



**DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
INFORME DE INVESTIGACIÓN**

Título de la Investigación

La formación continua centrada en la reflexión de la práctica docente. Experiencia de grupos pedagógicos y acompañamientos de docentes en el aula

Tesis presentada para obtener el título de doctora en el programa de doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla

Glenny Bórquez Hernández

Dirigida por:

Dr. Paulino Murillo Estepa

Noviembre, 2022

Dedicatoria

A mis hijos Lorena, Camila y Diego Jose por su amor, comprensión, apoyo, sacrificios, por estar a mi lado, por creer en mí, por ser mi inspiración

A mi esposo Constan, su apoyo, confianza, cuidados, comprensión y sacrificios.

A mis madre Milagros, hermanas Yocasta, Kendy y Yovanka, a mi tía Dulce por creer en mí, por su apoyo y su amor incondicional.

A mis compañeras y compañeros de estudio, que su ejemplo de trabajo ha sido una gran motivación retomar y avanzar.

A mi país, República Dominicana, su gente y, sobre todo, a los estudiantes, docentes, coordinadores, directivos y equipo técnico del sistema educativo dominicano, con los que asumí el compromiso de aportar a la innovación, renovación y cambios que requiere la práctica pedagógica.

Agradecimientos

A mi Padre Dios por darme la fuerza, protección, salud, por proveer, guiar mis pasos, por levantarme cuando me caía, porque Su fuerza se realizó en mi debilidad

A mi tutor, Dr. Paulino Murillo, por su guía, apoyo, comprensión, paciencia, sabiduría, por su compañía, voz y silencios a lo largo de este proceso. Por confiar en mí

Al INAFOCAM, por la oportunidad brindada, su apoyo y seguimiento durante el programa de estudios. Por confiar y considerar mi aporte a la educación dominicana.

A la Universidad de Sevilla y a todo su cuerpo docente y administrativo, en especial a la Dra. Cristina Mayor, Dr. Julián Yáñez, Dra. Marita Sánchez, Dr. Carlos Marcelo, doña Cristina Romero, por la experiencia formativa, su apoyo durante el desarrollo del programa y las oportunidades de desarrollo personal y profesional.

Al INTEC, en especial a la Dra. Altagracia López y su equipo de apoyo, por siempre estar dispuesta a colaborar y animar. Por creer que era posible

A quienes me acompañaron durante este largo trayecto de mi vida, Lorena Henríquez Bórquez, Ana Dwindt, Oliver Rodríguez, Denia Burgos, Héctor Martínez, Evelyn Paula, Vilma Geraldo, Angela Mariano, Clara Cruz, Nelson Acevedo, Raymundo González, Luis Ventura muchas gracias por sus valiosos aportes.

Al Distrito Educativo y su equipo, a los centros y sus equipos, a todos los protagonistas de este estudio por sus aportes, paciencia, confianza y colaboración

Tabla de contenido.

Contents

CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN.....	14
1.1 Origen y Justificación	15
1.2 Problema y objetivos investigación	17
1.2.1 Preguntas de Investigación	21
1.2.2 Objetivo General	21
1.2.3 Objetivos específicos.....	21
CAPITULO II Revisión de Literatura	22
2.1 La Formación continua centrada en la reflexión de la práctica docente	22
2.1.1 El Centro Educativo como contexto de autoformación del docente	26
2.1.2 Liderazgo distribuido.....	30
2.1.3 Reflexión en la práctica	34
2.2 Las comunidades de práctica.....	40
2.2.1 Supuestos básicos en la comprensión de las comunidades de práctica.....	43
2.2.2 Dimensiones y características que definen la comunidad de práctica.	49
2.2.3 Funcionamiento o implementación de las Comunidades de práctica.	53
2.3 Los grupos pedagógicos	57
2.4 El acompañamiento pedagógico. (Experiencias internacionales)	64
2.4.1 Experiencias de América Latina.....	68
CAPITULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	90
3.1 Descripción.....	90
3.2 La etnografía para comprender el objeto de estudio	92
3.2.1 Conceptos claves desde la investigación etnográfica.	93
3.2.2 Tipos de estudios etnográficos.....	96
3.3 Selección del contexto y participantes del estudio. Criterios de selección.....	98
3.4 Fases desarrolladas en la investigación.....	99
3.5 Estrategias e instrumentos etnográficos.....	100

3.6	Procedimientos	111
3.6.1	Declaraciones perceptivas de la investigadora antes del trabajo de campo.	111
3.6.2	Emplazamiento de campo. Acceso al contexto, a participantes e información.	113
3.7	Trabajo de campo	132
3.7.1	Trayectoria del Trabajo de campo.	132
3.7.2	Análisis de datos información.	139
CAPITULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN		151
4.1	Descripción del contexto	152
4.1.1	Contexto nacional y local	152
4.1.2	Centros educativos	155
4.1.3	Características del centro educativo A.	158
4.1.4	Características del Centro educativo B.	160
4.1.5	Características del Centro educativo C.	162
4.1.6	Características del Centro educativo D.	164
4.2	Resultado por Objetivos	166
CAPITULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES		286
5.1	Discusión de los resultados	286
5.2	CONCLUSIONES	302
5.3	Recomendaciones	305
5.4	Limitaciones	305
5.5	Continuidad del estudio y acciones futuras	305
5.6	Referencias bibliográficas	307
Anexos		314
6.1	Fases de la investigación y plan de actividades	314
6.2	Protocolo Primer y Segundo Contacto con las Escuelas	318
6.3	Ficha de las Escuelas	319
6.4	Mensaje enviado por correo electrónico a los especialistas para validación instrumento de entrevista	323
6.5	Breve Descripción de la Investigación y Categorización de los Objetivos. Categorías Del Guión De Entrevista	324
6.6	Categorización de los Objetivos de la Investigación	326

6.7	Categorías y subcategorías para el diseño del guion de la Entrevista semiestructurada	329
6.8	Instrumento para validación Guión de Entrevista por Juicio de Expertos	330
6.9	Protocolo para la Aplicación del Guión de Entrevista	337
6.10	Relación de especialistas que validaron el guion de las entrevistas.....	338
6.11	Instrumentos Validados	348
6.1.	Guión con los aportes de los expertos, integrado	403
6.2.	Análisis Validación de Experto Guión de Entrevista	409
6.3.	La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica Guión de Entrevista.	410
6.4.	La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica	414

Índice de Tabla

Tabla 1	Escuelas seleccionadas por el Distrito. Grupos pedagógicos que funcionan con poco apoyo o seguimiento.....	1
Tabla 2	Escuelas seleccionadas por el Distrito. Grupos pedagógicos que funcionan con mucho apoyo o seguimiento.....	112
Tabla 3	Escuelas piloto seleccionadas por el equipo del Distrito.....	113
Tabla 4	Registros de campo generados por centro educativo.....	120
Tabla 5	Decisiones sobre las escuelas del estudio.. enero- feb 2016.....	121
Tabla 6	Relación de los centros que quedan en el estudio.....	122
Tabla 7	En síntesis.....	126
Tabla 8	Síntesis de las visitas de contacto.....	129
Tabla 9	Hasta ahora he recogido las siguientes informaciones.....	130

Tabla 10 Relación de días dedicados por escuela y por aplicación.....	131
Tabla 11 Descripciones de las categorías y subcategorías preestablecidas del objetivo 1.....	137
Tabla 12 Categorías y subcategorías.....	139
Tabla 13 Documentos y cantidad de secciones codificadas.....	143
Tabla 14 Tipos de registros y cantidad codificaciones de los mismos.....	144
Tabla 15 Segmentos codificados en los acompañamientos. Centro educativos de los GP que realizan encuentros con frecuencia.....	144
Tabla 16 Grupos pedagógicos objeto de estudio.....	145
Tabla 17 Estructura organizativa Regional.....	147
Tabla 18 Matrícula Estudiantes.....	147
Tabla 19 Cantidad de centros y docentes sector público.....	148
Tabla 20 Media Nacional en las pruebas de 8vo grado.....	149
Tabla 21 Resultados del Distrito Educativo de los grupos pedagógicos investigados.....	149
Tabla 22 Las sesiones y desglose de matrícula.....	150
Tabla 23 Información de los grupos pedagógicos. Año escolar 2015-2016.....	151
Tabla 24 Características de la gestión, actores y oferta. Año escolar 2015-2016.....	
Tabla 25 Matrículas de estudiantes centro A.....	153
Tabla 26 Resultados pruebas nacionales por Áreas curriculares centro A.....	153
Tabla 27 Los temas planificados para ser tratados en los encuentros de grupo pedagógico durante en el año escolar 2015 - 2016.....	154
Tabla 28 Matrícula de los estudiantes centro B.....	155
Tabla 29 Resultados pruebas nacionales por Áreas curriculares centro B...	155
Tabla 30 Los temas planificados para ser tratados.....	156
Tabla 31 Matrículas de los estudiantes centro C.....	158
Tabla 32 Resultados pruebas nacionales por Áreas curriculares centro C.....	
Tabla 33 Matrícula de los estudiantes centro D.....	
Tabla 34 Resultados pruebas nacionales por Áreas curriculares centro D.....	
Tabla 35 Aspectos diferentes de los centros A y B.....	162
Tabla 36 Resultados de la entrevista.....	

Tabla 37 Aspectos comunes de los centros A y B.....	188
Tabla 38 Aspectos diferentes de los centros A y B.....	189
Tabla 39 Segmentos codificados de los acompañamientos en el aula.....	218
Tabla 40 Categorías y subcategorías objetivo 2.....	218
Tabla 41 Funciones y valoraciones del acompañamiento en el CA.....	222
Tabla 42 Principales énfasis de los acompañamientos en el CA.....	224
Tabla 43 Funciones y valoraciones del acompañamiento en el CB.....	228
Tabla 44 Principales énfasis de los acompañamientos en el CB.....	231
Tabla 45 Resultados dimensión compromiso mutuo.....	307
Tabla 46 Resultados dimensión empresa común.....	
Tabla 47 Resultados dimensión repertorio compartido.....	

Índice de Anexos

Anexo 1 Fases de la investigación y plan de actividades ...	306
Anexo 2 Protocolo Primer y Segundo Contacto con las Escuelas...	310
Anexo 3 Ficha de las Escuelas...	311
Anexo 4 Mensaje enviado por correo electrónico...	315
Anexo 5 Breve Descripción de la Investigación y Categorización de los Objetivos...	316
Anexo 6 Categorización de los Objetivos de la Investigación...	317
Anexo 7 Categorías y subcategorías para el diseño del guion de la Entrevista semiestructurada...	321
Anexo 8 Instrumento para validación Guion de Entrevista por Juicio de Expertos...	322
Anexo 9 Protocolo para la Aplicación del Guion de Entrevista...	330
Anexo 10 Relación de especialistas que validaron el guion de las entrevistas...	330
Anexo 11 Instrumentos Validados...	338
Anexo 12 Guion con los aportes de los expertos...	375
Anexo 13 Análisis Validación de Experto Guion de Entrevista...	379
Anexo 14 La formación continua enfocada en la práctica docente ...	380
Anexo 15 La formación continua enfocada en la práctica docente...	382

Vi. Resumen

Este estudio trata de la formación continua centrada en la reflexión de la práctica docente. Experiencia de grupos pedagógicos y acompañamientos de docentes en el aula. Se concibe el centro educativo como contexto de la autoformación por ser el espacio donde se deben generar los cambios y las innovaciones educativas. El liderazgo distribuido, la reflexión y comunidades de práctica, aportan herramientas que contribuyen a la profesionalización docente y a los aprendizajes de los estudiantes. La identidad, la empresa común y el compromiso compartido son dimensiones que enmarcan el involucramiento y la participación de los docentes, en una relación horizontal entre pares. La práctica es fuente de cohesión y la autoformación, es el centro del análisis.

En el estudio, de corte cualitativo, la comprensión de los procesos implicó la aplicación de la metodología etnográfica. Esto permitió profundizar en 4 centros educativos, durante un período de 4 a 7 meses. La inserción en el campo conllevó varias etapas desde contacto con el distrito educativo, los centros y los participantes de los cuales eran 4 directores, 4 coordinadores y 8 docentes. Se aplicaron las técnicas observación participante en los grupos pedagógicos y el acompañamiento, entrevistas en profundidad a informantes claves y notas de campo. El guion de entrevista se elaboró con categorías predeterminadas, fue validado por 10 expertos y se piloteó con 2 centros educativos con características similares a los centros donde se aplicó.

En el análisis se combinaron categorías preestablecidas y otras emergentes, con el procesamiento de datos asistido por MAXQDA. El giro que tomó la investigación fue inesperado, desde la selección de la muestra, las diferentes interpretaciones del distrito de las características principales de la muestra y en los procedimientos de implementación. Se compartieron los resultados con los dos centros que recibieron acompañamiento y que realizaban los encuentros de GP. Entre los principales hallazgos se encuentran: los GP que funcionan por frecuencia regularon el tiempo de dedicación, los integrantes participaban en la selección de los temas, en algunos de los temas los debates tenían pocas fundamentaciones, las normativas que regulan a los GP es limitada y afecta el desarrollo de los encuentros. En cuanto a los acompañamientos en el aula, algunos llevaron a reflexiones simples y otros de mayor complejidad.

Palabras claves: formación continua, formación en la práctica, comunidad de práctica, grupo pedagógico, práctica reflexiva, acompañamiento pedagógico, liderazgo pedagógico.

vii. Abstract

This study deals with continuous training focused on the reflection of teaching practice. Experience of pedagogical groups and accompaniment of teachers in the classroom. The educational center is conceived as a context of self-training because it is the space where changes and educational innovations must be generated. Distributed leadership, reflection and communities of practice provide tools that contribute to teacher professionalization and student learning. Identity, common enterprise and shared commitment are dimensions that frame the involvement and participation of teachers, in a horizontal relationship between peers. Practice is a source of cohesion and self-training is the center of analysis.

In the qualitative study, the understanding of the processes implied the application of the ethnographic methodology. This allowed to deepen in 4 educational centers, during a period of 4 to 7 months. The insertion in the field entailed several stages from contact with the educational district, the centers and the participants of which were 4 directors, 4 coordinators and 8 teachers. The participant observation techniques were applied in the pedagogical groups and the accompaniment, in-depth interviews with key informants and field notes. The interview script was prepared with predetermined categories, it was validated by 10 experts and it was piloted with 2 educational centers with similar characteristics to the centers where it was applied.

Pre-established and emerging categories were combined in the analysis, with data processing assisted by MAXQDA. The turn that the investigation took was unexpected, from the selection of the sample, the different interpretations of the district of the main characteristics of the sample and in the implementation procedures. The results were shared with the two centers that received follow-up and that held the GP meetings. Among the main findings are: the GPs that work by frequency regulated the dedication time, the members participated in the selection of the topics, in some of the topics the debates had few foundations, the regulations that regulate the GPs are limited and affects the development of the encounters. Regarding the accompaniments in the classroom, some led to simple reflections and others more complex.

Keywords: continuous training, training in practice, community of practice, pedagogical group, reflective practice, pedagogical accompaniment, pedagogical leadership.

viii Códigos utilizados en el informe de investigación

Códigos	Nombre
P1	Profesor 1
P2	Profesor 2
P3	Profesor 3
P4	Profesor 4
P5	Profesor 5
P6	Profesor 6
C1	Coordinador 1
C2	Coordinador 2
D	Director
SD	Sub Director
O	Orientadora
GP	Grupo pedagógico
ACA	Acompañamiento Pedagógico
DD	Directora Docente
CA	Centro A
CB	Centro B

D CA	Directora Centro A
SD CA	Sub Director Centro A
C CA	Coordinadora Centro A
D CB	Directora Centro B
C1 CB	Coordinadora 1 Centro B
C2 CB	Coordinador 2 Centro B
P1 CB	Profesor 1 Centro B
P2 CB	Profesor 2 Centro B
P1 CA	Profesor 1 Centro A
P2 CA	Profesor 2 Centro A
ACA P1	Acompañamiento Pedagógico, Profesor 1
ACA P2	Acompañamiento Pedagógico, Profesor 2
ACA SD CA	Acompañamiento Pedagógico, Sub Director Centro A
ACA P1 CB	Acompañamiento Pedagógico, Profesor 1 Centro B
ACA C1 CB	Acompañamiento Pedagógico, Coordinadora 1 Centro B
ACA C2 CB	Acompañamiento Pedagógico, Coordinadora 2 Centro B
ACA Inv. C2 CB	Acompañamiento Pedagógico, ----, Coordinadora 2 Centro B
DA	Directora Académica
PC	

NC	Notas conceptuales
NP	Notas de procedimiento
NO	Notas de observación
ADP	Asociación Dominicana de Profesores
IDEICE	Instituto de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa
LGE	Ley General de Educación
P	Pertinencia
R	Relevancia
APMAE	Asociación de padres y madres de la escuela
PPT	
Inv.	Investigadora
Inv. O	Investigadora con la orientadora
Inv. SD	Investigadora con la subdirectora
Inv. D	Investigadora con la directora

CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN

El estudio tiene por título La formación continua centrada en la reflexión de la práctica docente. Experiencia de grupos pedagógicos y acompañamientos de docentes en el aula. Tiene unos contenidos generales de dedicación, agradecimientos, el resumen y abstract y las tablas de contenidos. Está estructurado en 5 capítulos.

En el capítulo I se aborda el origen y justificación del problema, el planteamiento, las preguntas y sus objetivos. Se presenta una breve contextualización que complementa el planteamientos del problema y el marco nacional e internacional con que lo sustenta.

En el capítulo II se presenta la revisión de la literatura, se presenta el tema que resulta el marco de abordaje más amplio de la formación centrada en la reflexión de la práctica. Se va hilando con las temáticas que le dan profundidad gradual y coherente como son el liderazgo distribuido, la reflexión de la práctica y la comunidad de práctica. Por otra parte, se analizan experiencias que nacionales y latinoamericanas que aportan contexto a la vez que conocimientos sobre los grupos pedagógicos y el acompañamiento.

En el capítulo III se describe la metodología elegida para abordar el fenómeno de estudio, la etnografía en el marco de los estudios cualitativos. Se explican conceptos claves para la aplicación de dicha metodología, así como la selección de la población, las técnicas a aplicar y el procesamiento de las informaciones registradas.

El capítulo IV se presentan los resultados de la recogida de datos en el campo. Los instrumentos utilizados guion de entrevista semiestructurada, notas de campo y memorándum analítico. También se registran las observaciones en clases con el acompañamiento y las entrevistas abiertas que generaron dichas observaciones. Las categorías preestablecidas y las emergentes son presentadas y los reducciones de los datos.

Finalmente, el capítulo V recoge la discusión y las conclusiones, las limitaciones y recomendaciones. Se incluye unas proyecciones de la continuidad del estudio y el aprovechamiento de las informaciones generadas.

1.1 Origen y Justificación

En el foro mundial de calidad de la educación 2015, se abogó por una educación de buena calidad, impartida por docentes competentes y bien respaldados como derecho de todo niño, niña, joven y adulto. Una educación que responda a sus necesidades y que sea pertinente para su vida. Los ministros, los jefes y miembros de delegaciones en la declaración número 9, se comprometen

...con una educación de calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos. Velaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz. (UNESCO, 2015a)

En esta declaración se afirma que los docentes son esenciales en la mejora de los aprendizajes por su influencia en la calidad de estos. Además, los docentes pueden ofrecer oportunidades o limitar el aprendizaje.

La profesionalización de los docentes sólo es posible entenderse a través del trabajo colaborativo, en el intercambio de experiencias, expectativas y opiniones, como detonante de la mejora profesional, de la satisfacción de necesidades y de búsqueda de la calidad en los aprendizajes, referentes que resignifican la formación continua (Cabrera & Villalobos, 2009; Krečič & Ivanuš Grmek, 2008; Postholm, 2008).

La mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje es difícil de lograr si los docentes trabajan de manera aislada, ya que la cultura organizacional determina significados, valores, metas e ideales, que direccionan el quehacer cotidiano del centro. En ese sentido, las actividades formativas y de reflexión crítica de la práctica pueden tener éxito si se implica a todo el colectivo, debido a la influencia que ejerce la cultura institucional en el cambio (Vásquez Bronfman, 2011).

La educación formal en la República Dominicana posee compromisos con la calidad que se derivan, de diversas fuentes, entre ellas la legislación vigente y los convenios internacionales de los cuales es signataria. La Constitución Dominicana en su artículo 63 establece el derecho de las personas a “una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones

y oportunidades”, fijando la responsabilidad en velar por la gratuidad y la calidad de la educación.

El Ministerio de Educación de la República Dominicana ha mostrado interés en fortalecer los procesos pedagógicos en el centro educativo. De ahí que haya desarrollado diversas iniciativas, entre las que se encuentran:

- Diversos programas formativos con componentes de fortalecimiento a la gestión del centro educativo y la implementación de estrategias de formación, como es el caso del Programa multifase para la equidad de la Educación Básica (SEE, 2005).
- En el año 2009, la creación del cargo de un coordinador docente o pedagógico para operar en el contexto del centro educativo. Se determinaron como cuatro funciones básicas planificador, mediador informativo, especialista en procesos de aprendizajes y solucionador de problemas.
- En ese mismo año, mediante la Orden Departamental No. 09/2009, fueron oficializados los Grupos Pedagógicos como práctica formativa de capacitación en la acción en el contexto del centro educativo, los cuales habían iniciado años antes en un programa piloto, para la reflexión de la práctica docente dentro del horario escolar. Estos encuentros se realizan una vez al mes (Ministerio de Educación, 2009).
- Diseño de una política de formación continua centralizada en la escuela surge *El Marco de Formación Continua* como resultado de un proceso de consulta nacional, cuya finalidad fue ofrecer pautas a las instituciones que forman a los docentes, en la contextualización de sus intervenciones en el centro en la formación y la consideración de estrategias pertinentes.
- En el 2013 se elaboró el Manual operativo de centro educativo público. El documento presenta pautas para la estandarización de los procesos y a la vez refiere las diferencias de los centros educativos, dentro del marco normativo. Dentro de los procedimientos y normas de trabajo, específicamente pedagógico, plantea el acompañamiento.

En el Manual Operativo de centro educativo público se define el acompañamiento como instrumento y mecanismo de gestión. Se plantea que en el sistema de acompañamiento los coordinadores docentes o pedagógicos y los técnicos distritales son los que acompañan a los profesores cuando ejercen su labor. “Para ello generará en cada centro educativo, una dinámica de intercambio de conocimientos, experiencias y sistematización de buenas prácticas, con el fin de lograr la calidad de resultados esperados” (MINERD, 2013, p. 24).

Estas iniciativas tienen alta relevancia en la profesionalización docente, favorecen la reflexión crítica sobre la práctica, las interacciones en contextos específicos, encaminadas a dotar de significados y al establecimiento de acuerdos. Los procesos reflexivos ponen en confrontación las concepciones, perspectivas, creencias, habilidades, comportamientos del colectivo docente, así como aspectos de su personalidad como son las actitudes, vivencias, motivaciones y valores. (Adell & Castañeda, 2011; Elboj Saso & Oliver Pérez, 2003; González Tirados & González Maura, 2007; Pérez Gómez, 2010; Rodríguez Arocho, 2010).

1.2 Problema y objetivos investigación

La formación continua, conocida en otros países como formación en servicio, formación permanente o perfeccionamiento, debe apuntar a esa cualificación profesional. La (OREALC/Unesco Santiago, 2012) reconoce que la formación continua es una necesidad para el desarrollo profesional del docente y el alcance de la calidad educativa. También refiere los principales desafíos que tiene la Región Latinoamericana y del Caribe, en ese sentido plantea que, “adolece de un abordaje sistemático, no tiene coberturas que se acerquen al grueso de los docentes, ni atiende adecuadamente a los que más necesitan oportunidades de desarrollo profesional, como tampoco se observan estándares de calidad ni impacto suficientes” (p. 6).

En este informe la Unesco invita dar otra mirada a su finalidad, más que remedial, ya que su tratamiento debe trascender al diseño de políticas, en articulación con la formación inicial, de esta forma se puede encontrar respuestas pertinentes a los desafíos expuestos anteriormente. Señala la tendencia más reciente en algunos países de la Región, “...se observa la disposición a impulsar políticas de formación centradas en la escuela en los que los colectivos docentes asumen un papel protagónico y en los que el referente es la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje” (OREALC/Unesco Santiago, 2012, p.6).

Reconocer la importancia de la formación continua en el desarrollo profesional del docente, comprometiéndose a buscar respuesta a sus grandes desafíos. En las experiencias analizadas de América Latina se han considerado algunas limitaciones como son:

...la discontinuidad de los programas y las acciones; las escalas de operación; los modelos, diseños y procesos frecuentemente alejados de intereses, entornos y necesidades de los sujetos; las dificultades de acceso; la precariedad de los formadores; la insuficiencia de recursos; y la falta de definición sobre el tiempo que los individuos o los colectivos pueden dedicar a estos procesos dentro de las jornadas laborales sin perjudicar la atención a los alumnos. (OREALC/Unesco Santiago, 2012, p. 49)

Estas limitaciones son muy complejas e implican soluciones del mismo tipo. Si bien en la última década, han aumentado los programas formativos en respuesta a dichas limitaciones, los resultados no son significativos. En referencia a quienes imparten los programas, ¿quién aboga por una formación docente de calidad impartida por formador de formadores competentes y bien respaldados?, específicamente, que responda a las necesidades de los docentes y sea pertinente para el ejercicio de su profesión.

En la República Dominicana, el MINERD es responsable de organizar y normar la oferta educativa preuniversitaria que se imparte en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria. Comparte, junto a las Instituciones de Educación Superior y demás instituciones formadoras, la responsabilidad de impartir la formación continua al personal que labora en los diferentes tramos de su estructura organizativa: Sede Central, Regionales, Distritos y Centros Educativos. Esta formación se desarrolla, principalmente, con fines de introducir novedades, cambios o reforzamiento al sistema educativo, relacionados con los procesos pedagógicos o institucionales, que apoyen el desarrollo curricular, cuyo fin son los aprendizajes de los estudiantes. En sus acostumbradas Jornadas de Capacitación de Verano, los cursos y los talleres se caracterizan por ser masivos y privilegiar la capacitación en cascada.

La (OCDE, 2008) elaboró el *Informe sobre las políticas nacionales de educación: República Dominicana*, en el que se revela el poco impacto que ha tenido la formación continua en la mejora de la calidad de la educación. Alertan la necesidad de reformas de formación continua que impacten la docencia en el aula. Este dato es muy revelador y, considerablemente, inquietante. Entonces cabe preguntarse, ¿qué factores lo provocaron? ¿Qué debemos mejorar de la formación? ¿Cuál es la calidad de los programas formativos? ¿Cómo se deben gestionar estos procesos?, entre otras.

Los centros educativos en la República Dominicana son dirigidos por el director y cogestionado por el Equipo de Gestión, el cual está constituido por el director, subdirector (en donde existe) el coordinador docente o pedagógico (en donde existe), el orientador o psicólogo y docentes en representación de los dos ciclos.

Recientemente, la estructura de la escuela Primaria fue objeto de reforma, está formada por dos ciclos. El primer ciclo abarca desde 1er a 3er grado y el segundo desde 4to a 6to grado. Los grados de 7mo y 8vo pasaron a la estructura de Secundaria, aunque durante la investigación todas las escuelas de Educación Primaria todavía albergan y trabajan con estos grados (Ordenanza No. 03-2013. Mediante La Cual Se Modifica La Estructura Académica Del

Sistema Educativo Dominicano, Estableciendo Tres Niveles Educativos de Seis (6) Años Cada Uno, Subdivididos En Dos Ciclos de Tres (3) Años, Que Entrarán En Vigor Por Etapas, 2013)

El director es el líder pedagógico principal, sin embargo, en los últimos 5 años, esta función la comparte con otros actores. “En los centros educativos dominicanos la coordinación y ejecución de diversas estrategias de formación docente están bajo la responsabilidad de los miembros de los equipos de gestión, en especial del director y coordinador docente” (Galán, B., 2017, pp.34-52). En el caso de no existir esta figura lo asume el subdirector o el Equipo de Gestión en su conjunto.

Si bien es cierto que la escuela necesita líderes educativos que oriente el desarrollo profesional de los docentes, la creación de la figura del coordinador en el 2009 para apoyar al director en estos aspectos pedagógicos ha suscitado percepciones y valoraciones diferentes. En el Congreso del Instituto de Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE (2012) se presentaron los resultados del estudio sobre Evaluación del impacto del coordinador docente en los centros educativos de la República Dominicana realizado por González, Córdoba, Germán y Pérez (2012) a una muestra de 80 centros educativos ubicados en la 18 Regionales educativas. Encontraron que la mayoría de los directores y maestros consultados consideran que la creación del coordinador docente ha marcado diferencia positiva en el centro educativo. No obstante, los coordinadores consideran necesitar más formación y mejores condiciones para realizar mejor sus funciones.

En la investigación también identificaron diversidad en la concepción e implementación del acompañamiento pedagógico. Esto coincide con los estudios realizados por De Lima y Bórquez, (2013); González, Durán, Méndez, Lachapell Maldonado y Hernández, (2013), cuyos resultados revelan variedad en el impacto del acompañamiento en la mejora del desempeño de los docentes en el aula. De acuerdo con Galán (2017), los participantes en su estudio aseguran que “son los directivos quienes definen lo que se hace. Desconocen a partir de qué criterios se realiza la organización y planificación de las acciones de superación en que participan”.

Los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (LLECE, 2015), son algo esperanzadores para la Región, en sentido general. En comparación con el LLECE (2015), la distribución de los niveles de desempeño reflejó una disminución en el Nivel IV, el más alto, sin embargo, aumentó significativamente los Niveles III y II, además, se reducen positivamente los niveles I y menos I, lo que significa que hubo movilidad hacia los niveles superiores (Bilagher, 2014). En el caso específico de la República Dominicana, también se

manifestó este movimiento, aunque todavía el país ocupa el último lugar en el desempeño. En cuanto a los factores asociados al logro educativo, se evidenció una relación entre mejores resultados de los estudiantes con aspectos de las prácticas de los docentes. De ahí, que se recomiende el fortalecimiento de las políticas docentes para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (UNESCO, 2021)

En relación con la importancia de los docentes para la calidad de los aprendizajes, el estudio reveló que varios aspectos relacionados con las prácticas docentes estuvieron consistentemente asociados con mejores resultados en las pruebas. Aquellos profesores que manifiestan mayor interés por el bienestar de sus estudiantes, que organizan y preparan la enseñanza y que durante esta apoyan el aprendizaje de sus estudiantes (animándolos a perseverar y retroalimentándose oportunamente), se asocian a mayores logros en las pruebas. Este resultado entrega importantes señales acerca de la importancia de fortalecer las políticas docentes como un elemento clave para hacer posible el mejoramiento de los aprendizajes en todos los países de la región.

No obstante, estos logros no pueden ser explicados por los factores asociados a la formación inicial y permanente de los docentes.

Los niveles educacionales del docente, la obtención del título de profesor, la modalidad de estudio de la formación inicial, la duración de la carrera y la participación en instancias de perfeccionamiento son variables que no tuvieron una relación significativa con el logro académico... A pesar de esta falta de significancia estadística, estas variables son importantes para la política educativa, pues denotan los requisitos mínimos que los países han establecido para la formación de los profesores.

(Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2015, pp. 9-10)

Este estudio buscó respuestas a las interrogantes y dudas relativas a la formación de los docentes en servicio y la contribución de las estrategias formativas implementadas, en específico los grupos pedagógicos y el acompañamiento en el centro educativo. La búsqueda en comprender el significado y los sentidos atribuidos por docentes, coordinadores y directivos, así como su vínculo con la práctica docente a sus experiencias formativas. Resignificar la apuesta del sistema a la formación en la acción y el tiempo laboral, oficial, que se destina a su implementación de dichas estrategias.

1.2.1 Preguntas de Investigación

¿Cuál es el funcionamiento de los grupos pedagógicos y del acompañamiento a los docentes en el aula, como estrategias formativas centradas en la reflexión de la práctica?

¿Cuál es la percepción de los participantes sobre el funcionamiento de los grupos pedagógicos, la forma de organizarse, gestión de procesos, finalidad, sentido y significados?

¿Cuál es la concepción, forma de organización, desarrollo y valoración del acompañamiento en el aula?

¿Qué relación tienen los grupos pedagógicos con las comunidades de práctica?

1.2.2 Objetivo General

Comprender el funcionamiento de los grupos pedagógicos y el acompañamiento a los docentes en el aula como estrategias formativas centradas en la reflexión de la práctica.

1.2.3 Objetivos específicos

1. Caracterizar el funcionamiento de los grupos pedagógicos de acuerdo con su finalidad, organización, gestión de procesos, sentido y significados de sus integrantes.
2. Identificar la concepción, organización y desarrollo de los acompañamientos en el aula y su vinculación con los grupos pedagógicos como estrategias de reflexión de la práctica.
3. Identificar características de las comunidades de práctica presentes o no en los grupos pedagógicos del estudio.

CAPITULO II Revisión de Literatura

2.1 La Formación continua centrada en la reflexión de la práctica docente

“La calidad de las experiencias vividas en procesos de aprendizaje condiciona nuestra constitución como sujetos y nuestro desarrollo” Rodríguez Arocho, W.

La formación continua, se ha visto como una oferta de compensación, con el fin de solucionar los déficits de la formación inicial o para la introducción de nuevos procesos formativos. Algunos ejemplos de esto son la inducción a los nuevos docentes, la implementación de cambios o innovaciones al sistema educativo, así como la búsqueda de mejoras a los procesos pedagógicos que funcionan con deficiencia.

Estas finalidades pueden ser atribuidas y desarrolladas tanto por agentes externos como internos al centro educativo. Se apoya en estrategias formativas que, con el tiempo, variaron de un curso corto a uno de larga duración, en los que se encuentran los talleres para el dominio de contenidos disciplinares, pedagógicos o curriculares. Estos últimos han favorecido el conocimiento de destrezas o habilidades muy específicas, sin ningún resultado exitoso. Potenciaban la aplicación de un modelo de entrenamiento estándar, en cascada, masivo y a la vez, individualista, que responde a una lógica instrumentalista de la formación, la cual aún perdura (Aguerrondo, 2004; Imbernón, 2007; OREALC/Unesco Santiago, 2012; Tejada Fernández, 2000; Terigi, 2010; UNESCO, 2014; L. Vezub, 2007).

