

Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria

Modeling schoolteachers coaching and supervision as a formative process

M. Sc. Máximo Díaz Terrero,^I Dr. C. Jorge García Batán,^{II} Dra. C. María de los Ángeles Legaña Ferrá,^{III}

- I. Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, República Dominicana promax0201@hotmail.com
- II. Universidad Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz", Cuba jorge.garcia@reduc.edu.cu
- III. Universidad Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz", Cuba maria.leganoa@reduc.edu.cu

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo proponer un modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros de primaria. Se emplearon métodos teóricos para en la fundamentación de la propuesta y la modelación en su construcción. En esta investigación se determinan los componentes del modelo, desarrollado con el empleo del método holístico configuracional; posee tres dimensiones y fue empleado en el acompañamiento a los maestros en la Regional 10 de Santo Domingo República Dominicana. Se determinan cada uno de las configuraciones de las dimensiones y sus relaciones, con el fin de establecer la pertinencia del modelo propuesto para lograr la profesionalización de los maestros de nivel primario.

Palabras clave: formación pedagógica, entrenamiento a profesores, acompañamiento, supervisión.

ABSTRACT

This paper is aimed at describing a model for schoolteacher coaching. The research training present work aims to propose a management model of pedagogical accompaniment for elementary school teachers. Theoretical methods were used to back up the proposal and modeling to devise the coaching system just mentioned. The research findings include the description of the system components, and the three

dimensions used in coaching teacher at Dominican Republic 10th district, as well as, the relations connecting these dimensions intended to pursue professional training of schoolteachers.

Keywords: teacher education, teacher training, coaching teacher, supervision.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe consenso a nivel internacional sobre el carácter continuo del proceso de formación de docentes, el que en modo alguno culmina con la formación inicial. En América Latina y el Caribe se observa la disposición a impulsar políticas de formación centradas en la escuela, en los que los colectivos docentes asumen un papel protagónico y el referente es la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje (Biscarri, 1993; Cruz, Miyar, García, & Legañoa, 2010). 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. 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.

Sin embargo, un estudio realizado por los autores, en la Regional No.10 de Santo Domingo II, permite identificar limitaciones en el desempeño de los maestros, entre las que se significan las siguientes 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, carencial, poco sistémica y centrada en las formas tradicionales de superación; escaso desarrollo de habilidades que generen un clima favorable a partir de aceptar puntos de vistas diferentes; el acompañamiento pedagógico, que es responsabilidad solo de los niveles distritales y regionales, 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.

En este sentido, las políticas educativas dirigidas a acompañar a 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. De ahí que el objetivo del presente artículo se centre en un modelo de gestión de acompañamiento pedagógico, lo que hace de este un proceso profesionalizante.

Los autores, a partir de los estudios realizados (Casassus, 2000; Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005; Ávalos, 2007; Ghouali, 2007; Martínez, & González, 2010; Vezub, 2011, Vezub & Alliaud, 2012; Salazar & Marqués, 2012; Minez, 2013; Ministerio de Educación del Perú, 2014; Vargas & Izarra, 2015), consideran 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 y su gestión 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.

MÉTODOS

Los métodos teóricos empleados para el estudio del proceso de formación continua y su relación con el acompañamiento pedagógico fueron: análisis-síntesis, inductivo-deductivo y el histórico-lógico dirigidos a la construcción de los fundamentos teóricos de la propuesta, mientras que la modelación holística configuracional (Fuentes, Álvarez y Matos, 2004), se empleó para la elaboración del modelo y la estrategia. Entre los métodos empíricos empleados para la obtención y procesamiento estadístico de los datos y el conocimiento de los hechos fundamentales que caracterizan a la gestión del acompañamiento pedagógico se destacan: la encuesta, la entrevista, la observación participante, los talleres de socialización y el criterio de expertos.

RESULTADOS

Se 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.

La sistematización teórica realizada (Casassus, 2000; Bravo, Zinga, Paulo, Sousa, & Guaimares, 2011; Dirección Nacional de Supervisión Educativa, 2014; Alcalá, 2016; Casanova, 2015; Martínez, & Hernández, 2015; Vargas, & Izarra, 2015; Rivera, 2016), permite a los autores asumir la dimensión supervisión pedagógica orientada a maestros como la expresión del proceso de gestión del acompañamiento pedagógico, que da cuenta del sistema de rasgos que concurren en la interacción entre supervisores (externos e internos) y supervisados (maestros), con el fin de reflejar en el proceso los objetivos, el conocimiento y la preparación de los sujetos participantes. 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.

La dimensión tiene de base intereses y situaciones de la gestión y la supervisión como procesos a partir de considerar la preparación de los supervisores para influir 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.

