aprendizaje en contexto (Wells, 1999).

5. Define qué es la formación continua

Al analizar las respuestas de los participantes y ubicarlas en las tres dimensiones, se obtuvieron tres indicadores para la dimensión conceptual; tres

indicadores para la metodológica y, del mismo modo, tres indicadores para la dimensión teleológica.

Desde la dimensión conceptual se observó que 8 de 23 participantes la asociaron con un (a) *proceso permanente de aprendizaje y formación* en el cual se plantea continuar estudiando, actualizándose y construyendo conocimientos de forma continua. Por su parte, 5 de 23 participantes la asocian con (b) *proceso de toda la vida*; 2 de 23 con (c) *estrategia de formación duradera*; y 4 de 23 con (d) *capacitación y actualización*.

En la dimensión metodológica se asocia con la (a) *formación que se da de manera continua*, según 9 de 23 participantes; otros, 7 de 23, la relacionan con (b) *estrategia de formación*; 3 de 23 la afilian al (c) *proceso de adquirir y construir* de forma constante; para 1 de 23 es aquella que (d) *ocurre en el postgrado*. Estas respuestas permiten inferir que se tiene un concepto aproximado de lo que es la formación continua; esto debido a que no se proporciona una respuesta amplia que revele un nivel de dominio integral.

Pasando a la dimensión teleológica, un grupo compuesto por 9 de 23 participantes la nomina para la (a) *actualización*; 9 de 23 para (b) *el desarrollo profesional docente*; un tercero, 2 de 23, la justifica para (c) *la mejora de la práctica* y de la sociedad; para un par, de 2 de 23, es conocimiento; y para 1 de 23 implica (d) *búsqueda de soluciones*. En síntesis, se puede apreciar que cada grupo tiene respuestas parciales del propósito de la formación continua, ya que ella involucra actualización para la mejora de la práctica y el desarrollo profesional docente en contextos específicos de actividad.

La formación continua invita a considerar el carácter no natural y la condición histórico cultural que implica cualquier actividad humana, cuyo contexto requiere abogar por circunstancias concretas de interacción que propicien un pensar y actuar críticos sobre la realidad, a fin de resolver los problemas que afectan sus ámbitos educativos y de mejorar los aprendizajes. Por ende, si el acto educativo se

ejecuta en condiciones particulares y si concebimos la pedagogía como el *siempre* cuestionar, el *siempre* dudar y preguntarse sobre el pensar y el sentir como modo de interacción humana, el docente encontrará medios y razones para favorecer su formación continua.

6. Reflexión personal sobre el papel de la investigación en la práctica profesional

Al enfocarnos en el papel de la investigación en la práctica profesional, las contestaciones se orientaron hacia tres aspectos: (a) el desarrollo profesional, con diez respuestas; (b) aumentar el conocimiento, con siete respuestas; y (c) resolver problemas, con cuatro respuestas.

En el desarrollo profesional se incluyen todos aquellos planteamientos que aprecian la investigación como un elemento, como una herramienta fundamental para la mejora del quehacer docente. Algunas de las respuestas señalan:

“...sumamente importante, es base de la práctica de todo profesional...”

“...el fortalecimiento en el desarrollo de los procesos docentes y administrativos...”

“...para prepararnos y tener mejores competencias...”

“Si no nos capacitamos e investigamos, no seremos capaces de realizar nuestro trabajo”.

Con relación a la investigación como elemento para aumentar el conocimiento, se agrupan aquellas réplicas que destacan la actualización y los cambios, tal como se expresa en las siguientes respuestas:

“...nos ayuda con la actualización de los conocimientos...”

“...permite obtener los conocimientos óptimos para la práctica...”

“...nos ayuda a adquirir más conocimiento...”

Quienes valoran el papel de la investigación para resolver problemas destacan los aportes de la misma para:

“...analizar situaciones presentes y buscar posibles soluciones para mejorar...”

“...[de] manera que podemos dar respuesta a las hipótesis planteadas...”

“...permite conocer el problema, cómo resolverlo, nos planteamos hipótesis buscando mejorar la práctica educativa...”

7. Estrategias de acompañamiento que conocen y han utilizado

Al cuantificar las respuestas de los participantes con relación a las tres estrategias de acompañamiento que dicen conocer y usar, estas arrojaron lo siguiente:

Tabla 2. Estrategias de acompañamiento

Nº de respuestas	Estrategia
8	La observación
7	El diálogo
5	El monitoreo
5	El acompañamiento focalizado
5	El acompañamiento áulico
4	La práctica reflexiva
3	El acompañamiento reflexivo
3	La indagación dialógica
3	La indagación grupal

Como puede apreciarse, de las respuestas dadas por los participantes las más citadas son la observación y el diálogo, con 8 y 7 respuestas, respectivamente. En las primeras tres de la lista se percibe que estas no tienen adjetivaciones. Esto permite inferir que dichas técnicas son nombradas sin adaptarse al contexto de cómo se caracteriza el acompañamiento. Las seis respuestas restantes sí tienen adjetivaciones. Algunas de ellas son estrategias que se proponen en la especialidad que van a cursar.