Con el tiempo se presentan debates en cuanto a qué proporciona la unidad a la formación continua (Terigi, 2010), cuál es el móvil o en que se focaliza. Gairín (2020) plantea que la escuela se debe enfocar en la búsqueda de la mejora y que esto conduce a plantearse dos cuestiones: “a) delimitar la mejora que deseamos con los problemas de legitimación (quien la define y en base a qué) y de ejecución que conlleva (quién la ejecuta y cómo); y b) reivindicar la presencia permanente de procesos de evaluación que nos digan si los cambios aplicados están o no generando mejoras” (p.230). La complejidad de los procesos educativos para responder oportunamente a los cambios y demandas sociales amerita nuevas formas pensar las políticas educativas que equilibren las presiones externas e internas, fortalezcan la autonomía escolar y se enfoquen en el aprendizaje de todos los actores del centro, con efectividad en el aprendizaje de los estudiantes y la reflexión de las formas de dar respuestas las necesidades del momento y a las futuras (Bolívar, Yáñez y Murillo, 2013; Day, 2021).

De acuerdo con Imbernón (2007) los resultados de investigaciones y los de las prácticas de la formación docente en los últimos años llevan a repensar el concepto de formación. Se hace obsoleto considerar la formación como actualización científica, didáctica y psicopedagógica. Invita a abandonar

... la creencia que la formación tiene que ayudar a descubrir la teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y construirla. Si es necesario, se tiene que ayudar a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes y los esquemas teóricos. Este concepto parte de la base de que el profesorado es constructor de conocimiento pedagógico de manera individual y colectiva. (p.148)

La formación continua con el transcurrir del tiempo y en base a las experiencias, asume una perspectiva diferente, que se encamina al desarrollo profesional. Se supera la formación atomizada, de eventos formativos desarticulados, con escasos vínculos entre la práctica y el contexto.

(Rodríguez Arocho, n.d.) plantea en su tesis que la mediación cultural es condicionante del desarrollo humano. La humanización se hace posible por el vínculo estrecho entre aprendizaje y desarrollo, de ahí su afirmación que la educación formal o informal es la forma de mediación cultural que influye en nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Nuestra formación como sujetos es resultado de procesos educativos, generados por experiencias de aprendizajes formales o informales. El aprendizaje se logra en contextos y formas diversas. El sujeto se ve impactado y su desarrollo de acuerdo con la calidad de las experiencias vividas durante el aprendizaje.

La formación es un proceso complejo que compromete nuestra actuación, creencias, valores, así como la percepción que tenemos de nosotros mismos, las demás personas y la realidad. Las experiencias de aprendizaje y lo que ella envuelve (forma, ambiente, concepciones e ideas, emociones e interacciones) ya sea con intencionalidad o no, provocan un resultado. Por eso, le tenemos que dar otra lectura a los intentos fallidos de formar a los docentes y, sobre todo, tener precaución cuando se toman decisiones que implican experiencias de aprendizajes.

Han de considerarse nuevas modalidades y estrategias de formación, con una visión a lo largo de toda la vida. Para lograr los resultados esperados en la educación se necesita realizar de manera simultánea cambios en la escuela y cambios en la formación de los

docentes en servicio con el apoyo de las instituciones formadoras (Aguerrondo, 2004; Terigi, 2010).

Otra tendencia actual es colocar el foco en las necesidades prácticas de los docentes, en consenso con los involucrados, para que el proceso formativo adquiriera significados diferentes. La institución escolar se constituye en la unidad donde se potencian los procesos de cambios e innovación, de socialización y de aprendizaje de diferentes actores (Aguerrondo, 2004; Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011; Murillo Estepa, 2004; OREALC/Unesco Santiago, 2012; Terigi, 2010).

Existe la tendencia de la formación para el desarrollo personal y profesional eficaz, autónoma y comprometida. De propiciar experiencias formativas profundas y sostenidas, orientadas a la práctica docente situada en el aula, acompañada de espacios de reflexión individual y colectiva y en el contexto del centro educativo. Esta tiene incidencia positiva en la escuela, la comunidad, y principalmente, en los aprendizajes de sus estudiantes (Wang et al., 2014). Ya que existe una relación significativa entre los mejores resultados en los estudiantes y la profesionalización docente; entre autonomía profesional, la colegialidad y la participación en las tomas de decisiones en la organización (Samuelsson & Lindblad, 2015).

Ahora bien, esto no es suficiente, porque las escuelas no son islas. Se trata de considerar el contexto de la escuela a partir los problemas identificados por el equipo docente en forma colaborativa, a la vez considerar el contexto más amplio de políticas educativas del sistema (Murillo Estepa, 2004), sin desconocer el contexto global. Ya antes Miller (2002) había planteado en un análisis de las políticas y prácticas de la formación docente en el Caribe inglés, como parte de sus conclusiones, que no era suficiente formar a los docentes en el dominio disciplinar y pedagógico. En tal sentido, afirmó

...los docentes necesitan entenderse a sí mismos en relación con su sociedad y con los cambios que tienen lugar a nivel local y global, de manera de poder establecer contactos con ellos mismos y con sus estudiantes. La creciente complejidad de los temas sociales y culturales que confrontan a los docentes en las escuelas es motivo de perplejidad para muchos de ellos que no se sienten preparados para enfrentar tales desafíos. Las políticas de formación docente ahora apuntan al desarrollo personal del docente...
(p.34)

El desarrollo profesional docente desde la concepción situada “debería abordar no sólo las cuestiones de la escuela, sino generar espacios para la apertura y el fortalecimiento de la relación de los docentes con los dilemas políticos y culturales de la contemporaneidad”

(Aguerrondo, 2004; Terigi, 2010) p.15). Algo similar plantea (Escudero, 2014) refiriéndose a la innovación en los centros educativos y a la necesidad de docentes críticos:

...se requieren docentes y colectivos críticos empeñados en cultivar y construir «innovaciones teóricas» (son imprescindibles para reconocer los tiempos en los que se está viviendo, sus posibilidades y amenazas), buscar verdades dialogadas en comunidades discursivas y prácticas reflexivas, actualizar determinados valores y principios de actuación y, naturalmente, desplegarlos con conciencia lúcida de sus posibilidades y limitaciones en relaciones y prácticas pedagógicas concretas y globalmente situadas. (pp. 125-126)

La formación de un docente con este perfil trasciende lo que hasta el momento se ha realizado como formación continua, desafía a los sistemas de formación docente y, más allá, a las políticas y al sistema educativo. Es necesario replantearse marcos de actuación, de gestión diferentes, en cada nivel de la estructura hasta llegar a la escuela. También implica reconstruir el significado de profesionalización docente, autonomía, cogestión, participación comprometida, práctica reflexiva, entre otros.

En síntesis, la formación continua:

- Ha de entenderse como desarrollo personal, social y profesional del docente.
- Enfocarse en el centro educativo como contexto donde se producen los cambios, la innovación y las experiencias significativas.
- Es difícil definir una oferta pertinente sin la participación de los involucrados en forma autónoma, de cogestión y comprometida el aprendizaje y el desarrollo de capacidades de sus estudiantes, la inclusión y la transformación de la sociedad.
- La reflexión en la práctica docente otorga significado y sentido a la formación, con la aplicación de estrategias que pongan en diálogo la teoría y la práctica; considere las experiencias de los docentes en forma individual y colectiva, como una comunidad de profesional; que se enmarque en el contexto local y trascienda al global.

El gran desafío es lograr que la formación continua contribuya a que los docentes y la escuela, en sentido general, se interesen e impliquen en temas culturales, problemáticas sociales y políticas educativas.

Por más atractiva que sea una estrategia formativa y por más prueba que se tenga de su efectividad, nada garantiza el éxito si los actores no le encuentran el sentido y significado. Si le aporta herramientas que le permitan revisar y mejorar su práctica junto a otros, a favor de su desarrollo profesional autónomo. El éxito de la formación continua centrada en la práctica depende de docentes que se comprometan con su crecimiento personal y profesional.

2.1.1 El Centro Educativo como contexto de autoformación del docente

“...la unidad de cambio en educación es la escuela (la institución escolar) y en tanto no exista una estrategia para pensar el cambio sistémico sobre la base de esta unidad, los cambios serán difíciles...” (Aguerrondo, 2004).

El centro educativo es un contexto privilegiado de socialización y de aprendizaje de diferentes actores, donde se potencian procesos de cambios y de innovación (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011). Las oportunidades formativas que ofrece la escuela para estimular la profesionalización y el desarrollo personal influyen en el aprendizaje y en la transformación de la práctica profesional de los docentes (Calvo, 2019) (Kurland & Hasson-Gilad, 2015; Neve et al., 2015). Otro factor de gran influencia es la autonomía, como lo plantean Neve et al. (2015), la autodeterminación que le permite al docente probar diversas formas de aprender, elegir su propio camino de aprendizaje. La autonomía está referida a la libertad que tengan los docentes, de determinar la metodología de enseñanza, estrategia y actividades de evaluación; la programación del tiempo del aula; definir metas para sus estudiantes.

Existen diferentes estrategias que se vinculan a enfoques formativos con énfasis más individualista o de construcción colectiva, que van desde la formación aislada del contexto y otras que el contexto se constituye en el marco de sentido atribuido por los y las participantes en el proceso formativo. La educación es un fenómeno que se construye socialmente, situado contextual e históricamente (incluir citas de Vygostki, Wanda, Vezub, Bolívar, Yáñez y Morillo, 2013).

En el interés de contribuir a cambios en la escuela y en los resultados de los estudiantes surgieron iniciativas de formación docente con apoyo entre colegas. Por ejemplo, a partir 2000 en Singapur las autoridades educativas fortalecieron las políticas para apoyar las innovaciones pedagógicas y curriculares. Se formaron grupos de Círculos de estudio para proporcionar espacios de aprendizaje colaborativo. El Ministerio de Educación se comprometió a otorgar 100 horas a los profesores para desarrollo profesional. Otra iniciativa fue poner a prueba 51 comunidades de práctica profesional con tres grandes intenciones: asegurar el aprendizaje de

los estudiantes, construir una cultura de colaboración entre docente y centrarse en los resultados de los docentes (Hairon, 2020). El estudio dejó en el debate la necesidad de fortalecer la estructura de las comunidades de práctica para que los docentes puedan participar activamente en las actividades de esta.

En una investigación realizada por Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors, & Edwards-Groves (2014) sobre la mentoría que reciben los profesores principiantes basada en las experiencias de países nórdicos, estos autores analizan tres modelos: como supervisión, como soporte y como autodesarrollo colaborativo. Las experiencias de mentoría como supervisión y soporte guardan diferencias en cuanto a algunos aspectos, pero comparten la finalidad de vigilar la enseñanza de los profesores principiantes. Esto conlleva a la construcción de sistemas muy elaborados de seguimiento y de gestión de la profesión para posibilitar los procedimientos a implementar. La educación y la enseñanza están muy reguladas. La inducción incluye un periodo de prueba en donde los profesores principiantes deben cumplir requisitos profesionales exigidos, lo que conlleva a ser productores y reproductores de cumplimiento de disposiciones de las autoridades, en detrimento de la autonomía profesional. Estos modelos inducen a la profesión como autoritaria y autocrática.

El tercer modelo que implementa la mentoría de “autodesarrollo colaborativo” está cultural, discursiva, económica y políticamente respaldada. El enfoque incluye todos los elementos esenciales propios del constructivismo. Asume que el conocimiento de la enseñanza es generado mutuamente, en relaciones de colaboración, entre profesores principiantes y experimentados. La participación es voluntaria, el encuentro es informal, flexible y confidencial. Los grupos deciden los objetivos, temas, los procedimientos para dirigir las reuniones, el tiempo y el espacio en el que intercambian experiencias y realizan discusiones de literatura profesional. Este modelo produce y reproduce profesores que, desde principio de su carrera, se comprenden a sí mismo como corresponsables de su desarrollo profesional, capaces de recurrir a su propia experiencia y a la pericia de sus colegas de profesión para satisfacer los desafíos de su trabajo y la vida profesional. Induce a la profesión como democracia (Kemmis et al., 2014).

Mancebo y Vaillant (2002) analizaron las diferentes modalidades de formación del profesorado en Uruguay, en el marco de la reforma curricular, y resaltan la importancia que tuvieron la coordinación en los centros para apoyar el desempeño de los docentes, impulsando los encuentros de profesores como parte de la formación continua. Las estrategias

autoformativas más utilizadas en América Latina, que promueven el aprendizaje colaborativo, son mentoría, pasantías, residencias y grupos de estudios, talleres y reflexión sobre la práctica (Calvo, 2019).

Vélaz De Medrano Ureta, (2009) define la mentoría en el ámbito profesional como un proceso en el que se acompaña a otros pares en las tareas propias de la profesión dentro de un grupo o una institución. Se establece un proceso reflexivo entre un profesional de mayor experiencia que asume el rol de mentor y otros que comparte los problemas de la práctica en que ambos están inmersos e interpelados (p. 212).

El mentor es un colega con mayor experiencia o que posee otros conocimientos y técnicas para colaborar con los docentes en la reflexión y el cambio de su práctica. Por lo tanto, en el diseño de programas de acompañamiento es necesario definir los criterios sobre la base de los cuales se considera que alguien es más experimentado, y que está en condiciones de desempeñar el rol. Establecer a quiénes el programa reconoce como docentes experimentados, implica legitimar ciertos saberes y posiciones. (L. F. Vezub, 2011, p. 112)

La participación autónoma del profesorado en su profesionalización (Bolívar, Yáñez y Murillo, 2013) es lo que sustenta la formación de los grupos de trabajo, como estrategia de autoformación de los docentes. Los grupos de trabajo, considerados una modalidad formativa centrada en la propia práctica del docente, desarrollada en contextos concretos, a través de los cuales se ofrecen respuestas a diversos niveles de experiencias profesionales. Estos grupos elaboran proyectos de trabajo colaborativo, producto de reflexión y análisis compartido, donde convergen el compromiso personal y colectivo con la finalidad de concretar una propuesta de solución innovadora o de mejora a problemas identificados en el proceso enseñanza aprendizaje. Los grupos pueden formarse con 3 a 10 docentes de un mismo centro o de varios, aunque la cantidad de integrantes se puede incrementar, previa solicitud y autorización, si el grupo está conformado por docentes de un mismo ciclo pertenecientes a un centro educativo. Los grupos de trabajo deben planear un proyecto, crear un blog en la plataforma Colabora y subirlo, para el seguimiento y asesoría de los centros del profesorado, compartir sus producciones entre sus integrantes o con otros grupos de trabajo. El docente tiene un conocimiento de su propia actividad práctica que resulta más fácil de comprender y compartir por la reflexión sobre su práctica con sus pares. “Este tipo de conocimiento se aprende haciendo, observando y analizando la propia experiencia, muy difícilmente desde otra forma de aprendizaje” (Pacheco Lara, 2008, p. 4).

El trabajo colaborativo puede desarrollarse intra e inter-escuela. “El sello distintivo de las escuelas y de los sistemas exitosos es su habilidad de equilibrar el cambio “de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba” y “de adentro hacia afuera y afuera hacia adentro” a lo largo del tiempo en aras de lograr excelencia en los resultados escolares” (Hopkins, 2017, 46).

En ambos casos, el liderazgo del director y el compromiso de los actores contribuyen a la mejora de la práctica, a la construcción e intercambio de conocimiento. La perspectiva conjunta que pueden tener algunos individuos en una organización ejerce influencia en la generalidad de sus integrantes Chapman et al. (2010); Luquero y Lalueza, (2013) presentan dos formas en que se produce la colaboración. Una es entre iguales y la otra como andamiaje entre un experto y un aprendiz ante la apropiación de capacidades y habilidades que le requiere una tarea específica. “La flexibilidad entre los papeles de experto y aprendiz hace que, además, sea posible llevar a cabo formas diferentes de colaboración... (p.407)

El Aprendizaje Cooperativo de los docentes como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha utilizado en muchos países de acuerdo con las necesidades de cada grupo educativo. Esto ha permitido la creación de redes, espacios y diversas estrategias de formación de los docentes, vinculados a la enseñanza y aprendizajes y competencias (Pombo y Estévez, 2013).

Neve et al. (2015) en su estudio afirman que, la autonomía, el diálogo reflexivo, la responsabilidad colectiva y la autoeficacia facilitan el aprendizaje en los docentes. La autoeficacia la describen como la confianza en sí mismo y en capacidad de enseñanza, la cual alcanza niveles altos si los docentes se benefician de un ambiente escolar donde existan condiciones de apoyo colectivo y de funcionamiento autónomo.

El alcance de la intención formativa necesita de la articulación, coordinación y concurrencia de medidas y acciones diversas (L. F. Vezub, 2011). Conviene la realización de foros de intercambios durante la formación que consideren relaciones cordiales, un marco de entendimiento, de referencia explícita, así como la reflexión de los procesos que se viven. “La formación permanente no puede olvidar o ignorar las cuestiones más vinculadas a aspectos personales, a afectos, a sentimientos, ya que son elementos que tienen una notable incidencia en el desarrollo profesional” (García, 2003, pp. 207-212).

La formación continua en el centro educativo debe constituirse en una apuesta a la construcción de capacidades, entendida esta como: “un proceso por el cual se construyen utiliza, retienen y alimentan las habilidades, instituciones y conocimientos con el fin de

proporcionarle a una entidad los medios para responder al desafío que plantea el desarrollo” (Agiogio, 2005).

De acuerdo con (Toral, 2010) existen dos aspectos centrales en la construcción de conocimiento, una es la maximización de las habilidades para que las personas puedan crear conocimiento y la otra la creación de ambientes que favorezca que se compartan los conocimientos generados.

Desde que el docente se inserta a la escuela, manifiesta sus necesidades relacionadas con los aspectos pedagógicos o con el conocimiento de los procedimientos institucionales, hasta que pueden ser considerados como muy elementales, para sus colegas. Si la institución en la que se inserta este docente respeta y comprende dichas necesidades, las asume como parte de las prioridades del equipo, se puede sentar una buena base para el trabajo colaborativo.

Si es necesario, se tiene que ayudar a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes y los esquemas teóricos. Este concepto parte de la base de que el profesorado es constructor de conocimiento pedagógico de manera individual y colectiva. (Imbernón, 2007)

Por otra parte, (Bolívar, 2014) plantea dos formas que la construcción de capacidades desde dos intervenciones, una como colaboración interna de sus actores y la otra desde los aportes de especialistas externos, ambas con la intención de potencializar las habilidades y empoderarlos en el alcance de metas comunes. Bolívar también afirma que la colaboración interna es posible si se sustenta en un liderazgo pedagógico distribuido.

2.1.2 Liderazgo distribuido

“Los docentes que luchan por defender sus derechos deberían procurar enfrentarse también con los problemas que frenan los adelantos en materia de aprendizaje, pero no siempre lo hacen” (OREALC/Unesco Santiago, 2012)

El liderazgo distribuido se refiere a la forma en que los integrantes de una organización comparten las responsabilidades que antes recaían en una minoría con la mayoría del equipo. Un centro educativo que implementa el liderazgo distribuido promueve la participación en las tomas de decisiones escolares, existe presencia de una cultura de responsabilidad compartida y de una cultura escolar colaborativa de mutuo apoyo (García, 2019; García-Martínez, Higuera-Rodríguez, Martínez-Valdivia, 2018). El beneficio de esta práctica fortalece el sentido de pertenencia a una comunidad y las relaciones de sus integrantes. El desarrollo de liderazgo

puede ser objeto de formación, es decir, de construcción de capacidades de liderazgo de los miembros de un equipo, para que puedan contar con las mismas dotes que quienes los dirigen, y sean capaces de partir de los logros de éstos (Edwards, 2011). (Hargreaves & Fink, 2008, p 88).

La percepción que la sociedad tiene de la profesión docente mejora cuando participan en procesos de toma de decisiones. Estos son vistos como concedores y comprometidos, y eso vez aumenta su confianza (Smith & Benavot, 2019), los buenos resultados de los estudiantes y la colaboración profesional entre los docentes. La cultura de colaboración profesional sólo influye en la satisfacción laboral de los docentes si estos participan en actividades colaborativas, pero si optan por no participar, no obtienen sus beneficios (García, 2019).

El liderazgo tradicionalmente ha sido ejercido por el director o el equipo directivo de la escuela. Asumir un cargo directivo no es sinónimo de ser un líder legítimo. Según la (UNESCO, 2015). "...en muchos países, para ser director de escuela solo se requiere tener un título de enseñanza y experiencia pedagógica. La experiencia pedagógica de las personas no implica que posean los conocimientos y competencias necesarios para administrar una escuela" (p.249). La ausencia de un marco organizativo impide que el director ejerza un liderazgo pedagógico real y el desarrollo de competencias educativas que se le atribuye, aunque se reconozca esta necesidad (García-Garnica y Caballero, 2019, p. 89).

Los directivos de los centros como líderes deben promover un liderazgo compartido y distribuido entre los docentes, en el marco de la construcción de una cultura colaborativa destinada al desarrollo de capacidades en su organización (Harris et al., 2003; López Yáñez & Lavié Martínez, 2010; Sánchez Moreno & López Yáñez, 2010). Según Ávila de Lima (2008) en un centro educativo donde se promueva el liderazgo distribuido, los coordinadores de departamento o responsables de la formación continua, deben asumir un rol diferente al de experto con jerarquía superior a los docentes. Más bien, se debe visualizar como un coordinador de profesionales o facilitador clave en las interacciones de crecimiento y desarrollo profesional de sus colegas.

Este autor plantea que el gran potencial de liderazgo distribuido se encuentra en las redes de interacción social que se produce entre quienes tienen el rol de líderes, sean formales o informales, porque el liderazgo es sistémico y relacional. Uno de sus hallazgos es que tanto el coordinador como los docentes líderes pueden influir en las prácticas profesionales de sus colegas a través de diferentes medios. Entre ellos se encuentran espacios de reuniones sobre

la práctica, observaciones en el aula entre pares, delegación de tareas, comunicación formal e informal con sus colegas tanto de manera individual como colectiva.

(Bolívar, 2011) afirma:

Las nuevas demandas a la escuela exigen el liderazgo en todos los niveles no limitado a quienes ocupan la posición formal. A su vez, toda una larga tradición en los últimos veinte años lleva proclamando la importancia del trabajo colegiado entre el profesorado para el desarrollo profesional (p. 255)

Edwards (2011) relaciona el liderazgo distribuido con el concepto de comunidad, en tal sentido, se refiere a la comunidad comunicativa como resultado de la acción colectiva basada en el contexto, es decir, como una construcción social. La noción de comunidad comunicativa está delimitada por el lenguaje, el discurso, el dialecto y los valores comunes, así como las conexiones afectivas que pueden reflejarse en las interacciones.

La perspectiva de comunidad obliga a las organizaciones a explorar las conexiones e interconexiones a lo interno de la misma y con la sociedad que le rodea, creando redes sociales en modalidad tanto presencial como virtual. Según este autor esto conlleva a un liderazgo responsable ampliando la visión de participación de minoría a la de mayoría social (Edwards, 2011) (Barrero, Domingo y Fernández, 2020). Resulta importante que el líder tenga conciencia individual y social de su autoconcepto de liderazgo. Es decir, ser consciente de su autoconcepción de líder y de cómo conciben los demás su liderazgo. Esto define su identidad de líder. Plantea tres niveles de identidad: individual o personal, relacional y colectiva. En diferentes momentos se pueden activar estos niveles de identidad. El autoconcepto personal son los rasgos que lo hacen diferente de las demás personas; el autoconcepto relacional es su respuesta ante los diferentes roles que asume. El autoconcepto colectivo tiene que ver cómo se identifica con un grupo, el sentido de pertenencia. Los mejores líderes son capaces de utilizar en situaciones complejas los tres niveles de identidad (Schyns et al., 2011).

Day & Gu (2012) plantean unos factores que intervienen en la actitud (motivación y compromiso) de aprendizaje de los profesionales, como son la percepción del ambiente de trabajo, beneficio de la participación, el apoyo del equipo directivo, el sentido positivo de la identidad profesional, la autoeficacia, las aspiraciones a progresar en la carrera profesional y los acontecimientos de su vida fuera de la escuela. Estos autores entienden que es la vocación y no el ascenso a la carrera, lo que explica el impulso de muchos docentes de seguir adelante o los limitan en sus trabajos. Estos experimentan un bien mayor que le brinda satisfacción, un

compromiso apasionado para trabajar que se vincula a fines morales, personales y profesionales de su cotidianidad.

En otro estudio Gu & Day (2013) explican la importancia de la resiliencia en el trabajo de los docentes y cómo contribuir a su potenciación. Aclaran que debe entenderse como la capacidad de los docentes en manejar las inevitables incertidumbres inherentes a las realidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tiene que ver con la capacidad de respuestas del docente en circunstancias de perturbaciones temporales o interrupciones graves en los entornos normales donde ocurre la enseñanza y el aprendizaje. Los factores internos y externos que intervienen en la actitud, la satisfacción personal y profesional, el liderazgo distribuido, el compromiso social y otros factores detallados anteriormente, influyen en la capacidad de resiliencia (Gu & Day, 2013; Olmo-Extremera, Sabino y Domingo 2021).

Bolívar, (2011) afirma que al considerar la escuela la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo asumirá responsabilidad ante el incremento de los aprendizajes de sus estudiantes. Aún en centros desfavorecidos, una estructura que aumenta la oportunidades de liderazgo en los profesores, mejora el rendimiento de sus estudiantes (García, 2019). La distribución del liderazgo va a permitir que tanto los líderes informales como los formales, influyen y comprometen a su equipo en la mejora de los aprendizajes y de la organización. Hargreaves (2013) afirma que el liderazgo distribuido no se limita a directivos y profesores, sino que se extiende al resto de los actores de la organización; es una responsabilidad compartida y se asume de la misma forma que se recibe.

El aprendizaje entre iguales requiere un trato horizontal, potenciar las relaciones, asegurarse que se comparte el liderazgo de forma genuina e inspirar confianza. Se debe estimular la innovación en los docentes con un fuerte sentido de comunidad entre los profesores, propiciando el traspaso progresivo del control y autonomía en su formación. Cuando se establece el liderazgo distribuido se generan cambios internos que repercuten en la calidad de las organizaciones educativas. Esto a su vez, facilita el aprendizaje profesional de los docentes e impacta de forma positiva el aprendizaje de los estudiantes Bolívar (2011); Bolívar, Yáñez y Morillo (2013); Hargreaves (2013); García-Martínez, Higuera-Rodríguez y Martínez-Valdivia (2018).

Esta estrategia también se aplica al contexto del aula, sea presencial o a través de herramientas virtuales. El aprendizaje entre pares favorece el intercambio de conocimiento y experiencia, así como su construcción significativa y en colaboración... (Ribeiro Rolando et al., 2014). Tal es el caso de la experiencia de la Red Leemos en pareja, cuyos resultados señalan

una potencial transformación e innovación en los centros debido al protagonismo de los participantes y la consciencia de sus aprendizajes (Duran & Utset, 2014).

Las estrategias autoformativas que se focalizaron en este estudio fueron las de las comunidades de práctica, también llamadas comunidades profesionales de aprendizaje; los grupos pedagógicos y los acompañamientos de aula o pedagógicos.

2.1.3 Reflexión en la práctica

Mead (1934) plantea que la interacción entre el individuo y comunidad es un proceso en el que mutuamente se influyen, transforma al individuo y su actitud provoca reacciones de la comunidad. La respuesta del individuo, al procesar los símbolos y comportamientos sociales, es de manera subjetiva. Primero el individuo internaliza la conversación de significado de los procesos sociales, experiencias y comportamiento, lo que hace posible que tome las actitudes de los demás hacia sí mismo y hacia lo que están pensando. Para Mead (1934) el estímulo externo del líder de un grupo, un gesto comunicativo, es lo que determina la reacción o respuesta de los individuos, porque a la vez el líder también asume la misma respuesta. Lo que importa es el significado que comparten sobre el gesto comunicativo. Considera que tenemos opinión e ideas, criticamos, aprobamos y desaprobamos a los demás, porque primero somos receptores de la actitud de la comunidad y luego respondemos a ella.

En su obra *Experiencia y educación* Dewey (1963) plantea que existen relación estrecha entre algunas características del método experimental y cualquier de los esquemas educativos basado en la experiencia. 1. Importancia en las ideas, es decir, la acción está dirigida por alguna idea principal. 2. La actividad se organiza de forma tal que se perciba la consecuencia de la consecuencia con los medio que se utiliza. “Una actividad deja de ser educativa porque es ciega”. Las ideas o hipótesis se prueban por las consecuencias que se producen cuando se actúa sobre ellas. Este hecho significa que las consecuencias de la acción deben observarse cuidadosa y discriminatoriamente. Si la actividad no se controla mediante la observación su disfrute es temporal, pero no proporciona conocimiento sobre las situaciones en la que se produce la acción. 3. Llevar un registro de las ideas, acciones y consecuencias observadas para una revisión reflexiva. Esta reflexión favorece la extracción de sentidos, que son el capital para el manejo inteligente de nuevas experiencias.

Schön (2002) comparte la misma perspectiva de Dewey, por eso asume las alertas que los radicales y los profesionales críticos hicieran tiempos atrás “las áreas más importantes de la práctica profesional se encuentran...más allá de los límites convencionales de la competencia

profesional” (p. 21). De ahí, genera análisis del modelo de formación, el currículo que la enmarca, la investigación y la práctica profesional. Crítica los programas de formación que tradicionalmente responden a una jerarquía de los conocimientos: ciencias básicas, ciencias aplicadas y las habilidades técnicas de la práctica cotidiana. Considera que esta programación y la investigación misma, se distancian de las necesidades e intereses de la práctica profesional. Afirma que la diferencia a un profesional de otro no es el conocimiento profesional, es “la sabiduría, el talento, la intuición o el arte” de su hacer profesional.

En algunos campos, la cuestión del arte profesional se ha desarrollado en el contexto de la formación continua. Los formadores se plantean cómo se puede ayudar a los profesionales ya maduros a renovarse con el fin de evitar “quemarse”, cómo se les puede ayudar a construir sus propios repertorios de competencias y habilidades sobre la base de la continuidad. La formación de profesores es un buen ejemplo de ello (p. 27).

Schön (2002) presenta el caso de las Bellas Artes donde todo es práctico, aprenden haciendo. Explica que alcanzan los aprendizajes de diseñar, ejecutar y producir “comprometiéndose en tareas de diseño, ejecución y producción (p.28). En el accionar práctico es que los estudiantes pueden ver lo que otros les explicaron teóricamente.

La práctica reflexiva puede remitir a dos procesos, reflexionar para actuar o en la acción y reflexionar sobre la acción. Reflexionar en la acción es decir durante la misma, es una reflexión fugaz sobre la acción emprendida o en curso. Implica alerta y conciencia de las operaciones en marcha, los resultados provisionales y la evolución previsible del sistema de acción (Perrenoud, 2007). Cuando una reflexión en la acción se deja en reserva por dudas, para retomarla luego, se convierte en una reflexión sobre la acción.

En cuanto a la reflexión sobre la acción, se trata de “tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer demás o a lo que otro prácticamente habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica” (Perrenoud, 2007, pp. 30-31). Este autor explica que, aunque toda acción es considerada única, pertenece a una misma categoría generadas por situaciones parecidas, pero que cuando surge la acción singular tiene sentido una mirada retrospectiva sobre ella. La reflexión a posteriori tiene la finalidad de comprender, realizar un proceso de análisis relacionada “con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga” (p.31).

Schön (2002) afirmó que la reflexión en la acción es un tipo de experimentación, que al realizarla el profesional confirma o rechaza una hipótesis. Experimentar es actuar con el fin de observar lo que resulta. Luego reflexionar sobre la reflexión en la acción (p. 73). Algo similar

plantea Kemmis (1992) cuando dice “deben involucrarse participantes no sólo en el examen y transformación de su propia conciencia (incluyendo sus comprensiones de sí mismos y su comprensión de la situación en la que actúan) sino también en lograr sus propias decisiones sobre la acción” (Kemmis, 1992, p.192).

La reflexión sobre las acciones resulta relevante para toda profesión. En el caso de la docencia, resulta imprescindible, por su impacto en los resultados en los aprendizajes de los estudiantes y en la formación de estos. También resulta relevante en su propio desarrollo personal y profesional, debido a que sus experiencias pasadas, en su rol de estudiante, influyen de manera inconsciente. “Experiencias que, por estar muchas veces fuertemente internalizada, resultan difíciles de analizar críticamente, por lo que es común que terminemos reproduciéndolas automáticamente (Sanjurjo & Vera, 2001, p. 6). De ahí, que resulta crucial durante la formación favorecer espacios de reflexión posterior a las experiencias de docencia y contar con el apoyo de un facilitador (Thorén, 2020).

Medina (2010) refiere que el diálogo reflexivo “se desarrolla escuchando de manera activa, comprometidos en la búsqueda de la subjetividad del otro y abiertos a la cuestión del sentido. A través de la deliberación debe buscarse las palabras que revelen el sentido y enriquezcan la comprensión mutua” (p.56). Plantea que el docente tiene que construir por sí mismo y a su propia manera los saberes, porque nadie puede hacerlo por él. Invita a los acompañantes o formadores, sea colega o externo, a apoyar al docente para que vea lo que necesita ver. La forma correcta de ayudarlo, de formarlo, es con boca cerrada, se trata de “aprender a callarse” (Medina, 2010).

La concepción de docente se debe reconsiderar, de acuerdo con (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, & Weise, 2009):

...el concepto de docente estratégico no sólo como alguien capaz de movilizar los conocimientos adecuados ante un contexto educativo, complejo y demandante, también como un profesional capaz de adoptar una versión de su propia identidad- un self-ajustado a esa nueva situación, emocionalmente comprometida, en la que se cuestiona su identidad. (p. 239)

Es decir, que se revisan sus conocimientos, pero también sus concepciones y sentimientos. Wang et al. (2014) realizaron un estudio en donde analizan la práctica de un docente que aplica en su clase unas estrategias, como resultado de sus reflexiones, las sugerencias de los investigadores, sus aprendizajes anteriores y las experimentaciones con sus estudiantes en el aula. Algunas de sus conclusiones fueron que el crecimiento profesional del docente se produce cuando se revelan en la práctica sus conocimientos y creencias. El docente

mejora sus habilidades y conocimiento profesional aprendiendo, reflexionando y practicando junto con sus estudiantes. Malpica (2020) plantea que se identifican mejoras en los resultados de los estudiantes, solo con realizar “una observación profunda, sincera y fundamentada de la práctica colectiva en las aulas...” (p. 94)

En el estudio realizado por Kurland & Hasson-Gilad, (2015) indican la importancia de la reflexión sobre la práctica. Uno de sus hallazgos explica el efecto que tiene en los docentes experimentar procesos de pensamiento crítico y reflexivo sobre la práctica y de participación en la toma de decisiones sobre los aspectos a mejorar. Según estos autores esto le proporciona un sentido y significado en su trabajo diario y aumenta su satisfacción laboral.