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 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.

Esta supervisión pedagógica requiere, por tanto, que paulatinamente los supervisores (externos o internos) 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 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.

A tenor de lo expresado, la dimensión supervisión pedagógica se estructura a través de tres configuraciones: identificación de la necesidad supervisiva, comprensión de la supervisión pedagógica y disposición supervisiva.

La configuración 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, teniendo en cuenta 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; 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.

Es entonces, la configuración comprensión de la supervisión pedagógica la que da cuenta del dominio 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 en su función como supervisor; integra lo propio de su práctica profesional y la supervisión, de modo que precisa las competencias que deben identificar al profesional, en su desempeño 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 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, lo que transforma la actitud del supervisor.

La configuración disposición supervisiva da cuenta de la actitud en lo individual del supervisor en la gestión del acompañamiento, 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, 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, en torno a las alternativas que posee para ejecutar y alcanzar los fines.

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.

Sin embargo, puede comprenderse, que independientemente de que en la supervisión pedagógica se sintetiza la articulación sistémica entre lo orientador, lo proyectivo, lo ejecutivo y lo valorativo que contribuye a la formación continua de maestros y el perfeccionamiento de su modo de actuación, ello no es suficiente para lograr el grado de desarrollo que es reconocido como acompañamiento pedagógico. Para que este 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 dimensión mediación pedagógica es expresión del proceso de 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 y se particulariza en el acompañamiento pedagógico, a través de los rasgos esenciales para la interacción pedagógica, que se significan en: lo profesional, lo interpersonal y lo contextual.

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 (Floyer, 1993; Labarrere, 2008; Escobar, 2011), como facilitadora y promotora de la interacción transformadora en el desempeño del maestro. Se trata de una categoría 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 se particulariza en el desarrollo de la mediación pedagógica como expresión de relación positiva y de confianza con los docentes 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 y de trabajando con otros colegas y de interactuar, trabajar con el contexto inmediato y mediato.

La lógica expresada es concreta a través de múltiples estrategias, programas y procesos contruidos. Implica la identificación de las vías a través de las cuales se producirá el acompañamiento y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad del supervisor a los maestros. 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, articulando herramientas cognitivas y metacognitivas necesarias para resolver los problemas en el campo de las ciencias de la educación, es el espectro de alternativas que posibilitan 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 se construyen considerando la influencia de los diversos contextos.

De acuerdo con lo expresado se estructura la dimensión mediación pedagógica a través de tres configuraciones: profesional, interpersonal y contextual.

La configuración profesional hace referencia a la valoración de alternativas 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 que facilita el estado deseado en el dominio de las ciencias de la educación, esto quiere decir, del conjunto de saberes, que sustentan el desarrollo de las competencias profesionales que responden al nivel de primaria.

Lo profesional expresa la puesta en práctica de la alternativa seleccionada para mediar con los maestros y da cuenta del trabajo colaborativo/cooperativo de los mismos, verificando que se cumpla lo que está previsto y se asuman los nuevos retos que se presenten. Esta configuración significa relacionar la necesidad de aprendizaje de los maestros con la selección y diseño de la alternativa de acompañamiento pedagógico.

La configuración interpersonal 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 la base del aprendizaje.

La configuración interpersonal es expresión en la alternativa de acompañamiento de las relaciones interpersonales inherentes a los maestros como seres polifacéticos, pensantes y con sentimientos para expresarse, en un contexto de interacción entre los miembros de la comunidad educativa como: alumnos, padres de familia, superiores y los demás maestros, así que en la manera en que la alternativa propuesta contribuya a asegurar un clima de confianza y propiciar un entorno de equilibrio emocional y social, significara calidad e impacto en el acompañamiento.

Generar experiencia y transmitir conocimientos que posibiliten el desarrollo de las potencialidades en el saber, hacer, ser y convivir del maestro a través del acompañamiento pedagógico significa considerar la personalidad, los valores y las actitudes de los maestros dentro de las relaciones interpersonales como factores determinantes pues son estos los que generan la calidad de comunicación, diálogo y vínculos afectivos.

Por su parte la configuración contextual refiere la valoración de alternativas para interactuar con los maestros, a partir de generar experiencias y transmitir conocimientos a partir de considerar los contextos de actuación. La configuración contextual, 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 el contexto social mediato.

La configuración contextual es expresión en la alternativa de acompañamiento de las interacciones profesionales e interpersonales en el contexto de nivel primario. En el aula: el alumnado (características del grupo etario) y la disponibilidad de medios didácticos (esenciales en el nivel de enseñanza); en el contexto institucional: la escuela y el sistema educativo (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 profesional-interpersonal, 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 profesional e interpersonal se sintetizan en lo contextual, de donde emerge la dimensión mediación pedagógica.