8. Diferencias entre acompañamiento y supervisión

Las respuestas que se exhiben en el cuadro anterior revelan que los participantes poseen una diferencia

clara entre el significado de acompañamiento y el de supervisión. En el acompañamiento destacan el diálogo, la reflexión, el intercambio de experiencias y la centralidad de los procesos. Es decir, se reconoce que el acompañante es un ser humano profesional en igualdad de condiciones que el docente y que ambos se encuentran para reflexionar sobre la práctica y el quehacer en el aula. Este proceso involucra un necesario análisis del proceso pedagógico a tener en cuenta y del actuar del sujeto docente dentro del mismo.

En otras palabras, se entiende el acompañamiento pedagógico como un proceso de enseñanza y ayudas mutuas que actúan en una red de relaciones recíprocas, horizontales, colaborativas y recursivas con un componente de calidad: la humanización de las relaciones sociales (Jacobo, 2005).

Por su parte, en la supervisión ejerce una centralidad la aplicación de instrumentos para detectar las necesidades; esto acompañado del uso de estrategias como la evaluación y la corrección, lo cual valida al supervisor como un superior jerárquico que ejerce su autoridad hacia otro a quien consideran un aprendiz. De acuerdo con Rodríguez (2013), es la reconstrucción de un saber predefinido que proviene de la experticia de otros.

Tabla 3. Diferencias entre acompañamiento y supervisión

Nº de respuestas	Acompañamiento	Nº de respuestas	Supervisión
10	Reflexión	5	Aplica instrumentos y detecta necesidades
4	Dialoga	5	Fiscaliza
3	Diálogo reflexivo	2	Evalúa
1	Ir a la práctica	1	Corrige
1	Intercambio de experiencias	1	Impone
1	Hay relación	1	No hay relación
1	Centrada en proceso	1	Dar vista
1	Observar sin intervención	1	El proceso del calendario

9. Características del rol del técnico distrital/regional en el desarrollo del nuevo currículo

Al cuestionar sobre las características del rol del técnico distrital en el desarrollo del nuevo currículo, las respuestas fueron:

Tabla 4. Características del rol del técnico

Nº de respuestas	Característica/rol
8	Acompaña al equipo
5	Elabora planes
5	Competente y empoderado
5	Acompaña a los docentes
4	Coordina actividades de capacitación
3	Utiliza las TIC
3	Trabaja en equipo

Las anteriores respuestas revelan cualidades del técnico para el desarrollo del nuevo currículo asociadas con un rol de acompañante tanto del equipo como de los docentes, para elaborar planes, coordinar actividades de capacitación, utilizando las TIC, siendo competente y empoderado.

Conclusiones y recomendaciones

La construcción de esta aproximación acerca del diagnóstico de los conocimientos previos de los participantes revela que los mismos traen algunas nociones, las cuales se revelan mediante el uso de palabras con las que asocian los diferentes términos, pero que no nos permite ubicarlos con las características de un concepto completo y acabado.

El planteamiento anterior invita a considerar estos insumos como vías para continuar profundizando sobre esta terminología a lo largo del programa de formación. Asimismo, se considera

propicio gestionar una metodología de aprendizaje enseñanza basada en la reflexión de su propia práctica, con el propósito de alcanzar la movilización consciente de los saberes y los significados de los participantes, como una vía valiosa para regular su actuación en el contexto de las dinámicas escolares actuales.

Referencias

- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baquero, R. (1998). La categoría de trabajo en la teoría de desarrollo de Vygostsky. *Psyche*, 7(1), 45-54.
- Bórquez, G. (2013). *Protocolo de prácticas y encuentros reflexivos*. Santo Domingo, R. D. CEED-INTEC. Printcorp Servicios Gráficos Corporativos SRL.
- Covarrubias, P. & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 34(1), 47-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. (2013). *Marco de la Formación Continua: una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*. Santo Domingo: INAFOCAM.
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo. (2008). *Programa de Especialidad y Maestría en Acompañamiento Pedagógico*. Área de Ciencias Sociales y Humanidades. Santo Domingo: INTEC.
- Jacobo, H. M. (Coord.). (2005). Acompañamiento sistémico: lo que los educadores podemos hacer en contexto. *Serie de Cuadernos de Investigación: educación de migrantes*. Vol. I. Programa de formación de educadores en comunidades de práctica y de

aprendizaje: edición experimental para mejorar la atención educativa a la población infantil migrante en el noroeste de México. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_6767/enLinea/0.htm.