En el estudio realizado por Thorén (2020) a tres grupos de futuros docentes, se les asignó una práctica de campo y luego experimentaron procesos reflexivos en la acción, los cuales fueron filmados. Tiempo después observaron el video, lo que estimuló la reflexión sobre las preocupaciones que surgieron en medio del proceso de enseñanza, aunque esto no era la finalidad. La reflexión incluyó sus puntos de vista iniciales, las consideraciones sobre los esfuerzos y el desempeño pedagógico que tenían al momento, la implementación y las posibles acciones futuras. El período transcurrido entre la asignación de la práctica de campo y la entrevista reflexiva con la observación del video permitió a los futuros docentes, tomar distancia de su punto de vista inicial, y ver de nuevas formas los esfuerzos pedagógicos propios y de los compañeros. Esto comprobó que los registros que se implementan con los profesores para la reflexión en acción, posteriormente se pueden utilizar como recursos para la reflexión sobre la acción.

Refiriéndose a la innovación, (Escudero, 2014) coincide con estos autores, dice: se requieren docentes y colectivos críticos empeñados en cultivar y construir “innovaciones teóricas” (son imprescindibles para reconocer los tiempos en los que se está viviendo, sus posibilidades y amenazas), buscar verdades dialogadas en comunidades discursivas y prácticas reflexivas, actualizar determinados valores y principios de actuación y, naturalmente, desplegarlos con conciencia lúcida de sus posibilidades y limitaciones en relaciones y prácticas pedagógicas concretas y globalmente situadas (pp. 125-126).

Un ejemplo de esto puede ser el caso de los docentes de Finlandia, que de acuerdo con las explicaciones de Hargreaves & Fink (2008), le atribuye éxitos en su sistema educativo porque cuenta con docentes muy cualificados. Otros factores que inciden es que cuentan con un currículo ligero que les permite a sus docentes tomar decisiones profesionales de la enseñanza y el aprendizaje, además del tiempo que dedican a conocer a sus estudiantes. Estas son condiciones que favorecen la innovación y el cambio. Hung & Yeh (2013) presentan

el cambio a través de cuatro grandes dominios que aportan Clarke and Hollingsworth's (2002): el dominio personal (conocimiento de los maestros, las creencias y actitudes); el dominio externo (fuente externa de información o de estímulo); el dominio de la práctica (experimentación profesional); y el dominio de la consecuencia (resultados sobresalientes).

Bolívar (2010) define el compromiso como un vínculo psicológico o identificación que se tiene con una organización, actividad o persona. Establece que este surge de un conjunto de valores y creencias, tanto del ámbito personal como profesional. De esta forma afirma que un docente comprometido muestra interés en los aprendizajes de los estudiantes, así como busca mejorar sus habilidades y competencias profesionales, para tener una satisfacción con su trabajo (p.16).

Las propuestas de mejora, según Bolívar (2010), se dividen en varios contextos: el de mejora escolar, se aumenta la efectividad de los esfuerzos enfocarse en las condiciones de trabajo, tales como aumentar las oportunidades de participación en la toma de decisiones y la colaboración entre compañeros para generar más oportunidades de aprendizaje. En el caso del contexto educativo, el docente asume públicamente un compromiso por el trabajo que realiza, que contrasta con sus resultados y logros. (pp. 19-21)

Bolívar (2010) alerta que los procesos de la práctica y la mejor de la misma, no se limite a la privacidad del aula. Es necesario que la sociedad participe en la educación, al transparentar el funcionamiento del servicio público. Esto es posible aplicando dispositivos que combinen las exigencias externas con las acciones internas, los conocimientos, el compromiso, las habilidades y la motivación de aquellos que trabajan en las escuelas (p.23). En el trabajo efectivo y eficiente de la escuela, resulta clave combinar la evaluación interna autoevaluación, reflexión crítica e interacción con la comunidad, con la rendición de cuenta externa y con la evaluación de situación o desarrollo que alcance, de manera progresiva la escuela.

Hargreaves & Fink (2008) plantean que es necesario que el docente asuma un aprendizaje profundo y reflexivo en el desarrollo profesional, contrario a la presión que ejercen los gobiernos y sistemas que demandan la puesta en práctica inmediata de la formación continua. La capacidad de respuesta para actuar y razonar de manera pertinente se alcanza con conocimientos acumulados poco a poco y a largo plazo. "El pensamiento rápido y el saber lento son alter-egos, no caminos alternativos" (p. 52).

La práctica compartida y reflexionada sobre el ejercicio profesional benefician al docente, aún más si se cuenta con un mentor. El docente se beneficia de la reflexión sobre la

acción realizada, la intención y otros modos de intervención. “Así pues, no es tanto la práctica lo que hace al maestro, sino la práctica reflexiva”. (Hargreaves y Fullan, 2014, p.154). Los maestros indagan sobre la acción realizada durante su práctica, recopilan evidencias, evalúan su efectividad, identifican las razones de éxitos o de dificultades para mejorar su intervención. “No es suficiente para los maestros desfavorecidos tener un corazón de oro. Han de tener un baúl de tesoros lleno de conocimiento y experiencia también” (p.159).

El capital profesional son los que la persona sabe y puede aplicar individualmente, con quien aprende y desarrolla de manera colectiva, el tiempo en que conoces y las mejoras intencionales. La escasez de capital profesional sucede cuando el docente no tiene suficiente cualificación, la titulación baja, de su evaluación del desempeño, las experiencias previas, si es un profesional aislado, ausencia de intercambios con colegas y de reflexión sobre la práctica y retroalimentación. “...los docentes aprenden y progresan más al ser capaces de trabajar, planificar, tomar decisiones con otros docentes en lugar de tener que inventar todo y soportar la carga solos” (Hargreaves, A. y Fullan, 2014, p.160).

Existen muchas fuerzas y barreras que obstaculizan el camino como son la escasa inversión en capacidad personal y colectiva, el interés personal divisorio y autoprotección, culturas tóxicas de individualismo y aislamiento, dinámicas de colegialidad artificiosa y sistemas de compensación con tácticas de “divide y vencerás”, medidas políticas a corto plazo y pura inercia. (Hargreaves, A. y Fullan, 2014, p. 216).

Las culturas colaborativas no solo pueden ser informales, sino que deben siempre ser informales porque sin inversión en relaciones subyacentes la colaboración puede ser artificial, forzada e incluso perjudicial. Estas relaciones subyacentes incluyen tener aprecio al personal como individuos y hacer concesiones en circunstancias personales como la muerte de un ser querido, crisis familiares o simplemente un día malo. Las culturas colaborativas no son ollas a presión de culpa y perfeccionismo, sino cazos de cocción lenta que permiten que se expongan las vulnerabilidades y se expresen las dudas. (Hargreaves, A. y Fullan, 2014, p.178).

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., & Paredes (2018) consideran importante que los países deben manejar informaciones claras y confiables respecto a las escuelas, los estudiantes y el equipo educativo, sean éstas de los resultados de aprendizajes y la evaluación del desempeño. Los datos pueden favorecer la evaluación de las políticas implementadas y su efectividad en la formación de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes. Este tipo de conocimiento contribuye a la adopción de prácticas exitosas y a mejorar los programas de intervención educativa (p. 216).

Elacqua, G., et al (2018) plantean que los cambios sociales y económicos traerán grandes desafíos para el docente que transformarán su rol y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre estos desafíos se encuentran el dominio e integración de la tecnología para promover los aprendizajes de los estudiantes y el trabajo en equipo con sus pares. También advierten que “las habilidades de los docentes seguirán siendo decisivas para los aprendizajes de los estudiantes” (p.217)

2.2 Las comunidades de práctica.

Todos los integrantes de una escuela son claves para el cambio y la mejor de las prácticas tanto institucional como de aula. En ese sentido, Pérez (2009) plantea sobre el cambio de la práctica se puede concretar cuando una institución educativa se convierte “en contextos de aprendizaje cada vez más plurales, independientes y eficaces, comunidades que aprenden, que desarrollan y viven, en definitiva, una cultura del aprendizaje permanente” (p. 87). Smith, Kempster y Wenger-Trayner (2019) analizan el desarrollo de una comunidad de práctica dentro de un programa de liderazgo. Este proceso lo consideran como una intervención de aprendizaje que impacta en las prácticas de diferentes lugares. “El ciclo de aprendizaje es, por lo tanto, un proceso relacional, interconectado y multidireccional” (p. 65).

Wenger & Barberán (2001) conciben la práctica como fuente de cohesión y coloca el aprendizaje como centro del análisis. Su interés estuvo en la naturaleza de lo que se comparte, se aprende y se convierte en fuente de cohesión, es decir, la estructura y el contenido de la práctica. Las teorías de la práctica destacan lo que hacen las personas y cómo otorgan significado a sus acciones y al mundo por medio del compromiso cotidiano. Lave y Wenger (1991) explicaron la teoría de comunidades de práctica como la forma en que personas logran determinados aprendizajes a través de actividades socialmente situadas y sus contribuciones en la adquisición de conocimiento en entornos sociales. Se trata de hacer algo en un contexto histórico y social el cual ofrece estructura y significado a dicho accionar.

Las comunidades de prácticas son grupos de personas, relativamente estable, que, vinculadas a una práctica común, derivada de un oficio o una profesión, se encuentran para intercambiar experiencias sobre temas de interés que conlleva al aprendizaje mutuo, la producción de conocimientos y la realización de tareas específicas (Ávalos, 2011; Vásquez Bronfman, 2011). De acuerdo con (Day, C. & Gu, 2012) se trata de “un grupo de personas que tienen un fuerte sentido colectivo de bienestar, identidad profesional y confianza en sí misma” (p.45).

Según Day & Gu (2012); Vásquez (2011) las comunidades de práctica pueden iniciarse a partir de encuentros informales en los cuales se traten temas de la práctica de mucho interés para sus integrantes y que surgen de una manera espontánea. Contrario a esto sostiene Ávalos (2011) que una comunidad de práctica puede constituirse por iniciativas de externos, sea esta en el marco de una investigación o de un proyecto de formación. Ha de entenderse que la agenda y los tiempos formativos pueden ser determinados por los énfasis de dichos marcos. En cuanto a permanencia o extinción de la comunidad plantea que dependerá la continuidad de apoyo que ofrezcan las autoridades educacionales, sean éstas el Estado o alguna institución que la sustente.

Este grupo de practicantes pueden compartir finalidades, concepciones, perspectivas, creencias y valores. Esto los compromete a trabajar juntos en la construcción de significado y sentidos, impulsado por el dialógico en sus interacciones y comunicación.

De acuerdo con (Imbernón, 2008):

Las comunidades de práctica son grupos constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento especializado, pero no son comunidades científicas, ya que su finalidad es informar y comunicar experiencias poniendo en común aprendizajes basados en la reflexión compartida sobre experiencias prácticas. (p. 100)

Actualmente se une al concepto de gestión del conocimiento o práctica reflexiva como proceso de práctica compartida. La comunidad de práctica tiene un efecto positivo en el sistema de gestión del conocimiento (Choi, Ahn, Jung & Kim, 2020). Los integrantes aprenden si se produce una fuerte participación en un grupo formado por individuos con experiencia en el tema que los une; esto en un marco de negociación, con una finalidad práctica y relaciones de responsabilidad mutua. El grupo como tal, establece los objetivos de aprendizaje, seleccionados en el contexto de la práctica.

Choi, Ahn, Jung & Kim (2020) explican que las comunidades de práctica fomentan y ejecutan activamente actividades de aprendizaje relacionadas con la mejora del desempeño de tareas para las empresas. Esto fortalece aún más las soluciones de tareas, como los sistemas de gestión del conocimiento, incluidos los motores de búsqueda de información. Por lo tanto, una comunidad de práctica es un factor eficaz que estandariza los procesos de práctica, como el intercambio exitoso de experiencias entre los miembros de la organización. Los miembros de las comunidades de práctica están muy relacionados con los cambios en las empresas y organizaciones. Por lo tanto, deben esforzarse por convertirse en expertos en conocimiento que puedan crear valor adicional según lo requieran las organizaciones.

Estos autores encontraron que las CoP tienen una mayor influencia en el desempeño de la innovación que los sistemas de gestión del conocimiento. Los miembros de la organización pueden sentirse motivados para realizar continuamente actividades innovadoras, ya que hacerlo les da un sentimiento de satisfacción en términos de contribución a su organización. Además, pueden creer que sus esfuerzos serán seguidos por los de los demás y que habrá transferencia de conocimientos e información, incluso si los miembros de la organización están conectados a través de Internet o intranet (Choi, Ahn, Jung & Kim, 2020).

La modalidad puede ser presencial o virtual (Imbernón, 2008). Si bien los participantes en línea no pueden estar presentes físicamente, existen actividades que estimulan un sentido de comunidad mediante el uso de tecnologías Web 2.0, como salas de chat y foros, y es crucial el tiempo que se toma al comienzo para presentar a los participantes. Los miembros pueden desarrollar competencias, asumir roles de liderazgo y construcción de artefactos como recursos para que otros los usen (Bernadette, 2017). El elemento de red es un aspecto de lo que constituye la comunidad de práctica, por sí sólo no explica el aprendizaje que se produce en ella porque la teoría de red no es una teoría de aprendizaje (Farnsworth, Kleanthous y Wenger-Trayner 2016).

El aprendizaje que se construye en una comunidad es resultado de la interacción con otros, como fenómeno social, y en un contexto particular, como acción situada. Estas concepciones responden al enfoque histórico cultural de Vygotsky (Edwards, 2011; Luque Cubero & Lalueza Sazatornil, 2013). De acuerdo con Farnsworth, Kleanthous y Wenger-Trayner (2016) el aprendizaje es resultado de nuestra participación en diferentes prácticas sociales relacionadas a otros espacios de aprendizaje durante un tiempo determinado. Estos contextos pueden ser formales e informales. Igor Pyrko, Viktor Dörfler y Colin Eden (2019) en su estudio abordan los paisajes de práctica, los cuales trata de la distribución de organizaciones que comparten, se relacionan y dependen de comunidades de prácticas locales y que impulsan una práctica temporal de aprendizaje informal. Los paisajes de práctica (LoPs) necesitan que las personas desarrollen sus propias comunidades de práctica que puedan resolver sus problemas cotidianos en el trabajo y crecer como practicantes.

Después de la experiencia de 51 escuelas en comunidades de aprendizaje profesional, el ministerio de educación de Singapur decidió extender la experiencia a todas las escuelas. Estas comunidades elevaron el nivel de profesionalismo docente de manera rápida y efectiva (p. 3) PLC se centra en el aprendizaje colaborativo del docente. Singapur tiene un modelo de comunidad de aprendizaje profesionales estandarizado desde el 2009. Este modelo está basado en las ideas de DuFour (2004). Se centra en 3 ideas de capacitación en el aprendizaje

de los estudiantes, construir una cultura de colaboración y centrarse en los resultados de los estudiantes. Las preguntas son: ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes? ¿Cómo se saber que han aprendido? ¿Cómo responder cuando no aprendan? ¿Cómo responderán cuando ya lo saben?

Igor Pyrko, Viktor Dörfler y Colin Eden (2019) explican que las comunidades de práctica tienen un papel importante dentro de la literatura de práctica pluralista, ya que pone en énfasis las competencias negociadas y las relaciones cambiantes en los entornos locales. Como efecto, el concepto de comunidades prácticas debe ser más desarrollado y construirse sobre él.

“Las comunidades profesionales de aprendizaje requieren un esquema o diseño para ser productivas. Se han de organizar y ajustar. Como en Finlandia, la distribución del tiempo de la jornada honra las necesidades de los docentes de tener suficiente tiempo fuera de las clases para juntarse e indagar en el ejercicio de su profesión e investigar formas de mejorarla. Las reuniones de claustro requieren una agenda y un propósito de común acuerdo” (Hargreaves, A. y Fullan, 2014, p. 212)

La nueva perspectiva de que las culturas profesionales deben tener autonomía colectiva, transparencia y responsabilidad, y estar deliberadamente organizadas y estructuradas en torno a estos principios, no debería ser una licencia para el acoso y abuso administrativo ni para la manipulación. Las comunidades profesionales de aprendizaje no son comunidades profesionales de datos o comunidades profesionales de puntajes de pruebas “(Hargreaves, A. y Fullan, 2014, p. 213).

Los directores más efectivos eran aquellos que definían sus roles como facilitadores del éxito docente en términos de acceder a los recursos, enfocar en el trabajo en equipo, y crear relaciones con los padres y con la comunidad (p. 214).

2.2.1 Supuestos básicos en la comprensión de las comunidades de práctica.

Chaves Salas (2001) reconoce aportes de Vygostki a la educación, entre los que resalta el lenguaje como herramienta de construcción de conocimientos, significados y la emancipación. Hace una invitación a reflexionar la práctica pedagógica y el compromiso de ofertar una educación más humana, respetar la diversidad cultural, que promueva el diálogo, la criticidad, la participación, una sociedad más democrática, comprometida con el desarrollo humano y natural de nuestro mundo.

“La transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo.” p. 25

De la teoría sociocultural parte los principales conceptos en torno al cual gira las comunidades de práctica. Los aprendizajes son resultados de las interacciones sociales y se destacan las relaciones interpersonales que influyen en la conducta. Etienne Wenger & Barberán, (2001) presentan un conjunto de principios y recomendaciones para explicar cómo se comprende y posibilita el aprendizaje desde dicha teoría. Se basan en 4 premisa fundamentales para explicar la importancia de aprender, la naturaleza del conocimiento, de conocer y de los conocedores:

1. Somos seres sociales.
2. El conocimiento es una cuestión de competencia en relación con lo que emprendemos. Se produce un aprendizaje de cómo hacer en la práctica.
3. Conocer es cuestión de participar en el logro de esta empresa.
4. El significado es la capacidad de experimentar el mundo y el compromiso con él. Es lo que debe producir el aprendizaje.

El aprendizaje resulta de la participación social, entendida ésta como un proceso amplio de participación de manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en la construcción de identidades en relación con las mismas. La participación social como proceso de aprender y conocer, se caracteriza por cuatro componentes interconectados y que se definen mutuamente:

1. Significado: una manera de hablar de nuestra capacidad es cambiante, se produce tanto en el plano individual y colectivo. Se desprende de experimentar nuestra vida y el mundo.
2. Práctica: una manera de hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción.
3. Comunidad: una manera de hablar de las configuraciones sociales donde la persecución de nuestras empresas se define como valiosa y nuestra participación es reconocible como competencia;
4. Identidad: una manera de hablar del cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crea historias personales el devenir en el contexto de nuestras comunidades” (Etienne Wenger & Barberán, 2001)

Es decir, en síntesis, en la teoría de un aprendizaje social se relacionan las premisas y estos componentes de participación social:

- Práctica: Se produce un aprendizaje como un hacer.
- Significado: se produce un aprendizaje como experiencia.
- Comunidad: Se produce un aprendizaje como afiliación.
- Identidad: Se produce un aprendizaje como devenir en su identidad.

Los conceptos considerados por Wenger (2001) importantes para la comprensión de las comunidades de práctica son el significado entendido como proceso de negociación de significado, lo que a la vez supone una interacción con el proceso de participación y cosificación, dualidad fundamental para la experiencia humana del significado y la naturaleza de la práctica.

La negociación de significado se define como un proceso activo y productivo por medio del cual experimentamos el mundo y nuestro compromiso en él como algo significativo. Nuestro compromiso en una práctica puede tener unas pautas que al ser reproducidas de nuevo originan una experiencia significativa. “Producimos significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman, es decir, vuelven a negociar la historia de significados de lo que forman parte” (pp. 77-79). Para Wenger (2001) vivir es un proceso constante de negociación de significado y nuestro compromiso con el mundo es un proceso continuo de negociación renovada. “El significado no existe en nosotros ni en el mundo, sino en la relación dinámica de vivir en el mundo” (p. 79).

La CoP se comprende a partir de estos componentes de aprendizaje y algunos conceptos que lo constituyen. Wenger (2001) enfatiza que el concepto de práctica ...incluye tanto los aspectos explícitos como implícitos. Incluye lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto. Incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad que, si bien en su mayor parte nunca se llegan a expresar, son señales inequívocas de la afiliación a una comunidad de práctica y son fundamentales para el éxito de sus empresas (p. 71)

En la CoP no se refleja la dicotomía entre teoría y práctica, porque sus integrantes pueden tener sus propias teorías y formas de entender el mundo, pero en este

espacio se desarrollan, negocian y comparten. La teoría y la práctica interactúan y se influyen mutuamente (Wenger, 2011).

Rodríguez (2013) afirma que existe diversidad en los significados debido a que los sujetos de una comunidad pueden manejar diferentes perspectivas filosóficas y marcos conceptuales. Explica cómo “los significados que permiten la comunicación y el debate entre los miembros de la comunidad educativa y facilitan la práctica institucionalizada de la educación”. Advierte que al momento de entender y trabajar con los problemas educativos sólo se considera una parte de la historia. Opina que se ignora una parte fundamental, que permite entender el malestar con los sistemas educativos y cómo se le puede enfrentar. “Se trata del sentido subjetivo que construyen los y las docentes desde sus particulares vivencias cotidianas y comunidades de práctica” (Rodríguez, 2013, p. 44)

Anterior a este planteamiento, Lewin (1992) había asegurado que cualquier intento por mejorar las relaciones intergrupales se enfrenta con una amplia variedad de tareas. Tendrá que ver con actitudes y estereotipos respecto al propio grupo y frente a otros grupos, con el desarrollo de actitudes y conductas durante la niñez y la adolescencia, con problemas de vivienda y con el cambio de estructuras legales de la comunidad... Tratará con pequeños grupos: una familia, un club, o un conjunto de amigos, y con conjuntos sociales mayores: escuelas, el sistema escolar, vecindarios, comunidades, estados, naciones, y con problemas de orden internacional” (pp. 15-16).

Wenger (2001) explica que la participación es un proceso largo y variado de hacer o producir la práctica. El otro proceso importante, cosificación, se trata en dar forma a la experiencia produciendo objetos o artefactos que la representan. Esto último puede ser la redacción de una ley, creación de un procedimiento, elaboración de un instrumento. La negociación de significado tiene lugar en la convergencia de los procesos de participación y cosificación.

De forma más detallada, la participación es la experiencia personal o colectiva de vivir en afiliación a comunidades sociales y la intervención activa a empresas sociales. Este proceso “combina hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer, en el que interviene toda nuestra persona, incluyendo cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales” (p. 80). Wenger aclara que el término participación supone todo tipo de relaciones conflictivas o armónicas, íntimas o políticas, competitivas o colaboradoras. La participación conforma experiencias y la comunidad, forma parte de quienes somos, es un componente de nuestras identidades.

En forma más detallada el proceso de cosificación trata del compromiso como productor de significado. “Con el término participación nos reconocemos mutuamente y con el de

cosificación nos proyectamos en el mundo” (pp 83-84). Wenger aclara sobre el término de cosificación que es tanto un proceso como un producto, para que sea significativa se debe integrar en un proceso local, asume forma diversa desde una fórmula abstracta a una construcción, desde una palabra hasta un concepto o un argumento complejo. Más que simples productos materiales y objetos concretos representan una práctica y muestra de significados contruidos y negociados. Existe una dualidad entre participación y cosificación, porque interactúan y se complementan. Ambas pueden funcionar en contraste, pueden ser tácita y explícita, individual y colectiva, privada o pública.

Las comunidades de prácticas son historias compartidas de aprendizaje y en la negociación de significados de la participación y la cosificación, que se entrelazan en el transcurrir del tiempo, interaccionan sin fusionarse, convergen y divergen y se influyen de manera mutua. Un ejemplo de esto sería un barrio o un pueblo que al pasar el tiempo conserva similar sus calles, casas, parques, pero se observa un accionar diferente en la población lo cual mantienen vivo recuerdos de aquellos que retornan. Igual puede suceder lo contrario, cambia su aspecto físico, pero las actividades sociales y comerciales dejan rastros de lo que fue en el pasado (Wenger, 2001).

El aprendizaje en la historia de una comunidad de práctica tiene que ver con el recuerdo y el olvido de las experiencias y sus huellas o registros. Tiene que ver con la continuidad y discontinuidad, esto de acuerdo con la participación de los integrantes con su historia compartida, los cambios de posiciones o direcciones, interés o desinterés, permanencia o inicio de nueva vida. También de acuerdo con la cosificaciones por elaboraciones de artefactos que favorecen que perpetúan los repertorios de una práctica o la adaptaciones y cambios de artefactos que dan lugar a nuevas generaciones de miembros que renuevan, desplazan o desaparecen comunidades de práctica (Wenger, 2001).

El aprendizaje tiene que ver con política de participación y de cosificación, que se constituyen en canales de poder para sus integrantes y para los grupos externos. La política de participación puede incluir “la autoridad personal, el nepotismo, la discriminación, el carisma, la confianza, la amistad, la ambición...” Por su parte, la política de cosificación puede incluir “la legislación, las directrices, la autoridad definida institucionalmente, las demostraciones argumentadas, los datos estadísticos, los diseños...” (Wenger, 2001, p. 121). De acuerdo con este autor como la participación y la cosificación se complementan, ambas políticas se pueden compensar de forma mutua.

En una comunidad lo que se aprende es su práctica. El aprendizaje incluye: El desarrollo de forma de compromiso mutuo al descubrir cómo participar, desarrollar relaciones

mutuas y definir identidades; la comprensión de la empresa y el ajuste al alinear el compromiso, esforzarse en la definición de la empresa y en conciliar las interpretaciones; desarrollar repertorio, estilo y discurso en la renegociación de significado, la producción o adaptación de artefactos.

Los integrantes nuevos en una comunidad de práctica pueden tener fácil o difícil su aprendizaje. Esto se debe a la forma en que los principiantes se incorporan, que según Wenger (2001) este proceso se explica con el concepto de participación periférica legítima, que es una modificación de participación, la cual implica un acercamiento a la práctica real por observación y acceso a la práctica en sus tres dimensiones, una participación para que tenga una idea de la actuación de la comunidad. La participación periférica puede ser por una situación puntual y temporal o por interés de una plena afiliación. La legitimidad es el trato como miembro en potencia porque el principiante se considere útil, por recomendación, tener un perfil o alguna cualidad favorable, por ser temido, entre otros. Las contribuciones de los aprendices a la actividad de la comunidad ganan valor y son útiles en la práctica, aumenta su valor en la medida que se hacen más hábiles. En la medida que avanza a la participación plena se produce una creciente responsabilidad, mayor compromiso y esfuerzo, asume tareas más complejas, siendo más significativo un creciente sentido de identidad con la práctica (Lave & Wenger, 2008).

Existe una correspondencia entre conocer y aprender, entre la naturaleza de la competencia y el proceso por el cual ésta se adquiere, se comparte y se amplía.

La práctica es una historia compartida de aprendizaje que exige una especie de apuesta al día para poder incorporarse a ella...La práctica es un proceso continuo, social e interactivo y la iniciación de los principiantes es simplemente una versión de aquello en lo que consiste la práctica. El hecho que los miembros interaccionen haga cosas conjuntamente, negocien nuevos significados y aprendan unos de los otros ya es inherente a la práctica: así es como evolucionan las prácticas (Wenger, 2001, p. 132).

La identidad es resultado de nuestras experiencias de afiliación a diferentes comunidades sociales, refleja lo individual y lo colectivo. Los miembros de una comunidad se encuentran en un territorio familiar, se les reconoce las competencias y comprende la empresa en la que participa, se compromete y negocia significados. Las sucesivas y temporales formas de participación constituyen trayectorias paradigmáticas, que “ofrecen un material actualizado para negociar y renegociar identidades” (Wenger, 2001, p.196). Podemos ser miembros de muchas comunidades de práctica: del pasado, del presente, en unas como miembros pleno de

derecho y en otras como miembros periféricos. “Sea cual sea su naturaleza, todas estas formas diversas de participación contribuyen de alguna manera a la producción de nuestra identidad” (p.198). Esta conlleva a múltiples trayectorias que se concilian en una misma identidad como nexo de multifiliación.

Igor Pyrko, Viktor Dörfler, Colin Eden (2019) afirman que las comunidades de práctica pueden estar en todas partes porque todos pertenecemos ya sea a una casa, el trabajo o la escuela. Es posible que pertenezcamos a más de una. El aprendizaje que se produce en ella es más transformador a nivel personal. Explican que las comunidades de práctica tienen un papel importante dentro de la literatura de práctica pluralista, ya que pone en énfasis en las competencias negociadas y las relaciones cambiantes en los entornos locales. Esta variante fue denominada por Wenger-Trayner como Paisajes de práctica. Una comunidad tiene la posibilidad de interacción, dependencia y aprendizaje basado en el conocimiento de otras CoP, en vez de limitarse a las propias o locales. Los profesionales de una CoP pueden estar vinculados a otras, por intereses relacionados a nuevos problemas y temas que son tendencias, y en consecuencia los procesos y las estructuras resultan emergentes. De acuerdo con estos autores, estas interacciones se convierten en vehículos que conlleva a cambios en las organizaciones a las que pertenecen los profesionales involucrados.

2.2.2 Dimensiones y características que definen la comunidad de práctica.

Wenger (2001) define la comunidad de práctica partiendo de tres dimensiones: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido. Estas dimensiones son referidas por Luque & Lalueza (2013) y Vásquez, (2011) como empresa común, compromiso mutuo y repertorio compartido. A continuación, se presentan algunos detalles de estas.

Compromiso mutuo: Referida a la forma en que sus integrantes asumen el relacionarse con el tema o actividad vinculada a la práctica que los reúne, los compromete o identifica, cuyo significado negocian mutuamente. Así como lo referido a su funcionamiento y reglamentación. “La afiliación a una comunidad de práctica es una cuestión de compromiso mutuo, que tiene que ver con la participación y la cohesión que requiere de trabajo. Tampoco es suficiente con la proximidad geográfica, aunque esto ayuda a la interacción de sus integrantes. Las personas se distinguen de los demás y de manera simultánea desarrollan maneras compartidas de hacer las cosas. Aunque las comunidades de práctica pueden ser un núcleo de interrelación personal, esto se debe al compromiso con la práctica. Las relaciones pueden resultar diversas y

complejas, es consecuente con lo que implica hacer algo conjuntamente. En este sentido, pueden coexistir principios de poder, placer, competitividad, colaboración, relaciones económicas, políticas y sociales, en sentido general. Aunque pueden darse casos concretos de relaciones de coexistencia pacífica, apoyo mutuo o lealtad interpersonal. “Los desacuerdos, los retos y la competencia pueden ser formas de participación. Y como forma de participación, la rebelión suele ser señal de mayor compromiso que la conformidad pasiva” (Wenger, 2001, p. 104).

Empresa conjunta o común: Referida al establecimiento colectivo de la actividad común que se emprende, unida a una práctica, en la que se incluyen los aspectos instrumentales, personales e interpersonales que serán negociados por los integrantes. De acuerdo a Wenger (2001), se crea entre los participantes relaciones de responsabilidad mutua. “Las diferencias de los individuos respecto a valores, principios y modos de hacer son una realidad natural, deseable y legítima... lo razonable es, más bien, reconocer y negociar márgenes de discrecionalidad individual... han de compartirse ciertas visiones, objetivos y prácticas...” (Escudero, 2009), pp.14 y 15).

Las condiciones, los recursos y las exigencias sólo conforman la práctica cuando han sido negociadas por la comunidad. La empresa nunca está totalmente determinada por una orden externa, una regla o un participante aislado. Incluso cuando una comunidad de práctica surge en respuesta a un mandato externo, la práctica evoluciona hasta convertirse en la respuesta propia de la comunidad a ese mandato...porque la comunidad negocia su empresa (Wenger, 2001, pp. 107-108).

La negociación en una empresa conjunta conlleva a relaciones de responsabilidad mutua entre los implicados, algunas de las cuales pueden estar cosificadas en reglas, políticas, normas u objetivos y otras no, lo que no las hacen menos importantes (Wenger, 2001).

Definir una empresa conjunta es un proceso, no un acuerdo estático. Produce relaciones de responsabilidad que no son sólo limitaciones o normas fijas. Estas relaciones no se manifiestan como conformidad, sino como la capacidad de negociar acciones de una manera responsable para la empresa. El proceso entero es tan generativo como limitador. Hace avanzar la práctica tanto como la controla. Una empresa es un recurso de coordinación, de comprensión, de compromiso mutuo... (Wenger, 2001, p.109)

Repertorio compartido: Esta última dimensión se refiere a la producción conjunta, lenguaje particular o jerga propia, estrategias, procedimientos, rutinas, artefactos, documentos, símbolos, entre otros. El repertorio puede combinar aspectos cosificadores y de participación. Constituye el conjunto de recursos compartidos de una comunidad y para la negociación de

significados responde a dos características: refleja la historia de compromiso mutuo y es ambiguo. “Cuando se combina con la historia, la ambigüedad no es una ausencia de significado. Más bien es una condición para la negociabilidad y, por lo tanto, una condición para la posibilidad misma de significado” (Wenger, 2001, p. 112).

El repertorio se construye y reconstruye en la discusión de la práctica y la interacción con nuevos miembros que aprenden de la experiencia de la comunidad mientras reconstruyen su identidad (Edwards, 2011). Esto es posible porque es un recurso para la negociación de significado, dinámico e interactivo (Wenger, 2001).

Delgado J, Siow S, de Groot J, et al, (2021) explican que algunas de las características en las Comunidades de Práctica: la interacción, la colaboración para compartir y crear conocimiento, y la promoción de una identidad compartida entre sus miembros, lo que puede alinearse con el concepto de integridad relacional., (p.377)

Day & Gu (2012) en su obra resaltan uno de los hallazgos del estudio realizado por Aubusson y sus colaboradores en el 2007, que es la presencia y desarrollo de observaciones entre compañeros con la finalidad de apoyarse y transformar la práctica como clave de una comunidad de aprendizaje profesional madura y confiada. Ávalos (2011) se refiere a estas observaciones como desprivatización de las prácticas docentes y las define como “la voluntad de los participantes de abrir a la mirada de los otros no sólo sus visiones conceptuales sobre la práctica, sino también el contexto concreto donde ella se ejerce” (p. 242).

Los significados y los sentidos de acuerdo con (Rodríguez, n.d.) el significado se elabora de las configuraciones subjetivas para decodificar discursos y textos. Pone en movimiento emociones, valores y creencias, que operan para dar sentido a la acción. “Las configuraciones de sentido se expresan como sistemas de orden simbólico-emocional y median la actividad del sujeto en su contexto, cada sujeto elaborará un sentido particular de su identidad” (p.46). Los sentidos pueden variar con frecuencia porque cambia nuestra historia, son muy sensibles a las variaciones socioculturales.