La dimensión articulación formativa es la expresión del proceso de gestión del acompañamiento que da cuenta del sistema de rasgos que concurren en el proceso formativo, con el fin de reflejarla dinámica del proceso (acompañamiento) y que permiten corroborar la transformación del desempeño de los maestros.

En la esencia de la lógica asumida puede comprenderse que las dimensiones: supervisión orientada a maestros y mediaciones pedagógicas, solo logran propiciar nuevos significados a la comprensión del acompañamiento pedagógico. Para que se propicie 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 de gestión 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 y 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, 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.

Por su parte, la dimensión articulación formativa ha sido modelada por los autores a partir de tres configuraciones: la orientación motivacional, el aprendizaje cooperativo/colaborativo y la sistematización.

La configuración orientación motivacional 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 da cuenta del sistema de actividades planificadas con una intencionalidad práctica y productiva, a través del trabajo cooperativo/colaborativo. El aprendizaje colaborativo/cooperativo confluye 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 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 estilos de aprendizaje comparten aspectos, que en esencia tienden a que el aprendizaje surja de una correlación activa entre el acompañante y los maestros acompañados, y entre los maestros, 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.

La relación entre la orientación motivacional y el aprendizaje colaborativo/cooperativo tienen su expresión más significativa en la sistematización. La configuración sistematización es 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 los maestros tienen a partir del ordenamiento, reconstrucción y factores que han intervenido en la dinámica del proceso de gestión del acompañamiento. La sistematización tiene el propósito de provocar juicios de aprendizaje en los actores del proceso y de hecho puedan mejorar su desempeño profesional, los acompañados (maestros) en las transformaciones de la práctica educativa y los acompañantes en la planificación, organización, ejecución y control de las actividades.

En la sistematización confluyen espacios formativos y participativos que articulan el saber, el saber hacer y las experiencias, desde la práctica de los maestros que participan en el proceso de acompañamiento pedagógico. En este sentido, la sistematización es un espacio para la reflexión e interpretación de la práctica educativa. El maestro mientras sistematiza plasma aspectos significativos y específicos de su práctica, comprende sus propias acciones y comparte con otros como lo hizo. Le otorga un nuevo sentido a la práctica educativa a partir de evaluar y valorar su propia práctica educativa, identifica tanto los aspectos débiles, como los fuertes, y es capaz de transformar su práctica y es capaz de ahondar en las peculiaridades del proceso de enseñanza aprendizaje, propicia el cambio educativo al transformar la práctica y retroalimenta su praxis de los saberes aprendidos.

En la sistematización está presente la dialéctica entre la orientación motivacional y el aprendizaje cooperativo/colaborativo, pues a partir de los propósitos del acompañamiento, 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.

Desde estos nexos, las dimensiones: supervisión pedagógica orientada a maestros, mediación pedagógica y articulación formativa están dirigidas no solo al

perfeccionamiento de la práctica educativa de los maestros, sino también a cómo se ha de proceder para gestionar el acompañamiento pedagógico. Se revela entonces, como relación esencial del modelo de gestión del acompañamiento pedagógico: 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 y su contribución a la profesionalización de los maestros.

De la coexistencia y coordinación entre las dimensiones: supervisión pedagógica orientada a maestros, mediación pedagógica y articulación formativa, emerge como cualidad resultante: el acompañamiento pedagógico profesionalizante, como característica de la formación continua que de manera sistemática es proporcionada por el(los) acompañante(s) para interactuar con los maestros y promover la reflexión sobre su práctica, potenciando la evaluación de sus actos profesionales, el completamiento de sus saberes y la toma de decisiones para transformar la práctica.

DISCUSIÓN

La valoración de los principales resultados alcanzados en la modelación del proceso de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros del nivel primario como expresión de formación continua se realiza, en un primer momento, a través del criterio de expertos, seleccionados a partir de un test de autovaloración realizado a 25 profesionales, resultando seleccionados veinte (20), que cumplieran con todos los requisitos de acuerdo con los indicadores para medir el coeficiente de competencias. El total de expertos valoran de forma positiva la calidad en la concepción del modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros del nivel de primaria propuesto.

En un segundo momento durante la etapa de exploración y análisis de la experiencia se realizaron talleres de socialización con especialistas, talleres de reflexión con actores del proceso y entrevistas de profundidad que corroboraron la pertinencia de la propuesta y realizaron aportes para su perfeccionamiento.