Martínez, H. A. & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35 (Julio-Septiembre), 521-541.

Morales, E. M. (2009). Los conocimientos previos y su importancia para la comprensión del lenguaje matemático en la educación superior. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 13(52). Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212009000300004&lng=es&nr=iso

Rodríguez, W. (2012). *Perfiles y perspectivas del acompañamiento pedagógico: mirada crítica y claves para el desarrollo de modelo histórico-cultural*. Santo Domingo. CEED- INTEC.

Villegas, M; González, S.; Rodríguez, I; Pichardo, G. y González, F. (2015). *Evaluación de Impacto de la Especialidad de Acompañamiento Pedagógico Sobre las Competencias Profesionales de los Participantes. Caso: Cuarta Ronda*. Proyecto de Investigación. CEED- INTEC.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: toward a socio-cultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.

Datos de filiación

Margarita Villegas. Licenciada en Educación Mención Preescolar (UNA -Venezuela, 1987). Maestría en Educación, Mención Orientación (UC-Venezuela, 1993). Doctora en Educación (UC-Venezuela, 2003). Profesora titular Jubilada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL Venezuela) del nivel de grado y postgrado. Coordinadora de la Especialidad en Educación Inicial del Centro de Estudios Educativos del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (CEED-INTEC 2014 -2017). Autora de más de 30 artículos publicados en revistas iberoamericanas. Líneas de investigación: Ciencias cognitivas, conocimientos e investigación y enfoque histórico cultural. Miembro del comité editorial de la Revista Paradigma: (<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma>). E mail: margaritavillega@hotmail.com

Sandra González Pons. Profesora investigadora del Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Doctora en Educación con Maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información por la Universidad de Michigan, Estados Unidos. (Becaria Fulbright). Coordinó el Centro de Estudios Educativos del INTEC del 2001 al 2010, así como diferentes programas de formación a nivel de postgrado y de educación continua. Ha coordinado investigaciones y publicado en el ámbito de la gestión escolar, la formación del profesorado y evaluación de programas y proyectos. Email: sandrag.pons@gmail.com; aida.gonzalez@intec.edu.do

Geynmi Pichardo Mancebo. Es licenciada en Educación Primaria, *Summa Cum Laude*. Maestría en el INTEC en Administración y Gestión de Centros Educativos, 2010. Tiene trece años de experiencia en la docencia en inglés, italiano y español en los sub-sistemas de educación inicial, primaria y secundaria dentro de escuelas acreditadas por Southern Association of Colleges and Schools (SACS). En el subsistema de educación superior ha realizado la facilitación en el proyecto OEI-MI-NERD-UNIBE de capacitación a docentes. Se ha desempeñado como docente, asesora y lectora de investigaciones del área de Ciencias Sociales y Humanidades a nivel de Postgrado y Maestría del INTEC. Email: geynmi@gmail.com

Islen Rodríguez. Licenciada en Psicología Industrial con especialidad en el Nivel Inicial y maestría en Educación, cursando el segundo año del Doctorado en Educación ofrecido por la Universidad de Sevilla e INTEC. Educadora con más de 21 años de experiencia en el Canto, Educación de la Voz y Educación Artística de docentes, niños y adolescentes. Autora de las Propuestas curriculares: Secuencias didácticas, Unidades de Aprendizaje, Unidades didácticas de EDUPLAN, Portal Educando (Proyecto PAPSE II de la AECID) en el área de Educación Artística para 1ero, 2do y 3ero de primaria y, evaluación de las propuestas de 4to, 5to y 6to. También autora de los libros de texto de Educación Artística para 4to, 5to y 6to y 1ero, 2do y 3er curso del 1er ciclo de secundaria Correo electrónico: irodriguez@soseducativa.org.

Fredy González. PhD con énfasis en Matemática Educativa (Universidad de Carabobo, Venezuela, 1997); Máster en Matemática. Profesor de Matemática. Se ha desempeñado durante más de dos décadas a la formación de profesores de Matemática en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL Maracay, Venezuela), siendo coordinador fundador del Doctorado en Educación Matemática 2008-2013 y director de Investigación y postgrado 1999-2003. Coordinador del componente de investigación del CEED-INTEC 2015 -2016. Desarrolla investigación en historia educación de matemática. Coordinador editor de revista *Paradigma* (<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma>). Ha publicado más de medio centenar de artículos en revistas indexadas, siendo profesor invitado de varias universidades iberoamericanas. Correo electrónico: fredygonzalez@hotmail.com