Pérez (2009) coincide con Rodríguez, pero asume los conceptos de significado y sentido de forma concreta, desde el aprendizaje del ser humano que adquiere significado cuando le resulta de utilidad para sus propósitos vitales.

“El concepto de utilidad que definiendo se relaciona estrechamente con el concepto de sentido, ambos aspectos se complican en el aprendizaje relevante. Es útil aquello que tiene sentido para clarificar y afrontar los problemas básicos de la vida de los individuos, para ampliar sus horizontes de conocimiento, sensibilidad y afectos. Durante mucho tiempo sus propósitos vitales se concentraron en su adaptación al medio físico-natural,

en la actualidad el ser humano se ha de adaptar esencialmente al medio social, en el que vive” (pp. 72-73).

Los planteamientos anteriores conllevan a establecer una relación entre el acompañamiento y las comunidades de práctica. Jacobo y colaboradores (2005) presentan una característica del acompañamiento que tiene cierta similitud al repertorio compartido, como es la responsabilidad compartida. Ellos la definen como uno de los rasgos importantes que se destacan en el acompañamiento en comunidad. Dígase que cada miembro asume las responsabilidades en las acciones que los ayudan a lograr metas comunes. La realización de actividades conjuntas, tales como reflexionar sobre la práctica, planificar las intervenciones pedagógicas, entre otras, que cada uno asuma la responsabilidad de enriquecer la calidad de los logros obtenidos al expresar sus habilidades y competencias, tiene como resultado algo que una sola persona no podría hacer por su cuenta. (p.21).

Wenger (2001) ofrece una lista de características como indicadores del surgimiento de una comunidad de práctica, por la presencia “en una medida considerable” de las tres dimensiones que la constituyen: una comunidad de compromiso mutuo, una empresa negociada y un repertorio de recursos negociables acumulados con el tiempo (p.159). Estos son:

1. Relaciones mutuas sostenidas. Armoniosas o conflictivas.
2. Maneras compartidas de participar en actividades conjuntas.
3. Flujo rápido de informaciones y difusión de innovaciones.
4. Conversaciones e interacciones en un proceso continuo.
5. Planteamiento y discusión frecuente de problemáticas.
6. Condiciones mínimas que diferencian a sus integrantes.
7. Identificación de los conocimientos, capacidades y las responsabilidades que pueden asumir los integrantes con las actividades a la que se dedica la comunidad.
8. Identidades definidas mutuamente.
9. Capacidad de evaluar las adecuaciones entre acciones y productos.
10. Elaboración de instrumentos, representaciones y otros artefactos específicos.
11. “Tradiciones locales, historias compartidas, bromas, sonrisas de complicidad”.
12. “Jerga y atajos para la comunicación, además de la facilidad para producir jergas y atajos nuevos”.
13. “Estilos reconocidos como muestras de afiliación”.
14. “Discurso compartido que refleja una cierta perspectiva del mundo”.

2.2.3 Funcionamiento o implementación de las Comunidades de práctica.

Wenger (2001) explica que una comunidad de práctica en sí no es beneficiosa o dañina, no produce efectos positivos ni negativos. Sin embargo, son una fuerza para considerar para bien o para mal. En otra consideración de las comunidades de práctica, de acuerdo con Wenger & Snyder, (2000), es que surgen de manera espontánea e informal. Esto no quiere decir que no se puedan cultivar, aunque tiene su complejidad. La clave del éxito se encuentra en que las instituciones proporcionen la infraestructura para que surjan.

Otros autores aportaron al tema a partir de sus investigaciones. Los argumentos de Wenger fueron referentes para las mismas. Por su parte, Imbernón (2008) plantea que un grupo de profesores y profesoras pueden formar una comunidad de práctica al establecer una relación de participación e intercambio, brindándose ayuda mutua al reflexionar y aprender sobre su práctica. Esto no incluiría agentes externos, aunque existen experiencias de ese caso.

La formación de una comunidad de práctica constituye un desafío para la escuela, demanda tiempo, condiciones, negociaciones, buscar otra forma de relacionarse y resignificarse como equipo, tiene muchas implicaciones que deben ser considerados por los tomadores de decisiones. Esparza, Guerrero, Hoyos, Restrepo, Jiménez, Mayor (2021) reconocen como fundamental para el éxito de un proyecto, el reforzamiento de las metas compartidas, vínculos emocional con el trabajo, la participación horizontal, la reflexión constante, la definición de roles y de responsabilidades de los involucrados.

Escudero (2009) considera que el propósito principal de las comunidades de práctica es la gestión del conocimiento. Las comunidades de práctica favorecen el desarrollo del conocimiento especializado, contribuyen a direccionar de forma estratégica las entidades:

...son espacios de aprendizaje en los que importan al mismo tiempo los sistemas de creencias, los significados y las atribuciones de valor a las cosas que por ellos circulen y sean trabajados, y los modos de relación entre los miembros, los procedimientos y las capacidades operativas. Comprensión y sentido de lo que se tiene entre manos y, simultáneamente, cómo hacer las cosas que han de ser hechas. Por lo demás, la indudable impronta cultural y social del aprendizaje no significa que, dentro de una cierta comunidad de práctica, todo el conocimiento que se comparta sea explícito. (Escudero, 2009, p.14)

Ervin-Kassab & Drouin (2021) realizaron un estudio donde identificaron una micro comunidad de práctica, a la que definieron como un subgrupo que forma parte de una gran comunidad de práctica, pero que se desarrolla en respuesta a necesidades específicas de sus

miembros. Este grupo puede compartir un dominio práctico similar y especializado, como son los docentes de las diferentes áreas disciplinares de una escuela. Los integrantes valoraron las experiencias, la colaboración y los aportes a su práctica profesional en temas difíciles de su disciplina, en planificación y enseñanza, entre otros.

Carmi, Guberman y Cohen (2022) realizaron un estudio sobre comunidad de aprendizaje profesional (PLC) es la experiencia en Israel de docentes que formaron una comunidad de aprendizaje profesional por tres años. Los principales planteamientos teóricos fueron las comunidades de práctica, el uso de herramientas conceptuales y prácticas como mediación para construcción de aprendizajes. Algunas de sus conclusiones fueron que el uso de herramientas prácticas por parte de la facilitadora resultó unidireccional durante algunos períodos. La aplicación de herramientas conceptuales requiere co-diseño y negociación para evitar los conflictos que surgieron en el segundo año de la experiencia. El uso de herramientas y las imposiciones de instrucciones desde el exterior, incluyendo la del facilitador, no favorecieron nuevos aprendizajes. En su lugar proponen la negociación y el trabajo colaborativo para lograr el compromiso con los objetivos compartidos.

Lieberman & Miller (2011) especifican los principales desafíos que tienen las comunidades profesionales auténticas, siendo el primero la presión que ejercen las normas y reglas en su accionar, sumergida en un modelo de gestión burocrático que prefiere los procesos externos de evaluación, a la reflexión entre pares. Segundo la estandarización de la comunidad como herramienta de desarrollo profesional, que cumple la agenda impuesta por instituciones educativas externas, en vez de las preocupaciones sobre sus capacidades y los aprendizajes de los estudiantes. Tercero, el tiempo y las condiciones que implica profundizar sobre la práctica de forma honesta y crítica. Cuarto la integración de la comunidad como parte de la escuela, con disposición al cambio, a las necesidades de los maestros y al proceso enseñanza y aprendizaje. Los miembros deben comprometerse con la creación de valores compartidos, trabajo colaborativo, mejorar y mantener control sobre las decisiones, el aprendizaje continuo, mejorar la práctica y el rendimiento de los estudiantes.

Esta finalidad o misión atribuida a la comunidad de práctica guardan coherencia con la mirada de Delgado J, Siow S, de Groot J, et al, (2021) como un proceso, más que como un producto o entidad. Las personas que la componen se reúnen regularmente a compartir sus conocimientos, guiarse unos a otros analizando los problemas desde su entendimiento particular (p.377).

Pyrko, Dörfler y Eden (2019) afirman que las organizaciones que aprovechen al máximo el conocimiento de sus empleados serán aquellas lo suficientemente audaces como para

alentar que éstos se involucren en el mundo externo; que lo desafíen y se esfuercen por comprenderlo mejor; que asuman riesgos, aprendan en comunidades profesionales con ideas afines y puedan crecer efectivamente como profesionales competentes en paisajes profesionales.

Delgado, Siow, Groot, McLane & Hedlin (2021) en su artículo abordaron la importancia de las CoP en el sector salud en tiempos de COVID 19, para apoyarse en el manejo de la angustia profesional. Sus resultados se asemejan con el tema de resiliencia docente, ya que plantean que la CoP tiene el potencial de construir resiliencia moral colectiva, porque favorece un espacio para compartir desafíos éticos que tienen sus integrantes en la práctica profesional. Afirman que una CoP proporciona espacio de confianza mutua en el que los profesionales pueden expresar abiertamente sus experiencias, así como compartir situaciones en la práctica que los exponen a la vulnerabilidad, el aumento de la angustia moral, la frustración o el miedo (Delgado, Siow, Groot, McLane & Hedlin, 2021).

Una persona recién llegada a la comunidad puede llegar a ser un veterano en la práctica por cambiar su conocimiento, habilidad y discurso, que son parte de una identidad en desarrollo. Lave y Wenge (2008), plantean que la idea de identidad/ pertenencia está fuertemente ligada a la motivación de ser miembro de la comunidad.

En el estudio realizado por Smith, Kempster & Wenger-Trayner (2019) de un programa formativo sobre desarrollo de liderazgo dirigido a pequeños empresarios. Analizaron los datos emergentes desde la teoría fundamentada, con la finalidad de comprender el fenómeno del aprendizaje desde el punto de vista de quien lo vivió y describir lo que sucedía en el programa. Unos de los hallazgos fue que los gerentes-propietarios durante la formación desarrollaron un repertorio compartido de prácticas de liderazgo que ayudó a fortalecer la participación, actividades, significados y prácticas. Otro hallazgo fue que la empresa conjunta del programa era que el liderazgo, fuera destacado para estimular el desarrollo de liderazgo entre propietarios y gerentes. Esto ocurrió mediante los múltiples estímulos de aprendizaje social basado en el contexto y desafíos cotidianos a los que se enfrentaban los participantes. El compromiso colectivo con esta empresa conjunta fue un requerimiento desde el diseño del programa y se informó a los participantes que se iban a aprovechar sus propias experiencias de gestión durante las diversas intervenciones de aprendizaje.

Identificaron 4 principios que definió el programa como CoP (PCoP)

1. La búsqueda de una empresa compartida creada con el tiempo; en la actividad a la que se dedica incluye el conocimiento y el hacer compartido y el significado negociado.

2. El aprendizaje forma parte del mundo social, resulta de la práctica permanente y contribuye a la actividad compartida. El desarrollo del liderazgo resulta de la interacción entre las personas y la comunidad.
3. La persona puede tener participación como miembro de pleno derecho en diversos contextos sociales dentro de varias CoP. Este principio ofrece la oportunidad de vincular el devenir relacional tanto con el contexto organizacional como con el contexto del desarrollo del liderazgo, lo importante aquí es la organización.
4. Un PCoP puede ser cultivado y administrado con énfasis en el rol crítico del educador como facilitador, de esta manera ayudará a la comunidad a desarrollarse. Proporcionar la infraestructura de aprendizaje entre pares, apoya el surgimiento y desarrollo continuo de la comunidad y estimula el desarrollo individual de los miembros. El desarrollo del liderazgo se interconecta con la persona y con la comunidad, igual que el aprendizaje se interconecta con otros a través de la negociación de significados como consecuencia de esfuerzos compartidos.

El diseño y el cultivo de un programa como Comunidad de Práctica (PCoP) conlleva a algunos desafíos prácticos y pedagógicos. Como son:

1. Conexión del currículo del programa con actividades cotidianas aplicables a las prácticas de los estudiantes (temas, problemas, preguntas y experiencias). Que se produzca un compromiso con el aprendizaje social emergente.

2. Compromiso y participación de los alumnos. Se necesita que aumente el compromiso y participación de los estudiantes que se encuentren en la periferia, como requisito del aprendizaje social y la generación de cambios en la organización.

3. Expectativas exigentes sobre los "facilitadores". Es un desafío que los miembros de una comunidad pasen de un currículo explícito a la construcción de un curriculum de aprendizaje social emergente. Por eso, se requiere una habilidad de facilitación para que los miembros de la comunidad comprendan este proceso.

La práctica del liderazgo se desarrolla a través del aprendizaje social, la experiencias contextualizadas de la cual emerge en prácticas e identidades matizadas. La capacidad de cultivar una PCoP dentro de la educación gerencial ofrece una contribución útil, a pesar de los desafíos que se plantearon en el estudio. Requiere pasar de la enseñanza de un plan de estudios explícito, a un aprendizaje colectivo en torno a un plan de estudios emergente (Smith, Kempster & Wenger-Trayner, 2019).

Delgado J, Siow S, de Groot J, et al, (2021) concluyeron que los valores compartidos y el apoyo mutuo en los equipos, incluido el apoyo de la gerencia, son elementos clave para

desarrollar la resiliencia moral. Además, dentro de una CoP, la resiliencia se puede construir sobre el aprendizaje tácito que surge de la experiencia, que es compartida por los miembros de la CoP. Por lo tanto, la resiliencia tiene un profundo significado colectivo, pero debe ser explícito. Ideas parecidas presentan Olmo-Extremera, Sabino y Domingo (2021) en su estudio donde analizaron tres centros escolares. Estos contrastaron lo que expresaron los participantes del estudio “la resiliencia era parte importante de su identidad institucional” y los autores consultados, “una clara identidad genera un sosiego en los momentos de adversidad donde el miedo paraliza” (p. 85).

Por último, entender las necesidades del docente principiante también es parte de la misión de la comunidad de práctica. Resignificando el “choque con la realidad o con la práctica”, porque detrás de éste se puede esconder su capacidad profesional para desencadenar la innovación en la escuela. Su actuación en los primeros años de inserción a la escuela responde a una fase de supervivencia en su carrera profesional (Correa et al., 2015). Por una parte, se reclaman cambios en las prácticas de aula de los docentes en servicio, pero se induce al principiante hacia esta práctica porque su formación está cargada de teoría. Es necesario otra mirada más optimista de las condiciones de entrada del docente principiante, de la integración de sus necesidades y de su potencial aporte al equipo docente.

2.3 Los grupos pedagógicos

El concepto de formación continua que asume el Ministerio de Educación de la República Dominicana es:

el conjunto de iniciativas y ofertas diversas de formación, para los docentes en servicio, orientadas a proporcionar destrezas y habilidades concretas con el propósito de fortalecer y mejorar sus prácticas pedagógicas al desarrollar mayores competencias profesionales en los docentes, y se promueve en relación con las demandas y necesidades específicas del sector educativo y del contexto nacional. (INAFOCAM, 2004) p. 12)

La formación continua es ofertada a los docentes de la escuela a través de los equipos técnicos nacionales, regionales, distritales, coordinadores pedagógicos y equipo de gestión del centro educativo. También ofrecen formación continua las ONGs, Instituciones de Educación Superior, Organismos Internacionales, entre otros. Todos los que desarrollan programas formativos pueden acompañar los procesos pedagógicos del docente en su aula.

El poco impacto que ha tenido la formación continua fue revelado por la (OCDE, 2008) en el *Informe sobre las políticas nacionales de educación: República Dominicana*. En el capítulo referido a la educación y la carrera docentes, analizan las principales problemáticas y algunas recomendaciones entre las que se encuentran:

1-La continuidad en el uso de modalidades de formación de los docentes en servicio implementadas desde los años 70, implementada en la formación de verano y durante los fines de semana por instituciones de educación superior, universidades, organismos internacionales y el propio Ministerio.

2- La poca credibilidad de la experiencia de los formadores que imparten los cursos y la alta calidad de éstos últimos. Lo que se debe a los inadecuados controles en las asistencias y el poco rigor en el sistema de control de calidad académica. Situaciones que pueden desprestigiar la capacitación de los docentes en servicio y pone en duda la mejora cualitativa para las escuelas, así como los beneficios para el sistema educativo.

3-Las actividades formativas numerosas pero dispares y carentes de coordinación. De las cuales existen pocas evidencias, no confiables, de la evaluación de la calidad de la formación impartida, la cual no se traduce en impacto en la mejora de los procesos pedagógicos (planificación y la enseñanza). Existen pocos esfuerzos para evaluar su eficacia.

4-Los docentes han tenido poca participación en la definición de los contenidos y la práctica en el desarrollo profesional, tampoco se aprovecha sus experiencias para contribuir a la formación de sus pares. Se hace necesario que los oferentes de la formación cuenten con repertorios de estrategias pedagógicas adecuadas y viables para las condiciones escolares.

5- La necesidad de que directores de escuelas y los supervisores de distritos apoyen a los docentes principiantes en su inducción a la profesión.

6-La necesidad de realizar un plan estratégico para la formación de los docentes en servicio bajo la dirección del Ministerio de Educación, pero con la consulta de actores pertinentes, el cual debe incluir mecanismos de control de calidad.

7- La implementación de reformas de la formación y la carrera docente con el objetivo de cualificar la docencia en el aula, dando prioridad a los del nivel básico (OCDE, 2008).

Desde los años 90 se incorporó a la cultura de la escuela, espacios de encuentro entre docentes para dialogar sobre sus experiencias en la aplicación del currículo. En la actualidad, por normativa, los docentes realizan encuentros para compartir experiencias de aula que le funcionan o aquellas que le crean dificultades. Estos encuentros se llaman Grupos

Pedagógicos y se conciben como estrategias formativas de capacitación en la acción en el contexto del centro educativo para la reflexión de la práctica docente dentro del horario escolar. “Consagran el derecho a la formación permanente del docente, como reflexión de la práctica profesoral, respetuosa con el horario escolar” (Ministerio de Educación, 2009).

Estos encuentros se realizan una vez al mes en el centro educativo. Los responsables de coordinar los encuentros de Grupos Pedagógicos son los coordinadores pedagógicos, el subdirector u otro miembro del equipo de gestión (Ministerio de Educación, 2009).

Entre las principales políticas de Estado, que se constituyen en la prioridad de la gestión gubernamental actual, consignadas en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030), se encuentran:

- Atención a la primera infancia
- Ampliación del tiempo escolar con Jornada Escolar Extendida
- Alfabetización de personas jóvenes y adultos
- La calidad de la educación:
 - o Revisión del currículo.
 - o Formación docente.
 - o Alfabetización en los primeros grados.
 - o Mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

En cuanto al tema que compete a la investigación, es decir la formación continua de los docentes, la sociedad pacto:

5.2.3 Garantizar que la capacitación continua esté articulada a la gestión curricular del centro educativo, con especial énfasis en la integración de las tecnologías de la información y comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de estrategias de supervisión, seguimiento y acompañamiento pedagógico (dominicana, 2014, p.19).

5.2.8 Establecer, con el apoyo del Ministerio de Educación, espacios de tiempo para que los docentes puedan reflexionar y socializar su experiencia pedagógica, con miras a fomentar las mejores prácticas, sin desmedro del horario y calendario de clases planificado para los estudiantes (dominicana, 2014, p.19).

En la República Dominicana, el Ministerio de Educación (MINERD) asume el concepto de formación continua como:

El conjunto de iniciativas y ofertas diversas de formación, para los docentes en servicio, orientadas a proporcionar destrezas y habilidades concretas con el propósito de fortalecer y mejorar sus prácticas pedagógicas al desarrollar mayores competencias

profesionales en los docentes, y se promueve en relación con las demandas y necesidades específicas del sector educativo y del contexto nacional (INAFOCAM, 2004). (Ordenanza 5-2004).

Diseño de una política de formación continua centralizada en la escuela surge *El Marco de Formación Continua* y tiene por propósito:

...pautar al INAFOCAM y a las instancias relacionadas, las acciones formativas pertinentes para el desarrollo integral de las competencias humanas y profesionales del docente, posibilitando maneras diferentes de gestionar el conocimiento en el aula, de animar aprendizajes efectivos en los estudiantes y de aportar calidad a la cultura institucional y comunitaria (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, 2013).

El Marco de Formación continua es producto de un proceso amplio de consultas a docentes, directivos, familias, estudiantes, instituciones formadoras, funcionarios del Ministerio de Educación, así como diferentes actores vinculados a la formación docente. Su implementación busca responder a las necesidades de mejora del centro educativo y de todo el personal, a partir del trabajo articulado entre el Distrito Educativo y las instituciones formadoras. Esto, “a fin de que acompañen a la escuela en cada una de las etapas de mejora continua definidas: diagnóstico, elaboración del plan de mejora educativa, implementación del plan, seguimiento, monitoreo y evaluación” (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, 2013).

Sutilmente se diferencian las conceptualizaciones de formación continua en documentos elaborados por el MINERD y una de su dependencia. En el Manual Operativo se indica que “el Sistema de Formación Continua, se refiere a un sistema de formación y capacitación continua, que mejore de manera permanente el desempeño de todos los actores responsables de la gestión pedagógica y administrativa del centro educativo y fomente el apego al marco normativo institucional vigente. El objetivo de éste es el desarrollo de capacidades y competencias, en correspondencia con las funciones que desempeña cada actor educativo (MANUAL OPERATIVO 2013, p. 23). En cambio, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) considera que la formación continua implica una acción con y sobre el sujeto, con el propósito de lograr transformaciones en su vida personal y profesional, que influyan en la forma de saber hacer y saber pensar (INAFOCAM, 2013, p. 18-19). La primera es conservadora y la segunda evidencia influencia en un enfoque transformador y profesionalizante.

Dentro de los lineamientos para la gestión y la calidad, del Manual Operativo se encuentran:

El centro educativo deberá concebir como parte de sus planes un proceso permanente de formación para el mejoramiento de su gestión (pedagógica y administrativa), congruente con y orientado a su condición, desempeño y metas (P.21).

El proceso de formación se apoyará en los denominados Grupos Pedagógicos (GP) y del apoyo (acompañamiento) del/la Coordinador/a Docente y de los Técnicos/as Distritales, que junto al profesor/a, realizarán un proceso de intercambio de experiencias y sistematización de buenas prácticas, para encontrar solución a situaciones que se presenten (P. 21)

En los centros educativos donde está presente la figura del coordinador pedagógico, se le asigna porque tienen una matrícula mayor de 500 estudiantes por tanda. En el Primer ciclo de Primaria es denominado Coordinador Docente y en el Segundo Ciclo de Primaria y en Secundaria, Coordinador Pedagógico.

En los procesos formativos deben considerarse a los docentes y a los distintos actores responsables de apoyar. Al respecto, en el planteamiento del problema se referencia el estudio realizado por (González, Córdoba, Germán y Pérez (2012) el cual desvela que los propios coordinadores identificaron la necesidad de formación tanto en áreas disciplinares y didácticas como en gestión, para desempeñar mejor sus funciones. Además, plantearon que se deben tomar en cuenta las condiciones de tiempo para realizar las actividades formativas.

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (“Memorias 2011 del Ministerio de Educación,” n.d.) describe los grupos pedagógicos (GP’S) como:

Equipos de educadoras que constituyen comunidades de aprendizaje que se reúnen para estudiar, analizar, reflexionar, interactuar y compartir experiencias sobre sus prácticas de aula, a través del diálogo y el trabajo colaborativo. Los encuentros de Grupos Pedagógicos son espacios de capacitación en la acción que se realizan una vez al mes en cada centro educativo, con miras al mejoramiento del trabajo docente y de los aprendizajes. (p. 87)

Entre los objetivos que tienen los objetivos de los Encuentros de Grupos Pedagógicos se encuentran:

1. Mejorar la práctica educativa en las aulas para lograr aprendizajes de calidad.
2. Promover la interacción entre educadores, a través de la estrategia de capacitación en la acción, con la finalidad de construir espacios para la socialización de experiencias y el crecimiento personal y profesional.

3. Crear espacios de intercambio de experiencias y conocimientos entre educadores que posibiliten soluciones a problemas y situaciones específicas correspondientes a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. Desarrollar en los educadores competencias para la aplicación de estrategias de trabajo, que enfatizan el logro de los aprendizajes, la organización de espacio, el uso adecuado de tiempo, y la intencionalidad de la práctica pedagógica, expresada en la planificación reflexiva y la evaluación continua.

Si bien, esta estrategia tiene un origen prescriptivo, alejándose de lo ideal en cuanto a la conformación de los grupos y el carácter espontáneo de sus encuentros, existe la posibilidad de que lleguen a consolidarse como comunidades de práctica.

Las medidas políticas pueden desempeñar una función primordial a la hora de ayudar a los profesores a desarrollar comunidades de aprendizaje profesional en y entre las escuelas mediante, por ejemplo, profesores que ejerzan una función investigadora a fin de mejorar su docencia, profesores que se involucren más activamente en adquirir nuevos conocimientos, o un desarrollo profesional basado en la experiencia para mejorar la práctica docente. (OCDE, 2004, p.8)

Es necesario que los integrantes de los grupos pedagógicos comprendan su rol dentro del grupo y estén dispuestos a asumirlo. De ser así, sería efectivo estos encuentros para la mejora de la práctica de los docentes, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y contribuirían a la autonomía profesional del docente.

De acuerdo con el Artículo 29, de la Orden Departamental 09- 2009, cada Centro Educativo elaborará un cronograma de encuentros de Grupos Pedagógicos, a partir de las orientaciones del Calendario Escolar, y lo enviará al Distrito Educativo que le corresponde, para su conocimiento y aprobación. En dicha Orden Departamental, se establece que cada centro puede decidir los temas y contenidos de su Grupo Pedagógico de acuerdo con las necesidades identificadas por el equipo docente. Para el desarrollo de los grupos focales se puede utilizar guías, fascículos, u otros materiales que complementen el tema que se trabajará. Se establecen nueve jornadas anuales de formación docente mediante Grupos Pedagógicos, para todos los niveles y modalidades, de dos horas de duración cada una.

Los Grupos Pedagógicos están organizados de acuerdo con el nivel y se parte de unos procedimientos generales. Inicialmente se creó un documento para 1º y 2º de Básica cuyo

énfasis está referido al abordaje de la lectura y escritura. Los procedimientos planteados son los que se aplican al Segundo Ciclo de Básica.

1. Se realiza una lectura de la agenda de trabajo.
2. Introducción sobre el tema de encuentro y los contenidos.
3. Socialización de las expectativas de los docentes con relación al encuentro y el tema.
4. Lectura y discusión de los contenidos del tema, trabajo en grupos.
5. Socialización del trabajo realizado.
6. Evaluación del encuentro.
7. Pasos que se realizan en un encuentro de grupo pedagógico

Estos procedimientos se asemejan más a las reuniones de asambleas de un comité de deliberación que de un proceso formativo dinámico, diverso y de aprendizaje entre pares. El desarrollo de los grupos pedagógicos, deben ser contrastado con los propósitos por los cuales surgen, de ahí las preguntas: ¿cómo se están desarrollando esos encuentros?, ¿qué sentido le atribuyen sus integrantes? y ¿cuál es el impacto en la práctica?

En el Marco de Formación Continua el INAFOCAM considera los GPs como mediadores de la oferta formativa de las instituciones responsables de aplicar el Marco. Los define “Plataforma del sistema educativo para la reflexión docente, que puede coordinarse con las temáticas de los módulos formativos” (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, 2013) p.58).

Otros mediadores son

- a) Acompañamiento: Concebido en función de los niveles de logro por nivel/ ciclo, identificados en el plan de mejora trienal del centro educativo, a partir del diagnóstico/línea de base. El acompañamiento contextualiza las necesidades del centro y las temáticas prácticas planteadas en los módulos, a partir de la experiencia y estilo de trabajo de cada institución parte, y de acuerdo con las líneas metodológicas comunes pautadas desde el posgrado en acompañamiento.
- b) Encuentros presenciales: Como intercambios de prácticas de apoyo profesional, con coordinadores y directores de centro.
- c) Espacios de estudio profesional: Para la profundización y debate conceptual y metodológico con docentes, en relación con las situaciones, dificultades y hallazgos ligados al desarrollo de cada área curricular y eje transversal.

d) Tutorías virtuales: Espacio digital para consultar y compartir inquietudes particulares, cuyas respuestas beneficien a colegas de cualquier punto del país. (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, 2013) pp. 57-58)

2.4 El acompañamiento pedagógico. (Experiencias internacionales)

Villegas, M., González, S., González, F., Pichardo Mancebo, G., & Rodríguez, I. (2017) explican las diferencias entre el acompañamiento y la supervisión. En un acompañamiento se destaca el diálogo, la reflexión, el intercambio de experiencias y la centralidad de los procesos. Durante el mismo, el acompañante y el docente tienen igualdad de condiciones, ambos están ahí para reflexionar sobre la práctica y el quehacer en el aula. Mientras que en una supervisión gira en base a instrumentos para detectar necesidades, la jerarquía está bien marcada y no queda duda en la autoridad del supervisor, quien aplica estrategias como evaluación y corrección.

Leiva-Guerrero & Vásquez (2019) definen el acompañamiento docente como:

“La estrategia central que brinda soporte técnico y afectivo (emocional-ético y efectivo) para impulsar el proceso de cambio en las prácticas de los docentes. Está centrado en el desarrollo de las capacidades profesionales, a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la promoción de la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica. (p.237)

En América Latina se está convirtiendo en una tendencia formativa favorecer la colaboración entre colegas, el análisis y la reflexión de la práctica docente con experiencias de acompañamiento pedagógico para desarrollo profesional. El acompañamiento es concebido como una modalidad de formación en la práctica que vincula diferentes contextos de una comunidad educativa de manera sistémica, creando un ambiente de aprendizaje para responder a las necesidades, intereses y expectativas comunes de sus actores. Esto es posible, desde una red de relaciones democráticas, colaborativas, horizontales, empáticas, determinadas por la humanización de las relaciones sociales, la construcción de significados compartidos y la elaboración de sentidos (J. García et al., 2003; Jacobo García et al., 2005; Rodríguez Arocho, n.d.; Segovia, Fernández Gálvez, & Fernández Barrero, 2014).

“El acompañamiento pedagógico a través de pares más experimentados, constituye una estrategia y modalidad particular para promover el desarrollo profesional docente, vinculada a su vez... con los principios que sostienen la idea de la formación centrada en la escuela” (L. F. Vezub, 2011). Esta estrategia formativa tiene acogida también en la educación superior.

Peregalli, A., & Rodríguez, H. (2022) analizaron un claustro de profesores que trabajaba con el modelo de formación docente inicial denominado Aprendizaje Inclusivo y Efectivo. Los analizados están divididos en dos tipos: Profesores por horas cátedras (34) y profesores por cargo (17), con una muestra total de 51 profesores. Todos participaron en un Taller de Desarrollo Profesional y entre las estrategias que realizó el claustro fue la del Equipo Docente de Acompañamiento (EDA).

La estrategia fundamental para el acompañamiento es la indagación dialógica y colaborativa. (Wells, 2000) lo utiliza para referirse al análisis conjunto que realizan dos o más personas sobre un determinado contenido, a partir de intercambios verbales caracterizados por preguntas y comentarios. Este proceso permite la reflexión crítica y la vinculación del contenido de la conversación al contexto de actividad de los sujetos que interactúan, propiciando proceso de significación, resignificación y atribución de sentido. La indagación dialógica es una estrategia que tiene muy buenos resultados tanto en los procesos formativos de los docentes como en los aprendizajes de orden superior en los estudiantes (Pehmer et al., 2015).

Durante la indagación dialógica colectiva para la reflexión crítica de la práctica docente, tanto acompañado como acompañantes buscan la comprensión de los procesos, por qué se dan, cuál es el trasfondo, cuáles son los significados y sentidos.

Comprender no es perdonar, tampoco equivale a simpatizar con el otro, con independencia de lo que afirme o sostenga. Comprender no es justificación, ni identificación con el otro, sino la búsqueda de un punto de reconciliación con un mundo en el que cosas tan inexplicables como éstas son simplemente posibles. (Barcena Orbe, 1999), p.198)

El enfoque histórico-cultural es un referente fundamental para que participantes y formadores puedan repensar sus prácticas de manera crítica y reflexiva, en colaboración con otros y en contexto situado. De esta manera, se puede construir significados y sentidos en un colectivo que comparte metas y situaciones específicas. (Rodríguez Arocho, n.d.)

Al tratar el tema de la reflexión sobre la acción (Santos Guerra, 2010) deja claro que se necesita tiempos profesionales, este es el perteneciente al horario laboral. Las organizaciones cuentan con tiempos de planificación y de acción, “pero pocos para la reflexión sobre la acción...si se considera importante la actuación colegiada es preciso que existan lugares y tiempos para desarrollarla. No es posible dialogar, intercambiar, acordar, sin disponer de tiempos para hacerlo” (p.179).

Vezub (2011) en su artículo *Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente* analizó programas de mentoría a docentes principiantes aplicados por varios países. Alerta sobre las diferencias de cada experiencia de acuerdo con el contexto social en que fue concebida y a las características de la formación docente asumida por cada país.

Este autor presentó 6 argumentos a favor del acompañamiento como experiencia formativa. Éstas son: el desarrollo sistemático de operaciones cognitivas como reflexión de la práctica que es base del proceso; aplicación de estrategias de aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo que le permiten a los docentes analizar los escenarios de la práctica en tiempo real a través de la mediación, el andamiaje y la colaboración, lo cual confiere seguridad al docente para asumir riesgo en el proceso de transformación de su práctica; la superación del trabajo del docente aislado e individual y la posibilidad de compartir sus experiencias entre colegas; su alcance y adaptación a los contextos y a las necesidades de la formación permanente; es un modelo de desarrollo profesional centrado en la escuela y en los docentes como unidad básica, con la participación del colectivo, los estudiantes y la comunidad, que acerca los problemas prácticos del aula como fuente de saber; el acompañamiento pedagógico y los apoyos a los docentes “tienen como horizonte la mejora de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, el logro de mayores niveles de equidad en el acceso y la permanencia educativa”(p. 109).

Vezub (2011) plantea que el acompañamiento pedagógico a docentes noveles lo realiza profesionales o docentes con mayor experiencia y conocimientos específicos dirigido a docentes con menor experiencia y dificultades en la práctica. De acuerdo con el autor en el diseño de un programa de acompañamiento, se debe considerar cuatro dimensiones y criterios: el propósito; el acompañante, roles y características; formación de los mentores; condiciones de trabajo del docente para el desarrollo del programa. Un planteamiento similar lo realizaron Jaramillo Osorio y Iriarte (2011), al considerar que se deben establecer con claridad las responsabilidades individuales de los rectores del acompañamiento, los directivos docentes, docentes, asesores y la correspondiente secretaría de educación. Presentan como componentes del acompañamiento: capacitaciones a través de la modalidad cursos-talleres, el trabajo independiente con espacio para reflexionar y confrontar en la institución, acompañamiento in situ y socialización de experiencias.