CONCLUSIONES

El modelo se sustenta en el enfoque sistémico desde la teoría holística configuracional, 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 y los vínculos de las acciones formativas. El modelo descrito tiene un carácter metodológico y regulador para la gestión del acompañamiento pedagógico de los maestros del nivel primario.

BIBLIOGRAFÍA

Alcalá, M. (2016). ¿Debe ser la inspección impulsora de la Innovación en los centros educativos? *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 12(26), 1-29. Recuperado el 10 de enero de 2017, de <https://doi.org/10.23824/ase.v0i26.578>

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. Recuperado el 5 de mayo de 2014, de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/417/854>

Biscarri, J. (1993). Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(18), 221-237. Recuperado el 10 de enero de 2017, de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/59/1425/>

Bravo, M. L., Zinga, A., Paulo, M. S., Sousa, N. S., & Guaimares, V. (2011). Papel de la supervisión pedagógica en los docentes angolanos. *Revista iberoamericana de educación*, 56(1), 3-14. Recuperado el 10 de enero de 2017, de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin56_1&titulo=Boletin%2056/1%2015-07-11

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. Recuperado el 4 de abril de 2015, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num4/art1.htm>

Casassus, J. (2000). Problemas de gestión en América Latina (la tensión entre los paradigmas tipo A y tipo B). Recuperado el 4 de abril de 2015, de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>

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. Recuperado el 4 de abril de 2015, de <http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/120/118>

Dirección Nacional de Supervisión Educativa. (2014). *Manual de supervisión educativa*. Santo Domingo, República Dominicana: MINERD. Recuperado el 04 de marzo de 2015, de <http://www.minerd.gob.do/sitios/dnse/Documents/MANUAL%20DE%20SUPERVISI%20C3%93N.pdf>

Escobar, N. (2011). La Mediación del Aprendizaje en la Escuela. *Acción Pedagógica*, 20(1), 58-73. Recuperado el 4 de abril de 2015, de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/34326>

Floyer, A. (1993). *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos laborales*. Barcelona: Paidós.

Fuentes, H., Álvarez, C. & Matos, E. C. (2004). La Teoría Holístico - Configuracional en los procesos Sociales. *Pedagogía Universitaria*, 9(1), 1-15. Recuperado el 10 de enero de 2017, de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/273/264>

Ghouali, H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 207-242. Recuperado el 4 de abril de 2015, de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART32011>

Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28. Recuperado el 10 de enero de 2017, de https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1000&context=professional_dev

Labarrere, A. (2008). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica. *Revista SUMMA Psicología UST*, 5(2), 87-96. Recuperado el 3 de abril de 2015, de <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/214/203>

Martínez, C., & Hernández, V. (2015). La Evaluación de la Supervisión Educativa en las Condiciones Actuales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 85-98. Recuperado el 3 de abril de 2015, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num2/art5.htm>

Martínez, H., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541. Recuperado el 3 de abril de 2015, de <https://www.scribd.com/document/212053339/Acompanamiento-pedagogico-y-profesionalizacion-docente>

Minez, Z. A. (2013). Acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente. *Revista SAWI*, 1(1), 2-4. Recuperado el 5 de abril de 2015, de <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSW/issue/view/60>

Ministerio de Educación del Perú. (2014). Protocolo de acompañamiento pedagógico. Recuperado el 10 de enero de 2017, de Programa de Formación de Formadores de Acompañantes Pedagógicos en el marco del PELA: <http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formaciondeformadores/pela/,Peru>

Rivera, O. (2016). Módulo IV. Supervisión educativa y acompañamiento pedagógico. Unidad Nacional de Supervisión Educativa: Honduras. Recuperado el 3 de abril de 2015 de https://www.se.gob.hn/media/files/sinaseh/MODULO_IV_SUPERVISION_EDUCATIVA_CORREGIDO_2.pdf

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. Recuperado el 10 de mayo de 2016, de http://www.rinace.net/rie/numeros/vol5-num1_e/art1.pdf

Vargas, G., & Izarra, D. (2015). De la Supervisión al Acompañamiento Pedagógico. *Investigación y Formación Pedagógica*, 1(2), 104-118. Recuperado el 10 de enero de 2017, de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/3671>

Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. Revista del IICE(30), 109-132. Recuperado el 10 de enero de 2017, de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>

Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Recuperado el 10 de enero de 2017, de <https://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>

Recibido: septiembre 2017

Aprobado: noviembre 2017

Máximo Díaz Terrero es Magister en Educación, se desempeña como Coordinador Docente Nacional de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela en el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, actividad que ha desarrollado con éxito en la supervisión y acompañamiento como expresión de formación continua de los maestros dominicanos.