Los acompañantes también necesitan tener experiencias formativas y reflexionar sobre su accionar pedagógico

El hecho de tener experiencia y muchos años de antigüedad, no necesariamente implica ser un docente experto, capaz de revisar críticamente su práctica y de lograr una adecuada transmisión, aprendizajes comprensivos, significativos y relevantes en los estudiantes, adecuados a los diversos contextos, necesidades y situaciones escolares. (L. F. Vezub, 2011, p. 114)

Estudios presentados en el marco del Congreso del Instituto de Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE 2012 y 2013) revelan resultados tanto del acompañamiento en las aulas como de quienes acompañan. La Evaluación del impacto del coordinador docente en los centros educativos de la República Dominicana realizado por González, Córdoba, Germán y Pérez (2012) en 80 centros educativos ubicados en las 18 Regionales educativas, pone en evidencia las dificultades de este actor, uno de los responsables de acompañar a los docentes en el aula. El estudio desvela la resistencia de algunos docentes de ser acompañados y su incumplimiento con la entrega de la planificación y en la realización de evaluación de los aprendizajes. Los investigadores encontraron concepciones del acompañamiento poca reflexiva que se relacionaban más con la supervisión y el control, estas acciones las desarrollaban de manera individual o aislada y referida sólo al aula.

Contrario al estudio realizado por el equipo de González Pons (2012) otras investigaciones realizadas en el primer ciclo de la educación básica no vinculan aportes significativos como resultados de las acciones de acompañamiento o los grupos pedagógicos y el dominio de los contenidos matemáticos o las concepciones de lectoescritura, en los actores investigados. En el caso de matemática se dio un efecto adverso al acompañamiento, a menor frecuencia de este mayor fue el rendimiento, aunque los investigadores no profundizaron la causa y afirman que es necesario una mayor indagación (De Lima Jiménez y Bórquez, 2013); González, Durán, Méndez, Lachapell Maldonado y Hernández, 2013). Estos estudios se aplicaron a una muestra de 2,244 docentes pertenecientes a 265 centros educativos ubicados en las 18 Regionales Educativas.

Evaluar o medir la efectividad de un docente no puede hacerse por los resultados de los aprendizajes de sus estudiantes, es necesario considerar “que también refleja en gran parte los antecedentes de los estudiantes y factores contextuales” (Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonzo, M. (2018). Las acciones y medidas de las autoridades en los sistemas educativos influyen mucho en los resultados. Castillo-Aramburu, y Meza-Duriez (2020) realizaron un estudio donde se analiza el currículo nacional nicaragüense en lo referido a las orientaciones para la enseñanza de la lectura en aulas multigrado. Los

Los maestros entrevistados en el estudio manifestaron que se priorizó el acompañamiento pedagógico en primer grado en detrimento de los otros grados bajo su cargo y lo verificaron en dos dinámicas que confirman esta apreciación.

Otras evidencias fueron aportadas en los programas de inducción que buscan brindar apoyo a los docentes noveles para que puedan enfrentar los desafíos de su quehacer profesional de manera efectiva y su permanencia en el sistema educativo. El acompañamiento que reciben de sus mentores le permite mejorar su práctica e impactar de manera positiva los aprendizajes de sus estudiantes. Algunas características de un programa efectivo son que tienen una presencia temporal, sus mentores deben contar con experiencia como docente, conocer el contexto escolar, tener la capacidad de observación del docente en su aula de manera sistemática, reunirse frecuentemente con él y retroalimentar su práctica. (Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V. y Paredes, 2018).

2.4.1 Experiencias de América Latina

Las experiencias de reflexión de la práctica en América Latina tienen sus diferencias tanto en los términos, marcos teóricos y metodológicos. Al respecto Tamayo, Toro-Prada y Valiente-Sandó (2022) establecen que la persistente dicotomía entre los términos supervisión e inspección es uno de los elementos polémicos que vulnera la adecuada comunicación entre supervisión educativa y formación permanente del director escolar. Explican la existencia de tendencias que pretenden eliminar o minimizar la función supervisora de la gestión escolar y la constante aparición de nuevos vocablos como monitoreo y acompañamiento.

De acuerdo con Calvo (2019) están en incrementos las estrategias formativas de docentes en servicio, que incorporan el acompañamiento pedagógico, como forma de cualificar la práctica profesional. Este puede ser conducido por un par mentor o un colega de la institución educativa. En lo siguiente se presentan resultados de estudios que refieren experiencias de algunos países de América Latina.

Chile

Leiva-Guerrero y Vásquez (2019) explican que desde el 2014 en Chile tomó fuerza el acompañamiento como parte de los convenios del ministerio de educación con instituciones formadoras de docentes. En su estudio realizaron un análisis comparativo de experiencias de acompañamiento y presentan tres modelos de acompañamiento: intervencionista, colaborativo y facilitador.

En las categorías de acompañamiento que definieron, incluyeron elementos que caracterizan: dimensiones, concepción epistemológica, enfoque prioritario de intervención, finalidad de la intervención y relación, entre los involucrados (p. 231). Resulta intrincado la similitud de dos de estos elementos con el modelo intervencionista. El cuadro comparativo resalta diferencias entre estos modelos, entre ellas:

- El modelo intervencionista: prevalece el punto de vista del acompañante sobre la del docente, su finalidad es remedial y se orienta por el diagnóstico y prescripciones del experto (acompañante).
- El modelo facilitador: el acompañante orienta al docente y este busca la solución, su finalidad es preventiva y se orienta por las decisiones del docente con el apoyo del acompañante.
- El modelo colaborativo: proceso de construcción interdependiente y recíproco entre acompañante y acompañado, su finalidad es cooperativa y las decisiones se toman en conjunto.

De acuerdo con los resultados de la investigación en los centros educativos coexisten estos tres modelos de acompañamiento. Siendo el modelo predominante el intervencionista, desde el cual los directivos otorgan a sus docentes directrices y aspectos resolutivos unidireccionales. Consideraron que en los directivos resaltó un rol jerárquico de experto-médico, que revisa y diagnostica problemas de los docentes que acompañaron con la finalidad de prescribir soluciones pedagógicas. Esta práctica es característica del modelo de acompañamiento docente intervencionista (p.241).

Anterior a este estudio, Maureira (2015) planteó que los directivos buscan más el control y la supervisión, en lugar de acompañar a los docentes en lo que hacen. Lo que genera desconfianza en el profesorado y su resistencia al proceso de acompañamiento.

Lo óptimo es el acompañamiento entre pares docentes, lo que implica la existencia de un aula abierta a los colegas, circunstancia que debería permitir un diálogo técnico poderoso y fraternal que aporte a la gestación de nuevas prácticas educativas, unas prácticas más pertinentes a las condiciones de los estudiantes para el aprendizaje (Maureira, F., 2015, p.6).

El modelo de acompañamiento colaborativo se corresponde con una visión de desarrollo profesional y de comunidad de aprendizaje, para cambiar los resultados educativos y favorecer a la calidad. Los autores plantean que el liderazgo pedagógico debe fortalecerse, cambiar la implementación de un modelo intervencionista desde la lógica de supervisión y centrada en la

evaluación, a un modelo colaborativo que fortalezca la profesionalidad docente. La implementación de este modelo conlleva a tomar decisiones conjuntas entre directivos y docentes referidas a la planificación y la ejecución de procesos, como visitas al aula, etapas del proceso y utilización de herramientas de evaluación de la observación de clases, entre otras (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019, p.242).

Educarchile publicó en el portal una experiencia de acompañamiento llevada a cabo por el Liceo Bicentenario de Excelencia San Pedro dirigida a docentes que inician su labor con la finalidad de fortalecer su integración profesional. Una vez seleccionado, este personal recibe inducción previa al inicio del período escolar, sobre el proyecto educativo institucional de centros de excelencia. Los temas de la formación fueron desde los manuales de convivencia y académicos, hasta los sistemas de planificación y evaluación, inclusive simulaciones de clases, entre otros. El equipo directivo continuó durante el período escolar con la supervisión y retroalimentación sistemática de la labor de los docentes para guiar y corregir en caso de que surja falencia metodológica. Entre las lecciones aprendidas de la experiencia está la mejora en el desempeño del equipo directivo en la selección de los docentes y valoración de los recursos pedagógicos y de las relaciones personales por parte de los docentes jóvenes.

Otro contenido del portal es *Pasión por Liderar. Tu ruta para el desarrollo profesional directivo*. Se define como un plan personalizado “de desarrollo profesional enfocado a los equipos directivos de establecimientos escolares, que ofrece herramientas de uso práctico, contenidos y materiales concretos para abordar las dificultades que surgen de la gestión al interior de los establecimientos escolares”. Mediante una infografía se detalla la ruta formativa a seguir, diferenciada de acuerdo con el perfil del usuario: Directivo, Orientador, jefe Unidad Técnica Pedagógica (UTP) o Inspector. El usuario puede acceder al plan correspondiente, en 4 pasos 1. Autoevalúa tus competencias donde realiza un autodiagnóstico a partir de unos cuestionarios. 2. Conoce detalles de cada competencia y actividades claves asociadas; aquí accede a la descripción de cada competencia propia del perfil y a las actividades clave asociadas al buen desempeño con sus recursos de apoyo. 3. Reflexiona en torno a buenas prácticas, cuenta con una selección de buenas prácticas para conocer y analizar los buenos resultados de otros equipos. 4. Mantente actualizado, aquí accede a presentaciones de expertos nacionales e internacionales sobre el tema de gestión y liderazgo para ampliar sus conocimientos.

En la competencia *Asesorar a los docentes en los procesos de aprendizaje enseñanza*, tiene como actividad clave *asegurar el avance y resultados de los procesos aprendizaje-enseñanza*. Esto último se trata de un trabajo permanente, sistemático y riguroso sobre aspectos

curriculares y pedagógicos a través del acompañamiento y el monitoreo de la gestión de la enseñanza y el aprendizaje. Dentro de los recursos de apoyo que ofrecen en esta actividad, se encuentra *Formas de acompañamiento docente*, documento que indica estrategias y orientaciones que se desarrollan al interior o al exterior del aula de clases. En él se define el acompañamiento como:

...la concreción de la responsabilidad del equipo directivo y del docente en diferentes roles, pero con un mismo objetivo, ya que existe un equipo de profesionales que está junto al profesor para apoyar, monitorear y mejorar su gestión atendiendo a las necesidades que tenga en el proceso educativo para lograr los objetivos esperados. ...es una estrategia para colaborar con el profesor en el proceso de enseñanza. Principalmente, se trata de identificar las debilidades, carencias y fortalezas que se observan en las prácticas pedagógicas y trabajar para superar las dificultades para realizar mejores clases. (EducarChile, n.d. p. 1)

El profesor y su colaborador comparten el trabajo de diagnosticar prácticas docentes, tomar decisiones, preparar clases, evaluar aprendizajes, entre otros. Aunque plantea que la estrategia y los roles que asumen los actores varían, dependen de los acuerdos y compromisos entre el profesor y el colaborador, indica la observación de clases como la estrategia más común, a partir de la cual se realiza un diagnóstico de las fortalezas y debilidades y se elabora el plan de acompañamiento.

Las formas de acompañamiento dentro y fuera del aula de clases que se especifica en el documento son 1. observación de clases en donde se diagnostican fortalezas, carencias y debilidades. 2. Diagnóstico de prácticas docentes, programación curricular, planificación de clases, docencia de aula, evaluación de aprendizajes...; análisis de prácticas docentes y aspectos pedagógicos observados dentro y fuera del aula, propuestas y acuerdos compartidos; seguimiento a los acuerdos; programación de acompañamientos. 3. Observación del desempeño de los estudiantes en clases (participación, integración, trabajo colaborativo, otros). 4. Reuniones técnicas: auto perfeccionamiento; reuniones de trabajo para planificar, elaborar materiales y recursos, otros; evaluación de prácticas de acompañamiento.

Los momentos previstos para el trabajo en equipo van desde reuniones de reflexión, tipo taller, por niveles, ciclos, pares, con especialistas invitados, comunicación por internet, entre otras. Dentro de los colaboradores están los actores mencionados en párrafos anteriores, se incluyen coordinadores de nivel y ciclo, bibliotecarios y actores de áreas especializadas dentro y fuera del centro.

También presentan ejemplos de actividades compartidas de acompañamiento docente, siendo algunas de ellas planificación de clases y desarrollo de docencia en equipo, división de la conducción de clases, actualización de conocimientos y perfeccionamiento en equipo, diseño de recursos y materiales individuales o en equipo, entre otras.

En el documento se resaltan como criterios para la elaboración del acompañamiento:

- Definir el objetivo del Proceso de Acompañamiento. A partir de necesidad compartida y definido en equipo.
- Programar el Proceso de Acompañamiento. Elaboración del plan de acompañamiento.
- Organizar equipos de trabajo técnico. Según los colaboradores descritos.
- Planificar actividades de acompañamiento. En el interior o exterior de la clase.
- Implementar la acción de acompañamiento y evaluarla en forma permanente.

De la estrategia, los momentos y los colaboradores no queda claro quien considera o determina los acompañamientos; si el diagnóstico se realiza de todos los aspectos señalados o de algunos de ellos, así como la duración de este proceso y la influencia de la opinión del docente en la definición de las fortalezas, debilidades y carencias. Otras dudas son el tiempo de dedicación al docente acompañado versus el resto del equipo y su relación con otras actividades formativas o planes institucionales, de igual manera queda la interrogante de cuándo, cómo y por qué se integran los colaboradores externos.

Perú

El Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP) en el 2008 elaboró una guía para el acompañamiento pedagógico de proyectos de innovación en centros del sector público de las zonas de mayor pobreza del país, con la finalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes y de la gestión educativa. En este documento definen el acompañamiento 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...se centra en el desarrollo de capacidades y actitudes de

las personas, y, por eso, cultiva relaciones de confianza, empatía, horizontalidad e intercambio de ideas, experiencias y saberes con la finalidad de mejorar capacidades y actitudes en el desempeño profesional de los educadores a fin de que mejoren la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. (FONDEP, p. 5)

De acuerdo con la guía, la finalidad del acompañamiento es generar y fortalecer la cultura de reflexionar sobre la práctica en las instituciones educativas en relación con el desarrollo de los proyectos de innovación. Es visto como una intervención estructurada que incluye diferentes acciones y estrategias alineadas para hacer funcionar, en este caso, los proyectos innovadores. Las atribuciones al acompañamiento son amplias, le permite que las experiencias, conocimientos e ideales de los docentes se transformen “en procesos pedagógicos eficaces, materializándose en... metodologías, técnicas, materiales, productos y formas de organización... de operar de sus escuelas e inciden positivamente en los aprendizajes de sus estudiantes”. (FONDEP, p. 6)

Puede interpretarse que se plantea el acompañamiento pedagógico como un programa o técnica que se instala en la institución, que conlleva la aplicación de unos procedimientos o pasos de manera lineal y progresiva, para poner en funcionamiento un proyecto en específico.

En la óptica de la resiliencia, el acompañamiento pondrá especial énfasis en reconocer las dificultades, las amenazas y los conflictos como oportunidades para el desarrollo, para el crecimiento, para la transformación, para la innovación y para el fortalecimiento institucional. El acompañamiento ayudará a construir una visión positiva del futuro, posible de alcanzar a través de los proyectos de innovación, y a partir de las fortalezas de los individuos y de la comunidad educativa. (FONDEP, p.8)

De ahí que la metodología considerada para que el acompañamiento logre nuevas prácticas está formada por cuatro pasos. 1. Revisión de la práctica, ya que el objetivo principal del acompañamiento es el fortalecimiento docente como líderes del cambio y la innovación, al reflexionar, analizar y evaluar su práctica pedagógica. 2. Proponer acciones para mejorar la práctica, el acompañante involucra al docente para que revise y reflexione sobre su práctica, ayuda a los docentes a identificar creencias y postulados adecuados e inadecuados que le permitan comprender su actuación pedagógica y mejorarla. 3. Volver a la práctica para mejorarla, esto es posible si el docente reflexiona y se propone mejorar la práctica de manera autónoma. Para lograrlo el acompañante involucra a la comunidad en el proceso de reflexión, con observación colectiva para que surjan los temas comunes.

El proceso se resume en práctica-reflexión-práctica. Al final de la intervención el docente se autorregula, revisa sus creencias, indaga en su aula sobre metodologías y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, plantea hipótesis de acción para mejorar... 4. Generar nuevas prácticas, consiste en que el docente valide las nuevas prácticas sistematice, comparta y transfiera. Como consecuencia del acompañamiento el docente consigue control profesional, al tiempo que logra autonomía y emancipación.

En el desarrollo del acompañamiento pedagógico se consideran cuatro estrategias: asesoramiento presencial, asesoramiento con la TIC, talleres de interaprendizaje, visitas entre pares y pasantía. El asesoramiento presencial y por la TIC se trata de apoyos del acompañante para formular el proyecto y sus implicaciones. Los talleres brindan formación en temas específicos identificados en la formulación del proyecto: estrategias de enseñanza aprendizaje, evaluación, elaboración de materiales didácticos, entre otros. Visitas a otros docentes del proyecto, previo se identifican aspectos débiles y fuertes para apoyarse y compartir experiencias. Las pasantías son visitas a escuelas, en una etapa posterior cuando se vean cambios y experiencias consolidadas.

En este caso el acompañamiento resulta ser la oferta de un conjunto de estrategias formativas vinculadas como parte de un proyecto, desarrolladas en el contexto de los centros educativos al que está dirigido. Se plantea que parten de las necesidades y demandas levantadas en una línea base, mediante visita y diálogos con los y las participantes. Es decir, que entorno a los aspectos y temas previstos en el proyecto de innovación, se registran los datos de la línea base.

UNESCO Perú (2019) plantea que, de acuerdo con la norma legal vigente en ese momento, el acompañamiento pedagógico se guía por tres enfoques: inclusivo, intercultural crítico y reflexivo crítico.

- Enfoque Inclusivo. El acompañamiento y la consiguiente reflexión sobre las prácticas docentes deberían tener en cuenta las necesidades de todos los estudiantes de manera que el aprendizaje sea posible para todos ellos.
- Enfoque intercultural-crítico. El acompañamiento debe considerar la diversidad, característica de las escuelas del Perú, en su desarrollo y promover el diálogo horizontal entre las culturas.
- Enfoque reflexivo-crítico. El enfoque reflexivo crítico parte del reconocimiento a los docentes como profesionales autónomos y éticos, con capacidad de ser agentes de cambio. En ese marco, el acompañamiento pedagógico utiliza la propia experiencia de enseñanza que tienen los profesores como el principal recurso para la formación docente.

Se propone que, mediante el análisis reflexivo y crítico de la propia práctica, los docentes puedan visibilizar y analizar los supuestos que la motivan, identificar potencialidades y limitaciones, y tomar decisiones de mejora. Sin embargo, se considera que la competencia de analizar reflexivamente el propio accionar necesita ser estimulada (p.14).

México

En el marco del proyecto de investigación “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”, se produjo el documento “El acompañamiento sistémico: los que los educadores podemos hacer en contexto”. Los autores se definen como una comunidad de práctica cuyas diferencias en niveles de experiencias y en la comprensión del quehacer educativo, no se constituyó en barrera ya que compartían en común un objetivo que los unía que era la mejora profesional.

La reflexión a acerca de la relación asimétrica de saberes entre asesor y docente, cuyos roles refieren a un experto competente e inexperto incompetente, siendo el apoyo técnico y el contexto de actuación formal, los indujo a analizar el tipo de relaciones manifiesta, dependiente, subordinada y vertical, típico del modelo gerencial. Independientemente del modelo de asesoría de relaciones horizontales y situados en el centro, se conservaba la relación experta e inexperta. Las diferencias pedagógicas se mantenían con el concepto de acompañamiento en el que fueron profundizando. El asesoramiento se caracteriza por ser intervención externa y con restricción en el contexto educativo contrario al acompañamiento pedagógico de contornos cambiantes y ámbitos plurales, va más allá del contexto educativo.

La segunda diferencia es que la asesoría procura atender los aspectos técnicos y sociales mientras el acompañamiento abarca éstos y además se preocupa por las emociones. Establece relaciones de exterioridad entre las personas de un grupo mientras el acompañamiento instaure relaciones de interioridad y las humaniza. “La confianza y la empatía, entre otros estados socioafectivos, hacen la diferencia entre el acompañamiento y la asesoría” (Jacobo et al., 2005, p. 4). Se parte de una comunidad de práctica conlleva a compartir y asumir el compromiso de crecer juntos.

El acompañamiento pedagógico lo definen como “relación entre dos o más personas en procesos de enseñanza recíproca y de ayuda mutua, que procesan información o que adquieren y desarrollan otro tipo de competencias tanto en el nivel individual como en el colectivo” (Jacobo et. al., 2005, p. 9). El acompañamiento lo articulan a las comunidades de aprendizaje y práctica como parte de un todo interconectado. Los practicantes se involucran en una dinámica de acompañantes y acompañados, en una interacción auténtica basada en el respeto, la confianza, la igualdad, autonomía, cooperación, entre otras. Dicha interacción se caracteriza por ser generosa y de calidad entre personas de nivel de desarrollo desigual, pero que los une el aprendizaje y el crecimiento profesional.

Otras características del acompañamiento son:

- Horizontalidad significa establecer relaciones en direcciones diversas, reconociendo

al otro como igual, pero sabiéndose histórica, cultural y cognitivamente diferentes” (P. 11).

- Retroactividad ya que los procesos de retroalimentación no son lineales, muchas veces implican detenerse y regresar para conseguir avances tanto cuantitativos como cualitativos. " El acompañamiento es complejo porque se vale de la retroacción que le ayuda a revisar su propio proceso para reconstruir el sentido de la acción propia, recogiendo aquellos eventos del pasado que le realimentan en su vigoroso impulso hacia el futuro” (p. 12).
- Recursivo y autoorganizado. En el acompañamiento los roles pueden cambiar, un acompañante puede convertirse en acompañado. El proceso puede conllevar a la autorregulación.
- El acompañamiento sistémico considera la complejidad de los procesos al pensar en comunidad. Da ahí, que la co-operación pedagógica y la comprensión del otro es fundamental. “Se co-opera cuando se actúa sinérgicamente, porque operar juntos trae consigo la interiorización y ejecución de acciones inteligentemente comprometidas con la intención o propósitos de una comunidad” (p. 12).

República Dominicana

El acompañamiento pedagógico se concibe como funciones y como proceso. La función de acompañar pueden tenerla agentes formativos internos o externos al centro educativo. Tal es el caso de formadores, técnicos, directores o coordinadores educativos. Como proceso cumple ciclos de acciones articuladas proyectadas a largo plazo y con carácter sistémico. Algunas instituciones formativas incluyen el acompañamiento como proceso complementario del programa de formación inicial, continua y hasta de postgrado (INAFOCAM, MARCO, SEE, 2005 citar documentos oficiales).

En la República Dominicana el acompañamiento pedagógico, con el tiempo, tiene cada vez más importancia, pero en ese proceso se transformó en un concepto polisémico. Se implementó en procesos de seguimiento a la práctica docente y en procesos formativos, desarrollados tanto por el Estado como por ONGs e instituciones privadas, pero las informaciones no se difundieron. Algunos conceptos identificados en cada caso, de documentos que fueron publicados a partir del año 2004 y difundidos en cantidades que llegaron a una población representativa del sistema educativo dominicano, son los siguientes.

En el marco del “Programa multifase para la equidad de la educación Básica” desarrollado por el Ministerio de Educación, en ese entonces Secretaría de Estado de Educación, publicó el documento titulado “Manual de procedimiento para el acompañamiento y seguimiento en los centros educativos” como herramienta del componente de gestión institucional conocido como Proyecto de apoyo a la calidad educativa (PACE). En dicho manual se define acompañar como:

...sensación de estar cerca, con un propósito y una misión específica y especial de apoyar, gestionar y canalizar las necesidades y dificultades del acompañado/a, además de potencializar sus habilidades y destrezas en beneficio del proyecto educativo de centro (PEC). Plantea la tarea de estar, observar, describir, socializar y gerenciar el proceso para el desarrollo de la práctica del acompañado/a. (SEE, 2004, p. 5)

Plantea como técnicas las vistas y las observaciones al aula las cuales hacen posible que el docente se desarrolle de manera personal y profesional. Esto conlleva a la reflexión y análisis de su práctica para la mejora continua y su coherencia con el perfil del egresado, del entonces nivel básico. El rol del acompañante no es fiscalizar al docente.

El acompañamiento no se percibe como una acción puntual, más bien un proceso. Se desarrolla en un clima de respeto y consideración, dando importancia a los sentimientos y opiniones de los involucrados. En un plano de horizontalidad en el aprendizaje y reconocimiento de los conocimientos, habilidades y experiencia de cada sujeto (SEE, 2004, p. 6).

Cuando se parte de la realidad para comprenderla y se profundiza en su análisis, emergen de inmediato, las necesidades, dificultades y obstáculos que permiten teorizar sobre la práctica docente. El apoyarse en la teoría, en los fundamentos pedagógicos y filosóficos permite pensar el por qué y para qué de los procesos generados. (SEE, 2004, p.7)

En el manual se precisa, que se produce una relación práctica-teoría-práctica, pero de forma gradual porque se reconoce que, tanto en los docentes como los colectivos, existen distintos ritmos de desarrollo y aprendizaje, así como diferencia de estilos, concepciones y compromisos con la enseñanza y el aprendizaje, lo que particulariza su forma de avanzar.

Pueden acompañar el equipo de acompañamiento cooperativo del centro formado por una docente de cada ciclo, seleccionada por los docentes del centro. También el equipo de gestión, los técnicos distritales y regionales, así como instituciones externas que ofertan servicios de formación al ministerio de educación.

Además de las visitas y las observaciones en el aula, en el manual se plantean otras técnicas de acompañamiento como son: la reunión, diálogo reflexivo, la entrevista y los talleres. En cada una de estas técnicas se presenta una breve descripción, propósitos, contenidos, procedimientos, aplicación y se incluyen los instrumentos, excepto en los talleres. También se

incluye un apartado que indica Técnicas e instrumentos indirectos para el acompañamiento, los cuales son: hoja de vida del docente, observación de la planificación y la organización del proceso de acompañamiento pedagógico. En cada caso con sus respectivos instrumentos.

Por un lado, la cantidad y variedad de instrumentos todos para ser completado por quien acompaña. Por otro lado, los propósitos y procedimientos descritos, con marcado énfasis en evaluar y destacar las valoraciones del acompañante (fortalezas, debilidades, retroalimentación...) e intercambio de valoración por parte del docente, da la impresión debate o confrontación de opiniones, más que de proceso de reflexión.

El docente expresa sus sentimientos y valora su práctica. El/la observador/a reflexiona sobre lo observado, comunica sus juicios y valoraciones sobre lo observado. Esto permitirá que el observador esté claro de lo que sintió y de sus valoraciones sobre la realidad. Identificar las fortalezas y dificultades observadas. El observador/ la observadora formula preguntas y comentarios. ...Reflexionar sobre las dificultades y necesidades del docente y del grupo. (SEE, 2004, p. 34)

Cabe preguntar ¿las dificultades y necesidades del docente y del grupo a juicio de quién? El procedimiento concluye escribiendo los acuerdos y sugerencias para dar seguimiento en el próximo encuentro. El proceso reflexivo es muy desigual para la horizontalidad que pregona, propicia que el acompañante genere juicios, contrario a los procesos de la reflexión y forzar al docente a asumir compromisos de cambios por dificultades y necesidades identificadas desde la perspectiva del acompañante. Está claro que el acompañante se ubica en un plano de experto y posición desigual de poder y jerarquía, en un clima de “cordial fiscalización”.

El diálogo constructivo, la actitud de intercambio (p. 6) y “la finalidad de desarrollar personas críticas, democráticas, creativas, autónomas y participantes de su proceso de formación permanente” (SEE, 2004, p. 33) que en el manual se le atribuye al acompañamiento, no se corresponde con la aplicación de los procedimientos antes descritos.

La postura que se espera del docente acompañado y las orientaciones acerca de la frecuencia de los acompañamientos, revelan igualmente contradicciones.

El/la acompañado/a debe asumir posturas distintas con relación a este proceso, en este caso necesita plantear sus necesidades y dificultades, construir con el acompañante los procedimientos y el cronograma de trabajo a desarrollar durante el mismo. Cada docente deberá ser observado dos veces por cuatrimestre, cuando el centro no tenga más de una sesión por grado. Aquellos centros con más de dos secciones por grado realizarán una

observación por cuatrimestre. ...Los docentes con menos experiencias necesitan más observaciones y demostraciones. (SEE, 2004. p.30)

Está previamente establecido desde el ministerio la frecuencia de acompañamiento, independientemente de las conceptualizaciones sobre el acompañamiento relacionadas a las necesidades y dificultades manifestadas por los docentes, así como la diferencia de ritmos, el estilo, concepciones y compromisos ante el proceso enseñanza aprendizaje.

Otro documento que fue elaborado, en el marco del referido programa, fue el “Manual III de seguimiento y acompañamiento a la labor docente”, con la finalidad de ofrecer orientación a los equipos técnicos para la capacitación- acción por medio del seguimiento y acompañamiento en el aula a docentes de las Escuelas Multigrados Innovados. En este documento se consideró el seguimiento como un proceso que se desarrolla después de la capacitación y después del acompañamiento. También se asumieron varios conceptos de acompañamiento, de forma complementaria.

El acompañamiento es una estrategia colaborativa que permite consensuar experiencias sobre las necesidades físicas, pedagógicas y de gestión de los centros educativos. Acompañar es una acción compartida para mejorar la práctica educativa. Es una acción compartida entre iguales. Acompañar es ir juntos, es estar uno al lado del otro, juntos para aprender, mejorar e impulsar la acción docente. El acompañamiento es una acción que permite ir de mano con el acompañado en un proceso de ayuda y colaboración en las situaciones que surgen en la dinámica del aula. El acompañamiento es una acción que permite el aprendizaje de todos los actores que en él participan. (SEE, 2005, pp. 12-14)

En este documento se presentan unos propósitos tanto del seguimiento como del acompañamiento en forma comparativa. Los propósitos del acompañamiento hacían énfasis en las acciones de apoyo, ayuda, reflexión, colaboración, comunicación del proceso de acompañamiento, en un marco de respeto personal y profesional al quehacer docente. Se considera como tres acciones vinculadas el acompañamiento, la capacitación y el seguimiento, así como tres ámbitos de relación entre los actores que son profesional, humano y ayuda y colaboración. También se resalta la importancia del seguimiento y el acompañamiento para la aplicación del currículo, como una estrategia efectiva para la capacitación en la acción por considerar el aula como un laboratorio de la actividad educativa.

Por otra parte, en el documento se plantea el rol del acompañante, procedimientos, técnicas e instrumentos para el acompañamiento y el seguimiento. El que corresponde al acompañamiento contiene una escala de valoración para ser completada por directores y técnicos durante observación del docente en el aula.

En el año 2011 el Ministerio de Educación impulsó la “Política de apoyo a los aprendizajes en los primeros grados del Nivel Básico” (actualmente Nivel Primaria), con énfasis en Lectura, escritura y Matemática, en respuesta al mandato del Consejo Nacional de Educación manifestado en la Ordenanza 02’ 2011. En este año participaron dos instituciones nacionales, El Centro Cultural Poveda y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, y un organismo internacional Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. El programa formativo diseñado por cada institución incluía un componente de acompañamiento (PUCMM, 2015). La intervención de estas instituciones tuvo una duración de 4 años. Al término de la intervención, cada institución presentó produjo un documento con la sistematización de la experiencia. Debido al precedente para el sistema educativo dominicano, a la documentación de la experiencia y a la relevancia del acompañamiento como componente, se recoge aspectos relevantes de la experiencia en acompañamiento de cada institución.

Centro Cultural Poveda elaboró un documento explicativo de su experiencia en acompañamiento, a partir del programa formativo que realizaba en los primeros grados primaria “Formación en competencias lectoras, escritas y matemáticas para maestras y maestros del Primer Ciclo de Básica”:

El acompañamiento desde una mirada de construcción compartida implica un crecimiento común, de acogida, apoyo, de animación que invita a las acompañadas, acompañados y acompañantes a la reflexión constante de su rol pedagógico que den sentido, confianza, seguridad a todas las implicadas y los implicados en el proceso. Facilita la socialización de nuevos saberes, de los conflictos y de las experiencias (SEE, 2005, p.15).

El acompañamiento es un componente clave de continuidad de la formación y aplicación en el aula. Se basa en principios pedagógicos constructivista y sociocrítico “que posibilita el diálogo reflexivo para la profundización en la construcción e integración de conocimientos”, en un ambiente de intercambio y de respeto donde se aclaran dudas, se problematizan situaciones y repiensa la práctica (SEE, 2005, pp.15 y 16).

Según plantean, el acompañamiento tiene como características fundamentales la confianza que se manifiesta cuando el acompañado muestra apertura a conocer otras formas de realizar su práctica guiada por el acompañante, quien debe manifestar conocimiento de dichas formas y de las estrategias necesarias para lograrlo; “la capacidad de diálogo reflexivo o relación dialógica que surge de la fe en las personas para hacer, rehacer, crear y recrear su práctica” (p.13). El conocimiento conlleva a que la persona se responsabilice; y compromiso compartido

que trata de llegar acuerdos conscientes y críticos a partir de las necesidades del contexto y de las personas involucradas, en diferentes acciones realizadas en el centro.

El resultado del acompañamiento es la transformación del docente y la evidencia de logros en los aprendizajes de los estudiantes. El ambiente que lo propicia es la participación democrática, la convivencia pacífica y la creación colectiva. Con el acompañamiento se articulan diferentes procesos y estrategias formativas como talleres, grupos de estudios, círculo de lecturas, entre otros. Esto conlleva a una práctica “recreada, ... consciente, abierta a las interpelaciones y a los desafíos, orientada a la producción personal y colectiva...” (p.17).

El acompañante utiliza una guía o pauta de observación, al finalizar la observación de la clase se realiza el diálogo reflexivo con la docente en donde se le expresa al docente sus fortalezas tanto en la planificación, la “organización y el desarrollo de los procesos pedagógicos, así como las sugerencias para mejorar o transformar su práctica” (p.23). Al final se establecen los acuerdos y compromisos de acompañados y acompañantes para el próximo acompañamiento.

El procedimiento antes descrito se contradice el proceso de reflexión dialógica, el desarrollo de la capacidad metacognitiva (p. 14), así como de las capacidades de entender, interpretar y actuar del docente (p. 16) y le quita el protagonismo de su propio desarrollo (p.17). El proceso parte de una relación de poder y superioridad, no horizontalidad y ni reconocimiento, confianza y respeto de las capacidades profesionales del docente. Cuando se expresa las fortalezas y se presentan las sugerencias de mejora, el diálogo se orienta a enjuiciar y medir la práctica del docente en relación con unos indicadores o pautas establecidas en la guía de observación, que se produce en un ambiente de cordialidad, amabilidad y comunicación, De acuerdo con las preguntas iniciales de cómo se sentiste, cuál era el propósito de la clase, si lo pudo alcanzar, entre otras. Estas condiciones producen efectos contrarios a la emancipación y transformación propugnada por la teoría sociocrítica. De esta manera resulta difícil que los participantes asuman por sí mismos, compromisos con el cambio.

Lejos de partir de las necesidades de los contextos, de las personas y la realidad de la escuela (p.13), se promueve uniformidad y homogeneidad. El enfoque constructivista y el sociocrítico no se evidencian en el siguiente procedimiento.

Luego en diálogo con las otras maestras y maestros, directora y director, subdirector y subdirectora, la coordinadora docente, orientadora, equipo de gestión en general, se confrontan las prácticas, se comparten estrategias que han evidenciado mejores aprendizajes y puntualizan aspectos que pueden confundir o que no responden al enfoque del aprendizaje de la lengua y la matemática como se promueven. Así mismo, se

comparten estrategias diversas en el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas de comunicación, de resolución de problemas, aprendizaje cooperativo, planificación de procesos de aprendizaje y evaluación permanente. (SEE, 2005, p.24)

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI- República Dominicana), en el documento *Sistematización de la política de apoyo a los aprendizajes de lectura, escritura y matemática de los primeros grados de educación básica en la Región Este de República Dominicana*, describe el acompañamiento como una de las líneas de acción del componente de desarrollo profesional. El acompañamiento se concibió como parte integral de los módulos de formación, con la visión del centro como comunidad de aprendizaje, promotora “de una educación democrática, inclusiva y de calidad para todos” (OEI-RD, 2015, p.37).

Desde una visión sistémica, los acompañamientos impactaron los equipos de gestión de los centros y al personal docente. Se consideraron las necesidades de cada centro y a través del acompañamiento se dio seguimiento a la aplicación en la práctica del programa.

Las estrategias de acompañamiento implementadas fueron acompañamiento en el aula que consistió en visitas quincenales para observación de la práctica del docente y al final el especialista propiciaba la reflexión de lo observado para ofrecer orientaciones; y acompañamiento a Acompañantes, este lo realizaban los facilitadores y los especialistas, dirigido a técnicos y coordinadores docentes. También se implementó para el componente de Matemática, el acompañamiento en red de centros educativos cercanos, se organizaban con cuatro o cinco centros y participaban los responsables de realizar el acompañamiento. Consistía en reunirse una vez a la semana en centros diferentes que conformaban la red. Allí acompañaban, todos los integrantes de la red, a los docentes del centro visitado.

El acompañamiento de los equipos técnicos y de los coordinadores docentes buscaba desarrollar procesos de capacitación colaborativa y formación en Matemática, a fin de que pudieran ofrecer orientaciones, alineadas con el programa, al acompañar a los docentes.

Las visitas a las escuelas se desarrollaron en tres momentos. El primer momento titulado valoración de la calidad de los aprendizajes que se producen en el aula. Esto es, recuperación de los conocimientos previos, manejo de los contenidos, uso de los recursos de aprendizaje, entre otros. “En este proceso participan todos los miembros de la red, siempre que sea posible también participan una o varias maestras compañeras (pares) de la maestra acompañada tanto en observación como en el diálogo reflexivo” (OEI-RD, 2015, p. 117).

El segundo momento titulado diálogo reflexivo entre el maestro y su acompañante. El desarrollo del diálogo era a partir de una pauta y criterios establecidos, “se valora el proceso observado y se define un plan de trabajo, individual por docente, sobre el cual se trabajará en el

proceso de acompañamiento... (OEI-RD, 2015, p.117)". Las necesidades de la práctica que eran superadas se reemplazaban por otras que surgían en el proceso. Desde este procedimiento, el acompañamiento era entendido como "proceso dinámico y continuo mejoramiento".

El tercer momento fue titulado: Diálogo entre acompañantes. Se consideraba como foco principal el acompañamiento a las coordinadoras en su rol de acompañantes de los docentes del centro. Se realizan dos diálogos, el de la coordinadora con la docente y el de la coordinadora con el equipo especialista del programa y los demás integrantes de la red. Éste último acerca del proceso de acompañamiento "así se promueve el desarrollo de las competencias como acompañante de la coordinadora anfitriona, apoyada por otras colegas y un acompañante experimentado" (OEI-RD,2015, p.118).

El acompañamiento contó con guías de observación de la planificación y de la práctica pedagógica, guías para el diálogo reflexivo, indicadores de observación y actas para el acompañamiento. Cada tipo de instrumento se diseñó tanto para el acompañamiento a los docentes como para el acompañamiento dirigido a los coordinadores.

La descripción de la experiencia en acompañamiento no precisa detalles de cómo se conducía el acompañamiento y su vinculación a un marco teórico. Sin embargo, dejan claro que los especialistas de la OEI no realizaban el acompañamiento a los docentes de manera directa, más bien orientaban a los coordinadores y técnicos responsables de esta función, evitando desautorizarlos. De ahí, que dos de los propósitos de las visitas de acompañamiento eran facilitar espacios de formación y capacitación orientados a la construcción de conocimientos y al fortalecimiento de las competencias para realizar acompañamiento pedagógico, mediante la reflexión crítica sobre su práctica de acompañamiento y la de los acompañados. Apoyar al coordinador docente en su proceso de acompañamiento en la aplicación de los talleres para mejorar la práctica pedagógica de los docentes de su centro educativo" (OEI-RD,2015, pp. 116-117).

Por otra parte, queda la duda en la aplicación de los diversos instrumentos. Esto es en cuanto a sus contenidos, procedimientos, tipo o características de las interacciones que propicia, como favorece el proceso reflexión y concienciación de la autonomía profesional.

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) describe su experiencia en acompañamiento en el documento *Sistematización del modelo de intervención de la PUCMM como institución aliada 2011-2015*. En el mismo plantean que:

...el acompañamiento personalizado al participante mejora sus competencias disciplinarias y pedagógicas. Para este proceso se hace un diagnóstico aplicando una

guía diseñada para tales fines, se socializa el diagnóstico, se establece un plan de mejora y se da seguimiento al mismo”. (PUCMM, 2015, p. 27).

El modelo de la PUCMM contempló dos tipos de atención a los docentes y centros educativos. Una era Atención Completa o Focalizada dirigida a centros educativos que no habían participado en programas de formación ofertados por la institución; la formación abarcaba a técnicos regionales y distritales, coordinadores docentes y docentes (138 centros educativos). La otra era Atención Parcial dirigida a centros educativos que habían participado en alguno de los programas de formación ofertado por la institución; la formación se realizó sólo a coordinadores docentes (40 centros educativos). En el período 2011 a 2015 el acompañamiento a docente fue de 5,035 con Atención Completa o Focalizada y de 436 docentes con Atención Parcial, en centros educativos ubicados en el eje norte del país.

Una de las funciones del equipo de acompañantes de la PUCMM, era acompañar y dar seguimiento a coordinadores docentes y docentes de primero a cuarto de las escuelas que le fueron asignadas. El acompañamiento a la labor docente en el aula fue considerado como el componente primordial, cuyo objetivo era “fortalecer la aplicación de los enfoques y estrategias metodológicas socializadas en la formación presencial, Círculos de Innovación Docente y el Estudio Independiente” (PUCMM, 2015, p. 61).

En cuanto a los aspectos o características más específica, que revelan la concepción asumida por la institución, se encuentran los siguientes planteamientos:

El acompañamiento es un proceso sistemático de apoyo, asistencia y colaboración. El fin del acompañamiento es fortalecer la calidad, la iniciativa y la responsabilidad del docente en su práctica diaria. El acompañante es un colaborador, no un superior. El acompañamiento desarrolla actitud reflexiva. Esta actitud va relacionada con la capacidad de adaptación y cambio, y, por tanto, con la efectividad de la práctica docente. (PUCMM, 2015, p. 61)

El acompañamiento Áulico fue considerado como la estrategia de mayor influencia del programa. Fue ofrecida a los coordinadores docentes para favorecer la reflexión de su mediación, fortalecer el desempeño de los docentes, posibilitó la transición de la teoría a la práctica debido a la reflexión sobre los procesos de formación del docente y permitió el apoyo para la modificación, ampliación y aplicación de nuevas prácticas en las áreas curriculares de formación. Se realizó mediante visitas al aula. Los coordinadores fueron fortalecidos en la gestión pedagógica, efectiva y curricular para que fueran multiplicadores de dichos conocimientos con los docentes y dejar capacidad instalada en los centros educativos (PUCMM, 2015, p. 61 y 62).

El desarrollo del acompañamiento a los coordinadores durante el proceso en las aulas fue descrito de la siguiente manera:

...se apoya al coordinador docente en el acompañamiento directo a los profesores en el momento en que se desarrolla la clase. Ese apoyo se empieza minutos antes de que inicie la docencia, orientando y motivando al coordinador a socializar con el docente lo que piensa realizar en la clase de ese día, para reforzar los aspectos en los que el docente tenga duda como puede ser de planificación, de selección de textos entre otros.

Durante el desarrollo de la clase se orienta discretamente al coordinador docente a apoyar al profesor en alguna actividad que amerite su intervención. Después de finalizada la docencia se habilita un espacio para la socialización de la clase realizada. En este momento se orienta al coordinador para que propicie un diálogo franco con el docente en el que se destaquen todos los aspectos positivos y se establezcan acuerdos para los aspectos que necesitan mejora. Esta reflexión se realiza con la finalidad de que el docente pueda repensar sobre su práctica áulica y logre darse cuenta de si está propiciando una docencia en la que promueva la construcción de saberes y si ésta está basada en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación. De igual manera, se hace una reflexión con el coordinador docente, de manera que pueda evaluar el apoyo que proporcionó al docente durante el desarrollo de su clase, así él podrá darse cuenta de qué tan efectivo ha sido el apoyo brindado (PUCMM, 2015, p. 117).

En el acompañamiento se utilizaron instrumentos alineados con el currículo lo que permitió llevar un control del proceso áulico del maestro y del apoyo al coordinador docente. Estos instrumentos fueron socializados con los participantes. También se consideró el aspecto afectivo del proceso de acompañamiento... se fortalecieron las relaciones interpersonales de forma horizontal produciendo una mejora significativa en el clima afectivo de la escuela en sentido general” (PUCMM, 2015, p. 119).

En las lecciones aprendidas la institución resaltó como clave la formación de los participantes en un período mínimo de tres años y de forma ininterrumpida que incluya capacitación, estudio y acompañamiento. “...un docente que no asiste a las capacitaciones, que no realiza las lecturas propuestas y que muestra bajos niveles de reflexión durante los acompañamientos, muestra también bajos niveles de competencias para desarrollar sus clases” (PUCMM, 2015, p. 124).

Otra lección aprendida relacionada al acompañamiento resalta la actitud que manifestaron los participantes:

A pesar de que los coordinadores docentes y docentes se han designado para desempeñar una función pedagógica, los mismos muestran inseguridad ante los cambios, por sencillo que estos sean o parezcan, lo que se evidencia en las conductas que muestran a la hora de ser acompañados (timidez, apatía, desinterés, agresividad, oposición injustificada a las ideas, nerviosismo, entre otros) además de un alto grado de rechazo que muestran algunos al inicio de su proceso formativo (PUCMM, 2015, p. 125).

Llama la atención la estrategia de direccionalidad empleada por la PUCMM minutos antes o en el tiempo en que se desarrolla la acción de acompañar del coordinador y, éste a su vez, con el docente durante el desarrollo de la actividad con los estudiantes, provocó el surgimiento de interrogantes. ¿Contribuye con el fortalecimiento de la práctica de acompañar? ¿Inhibe las iniciativas del coordinador y, a su vez, afectará la del docente? ¿Cómo aporta a la reflexión del proceso? El coordinador en el diálogo “franco” con el docente le expresa los aspectos positivos de lo observado y establecen acuerdos, sobre los aspectos que no fueron positivos, asumiendo una relación entre experto conocedor y el aprendiz que no es consciente de qué le funcionó o no en su intervención. Si bien puede darse la situación de despiste del docente ante la implementación de una estrategia, la acción de corregir se relaciona más con un entrenamiento que con un proceso de formación reflexivo. ¿Cómo se puede desarrollar el docente la acción reflexiva consciente y autónoma ante su práctica? Si esto no sucede, siempre necesitará de otros ojos que miren sus desaciertos en su quehacer pedagógico, es decir, la dependencia de un evaluador que le indique que funciona o no de sus intervenciones.

Los instrumentos elaborados para mantener el control del proceso áulico y de la acción del coordinador, tenían más intención evaluadora que de comprensión de lo qué y cómo sucedía. Puede que una docente que no responda a los patrones considerados válidos desde un documento nacional, como es el caso del currículo, por razones no consideradas durante el diseño del proyecto, la cual no podrá ser identificada y valorada para darle un tratamiento diferenciado, quizás por la inflexibilidad del instrumento y el rigor de quien lo aplique.

Una relación horizontal entre evaluador y evaluado es posible, sólo si ambos asumen el mismo rol evaluador. Aceptar el resultado sin cuestionar o argumentar el comportamiento enjuiciado, no corresponde a una actitud reflexiva, más bien revela un estado de poca conciencia o comprensión al momento de la realización de la acción. Lo antes analizado pueden ser las razones por lo cual, docentes como coordinadores se muestren tímidos, inseguros, nerviosos o apáticos ante el acompañamiento y rechacen participar en el proceso, que más bien tiene características de evaluación.

En el año 2012 el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC, ofertó un diplomado en la enseñanza de la Matemática para docentes del segundo ciclo del nivel básico y al finalizar la formación publicó un informe titulado *Recuperando la experiencia*. El objetivo principal del programa era profundizar en el conocimiento de los contenidos matemáticos del diseño curricular. Inicialmente se incluyeron tres talleres de acompañamiento dirigidos a técnicos del distrito y otros acompañantes, pero debido a la diversidad conceptual de los grupos, se realizó otro con adecuaciones a sus necesidades y al contexto.

El acompañamiento realizado en el diplomado en Matemática se trató de observaciones de clases para garantizar la implementación de los aprendizajes. Posterior a la observación se reunían acompañantes y acompañados para valorar la experiencia, identificar debilidades, intercambiar impresiones y establecer la siguiente estrategia de trabajo con aspiración a formar comunidades de aprendizaje. La evaluación del programa recogió las valoraciones de los participantes. Una de las voces recuperadas expresó

“Hay algo que fue muy importante. INTEC no nos dio una ficha, ni un programa, ni una cosa rígida de cómo acompañar. Y eso es lo más importante, dejó que nosotros, o junto con ellos, tomar la decisión de elaborar una ficha guía para el acompañamiento. En sí ellos nos dejaron decidir qué observar y para qué observar. Cogíamos una hoja e íbamos anotando, al final dialogamos con los profesores. Nos dejaron abierto. Abierto, pero con un seguimiento, con una dirección. Y esto en el sentido de cómo podíamos hacerlo”.

En el 2013 el INTEC desarrolló un diplomado sobre acompañamiento pedagógico con la finalidad de formar a los coordinadores pedagógicos del segundo ciclo de educación básica, responsables de asumir la función de acompañamiento de los docentes en las escuelas. Este programa formativo estaba dividido en tres unidades y 7 talleres distribuidos en las mismas. Produjo una serie de documentos de apoyo al desarrollo de cada taller que incluía aspectos teóricos y prácticos, fortalecía los perfiles y funciones de los participantes desde las dimensiones personal y profesional. El acompañamiento pedagógico fue contenido de formación y a la vez estrategia transversal que experimentaban los participantes desde el inicio. Esta formación se desarrolló en 8 Regionales educativas en la que participaron 880 participantes, aproximadamente (Bórquez y colaboradores, 2013).

El equipo responsable del programa sustentó su propuesta, principalmente, en los planteamientos teóricos de García y colaboradores, (2005); Martínez & González (2010) y Rodríguez (2013). Asumieron el concepto de acompañamiento pedagógico como una modalidad de formación en la práctica que vincula diferentes contextos de una comunidad educativa de

manera sistémica, creando un ambiente de aprendizaje para responder a las necesidades, intereses y expectativas comunes de sus actores. De acuerdo con los autores, esto es posible, desde una red de relaciones democráticas, colaborativas, horizontales, empáticas, determinadas por la humanización de las relaciones sociales, la construcción de significados compartidos y la elaboración de sentidos. La interacción desprendida, atenta y de calidad entre pares con diferencias en su desarrollo (Taveras; Bórquez; Payano; Gómez y Vidal, 2013).

El programa propuso una forma de abordar el acompañamiento pedagógico caracterizado por la reflexión en la práctica de forma colaborativa y siguiendo unos procedimientos específicos (Bórquez, 2013). La estrategia fundamental, promovida en el programa para el acompañamiento fue la indagación dialógica y colaborativa. Este concepto, acuñado por Gordon Wells (1999, 2000) para referirse al análisis conjunto que dos o más personas realizan de un determinado contenido, en intercambios verbales, caracterizados por preguntas y comentarios. Esto permite la reflexión crítica y la vinculación de lo estudiado a los contextos de actividad de los sujetos participantes en la conversación, de lo que resulta procesos y experiencias de significación, resignificación y atribución de sentido (Rodríguez, 2013).

En el 2017 un grupo de investigadores del INTEC realizó un estudio exploratorio descriptivo en el cual consultaron a 23 participantes de la Especialidad de Acompañamiento Pedagógico. Aplicaron un cuestionario de preguntas abiertas de conceptos básicos que fueron claves en el programa. El principal hallazgo fue que, aunque los participantes en el estudio manejaban algunas nociones en sus discursos, no era suficiente para considerar la asunción de conceptos completos y acabados. Una de las recomendaciones que hicieron al programa, los investigadores, fue que gestionar una metodología didáctica “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” (Villegas, M., González, S., González, F., Pichardo Mancebo, G., y Rodríguez, I., 2017, p 105)

López y Marcelo (2021) describen el Programa Nacional de Inducción que se ha implementado como política pública en la República Dominicana durante los años 2018-2020. Según estos investigadores se trata de un programa de formación para docentes de nuevo ingreso con modalidad presencial y en línea. El eje vertebrador de este programa de inducción es el acompañamiento y a través de los docentes de nuevo ingreso han recibido asesoramiento en la práctica por parte de un profesor experimentado, quien generalmente es un coordinador pedagógico de un centro educativo dominicano. Durante los 2 años que tiene Programa Nacional de Inducción han participado: 10,758 docentes de nuevo ingreso, de las 18 regionales del país;

2,180 acompañantes; 110 tutores de acompañantes; 10 coordinadores de tutores; 166 coordinadores regionales y distritales de inducción; 2,628 directores escolares y los equipos de diseño, coordinación y seguimiento del programa.

López y Marcelo (2021) señalan algunas de las funciones del acompañante: Identificar fortalezas y necesidades formativas de docentes de nuevo ingreso al centro, así como las características del contexto en que se desempeña; Elaborar el plan de acompañamiento basado en necesidades formativas detectadas, estándares profesionales y de desempeño para el desarrollo de la carrera docente; Coordinar con el director del centro/equipo de gestión las actividades del programa de inducción; Apoyar en la integración de docente de nuevo ingreso al centro y ayuda con su conocimiento de la cultura escolar; Evaluar sistemáticamente al docente e identificar formas diferentes de optimizar su desempeño; Elaborar informes periódicos sobre la implementación del programa de inducción y el acompañamiento a los docentes de nuevo ingreso que tiene a su cargo, presentando las evidencias correspondientes.

Al diseñar un programa de formación continua que contemple un componente de acompañamiento, se debe considerar los referentes teóricos que sustentan la propuesta formativa. La ampliación de la mirada, los conocimientos y las experiencias que tienen los actores sobre el contenido y las estrategias formativas, es clave para el éxito del programa. Yana y Adco (2018) afirman que, si el objetivo es mejorar el desempeño docente, entonces se debe atender como prioridad el acompañamiento pedagógico.

CAPITULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Descripción

Este estudio será abordado desde un enfoque cualitativo, visto como actividad situada y sistemática orientada a interpretar fenómenos sociales para su comprensión profunda o detallada, intentando ver la realidad desde el punto de vista o perspectiva de otras personas, cómo piensan y sienten (Denzin & Lincoln, 2012; Pérez Serrano, 2000; Sandín, 2010; Taylor & Bogdan, 1998).

El enfoque cualitativo es un conjunto de prácticas interpretativas que visibilizan el mundo, transformándolo; estudia los objetos y seres vivos en sus contextos naturales e intenta encontrar más sentido a los fenómenos estudiados a partir de los significados otorgados por los involucrados, los cuales incluyen sentimientos, creencias, ideas, pensamientos y conductas (Cisterna Cabrera, 2005; Hammersley & Atkinson, 1994; McMillan & Schumacher, 2008). (Flick, 2007) afirma "...los campos de estudio no son situaciones artificiales en el laboratorio, sino las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana" (Flick, (2007 p.19).

Sandín (2010) presenta un concepto de investigación cualitativa desde un marco educativo como:

...una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos y sociales, a la forma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (p.123)

De acuerdo con (Denzin & Lincoln, 2012) la investigación cualitativa no privilegia una práctica metodológica por encima de otra, tampoco posee un repertorio de métodos o prácticas propias. Toda práctica o método pueden aportar conocimientos importantes y se utilizan en otros contextos y cada uno lleva marcas de la historia que le son propias, que revela múltiples usos y significados, lo que hace difícil estar de acuerdo en una única definición de la investigación cualitativa. La realidad se construye socialmente, existe una relación íntima entre el investigador y el objeto de estudio, así como restricciones del contexto.

Algunas de las características de la investigación cualitativa presentadas por (Taylor & Bogdan, 1998), son: inductiva porque los investigadores interpretan a partir de los datos recogidos; los escenarios y las personas son vista desde una perspectiva holística; los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio; el investigador suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; para el investigador todas las perspectivas son valiosas; la investigación cualitativa es un arte (Hernández, Fernández-Collado, & Baptista, 2006).

Estas características coinciden con algunas planteadas por (Sandín, 2010), a las cuales agrega como fundamental la reflexividad, entendida como la mirada hacia el investigador, el reconocimiento de sus supuestos teóricos y del contexto en que se realiza el estudio. Esta autora afirma que algunos autores han contribuido a ampliar la gama de la perspectiva cualitativa. Considera que la comprensión a profundidad de los fenómenos educativos se constituye en el objetivo principal, pero lo considera “el primer paso hacia una transformación real, desde las necesidades sentidas por las propias personas protagonistas de ese contexto educativo y para esa realidad” (p. 129). Algo muy similar plantea (Pérez Serrano, 2000) sobre la posibilidad en el campo social de acercarse a la realidad para comprenderla, analizarla y transformarla. Asimismo, afirma que “la finalidad prioritaria de la investigación en educación social se vincula con la capacidad de transformación y de cambio de la realidad, objetivo que caracteriza, constituye y justifica su razón de ser” (p. 27).

Existen varios modelos de metodologías que constituyen la familia cualitativa, según sea su objetivo pueden entrar en dos categorías, los métodos orientados a la comprensión, entre los que se encuentran el interaccionismo simbólico, teoría fundamentada, etnografía, etnometodología, la hermenéutica, fenomenología, entre otros. En la otra categoría entran los métodos orientados al cambio y la toma de decisiones, estos son la metodología socio crítica que incluye investigación-acción participativa, colaborativa y emancipatoria, así como la investigación evaluativa participativa y democrática, entre otras; algunos autores

incluyen la metodología feminista (Flick, 2007; Hammersley & Atkinson, 1994; Sandín, 2010; Taylor & Bogdan, 1998).

3.2 La etnografía para comprender el objeto de estudio

Para comprender y analizar los grupos pedagógicos, los procesos formativos implicados, el significado y sentido que se le atribuye y su incidencia en la mejora de la práctica docente, se utilizará la metodología etnográfica. De acuerdo con (Angrosino, 2012) los métodos etnográficos se utilizan en el estudio de problemas o comportamientos sociales que no se comprenden con claridad y que no están recogidos en publicaciones existentes. También se utilizan para documentar un proceso y cuando se considera importante obtener la perspectiva de las propias personas involucradas, en cuanto al problema. Un proceso se compone de elementos numerosos y en constante cambio.

La etnografía surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa. Según plantea (Sandín, 2010), con el nombre de esta investigación se hace referencia tanto al proceso como al producto y surge a finales del siglo XIX y principios del XX. El objeto de la etnografía es aportar datos descriptivos de los contextos, actividades, creencias, actitudes y comportamientos de las personas en los distintos escenarios. (Angrosino, 2012) define la etnografía como “el arte y la ciencia de describir a un grupo humano: sus instituciones, comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencias” (p. 35).

Tanto Goetz & LeCompte (1988) como (Angrosino, 2012) coinciden que la escuela es un entorno adecuado para la investigación participante. En su obra (Goetz & LeCompte, 1988) describen que en el área de la educación los etnógrafos estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje; pautas de interacción y sus consecuencias intencionales o no; las relaciones entre familia, profesores y estudiantes; contextos socioculturales en que se produce la crianza, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros. Los resultados de la etnografía educativa colaboran de distintos modos en la mejora de las prácticas educativas y escolares y contribuyen a la investigación en general, en la que se basan numerosas innovaciones y políticas (p.55). Por su parte (Angrosino, 2012) agrega el estudio de acontecimientos, en los que se incluyen actividades secuenciales largas y complejas “que se producen en un lugar concreto, tienen un propósito y un significado definidos, implican a más de una persona, poseen una historia reconocida y se repiten con cierta regularidad” (p.83), como es el caso de los Grupos Pedagógicos y los acompañamientos de aula.

En esta investigación se asumieron los principios característicos del método etnográfico que resalta (Angrosino, 2012) en su obra. Uno de ellos es la búsqueda de patrones que proceden de las observaciones a comportamientos vividos, entrevistas minuciosas a las personas que conllevan a describir las comunidades en términos de abstracciones generalizadas de los números de datos encontrados. El segundo es la atención cuidadosa al proceso de investigación de campo. Esto es, a la manera como se entra al emplazamiento de campo, se establece la relación de confianza (*rapport*) y se consigue ser miembro participante del grupo que se investiga.

3.2.1 Conceptos claves desde la investigación etnográfica.

(M. Hammersley & Atkinson, 1994) en su obra *Etnografía: Métodos de Investigación* describen dos conceptos claves en etnografía, hipótesis y reflexividad.

3.2.1.1 La hipótesis y reflexividad en la investigación etnográfica.

Según estos autores las hipótesis no son restrictivas de la ciencia y en el naturalismo juega el papel de comprender las acciones de otros, esto es, que al observar el comportamiento de personas nos surgen hipótesis de lo que conocemos culturalmente para la descripción y explicación de sus acciones, luego confrontamos las mismas con informaciones posteriores. Para confirmar nuestras hipótesis tenemos que considerar el contexto en el que surge la acción que queremos explicar, se extraen los significados posibles de la cultura circundante o de otras acciones relevantes. “Una vez hecho esto, debemos comparar los significados posibles de cada acción y decidir qué forma toma el modelo de comportamiento más plausible” (p. 30).

En su obra presentan un concepto de hipótesis tomado de Reilly (1970), el cual resulta preciso y claro, “son predicciones en el sentido de que anteceden el conocimiento que el investigador tiene de su valor de verdad” (p.30). Durante el proceso de investigación surgen hipótesis alternativas que pueden probarse mediante la prolongación de observaciones o la formulación de preguntas. Según estos autores, cualquier investigación social toma forma de observación participante ya que implica participar en el mundo social, cualquiera que sea su papel, y reflexionar sobre los efectos de esa participación. Como participantes en el mundo social también somos capaces, al menos en anticipación o retrospectivas, de observar nuestras actividades “desde fuera” (p.31), como objetos en el mundo. Ciertamente, es esta capacidad la que nos permite coordinar nuestras acciones.

3.2.1.2 La reflexividad en la investigación etnográfica

La reflexividad es un concepto clave en la etnografía, se trata de aceptar la relevancia del sentido común y de las acciones del investigador en la investigación misma. Como hecho existencial hay que tener claro que se producen efectos del investigador sobre los datos ya que es parte del mundo social que estudia. El investigador al usar la técnica de observación participante asume ciertos roles locales con intención de asumir una lógica que no es propia, de la comunidad donde está inserto. Este intento hace posible la apropiación de códigos locales y una mejor comprensión de sus prácticas y nociones. Guber (2001) explica que se produce una tensión estructurante del trabajo de campo, que va entre hacer y conocer, participar y observar, mantener distancia e involucrarse (p.66).

(M. Hammersley & Atkinson, 1994) presentan tres implicaciones metodológicas de la reflexividad. La primera “lo que se considera como un artificio si es tomado ingenuamente, refleja un acontecimiento de la vida si lo tomamos en serio” (p. 24). La segunda implicación es que el investigador o la investigadora, se considera el instrumento de investigación por excelencia, ya que puede captar la variación de los comportamientos y las actitudes dependiendo de la configuración del contexto, lo que resulta central para el análisis.

Los datos... deben ser tratados como un campo de inferencias en el cual pueden ser identificados los modelos hipotéticos y probados su validez. Con el objeto de llegar a conclusiones teóricas se exploran diferentes estrategias de investigación y se compara sus efectos...Las teorías deben hacerse explícitas para aprovechar cualquier oportunidad que tengamos de comprobar sus límites y establecer alternativas. (p.33)

La influencia que ejercen el investigador o la investigadora en los datos y las inferencias múltiples que surgen de las hipótesis durante el desarrollo de la investigación, es atribuida como una debilidad de los estudios etnográficos, sin embargo, los etnógrafos los consideran como un valor para la investigación. La tercera implicación es la aplicación de la teoría que se desarrolla para explicar el comportamiento de los grupos estudiados, a la propia actividad del investigador, en donde proceda, con la finalidad de que esto contribuya al desarrollo de estrategias de investigación. Para eso, sugieren como primer paso, el registro de datos sobre el proceso de investigación. Un segundo paso sería aplicar las teorías existentes o desarrollar nuevas en relación con dichos datos. En el entendido que la función principal de la teoría social

es el desarrollo y verificación de teorías. “Una teoría debe incluir referencias a mecanismos o procesos mediante los cuales se establece la relación entre variables identificadas” (p.34).

Estos autores entienden que la etnografía como método tiene sus ventajas y desventajas. Tiene la “capacidad de retratar las actividades y perspectivas de los actores de forma que desafía peligrosa y equivocadas concepciones previas que con frecuencia los científicos sociales transfieren a la investigación” (p.38). Los prejuicios del etnógrafo van cambiando en la medida que mantiene el contacto directo y prolongado con las personas y el lugar donde se produce la investigación, durante este tiempo tiene la oportunidad de cambiar sus concepciones y verificar la comprensión que tiene sobre los fenómenos estudiados; “nos provee de muchas más evidencias sobre la plausibilidad de diferentes líneas de análisis que las que están disponibles para el “teórico de sillón” o incluso para el que investiga con encuesta o experimentos” (p.38).

Como parte de la flexibilidad de los estudios etnográficos no se requiere que previo al trabajo de campo se cuente con un diseño extensivo y conclusivo, ya que puede darse que las ideas sean comprobadas rápidamente o puede producirse cambios en la estrategia o la orientación de la investigación. “La experimentación está fundada sobre la lógica de la comparación” (p.39). Otra ventaja de la etnografía es que utiliza múltiples fuentes de información que pueden ser comparadas a partir de la triangulación, lo cual permite controlar la validación de la información.

En una investigación etnográfica se desarrollan los siguientes procesos:

1. Selección del emplazamiento, donde se responderá al problema de la investigación.
2. Acceso a la comunidad. El investigador necesita acercarse a los porteros formales y no formales, ganarse su aprobación y apoyo. En este caso el distrito educativo, directores de escuelas y coordinadores pedagógicos).
3. Inicio de la investigación. Obtenido el acceso al emplazamiento, un investigador debe iniciar la observación de inmediato. El investigador puede experimentar un choque cultural, una sensación de aturdimiento por lo nuevo y desconocido. Si el entorno es conocido lo puede experimentar de forma leve (Angrosino, 2012, p. 84)

Las principales cualidades que requiere un investigador etnográfico De acuerdo con (Angrosino, 2012) son:

Habilidades lingüísticas; consciencia explícita de los detalles triviales; buena memoria debido a que se presentan casos en que deberá registrar o completar las observaciones momentos después de acontecer; habilidades para redactar, porque para usar los datos observacionales deben estar en un contexto narrativo. (pp. 84-85)

3.2.2 Tipos de estudios etnográficos.

La investigación etnográfica comienza con un planteamiento del problema o grupo de problemas preliminares que pueden partir de una teoría, de datos, un hecho o cadena de hechos que sorprenden, eventos sociales, experiencias personales, entre otros.

...No hay una regla universal que determine hasta qué punto se puede elaborar el problema de investigación antes de empezar el trabajo de campo. Explorar los componentes e implicaciones de un problema preliminar general con ayuda de la lectura de la literatura pertinente disponible es un primer paso necesario... De todas formas, siempre llega un punto donde no se puede progresar más sin comenzar la recogida directa de información; aunque la reflexión y el uso de la literatura secundaria deben continuar más allá de ese punto. (M. Hammersley & Atkinson, 1994) p. 46)

De acuerdo con estos autores, la primera fase de la investigación tiene por objetivo la conversión de los problemas preliminares en cuestiones que conduzcan a respuestas teóricas, sean estas descripciones narrativas de secuencia de hechos, relato de las perspectivas y prácticas de un grupo de personas o formulaciones teóricas abstractas, aunque en el proceso los problemas originales pueden sufrir transformación o cambio. Esto puede responder a diferentes causas entre las que se encuentran supuestos equivocados o problemas muy complejos de resolver.

Ellos sostienen que los problemas pueden ser tópicos, si proceden de preocupaciones prácticas o políticas, si se trata de tipos de personas y situaciones que se pueden identificar con un lenguaje cotidiano; o pueden ser genéricos. En cuanto a la búsqueda de respuesta, existe diferencia entre teoría sustantiva y formal, la primera es cuando la investigación se desarrolla por un interés sustantivo o empírico o correspondiente a un área de la sociología como es la educación profesional, la delincuencia o las organizaciones. La segunda se refiere al desarrollo de una investigación formal o conceptual que aborde problemas como estigma, comportamiento desviante o la socialización.

Frecuentemente, la investigación etnográfica suele ser una constante interacción entre lo tópico y lo genérico, entre lo sustantivo y lo formal. “Se puede comenzar con alguna noción de análisis formal e intentar extender o refinar su aplicación en el contexto de una determinada cuestión sustantiva” (M. Hammersley & Atkinson, 1994) p.48).

Algo similar a la clasificación de problemas tópicos explica (Angrosino, 2012) en su obra. Dice que la etnografía puede ser aplicada cuando el investigador utiliza los resultados del trabajo de campo para plantear recomendaciones “sobre política pública o contribuir a la formación y el mantenimiento de organizaciones o agencias que sirvan a la comunidad estudiada” (p. 60).

En este estudio el problema es tópico porque surge de interés práctico, de las preocupaciones por la implementación de los grupos pedagógicos en las escuelas. El problema se sustentó con resultados de algunas investigaciones que se realizaron en el ámbito nacional y se vinculó con experiencias internacionales. Combina aspecto genérico ya que se describen lo que sucede en la formación continua de los docentes, desde el concepto amplio y luego especifica lo que sucede en el contexto del centro educativo. En el caso específico de República Dominicana cuál es la percepción de docentes y directivos sobre la importancia de los grupos pedagógicos como espacio formativo. También sus resultados interactúan con un marco teórico, cuyo análisis inició previo al trabajo de campo, aunque luego continuó de forma transversal durante todas las fases de la investigación hasta su finalización.

La investigación se enmarca en la etnografía aplicada, en cuanto a que presenta recomendaciones sobre políticas públicas relacionadas a la formación continua desde las estrategias de autoformación conocidas en la República Dominicana como Grupos pedagógicos y acompañamiento de aula. Dichas recomendaciones aportan significativamente a los centros educativos, objeto del estudio.

La modalidad etnográfica en la que se suscribe está de investigación es la orientada a temática, la cual reduce el ámbito de investigación a un aspecto o más de una cultura (Sandín, 2010). La investigación se delimitó a los grupos pedagógicos, su funcionamiento, así como acompañamiento que fue la estrategia formativa común, que se relacionó a los grupos pedagógicos.

El estudio adoptó características que identifican al método etnográfico tal como la detalla (Angrosino, 2012):

- Es método de campo. El investigador se inserta donde viven las personas, en donde convive la comunidad a investigar.
- Es Multifactorial. Se utilizan dos o más técnicas de recogida de información, de naturaleza cualitativa o cuantitativa. Esto permite triangular las conclusiones desde múltiples miradas.
- Implica compromiso a largo plazo. El investigador interactúa con las personas para estudiarlas durante un amplio período de tiempo, se esté varias semanas, un año o más.
- Es inductivo. A partir de la acumulación de descripciones se llega a patrones generales o teorías explicativas.
- Es dialógico. Los investigadores llegan a compartir sus conclusiones e interpretaciones con las personas objeto de estudio, al final o durante el proceso de elaboración.
- Es integral. Produce un retrato del grupo estudiado lo más completo posible.

Los resultados se presentan en un informe narrativo, que por lo general incluye una introducción; la presentación del contexto o entorno de la investigación con la explicación del emplazamiento de campo, la recogida de la datos, matices de las relaciones sociales, escenas y emociones; un análisis donde el investigador mezcla descripciones para llegar de forma coherente a patrones y que ayudan a relacionar las personas y su comunidad, favorece la vinculación con otros estudios producidos en diferentes comunidades; termina en una conclusión en donde se resume los principales puntos de la investigación y sus contribuciones al conocimiento.

3.3 Selección del contexto y participantes del estudio. Criterios de selección.

Los tópicos o unidades de investigación fueron los grupos pedagógicos y el acompañamiento de los docentes en el aula. Estos grupos se organizan en centros educativos de primaria y pertenecen a un mismo distrito educativo, de la Regional Educativa Santo Domingo 15. Por motivos de confidencialidad no se especifican los nombres de las escuelas ni el distrito educativo al que pertenecen. De esta forma se evita que puedan ser ubicadas por sus características.

La selección fue realizada por juicio o recomendación del distrito. Los grupos pedagógicos elegidos respondieron a los siguientes criterios.

- Pertenecientes al segundo ciclo de primaria.
- 2 desarrollen encuentros con regularidad.

- 2 desarrollen encuentros con cierta regularidad.
- Con coordinadores nóveles (mínimo 2 años),
- Con coordinadores consolidados (más 3 años)
- Sin coordinadores.
- Con consentimiento o interés en la investigación.
- Disponibilidad de tiempo para la consulta.

Los docentes compartían las características:

- Docentes del segundo ciclo de primaria
- Consentimiento para entrevistarlas
- Consentimiento de observar su proceso de acompañamiento
- Disponibilidad de tiempo para entrevista posterior al acompañamiento
- Elegidas por las coordinadoras.

3.4 Fases desarrolladas en la investigación.

El desarrollo de la investigación fue previsto en cuatro fases cada una delimitada por períodos de tres meses. La primera fase ya fue completada y gran parte de la segunda. A continuación, se detallan:

Primera Fase (diseño del proyecto de investigación): se desarrolló durante el trimestre mayo 2014- febrero 2015. Las principales tareas y actividades que se realizaron fueron el diseño del plan de investigación y su envío para evaluación, elaboración del cronograma de trabajo. Integración de las correcciones al proyecto de investigación como resultado de la evaluación; continuación de la revisión de la literatura y ampliación del marco teórico y el metodológico; contacto con el Distrito Educativo para la selección de la muestra; entrevista con los encargados en el distrito del nivel primario cuando seleccionen la muestra y coordinación de las visitas a la escuela para las visitas a las mismas.

Segunda Fase (Elaboración y validación de los instrumentos): se desarrolló durante los trimestres febrero-julio del 2015, se extendió hasta diciembre. Las principales tareas y actividades que se realizaron fueron: elaboración de los instrumentos de la recogida de datos; validación por juicio de experto, pilotaje del instrumento en escuelas con características similares a la muestra (queda pendiente); ajustes a los instrumentos (queda pendiente, así como la elaboración y validación de la encuesta de confirmación); primer contacto con la primera muestra de escuelas; consultada a especialistas y ampliación del marco teórico y metodológico en la estancia en la Universidad de Sevilla; envío de avance de la investigación

para su evaluación; exposición de los avances; continuación con la revisión de literatura para la ampliación del marco teórico y metodológico.

Tercera Fase (trabajo de campo y análisis preliminar de los resultados). Éste fue iniciado y se tienen algunos datos. En el acápite de negociación y acceso al campo se detallan. Las demás acciones pendientes serán desarrolladas durante los trimestres enero 2015-junio 2016. Las principales tareas y actividades que se realizarán son: el trabajo de campo con la primera muestra de escuela; análisis preliminar de los primeros datos recogidos el trabajo de campo; continuación con la revisión de literatura para la ampliación del marco teórico y metodológico; redactar artículo para divulgación en eventos formativos y publicación revistas científicas. Trabajo de campo con la segunda muestra de escuela; continuación con la revisión de literatura para la ampliación del marco teórico y metodológico; análisis preliminar de los datos recogidos; redactar artículo para divulgación en eventos formativos y publicación en revistas científicas.

Cuarta Fase (Discusión de los resultados e informe final): se desarrollará durante los trimestres de julio 2016- diciembre 2016 y se extiende al trimestre enero-marzo 2017. Las principales tareas y actividades que se realizarán son: generar conclusiones; compartirlas con especialistas doctores; redactar artículo para divulgación en eventos formativos y publicación en revistas científicas. Presentación del informe final de la investigación y socialización de los resultados con el Distrito Educativo y escuelas de la muestra.

3.5 Estrategias e instrumentos etnográficos

(Hernández et al., 2006) plantea que las investigaciones cualitativas son procesos inductivos que conlleva la exploración, descripción y generalización de teorías “paso a paso, dato por dato”. En la recolección de datos no utiliza métodos estandarizados, su medición no es numérica ni sus análisis estadísticos. La progresión de la investigación arrojará patrones perceptibles “que indican nuevas interrogantes que es preciso explorar mediante observaciones adicionales u otros medios de investigación; la atención se reduce y redirige profundizándose en los elementos del entorno identificados como esenciales a nivel teórico o empírico” ((Angrosino, 2012), p.85).

De ahí, que las técnicas de recogida de datos que fueron aplicadas permitieron un mayor acercamiento a los fenómenos estudiados. Estas fueron recogidas de artefactos, ficha

de datos sociodemográficos, observación participante, notas de campo, memorándum analítico y entrevista en profundidad a informantes claves, semiestructurada y abierta.

I. Recogida de artefactos.

Los artefactos son las producciones de las personas, los distintos registros escritos y simbólicos que llevan los participantes de un grupo social, o que se refieren a ellos. El material demográfico oficial contiene características del grupo en estudio que proporcionan un marco para los datos de base, de proceso y axiológicos: algunos de ellos son libros de textos, guías curriculares, apuntes de clase, lista de matrícula, actas de reuniones, entre otros. (Goetz & LeCompte, 1988), p.135) Fueron de valor la agendas y calendarios de los grupos pedagógicos, la ficha de acompañamiento, entre otros.

II. Ficha de datos sociodemográficos.

En el segundo contacto con los centros educativos recibieron una ficha que debían completar con sus datos sociodemográficos. La finalidad fue recoger informaciones del contexto, datos generales del centro y de los equipos y a la vez explorar la disponibilidad o acceso de estos como fuentes de información (ver anexo).

III. Observación participante.

La observación participante es una estrategia no valorativa para la recogida de datos. El objeto de la observación participante “es la descripción auténtica de grupos sociales y escenas culturales... permite al investigador verificar si los participantes hacen lo que creen (o cree el investigador) que hacen” (Goetz & LeCompte, 1988). Existe una tensión entre observación y participación, pues se participa para observar y se observa para participar, lo que implica involucramiento e investigación. “Es el medio ideal para realizar descubrimientos, pueden articularse exitosamente sin perder su productividad y creativa tensión” (Guber, 2001, p.62).

Para (Angrosino, 2012) la observación participante es el contexto de comportamiento del investigador etnográfico para utilizar las técnicas definidas de recogidas de datos. Es decir, no es la técnica sino un estilo personal que asume el investigador, siempre que cuente con la aceptación de la comunidad a investigar. Este autor concibe la observación como “el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los

cinco sentidos del investigador” (p. 61). La observación participante combina el rol del investigador (participante) “con la técnica misma de recogida de datos: observación” (p.83). El investigador como participante puede asumir diferentes roles de pertenencia. Pertenencia periférica, si observan a las personas e interactúan con ellas, sin participar en las actividades “que constituyen la esencia de la pertenencia del grupo”. Pertenencia activa, si se implican en las actividades esenciales, pero evitan “comprometerse con los valores, las metas y las actitudes del grupo”. Pertenencia completa, cuando “estudian entornos en los que son miembros activos e implicados” (pp.82-83).

En esta investigación, la inmersión en la escuela permitió contemplar, explorar y obtener informaciones de cómo funcionan los grupos pedagógicos y los procesos formativos implicados, tal y como se produjeron. También los aspectos relevantes que se escapan del discurso de los actores. Se diseñó un guion con algunas categorías para orientación inicial de la observación y la recogida de informaciones.

Las directrices para la observación las ofrecen diferentes factores, algunos de ellos por el objetivo de la investigación, los fenómenos más relevantes para el tema, el marco conceptual y teórico, los datos emergentes, la relación entre todo lo anterior. El investigador etnógrafo debe decidir lo que debe o no describir así cómo y cuándo describirlo (Goetz & LeCompte, 1988; Hammersley & Atkinson, 1994; Mckernan, 1999).

Fue de gran relevancia los aportes de (Goetz & LeCompte, 1988) de un marco observacional, resultado de una síntesis de redes observacionales utilizadas por antropólogos y sociólogos de campo, constituida por 6 categorías cada una despliega una variedad de preguntas, relacionadas a la principal, que orientan la observación en la que los datos reflejados pueden ser interpretados de diferentes maneras. Estas categorías indican las principales áreas de interés para organizar la observación, pero no son abordadas en su totalidad por ningún etnógrafo en cada estudio.

1. ¿Quiénes están en el grupo o en la escena?
2. ¿Qué está sucediendo aquí?
3. ¿Dónde está situado el grupo o la escena?
4. ¿Cuándo se reúnen e interactúa el grupo?
5. ¿Cómo se interrelaciona los elementos identificados, tanto desde el punto de vista de los participantes como desde la perspectiva del investigador?
6. ¿Por qué funciona el grupo como lo hace?

En estas categorías que direcciona la observación participante, los autores incluyen preguntas de ampliación. En el estudio sirvieron de referente sólo las que tenían mayor correspondencia con las interrogantes, objetivos y el marco teórico de la investigación. Estas fueron las 1 y 4, mientras las 5 y 6 fueron consideradas en la entrevista semiestructurada y en la abierta, elaboradas a partir de observación participante. A continuación, se detallan dichas preguntas.

1. ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuántos son, y cuáles son sus tipos, identidades y características relevantes?

4. ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo? ¿Con qué frecuencia se producen las reuniones y cuánto se prolongan? ¿En qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo?

5. ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados, tanto desde el punto de vista de los participantes como desde la perspectiva del investigador? ¿Cómo se organizan todos los elementos? ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social?

6. ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo pueden descubrir en él?

La observación participante se utilizó tanto en los encuentros de grupos pedagógicos como en los acompañamientos pedagógicos como una de las actividades formativas implicadas. La observación participante es método y producto a la vez, se utilizó en los grupos pedagógicos y en los acompañamientos.

Las categorías y las preguntas de ampliación fueron referentes tanto en la observación participante como en los diálogos, a modo de entrevistas no estructuradas, que se realizaron al final de los acompañamientos pedagógicos.

IV. Notas de campo.

Es el método tradicional para registrar las observaciones que se usa en la etnografía, son descripciones que son más o menos concretas de procesos sociales, escenas culturales y sus contextos. Tienen por finalidad recoger los procesos sociales que acontecen o hechos ocurridos, de forma íntegra, resaltando los aspectos o características más relevantes para la investigación de acuerdo con su sentido común. Las notas de campo tienen la ventaja de no ser estructuradas rígidamente y le permite al investigador recoger acontecimientos subyacentes y sutiles, no anticipados o inesperados (Goetz & LeCompte, 1988; Mckernan, 1999).

Según (Pérez S., 1994) las notas de campo “son una forma narrativo-descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y acciones de un amplio espectro de situaciones, que incluyen impresiones e interpretaciones subjetivas. El objetivo es que no se pierda la información obtenida y que ésta se encuentre en todo momento accesible a nuevos análisis e interpretaciones” (p. 49).

Sobre el proceso de registro de las primeras observaciones (Angrosino, 2012) señala que al inicio de la observación el investigador sentirá la necesidad de anotar todo. Con el registro de las primeras observaciones y consulta a la comunidad comprenderá lo que es o no fundamental. Es crucial que el formato o estructura de los registros faciliten la recuperación de la información. Mientras Pérez (1994) plantea que las notas pueden estar sin estructurar en un primer momento (notas crudas) luego al finalizar cada observación son elaboradas con mayores detalles y se convierten en notas cocidas. Se pueden incorporar detalles diferentes y reflexiones, al margen agregar comentarios del investigador o autocríticas. “Poco a poco las notas se van elaborando y nos proporcionan:

- Descripciones de pueblos, personas o instituciones claves.
- Viñetas narrativas de carácter analítico.
- Reportajes de historias, escenarios y grupos.
- Material que sirve de marco o discusión teórica, etc.” (p. 50).

(Angrosino, 2012) coincide con Pérez (1994) en que una buena observación etnográfica debe tener cierto grado de estructura. Los autores señalan que las observaciones con notas estructuradas posibilitan la comparación y contraste de comportamientos e interacciones.

(Angrosino, 2012) recomienda que, al realizar las notas de campo estructurada y organizada, el investigador debe:

- Tener un formato para el registro que considere idóneo con un encabezado (fecha, lugar y el momento de la observación).
- Asegurar el registro del mayor número posible de palabras de intercambios verbales. Utilizar las propias palabras de las personas investigadas.
- Utilizar seudónimos u otros códigos para la identificación de los participantes a fin de preservar el anonimato y la confidencialidad. El sistema de codificación no puede ser tan complejo que impida al mismo investigador la reconstrucción del reparto de personajes.

- Registrar en secuencia los acontecimientos. Las notas se pueden especificar horas o minutos, la idea es que pueda situarse en orden las acciones. En las descripciones de personas y objetos materiales se deben evitar las inferencias basadas únicamente en las apariencias (pp. 65-66).

El autor puntualiza que si la condición participante afecta la oportunidad de tomar notas detalladas mientras se produce el comportamiento o la interacción de interés, se pueden reconstruir las observaciones lo más cercano posible al tiempo que ocurrió.

De acuerdo con (Mckernan, 1999), al finalizar el proceso de recogida el investigador puede clasificar y ordenar sus notas en observacionales-descriptivas, notas conceptuales y notas de procedimiento.

Las notas observacionales (NO): registran el suceso o acontecimiento experimentado mediante la escucha y la observación directa. Se recogen los detalles interesantes con la mayor precisión posible, en forma descriptiva identificar quién, qué, cuándo y cómo de lo observado y descripción del entorno. Si se registra relatos literales en una conversación, se deben entrecomillar citar, fechar y de ser posible agregar alguna referencia que facilite cruzarla con otros datos.

Notas conceptuales (NC): intentan recoger significados atribuidos por los participantes, así como conceptos o referentes teóricos explícitos o no, al que se refieran y resulten interesantes para su posterior análisis.

Notas de procedimiento (NP): se refieren a secuenciación, tiempos, y otros aspectos que describen procedimientos, métodos y forma operar de las personas, en determinada acción observada.

En momentos que resulte difícil recoger todos los detalles, ya sea por la complejidad en que se desarrolle el acontecimiento o comportamiento, se debe describir con la mayor precisión los principales detalles y en concluir su redacción en un lapso corto de tiempo. En este sentido, (Mckernan, 1999) advierte “que cuanto mayor sea el lapso de tiempo entre el acontecimiento observado y la redacción de las notas de campo, mayor es la probabilidad de distorsión y de que le resulte imposible reconstruir la secuencia de acción y de conducta con total precisión” (p.115).

Este autor sugiere con las notas de campo, en un primer momento que se clasifiquen por el tipo, luego se relacionen entre ellas, más adelante éste empaquetado puede convertirse en una unidad coherente de análisis. Se pueden utilizar anotaciones analíticas para resumir

grandes cantidades de notas de campo. Durante el proceso pueden surgir inferencias en forma de propuestas estratégicas que se pueden convertir en un nuevo paquete.

Durante la investigación se produjeron acontecimientos interesantes que podían contribuir a una mayor comprensión de los objetivos de la investigación. Alguno de estos ocurría mientras esperaba en la escuela. En la mayoría de los casos, al igual que en los grupos pedagógicos, sólo tomaba notas discretas con ideas generales, a veces registraba frases claves sobre las situaciones o acciones, que facilitarían recordar los detalles. Esto permitía prestar mayor atención al acontecimiento o a las personas, así evitar momentos incómodos o que se perdiera la información. Unos minutos, horas después o en pocos casos al día siguiente, buscaba un lugar dentro o fuera de la escuela y procedía a completar los detalles o transcribirlos en la computadora.

Las notas de campo guardaban el siguiente formato en común: fecha, lugar, personas involucradas, descripción del acontecimiento. Se registraron 17 notas de campo, aunque algunas se perdieron debido al tiempo para registrar ideas o frases claves, también por no contar con la información suficiente a tiempo.

V. Memorándum analítico.

Estos son documentos escritos por el investigador de las revisiones regulares de los datos recogidos, resaltando los avances, nuevas ideas, pensamientos sobre una etapa o ciclo, planteamiento de nuevas estrategias para redirigir la investigación. Estas memorias analíticas también pueden estar referidas a la pueden surgir ideas relacionadas a las teorías. Las memorias son análisis preliminares que sistematizan el pensamiento del investigador, se deben producir periódicamente y pueden servir como guía para el análisis de las informaciones recogidas (Hammersley & Atkinson, 1994; Mckernan, 1999).

Las notas analíticas surgían como reflexiones a partir de cambios en la agenda de visita, después de una observación participante, de la interacción con los actores, en momentos de coordinar grupos pedagógicos, acompañamientos o entrevistas. También durante la transcripción de registros escritos o la organización de insumos para la investigación.

En algunas ocasiones no podía realizar los memorándums porque surgían las reflexiones mientras transitaba de un lugar a otro y olvidaba la reflexión, al llegar al lugar de destino. Los memorándums comparten el siguiente formato: fecha, lugar, involucrados o situación, hora. Se registraron 4 memorándum analíticos.

VI. Entrevista en profundidad a informantes claves.

La entrevista “es un proceso por el cual se dirige una conversación para recoger información”, (Angrosino, 2012) considera que el carácter de conversación entre conocidos se debe al nivel de cercanía con la persona entrevistada con la cual se ha interactuado como observador participante en la comunidad o grupo. La observación participante se distingue por registrar los detalles de la forma más objetiva y descriptiva posible; se trata de evitar las interpretaciones e inferencias y colocar de lado las ideas propias preconcebidas. Llega un punto en que el investigador:

Reconoce o infiere patrones con significados en los comportamientos con significados en los comportamientos observados. Pero la pregunta inevitable que sigue es: ¿Qué significa exactamente esos comportamientos? En esos momentos, es necesario comenzar a preguntar a personas informadas en la comunidad o grupo que se está estudiando. De esta manera, la entrevista es una consecuencia lógica de la observación... El investigador necesitará averiguar algunas cosas y debe estar atento para que la conversación no se desvíe del curso que se pretende, todo ello sin parecer coercitivo o impaciente. (pp. 66-67)

La entrevista típica de la investigación etnográfica se caracteriza por ser abierta y en profundidad. Es considerado por los etnógrafos, técnicamente más compleja y a la vez, innovadora y excitante. La aplicación de estrategias de interacción favorece obtener mayor comprensión de los temas estudiados (Angrosino, 2012) (Goetz & LeCompte, 1988).

En esta investigación se combinaron dos tipos de entrevistas:

Entrevistas abiertas. Afirma (Angrosino, 2012) que su naturaleza abierta permite que la conversación fluya y que surjan nuevos caminos que, posiblemente, no fueron considerados por el investigador. Se realizó desde el inicio, en el contacto y acceso al campo y fue transversal al trabajo de campo. A partir de los acontecimientos de inicio, desarrollo o posterior a los encuentros de los grupos pedagógicos, emergían preguntas o inferencias que eran necesarias aclarar o confirmar. También se realizaron al final de los acompañamientos de aula a los docentes. Las notas que se tomaron durante el desarrollo de la observación de clases generaban interrogantes a la investigadora. Otras preguntas eran generadas durante el diálogo que establecía la coordinadora con la docente después de observar la clase. Al finalizar el proceso de acompañamiento, la investigadora continuaba la entrevista con la coordinadora sin la presencia de la profesora. Se formulaban preguntas que surgieron del diálogo de la

coordinadora con la profesora y de las observaciones de clase. Toda la información se grabó con el consentimiento de las participantes.

Semiestructurada. Plantea (Angrosino, 2012) que en la etnografía también se pueden realizar entrevistas semiestructuradas cuando se usan preguntas predeterminadas para obtener información de interés del tema. Este tipo de entrevista se formula a partir de la aplicación de estrategias de interacción típicas de la etnografía como son la observación participante y la entrevista abierta.

En la investigación, a medida que se avanzaba con la observación participante se identificaron patrones o surgieron numerosas preguntas que no eran obvias y que ameritaba conocer la opinión de una cantidad representativa de integrantes de los grupos pedagógicos. El formato utilizado en la elaboración de la entrevista semiestructurada permitió cierta flexibilidad del contenido y favoreció que la comunicación fluyera con carácter conversacional. En el guion se previó preguntas semi abiertas, así como pautas de conversación.

La entrevista combinó las siguientes características:

A profundidad. De acuerdo con (Angrosino, 2012) esta favorece el sondeo en busca de significado y la exploración de matices, la detección de áreas no consideradas al momento. Las preguntas abiertas apertura el diálogo y las preguntas de sondeos favorecen que la entrevista sea productiva. La entrevista permitió ir “más allá de las respuestas superficiales”. La intención fue ahondar en éstas, al formular preguntas indirectas, sin llegar a influir en las respuestas. En relación con los temas de investigación, estimuló a los entrevistados a expresar sus sentimientos y pensamientos libremente, en conversación poco formal, “sin tener en cuenta lo correcto del material recogido” (Pérez S., 1994).

La entrevista a profundidad sigue la mecánica: estudio de la pauta de la entrevista para evitar un seguimiento estricto; se graba en audio; la formulación de las preguntas de forma más indirecta posible; no aceptar la primera respuesta, ni un sí o un no; estar atento a las palabras y a su sentido; observar al entrevistado; cubrir todas las áreas de exploración lo más extensa y profundamente posible.

Informantes clave. Los informantes claves son personas de una comunidad o miembros de una institución que poseen conocimientos, roles o habilidades comunicativas especiales o privilegiadas y con disposición a colaborar en la investigación. La entrevista se realizó para obtener información de aspectos de interés que fueron surgiendo, compartir algunos datos, hallazgos o confirmar percepciones del investigador, entre otros. Se realizó una guía con preguntas semiabiertas, detonadoras, tomando como referencia algunas categorías, aunque en

la etnografía las entrevistas no se estructuran de acuerdo con categorías predeterminadas. En cuanto al registro también el investigador decidió qué, cuándo y cómo se anotó. Resultó muy valioso grabar las entrevistas, aunque fueron escasas las notas que recogían el lenguaje no verbal y características ambientales, estos influyeron en tomas decisiones durante su conducción.

(Angrosino, 2012) recomienda que el investigador en la entrevista:

- Utilice reconocimientos neutrales tipo “si ya veo”.
- Formule en preguntas las respuestas o comentarios para confirmar si comprendió correctamente.
- Recabe más información.
- Clarifique aparentes contradicciones en las respuestas o comentarios.
- Solicite que enliste cosas para comprender categorías y organización de su mundo.
- Recabe narraciones de experiencias.
- Mantener contacto visual de forma natural y relajada.
- Dedicar antes unos minutos a temas triviales para romper el hielo. La conversación casual aporta informaciones claves proxémica y cinésicas importantes. El investigador en estos momentos debe estar bien alerta.
- Si la entrevista se realiza en hogares o espacio familiar al entrevistado, conviene que el investigador acepte la hospitalidad que le ofrezcan.
- Considerar el estado de ánimo y de salud del entrevistado.
- Tener previa analizada información, acontecimiento, comportamiento o expresiones que le gustaría explorar y clarificar. Debería tener al menos idea de la institución, comunidad y del grupo. De ser posible pida a la persona que muestre fotos, álbumes u otros recuerdos de lo que está comunicando. Si considera importante puede solicitar materiales para copiarlos y estudiarlo detenidamente, garantizando su pronta devolución.

Este autor también advierte lo que tiene que evitar:

- Preguntas muy directas.
- Ignorar pistas de nuevos temas.
- Redirigir o interrumpir relatos.
- Ignorar claves verbales.
- Inducir respuestas.
- Utilizar claves no verbales que influyan en las respuestas.

- Tratar de no exceder en la intervención.

En la investigación se seleccionó a los entrevistados a partir de criterios establecidos durante el desarrollo de trabajo de campo, así como por recomendaciones de los informantes o interés de la investigadora. Se identificó a docentes, coordinadores, directores, técnicos distritales, vistos como valiosos para profundizar o comprender mejor el fenómeno de estudio. Estos actores, tenían participación en los encuentros de grupos pedagógicos directa o indirectamente.

Se elaboró una matriz para diseñar el guion de entrevista semiestructurada a partir de los objetivos, las principales perspectivas del marco teórico e informaciones de los primeros contactos con los participantes. La matriz contenía categorías y subcategorías a priori, las cuales estaban acompañadas de los elementos que la constituían y definían a la vez. Estos guardaban relación con las preguntas o pautas para la entrevista. Este guion pasó por juicio de expertos y pilotaje en escuelas para su validación. Para cada caso, el instrumento incluía su propósito, instrucciones diferenciadas, aspectos específicos para el análisis. Esto se detalla en el acápite correspondiente a la validación de los instrumentos.

Pérez (1994) señala que las interacciones permiten comprender actuaciones y reacciones de lo que dicen o hacen los demás. Por eso es importante la creación de un clima cómodo, mantener una actitud empática, de interés, abierta, escucha atenta y evitar juicio o valoración. Desde la empatía el entrevistador se muestra en disposición de comprender, aceptar la lógica del otro, sabe ponerse en lugar del entrevistado.

La entrevista semiestructurada fue acompañada de un protocolo a fin de garantizar el cumplimiento de procedimientos y cuidado de la interacción. Los entrevistados aprobaron la grabación de la entrevista a solicitud de la investigadora, con la garantía de la confidencialidad y anonimato. Esto contribuye a la fidelidad en su contenido, facilita el procesamiento y análisis de este.

Las entrevistas abiertas y semiestructuradas se realizaron en áreas internas de la escuela, pasillos, laboratorio de ciencias, bibliotecas, oficinas, entre otros, siempre que estuvieran disponible y que le resultara más cómodo al entrevistado. La mayoría de las áreas de las escuelas están afectadas por altos ruidos internos y externos a ella. Lamentablemente no se contaba o no se tuvo acceso a espacios donde se pudiera aislar el sonido. Esto afectó la calidad del audio.

Encuesta etnográfica formal. Igual que la entrevista semiestructurada, se elabora a partir de la observación de los participantes y la entrevista abierta. Se utiliza “para recoger datos

cualitativos a partir de un número relativamente grande de informantes...su fuerza depende del valor de los datos cualitativos que la inspiran” (Angrosino, 2012). p.73).

3.6 Procedimientos.

Las acciones preparatorias que comprendieron la revisión documental, contacto con el distrito y el emplazamiento de campo, con todas las eventualidades y etapas que implicó, fue determinante y redirigió el curso de la investigación.

- Revisión de la literatura acerca del marco teórico y metodológico. Continuo y transversal a la investigación.
- Declaración de perspectivas de la investigadora antes de iniciar el trabajo de campo.
- Selección del emplazamiento de campo. Localización de las posibles fuentes y acceso al contexto.
- Autorización para realizar la investigación en las escuelas.
- Acceso a los informantes. Registro de información: observación participante en los grupos pedagógicos, notas de campo, aplicación de ficha de datos sociodemográficos del centro y memorándum analítico.
- Ajuste a la muestra.
- Elaboración del guión de la entrevista semiestructurada. Validación por juicio de experto, pilotaje y aplicación.
- Observación participante, y entrevistas abiertas en el acompañamiento de aula a los docentes.
- Procesamiento y análisis de la información.
- Elaboración de informe

3.6.1 Declaraciones perceptivas de la investigadora antes del trabajo de campo.

Con el tiempo, toma mayor fuerza la idea del centro educativo como escenario de formación docente, de profesionalización. En la República Dominicana, aunque van en aumento las expectativas de los grupos pedagógicos como espacio formativo en la acción, es escasa o poca imprecisa la información sobre su funcionamiento.

Al comenzar el contacto con las escuelas y las acciones preparativas al trabajo de campo, surgieron algunas ideas, hipótesis y cuestionamientos, que expresé por escrito y quedaron como alertas para el trabajo de campo. La literatura plantea que el investigador es

uno de los instrumentos, por tal motivo, hay que cuidar que las informaciones registradas sean las suministradas por las personas y evitar interpretaciones a priori.

Lo que se estila es declarar las percepciones del investigador antes del trabajo de campo, que sirven de advertencias y de guía a la vez. En la búsqueda de informaciones en el contexto, pueden diferenciar las explicaciones y acciones de los sujetos de la investigación de las propias, para mayor comprensión del fenómeno de estudio. De acuerdo con el concepto etnográfico de “reflexividad”, forman parte del sentido común que guía al investigador (Hammersley & Atkinson, 1994). Estas percepciones de la investigadora fueron un punto para la investigación, son preconceptos, supuesto o ideas iniciales e interrogantes, como son:

- Los grupos pedagógicos pueden ser bien valorados en algunas escuelas y por sus equipos docentes y directivos, para su propia formación.
- Puede que en algunas escuelas no se realicen con la frecuencia establecida o utilicen el tiempo en otras actividades no relacionadas con la formación docente.
- Pueden ser considerados por algunas escuelas y sus equipos docentes y directivos, como imposición del Ministerio y valorarlos poco relevantes.
- Es posible que las escuelas y sus equipos tengan poca oportunidad de elegir los temas que se trabajan en los grupos pedagógicos. Cuando así sucede, el equipo directivo o el equipo de gestión tiene mucha influencia en la selección de estos.
- En la escuela se pueden desarrollar acciones formativas diferentes, aunque desvinculadas unas de otras.
- Los acompañamientos pedagógicos pueden tener un trasfondo de evaluación a los docentes o de control.
- El equipo docente y de gestión puede considerar el acompañamiento como importante para mejorar la práctica docente, pero su desarrollo puede ser esporádico y desvinculado de lo que sucede en los grupos pedagógicos.

Algunas preguntas que surgieron durante los procesos iniciales de la investigación.
 ¿Qué importancia les encuentran los docentes y directivos a los grupos pedagógicos? ¿Qué contenidos o temas abordan en los grupos pedagógicos y cómo lo deciden? ¿Cuáles son los procedimientos que siguen en el grupo pedagógico y en el acompañamiento? ¿Recibiré colaboración y el acceso a las informaciones que necesito? ¿La percepción que tiene el Distrito sobre el funcionamiento de los grupos pedagógicos en las escuelas seleccionadas, coincidiera con la realidad?

3.6.2 Emplazamiento de campo. Acceso al contexto, a participantes e información.

La naturaleza del lugar elegido para el estudio es otro de los factores significativos en la formación y desarrollo de los problemas de investigación, ya que son interdependientes. Tanto es así, que puede suceder que los problemas preliminares identificados no sean pertinentes con el lugar elegido. En esta situación los investigadores pueden mantener el problema por la relevancia que tiene y cambiar el lugar, otra es permanecer con el lugar y darle un giro o elegir nuevos problemas de investigación que se puedan adaptar a las nuevas condiciones (Hammersley & Atkinson, 1994).

De acuerdo a estos autores, los problemas preliminares dan indicio del lugar donde se debe desarrollar la investigación, pero es aconsejable aproximarse a varios lugares de investigación posibles para determinar la idoneidad de realizar la investigación y tener acceso a las informaciones. Para esto se puede recoger y analizar evidencias entrevistando previamente a personas que conozcan el lugar y realizar visitas breves, abiertas o encubiertas. Estas acciones favorecerán al desarrollo y ajuste del problema de investigación.

Otros criterios que se pueden tomar en cuenta para la selección del lugar es el contacto con personas que faciliten el acceso, costes del viaje, disponibilidad de información documental, entre otros. Glaser y Straus (1967) consideran que para la selección de casos es necesario generar tantas categorías y características de categorías sean posibles. En ese sentido, sugieren dos estrategias complementarias de selección: “minimizar las diferencias entre los casos con el fin de sacar a la luz propiedades básicas de una categoría particular y, posteriormente, maximizar las diferencias entre casos de forma a incrementar categorías y acotar la incidencia de la teoría” (p. 58). Las estrategias dependerán del alcance teórico relevante de la investigación, estos pueden cambiar en el transcurso del proyecto de investigación. “En las fases iniciales de desarrollo teórico no importa mucho cuáles van a ser los casos elegidos para la investigación; más tarde, en el proceso de desarrollo y verificación teórica, puede adquirir una importancia considerable” (p. 59).

(M. Hammersley & Atkinson, 1994) plantean que para tomar la muestra dentro de un caso se debe tomar decisiones acerca de la observación (dónde y cuándo) de la entrevista (con quién), del registro de la información (qué y cómo). Este proceso permite decidir lo que es o no relevante y la selección de muestra de la información que está disponible. Para que la selección sea adecuada deben definir criterios claros. Tres dimensiones que se deben tomar en consideración son el tiempo, las personas y el contexto. En períodos diferentes pueden presentarse situaciones diversas. Una selección de periodos de tiempos proporcionado

y selectivo puede resultar “información de mayor calidad, proporcionada por la alternativa de períodos de recolección productiva de información y otros de reflexión” (p.62). Esta selección puede ser de períodos a gran o pequeña escala temporal. También se pueden elegir períodos y momentos que le resulten importantes al investigador, sean estas rutinarias o extraordinarias. Se pueden seleccionar períodos de clases y períodos de acompañamiento..., inicio del día, final del día.

Para el muestreo de las personas pueden usarse criterios demográficos estandarizados (género, edad, ocupación, grado de formación alcanzado...), pueden ser categorías emergentes elaboradas por los investigadores o por los mismos grupos de observación, también pueden ser elaboradas basadas en las informaciones de campo o en las temáticas y conceptos consultados (Angrosino, 2012).

Dentro de cualquier ambiente se pueden distinguir contextos muy diferentes, y el comportamiento de las personas actúa en función del contexto en el que están. Algunos de estos comportamientos contextuales son bastantes obvios, y otros no tanto. ...es importante no confundir los lugares con los contextos...las estructuras arquitectónicas son meramente los soportes utilizados en el drama social, éstas no determinan el comportamiento de manera directa. (Martyn Hammersley, 2006), pp. 65 y 66)

Los criterios utilizados para la selección favorecían a la formación de categorías de escuelas que comparten algunas características comunes y a la vez características extremas que las hacen diferentes e interesantes de investigar.

El proceso de localización de las fuentes de información para el estudio y el acceso formal al campo se realizó a partir de tres estrategias. La primera se trataba de la autorización del distrito para realizar la investigación y la selección de las escuelas; la segunda del establecimiento de relaciones con las escuelas; y la tercera del contacto formal con el equipo docente.

El punto de partida fue elegir un distrito educativo que estuviera interesado en la investigación y facilitará informaciones. A marzo del 2015 se le propuso a la directora del Distrito Educativo realizar la investigación en escuelas bajo gestión, quien se interesó y dispuso de su equipo para consulta y apoyo al proceso.

Autorización de las autoridades. Se realizó el requerimiento por los canales oficiales, a través del director del Programa del Doctorado de la Universidad de Sevilla quien emitió dos comunicaciones una dirigida a la dirección donde laboro y otra dirigida a la directora del Distrito Escolar responsable de las escuelas. El contenido explicaba sobre el programa y los requisitos de hacer el estudio para su aprobación, la metodología a implementar y sus implicaciones, motivaba ofrecieran su apoyo para el trabajo de campo. Estas comunicaciones estaban fechadas 27 de agosto del 2015. En cada caso, su entrega fue personal, se acompañó de una breve dialogo los destinatarios y culminó con los permisos otorgados (ver anexos).

En el encuentro con la directora del distrito se acordó la selección de los centros por parte de su equipo. En el primer contacto con el equipo distrital se explicó brevemente el tema y el objetivo de la investigación. Se acordó una selección de 6 escuelas, a juicio o recomendación de ellos, en donde existan grupos pedagógicos perteneciente al Segundo Ciclo de Primaria, tres de ellos que funcionaran con poco apoyo o seguimiento y tres que funcionaran con mucho apoyo o seguimiento. Estas escuelas seleccionadas también debían responder a los criterios: grupos pedagógicos con coordinadores nóveles (mínimo 2 años), con coordinadores consolidados (con el total de tiempo de surgimiento de este actor) y sin coordinadores. También se solicitó dos centros educativos para pilotear instrumentos, pero debían reunir características similares a los centros objeto de estudio.

El equipo distrital recibió una matriz con dichos criterios, la entrega de los centros escogidos fue acompañado de un diálogo a modo de entrevista abierta con la finalidad de comprender características que ubicaban a los centros en una u otra categoría, en relación a los criterios.

En el diálogo participaron los coordinadores del nivel y ciclo, así como algunos de los técnicos responsables de acompañar a las escuelas. Los criterios y el resultado del diálogo son los siguientes.

Tabla 1

Escuelas seleccionadas por el Distrito. Grupos pedagógicos que funcionan con poco apoyo o seguimiento

CRITERIOS	Centros educativos	Características
Con coordinadores noveles (2 años)	Centro A Matrícula de 1310 estudiantes Dirección y número telefónico	Es una escuela muy poblada. Tiene buena coordinación, está abierto a los procesos y los sistematiza. El director era maestro de la escuela y se vincula con los procesos, muestra compromiso. Se integra a las actividades pedagógicas, un ejemplo es que acompaña a los docentes junto al técnico distrital. Los grupos pedagógicos están en calendario, se reúnen periódicamente, aunque aparecen imprevistos del distrito. Tienen pocos distractores internos, no hay conflictos que afecten el desarrollo pleno de los procesos.
Con coordinadores consolidados (con el total de tiempo de surgimiento)	Centro B Matrícula de 1029 estudiantes Dirección y número telefónico Nombre de la directora	Tiene la Fortaleza de ser centro de Jornada Escolar Extendida. La coordinadora y la directora están muy comprometida con los procesos. La coordina del 1er ciclo de primaria apoya los procesos del 2do ciclo y esto lo fortalece.

Sin coordinadores	<p>Centro C</p> <p>Matrícula de 667 estudiantes</p> <p>Dirección y número telefónico</p> <p>Nombre de la directora</p>	<p>Es un centro religioso, tienen todo organizado, todo bajo control, no suspenden clases, sólo lo hacen si tienen actividades programadas. La dirección es compartida por laicos y religiosos. La directora dirige el grupo pedagógico. La escuela funciona bajo la mística de los religiosos.</p>
--------------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Escuelas seleccionadas por el Distrito. Grupos pedagógicos que funcionan con mucho apoyo o seguimiento

CRITERIOS	Grupos pedagógicos que funcionan con mucho apoyo o seguimiento	Características
Con coordinadores noveles (2 años)	<p>Centro E)</p> <p>Matrícula de 664 estudiantes</p> <p>Dirección y número telefónico</p> <p>Nombre de la directora</p>	<p>Es un centro con dirección religiosa. Falta gestión de la coordinadora. Incumple, falta mucho al centro por diversas razones. No se reúne con los docentes, centraliza las informaciones. Tiene poco compromiso porque cursa un programa formativo de larga duración que se desarrolla en un día laboral completo, eso violenta las normativas del MINERD.</p> <p>Existe poca comunicación de la coordinadora con el equipo docente, que es lo esencial. No coordina lo que va a realizar.</p>

Con coordinadores consolidados (con el total de tiempo de surgimiento)	<p>Centro F</p> <p>Matrícula de 981 estudiantes</p> <p>Dirección y número telefónico</p> <p>Nombre de la directora</p>	<p>La directora es tradicional, nunca está de acuerdo con los procesos que se desarrollan a lo interno del centro ni con los que impulsa el ministerio. Tiene una gestión centralizada y la coordinadora tiene poco carácter, no toma iniciativa. La forma de actuar de la directora influye mucho en esto, no deja operar a la coordinadora. En el centro se desarrolla un proyecto en tecnología que inició en ese año escolar.</p>
Sin coordinadores	<p>Escuela G</p> <p>Matrícula de 669 estudiantes</p> <p>Dirección y número telefónico</p> <p>Nombre del director</p>	<p>Con carencia de gerencia del director, no es titulado. No tiene subdirector. Hay poco compromiso de la mayoría de los docentes.</p> <p>El director quiere hacerlo todo él solo y no se deja ayudar de los demás miembros del equipo de gestión. Se espera que mejore porque ya tienen una coordinadora en el primer ciclo. En el segundo ciclo no hay coordinador.</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Escuelas piloto seleccionadas por el equipo del Distrito

CRITERIOS	Grupos pedagógicos que funcionan con poco apoyo o seguimiento	Características
Escuela para pilotear instrumentos	Escuela D Matrícula de 1302 estudiantes Dirección y número telefónico Nombre del director	Es una escuela de Jornada Escolar Extendida, muy bien gestionada por el equipo de gestión. Tienen más tiempo para desarrollar los procesos. Realizar los grupos pedagógicos se facilita si se despachan los estudiantes a las 3:00 y esto no es causa de protesta. A pesar de la multiplicidad de funciones el equipo de gestión se reúne, organizan el cronograma y los temas que van a trabajar en los grupos pedagógicos. La integración que tiene el equipo de gestión favorece su funcionamiento.
	Escuela H Matrícula de 1481 estudiantes Dirección y número telefónico Nombre de la directora	No hay una coordinación entre el equipo de gestión y eso dificulta que se desarrollen los procesos.

Fuente: Elaboración propia

En el diálogo con la coordinadora del nivel primario del distrito, sobre el funcionamiento de los grupos pedagógicos en sentido general precisó:

Los grupos pedagógicos que están funcionando menos tienen dificultades para reunirse. Sólo en el nivel inicial se está reuniendo. En primaria o se están

reuniendo de manera regular, no están funcionando porque no tienen montada la logística requerida para la reunión. Los que funcionan es por la gestión, la disponibilidad del director y los docentes. Por el empoderamiento del equipo de gestión, que se disponen a hacerlo. (completar cita)

En síntesis, De acuerdo con el equipo de primaria del distrito educativo, los grupos pedagógicos que funcionan con poco apoyo o seguimiento son los que la directora, director o equipo de gestión se vincula a los procesos y actividades pedagógicas; se establece comunicación entre dicho equipo y docentes; se programa u organizan los encuentros; y los actores demuestran su compromiso. La gestión de la directora y el director es vista como clave, se considera buena.

Mientras los grupos que funciona con mucho apoyo o seguimiento falta comunicación entre equipo de gestión y equipo docente; la directora o el director delega poco o nada responsabilidades; se percibe poco compromiso con los procesos y los encuentros están poco organizados. La gestión de la directora y el director vista como clave, se considera deficiente. La información aportada por el equipo del distrito constituyó un referente para profundizar en algunos temas, contrastar y orientar el trabajo de campo y tomar en consideración para el diseño de los instrumentos y focalización de la observación participante.

Unos días después el distrito formalizó su permiso por escrito y remitió una comunicación genérica que listaba a los centros educativos (ver anexo). Por error, uno de los centros quedó fuera de la primera comunicación y otro tenía el nombre mal escrito. Se emitió otra comunicación para los dos centros educativos.

El próximo paso fue el primer contacto con la escuela para la entrega de la comunicación y el encuentro con el equipo docente, en ambos casos se le hizo una breve explicación de la investigación, en los que se siguió un protocolo con indicaciones para dos encuentros (ver anexo).

En el mes de septiembre las ocho escuelas fueron contactadas para entregarles la comunicación con el permiso otorgado por el Distrito Escolar para que se realizará la investigación en las dichas escuelas. La prioridad fueron las escuelas en donde los Grupos Pedagógicos (GPs) funcionaban con poco o nada de apoyo del distrito porque con esas iniciaba

el proceso de observación participante. Durante las visitas a las escuelas se pautó la fecha de entrega de la ficha de datos. A la recepción de la comunicación firmaron un acuse de recibo como constancia.

En el primer contacto con la escuela solicitaba, si era posible, la entrega personal al director o directora del centro a modo de presentación y a la vez poder solicitarle una cita para explicarle brevemente la investigación. Solo en una de las 8 escuelas la directora no me recibió porque no estaba en ella. Con excepción de dos centros educativos, los directores me recibieron y me dedicaron el tiempo necesario para motivar la investigación y dar una breve explicación, los coordinadores o subdirectores que estaban disponibles en ese momento también eran integrados a la conversación. Con las escuelas de grupo pedagógico que funcionan con poco apoyo, se acordó una breve intervención de la investigadora de 10 a 15 minutos en el encuentro de grupo pedagógico, para presentarse al equipo docente y explicar en qué consiste la investigación. Esto está descrito en la segunda parte del protocolo de contacto a las escuelas (ver anexo).

Sólo una de las escuelas tenía programado iniciar los encuentros de GPs en el mes de septiembre y le pareció bien la propuesta. Las demás presentaron como justificaciones que la escuela todavía se estaba organizando como parte del proceso de adaptación, la jornada de verano fue muy intensa. Otra excusa fue la enfermedad de un miembro del equipo que afectó la programación de actividades.

El acuerdo con las escuelas fue llamar para obtener la fecha de la reprogramación de los grupos pedagógicos y para entregarles una ficha de datos del centro. Esto sucedió en la segunda y tercera semana de octubre, sin embargo, el segundo encuentro no fue reprogramado. Sólo la misma escuela tenía previsto realizarlo, aunque aclararon que sería su primer encuentro ya que el correspondiente a septiembre tuvieron que posponerlo por causa de una tormenta tropical.

En el mes de octubre la escuela A, no pudo realizar los grupos pedagógicos. En reunión con la subdirectora, la psicóloga y la coordinadora me explicaron que “tienen dificultad para desarrollar los GP porque los padres no responden, no apoyan, el Ministerio no quiere que suspendan clases. Hasta ahora no tienen una fecha para realizar el GP”. Sus expresiones eran de preocupación.

La investigadora se comunicó con el coordinador del distrito para expresar mis preocupaciones y la necesidad de sustituir esta escuela. El coordinador sugirió realizar un cambio con la escuela D que se seleccionó para pilotear los instrumentos, pero ésta pospuso los encuentros de grupo pedagógico en varias ocasiones.

El contacto con las escuelas y sus equipos de docentes se extendió, abarcó el período septiembre a noviembre, esto se debió a que la mayoría de las escuelas manifestaron complicaciones para realizar los grupos pedagógicos (GP). Las principales justificaciones se recogieron en notas de campo. La síntesis es la siguiente:

- En septiembre no se realizó porque la capacitación de verano fue intensa o porque la escuela todavía estaba en proceso de organización. Salvo una de ellas, que había convocado, pero se suspendió cercano a la hora por el paso de una tormenta tropical y en la tarde se intensificaron las lluvias. Esta escuela había desarrollado el grupo pedagógico del primer ciclo de primaria en la mañana de ese mismo día.
- En octubre las escuelas tenían complicaciones, una porque de dos coordinadoras una estaba de licencia. En otra porque el ministerio no le permite que suspendan clases o despachen temprano y los padres no colaboran con la escuela cuidando los estudiantes. La tercera se complicó mucho y lo movió para noviembre. Una escuela suspendió su primer encuentro de GP porque había votaciones de Asociación Dominicana de Profesores (ADP). La escuela que suspendió en septiembre por el paso de la tormenta tropical realizó su grupo pedagógico, en el cual otorgaron un tiempo para la presentación de la investigadora, explicación de la investigación y para responder a inquietudes o preguntas.
- En noviembre. Una de las escuelas no pudo ofrecer todavía una fecha para realizar los encuentros de grupo pedagógico. Otra convoca un encuentro de GP con la comunidad educativa: con representación de familias, estudiantes, equipo de apoyo de la escuela, representantes del equipo administrativo y docentes, con la finalidad de elaborar el Plan de Mejora de las escuelas del programa Jornada Escolar Extendida. Una de las escuelas sustituyó el GP por el taller de evaluación y Registro de evaluación.

Cabe resaltar lo que sucedió en la escuela referida en la matriz como B, en noviembre, al finalizar el encuentro para la elaboración del Plan de mejora. En la reunión posterior al mismo, se realizó un diálogo de la investigadora con la coordinadora y subdirectora, que produjo la siguiente nota de campo:

Concluido el encuentro me reuní con la coordinadora y la subdirectora para dar seguimiento a la ficha de datos del centro y coordinar la próxima visita. La coordinadora me explicó que estaba terminando un cronograma de encuentros de maestros por grados para trabajar la planificación. Preciso que tiene mucho trabajo bajo su responsabilidad, la coordinadora del primer ciclo estaba de licencia, por eso ella asumió el trabajo de ambas. También debe representar a la directora en algunas reuniones, tiene que participar en talleres fuera, además de las muchas actividades fuera de la escuela. Ella no puede estar realizando todos los encuentros, este encuentro lo hizo por mí. En la mañana de ese día tenía que asistir a un taller fuera de la escuela, en el que estaba participando, pero para cumplir conmigo organizó el grupo pedagógico y faltó al taller en la tarde. (Nota de campo, 11 noviembre)

En la escuela D, cuya selección era para pilotear los instrumentos y en octubre se consideró para forma parte del estudio, se registraron notas de campo en las interacciones con la coordinadora y el director de la escuela, que resume las dificultades que se encontraron:

...en cuatro ocasiones he intentado reunirme con el director para completar la conversación iniciada en el mes de septiembre. Dos de ellas programadas con él y las otras dos sin avisar debido a que el teléfono de la escuela presenta avería. En tres oportunidades le dejé mi número telefónico. En la visita realizada en la mañana de noviembre, el director no pudo asistir a nuestra cita. Aunque la coordinadora está avisada por el coordinador del distrito acerca de la investigación, prefería concluir la conversación con el director, pero no fue posible otra vez. Por eso, solicité unos minutos con la coordinadora pedagógica del 2do ciclo. Iniciamos el diálogo, aunque ella insistió que coordinará el trabajo conmigo después que concluya la conversación con el director. Le expliqué que necesitaba conversar acerca de algunos asuntos generales que me permitieran organizar las visitas sin que interfiera con las demás escuelas de la investigación, por eso cedió. (Nota de campo, 11 de noviembre)

En esa ocasión la coordinadora pedagógica informó que la escuela realiza dos tipos de grupos pedagógicos. El uno con los maestros de un mismo grado para planificar juntas, pero todavía no se han reunido. En el otro se reúnen todos los docentes del mismo ciclo. En la primera semana de noviembre fue la reunión del ciclo para trabajar con el registro y la evaluación.

En noviembre fue el diálogo con el director de la escuela D. A solicitud de la investigadora ofreció algunas informaciones sobre las actividades formativas consignadas en el plan operativo anual del centro. Informó que el próximo grupo pedagógico lo realizarían en el mes de diciembre ya que en noviembre tenían la organización de la actividad "Un día con la familia". En enero realizarían un grupo pedagógico sobre las normativas educativas, específicamente la Ley 136-03 porque los profesores deben manejar lo que dice sobre niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En febrero el nombre del tema no lo tenía porque había que coordinar con el departamento de Orientación. En marzo (cierran los grupos pedagógicos). En el mes de abril lo utilizaría para el equipo de gestión, no se van a realizar GPs.

Durante el diálogo surgieron otros temas algunos de los cuales coincidieron con la coordinadora y otro difirieron, tal lo recoge el fragmento de nota de campo siguiente:

Le comenté que la coordinadora me informó sobre los grupos pedagógicos especiales que realizan por grados para la planificación. Me aclaró que es un grupo pedagógico porque se reúnen, pero es para trabajar la planificación. Esto funcionará 2 días al mes que se va a utilizar por grado para construir una situación de aprendizaje para planificar, es un proceso complicado y largo. Todavía no se han iniciado, con estos encuentros. Como el tiempo regular no da, una manera de que trabajen en forma coordinada es dar ese espacio, para que por grado discutan lo que van a hacer. No lo tiene estipulado como GPs porque no responde a lo que dice la ordenanza, no participan todos los docentes de los diferentes grados y se realiza mensual. Contrario a los grupos pedagógicos que se realizan bimensual y un mes lo hace el primer ciclo de primaria y el otro el segundo ciclo. (Nota de campo noviembre)

El hecho que, la mayoría de las escuelas seleccionadas, no realizaron los encuentros de grupos pedagógicos durante el período septiembre-noviembre, según lo establecido en el

calendario escolar, afectó el avance de la investigación de acuerdo con lo previsto en el cronograma de actividades.

En noviembre la investigadora sostuvo un diálogo, tipo entrevista abierta, con el coordinador del Distrito del Segundo ciclo de primaria para aclarar algunas inquietudes sobre la selección de las escuelas y buscar alguna alternativa a la problemática que surgió. El diálogo inició con la aclaración si la selección de los “GPs que funcionaban con mucho apoyo” estaba asociado a que “era irregular el desarrollo de los GPs o no lo realizaban”.

El coordinador respondió que sí, que funcionaban con poco apoyo se refería a que hacían su GP con frecuencia, que estaban activos. Lo calendarizaban y lo hacían. También porque recibían apoyo del equipo de gestión. Que no funcionaban, no lo hacían o lo hacían con poca frecuencia. Algunos no se organizaban, no tenían las condiciones, falta de espacio y de apoyo de la gestión.

Otra de las aclaraciones fue del control o seguimiento del distrito para verificar si los docentes se reúnen o no, cada mes. De acuerdo con su respuesta, el distrito no tiene control de seguimiento sistemático para verificar el desarrollo de los grupos pedagógicos. Sólo los informes que envían los coordinadores pedagógicos a la coordinación del distrito. Los informes son generales, de todos los aspectos que realizan en el centro durante el año escolar.

La investigadora hizo la descripción de los diferentes episodios que surgieron en las escuelas. Esta es una de las razones del coordinador.

“El taller del registro de evaluación fue a solicitud de la Dirección General de Básica porque los registros se entregaron después de iniciado el año escolar, en días pasados. Fue un taller nacional y el propósito era dar a conocer su uso. Ese no era un grupo pedagógico”.

Además de las anteriores preguntas, éstas resultaron claves en la investigación: ¿Se pueden considerar esos centros y sus GP como los modelos del Distrito? ¿por qué? ¿Cuáles sería los centros con GPs modelos? ¿Por qué pueden considerarse modelos?

A las primeras dos el coordinador respondió “No son modelos porque no necesariamente lo realizan con la organización que la hacen, por ejemplo, los centros religiosos. Más que modelo tienen la cultura de realizar los GPs. Los grupos que son religiosos tienen una agenda. Toman decisiones de despachar a los estudiantes más temprano para realizar los GPs y de otras medidas que consideren necesarias para lograrlo. Que no se atrevan a tomar los otros centros gestionados por laicos”.

La respuesta de las subsiguientes preguntas fue “Si quieres modelo, un centro modelo puede ser la escuela J, porque realizan con frecuencia los grupos pedagógicos. Te recuerdas que la escuela I estaba antes en la muestra y que después la sacamos, esa puede ser una”.

Como resultado del diálogo fue el descarte de las escuelas que funcionan con mucho apoyo, para sustituirlas por algunas de las visitadas, que no hicieron grupos pedagógicos, y presentaban las mismas características. Esto es, realizaron actividades que no se corresponde al tipo formativa que caracterizan a dichos encuentros, De acuerdo con la opinión del coordinador del distrito.

La consecuencia de esta decisión afectó la distribución del tiempo previsto para las escuelas. Después de dialogar sobre esta situación con el Distrito y consultar al director de tesis, se decidió incluir nuevas escuelas. En ese sentido, se advirtió que el tiempo era crítico y que la situación ameritaba mayor presencia en las escuelas para aplicar la metodología etnográfica y recoger las informaciones que requiere este tipo de estudio. No obstante, durante este tiempo se registró lo siguiente:

Tabla 4

Registros de campo generados por centro educativo

Centros educativos	Notas de campo	Memorándums analíticos	Grupos pedagógicos
A	2		
B	2		1
C	2	1	2
D	2	1	
E	1		

Fuente: Elaboración propia

Desde noviembre a diciembre la investigadora mantuvo comunicación con el coordinador del distrito. En el mes de enero las escuelas fueron identificadas por el Distrito. La investigadora insistió en la representatividad laica de las escuelas elegidas. El Distrito garantizó que las mismas reúnen las características especificadas en la investigación y que desarrollan los grupos pedagógicos con la frecuencia establecida.

El contacto con las escuelas se realizó rápidamente, la entrega de la comunicación y las visitas iniciales. La idea fue ajustar la muestra y conservar tres escuelas con grupos pedagógicos que funcionan con mucho o nada de apoyo y tres escuelas que funcionan con poco o nada de apoyo. Sin embargo, una de las escuelas nuevas ESCUELA I, laica, se comportó como las anteriores y no realizó los encuentros de grupos pedagógicos, esto la descartaba.

De ahí que, las escuelas del estudio cambiaron su categoría drásticamente porque se modificaron los criterios de selección; pasó de escuelas que funcionan con poco o mucho seguimiento, al criterio escuela que realizan los encuentros con frecuencia o con poca frecuencia. La reubicación de algunas escuelas respondió a su correspondencia con los criterios. Una parte se eliminó no realizan los grupos pedagógicos, igual se reubicaron las dos escuelas que entraron nuevas. También hubo cambios en las escuelas seleccionadas para pilotear los instrumentos. La investigadora dispuso de permisos para dedicar 4 meses más de dedicación exclusiva al trabajo de campo. La selección final fue la siguiente:

Tabla 5

Decisiones sobre las escuelas del estudio. Enero-febrero del 2016

Escuelas	Reubicación	Decisión
Centro C	<i>Grupos pedagógicos que funcionan con poco apoyo o seguimiento</i>	Mantiene su categoría. Se considera en el trabajo de campo.
Centro A Centro D Centro F Centro G	<i>Grupos pedagógicos que funcionan con mucho apoyo o seguimiento</i>	<i>A y D cambian de categoría. Las demás ya estaban.</i> No se consideran en el trabajo de campo por la dificultad para acceder a las informaciones necesarias para el desarrollo de la investigación.
Centro B	<i>Grupos pedagógicos que funcionan con mucho apoyo o seguimiento</i>	<i>Cambia de categoría.</i> Se considera en el trabajo de campo porque hasta el momento proporcionó alguna información valiosa para la investigación.

Centro E Centro H	<i>Grupos pedagógicos que funcionan con mucho apoyo o seguimiento</i>	Se consideran para pilotear los instrumentos.
Centro I (Nueva) Centro I	<i>Grupos pedagógicos que funcionan con mucho apoyo o seguimiento</i>	Se considera en el trabajo de campo.
Centro J (Nueva) Centro J	<i>Grupos pedagógicos que funcionan con poco apoyo o seguimiento</i>	Se considera en el trabajo de campo porque hasta el momento proporcionó alguna información valiosa para la investigación.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

Relación de los centros que quedan en el estudio

Escuelas	Reubicación	Nueva denominación
Centro C	<i>Encuentros frecuentes</i>	Centro educativo A
Centro J (Nueva) Centro J	<i>Encuentros frecuentes</i>	Centro educativo B
Centro B	<i>Encuentros poco frecuentes</i>	Centro educativo C
Centro I (Nueva) Centro I	<i>Encuentros poco frecuentes</i>	Centro educativo D
Centro E Centro H	<i>Centros para pilotear entrevista semiestructurada</i>	Centro educativo E y F

Fuente: Elaboración propia

5.Elaboración y validación del guión de entrevista semiestructurado.

En la elaboración del guión de entrevista se cuidaron dos aspectos importantes, por un lado, recoger las informaciones relevantes para la investigación, y por el otro lado, que el

instrumento fuera lo suficientemente comprensible para las personas a entrevistar. (Angrosino, 2012) afirma que la investigación etnográfica se utiliza para diseñar medidas apropiadas al entorno, permite que se realice ajuste a un instrumento en cuanto al lenguaje que permitirá la comprensión de los participantes. Esto puede significar traducción a la lengua de origen en caso de que sea diferente al investigador o traducción de conceptos académicos complejos en términos de uso común para los participantes; puede ser ajustes a la forma de aplicación del instrumento.

La elaboración del guión de entrevista partió de las subcategorías y se detalló los aspectos a los que se referían cada una o en su conjunto. Estos aspectos surgieron de la revisión de la literatura, la observación participante realizada hasta el momento y las orientaciones del director de tesis. Luego se procedió a realizar el guión de entrevista con pregunta y pautas para el diálogo. Ésta primera versión también pasó a confrontarse, para su perfeccionamiento, con la literatura consultada y el director de tesis.

La segunda versión de la entrevista, con propósito de validación de experto, contó con un formato especial para los fines. Validez “la validez y la confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador”. Si bien la validez de la investigación cualitativa se basa, principalmente, en la triangulación de las informaciones recogidas a través de diferentes técnicas, actores, investigadores o cruzadas con las referencias teóricas, también el guion fue sometido a una validación a priori por juicio de experto. Las principales características de los expertos se encontraban:

- Especialistas en temas relacionadas con la investigación (formación permanente, comunidades de práctica, grupos pedagógicos, gestión de centros, ya sea en una, varias o todas las temáticas anteriores).
- Especialistas en metodología cualitativa.
- Mayoría con titulación de doctorado
- Minoría doctorando
- Extranjeros y nacionales

La validación se realizó por juicio de experto y por pilotaje en el campo, en dos centros con características similares a la muestra. Se realizó de acuerdo con lo estipulado en el plan de actividades.

Se procedió con el contacto de 16 especialistas correspondientes a los países de República Dominicana, España, Puerto Rico y México, de los cuales sólo 10 respondieron a la solicitud. Estos fueron 9 doctores procedentes de España, Puerto Rico y República Dominicana

y 1 doctoranda de la República Dominicana. En los anexos se incluye una relación con estos especialistas y algunas referencias de su hoja de vida.

Hubo dos momentos de comunicación. El primer mensaje a través de sus correos electrónicos con la solicitud de colaboración, adjunto dos documentos: el cuadro una breve explicación de la investigación, el cuadro de categorización y el instrumento de validación [mover el cuadro aquí](#). (ver anexo). El segundo con intención de agradecer la colaboración.

Los criterios que se tomaron en cuenta fueron: pertinencia y relevancia. La pertinencia (P) hace referencia a valorar si la pregunta o pauta permitirá recoger informaciones relacionadas a las temáticas de investigación y a la fuente consultada; y la relevancia (R), a valorar si la pregunta o pauta permitirá desvelar o profundizar en informaciones que conduzcan a una mayor comprensión del fenómeno de estudio. A los especialistas se le requirió que marcaran con una S para indicar que si la pregunta responde al criterio y N en caso de que no; también se incluyó una columna para observaciones específicas, en caso de requerirlo (ver anexo).

El análisis de la validación por juicio de experto arrojó muchos ajustes al instrumento tanto en la pertinencia y relevancia de las preguntas o pautas de diálogo. Se analizó de manera individual y desde la subcategoría a la que se suscriben, luego la integración de los aportes y correcciones sugeridos por éstos. Con los ajustes integrados resultó la versión para el pilotaje en las escuelas. (Ver resultados en los anexos).

Pilotaje del guión de entrevista semiestructurada

La versión del guión fue validada por expertos. El primer contacto con las escuelas se realizó al inicio del año escolar cuando se entregó las comunicaciones. El segundo fue más fluido, para la coordinación con las directoras, subdirector y coordinadoras de las escuelas, luego se procedió a su aplicación. En el pilotaje participó 2 directoras, 2 coordinadoras, 2 profesores. La selección de los profesores fue responsabilidad de las coordinadoras pedagógicas.

Al guion de entrevista se le hizo algunas modificaciones para el piloto. La instrucción se redactó para los nuevos destinatarios, se informó la finalidad de la aplicación, las valoraciones que debían hacer en cuanto a la claridad poca o ninguna de las preguntas, así como la opción que tenía de responder la pregunta o indicar a qué tema hacía referencia. Estaba estructurado con cinco columnas, en donde se distribuyó las preguntas o pautas para el diálogo, las tres

alternativas de valoración (clara C, poco clara PC, no está clara NC) y una columna titulada respuesta o tema al que refiere.

Antes de proceder a la aplicación, el procedimiento fue leer la instrucción a la persona y preguntar si permitían la grabación en audio del diálogo para su mejor análisis. Como medida preventiva, en caso de fallar la grabación, la investigadora escribía las ideas principales en la columna destinada a las respuestas. También marcaba o resaltaba palabras en el guion, que presentaban alguna irregularidad en la comprensión o en las respuestas, para llamar la atención sobre la misma durante el procesamiento y análisis.

Los lugares donde se realizaron fueron oficinas, salón de reuniones, biblioteca y salón de clases. Las entrevistas a las directoras y a una coordinadora se hicieron en sus oficinas en hora de docencia. La otra coordinadora, como era docente, tuvo la entrevista después de su hora de almuerzo. Un docente la hizo en la biblioteca en una hora libre y el otro después de su hora de almuerzo y descanso.

En cada caso interrumpieron la entrevista estudiantes, compañeros y compañeras, así como ruidos externos producidos tanto por los mismos estudiantes como por el tránsito. Se procedió a poner pausa la grabación y luego continuar, en uno de los casos se continuó la entrevista sin quitar la pausa, pero poco tiempo después se detectó. Esto no afectó debido a que la parte no grabada, la persona sólo abundó sobre la claridad o no de la pregunta, lo que se registró de forma escrita.

A las directoras no se les completó la entrevista porque parte de la misma hacía referencia a la práctica de aula. Con una de ellas se llegó hasta la pregunta 28 de 42, con la otra se llegó a menos porque apenas tenía 2 meses en la dirección de la escuela, tenía pocas informaciones sobre el desarrollo de los grupos pedagógicos en su centro. El resultado arrojado favoreció al ajuste, correcciones, reubicación de preguntas o pautas a otra categoría o sub-categoría, eliminación por similitud de las preguntas (ver tabla 12).

De este proceso surgió la 3ra y última versión del guión de entrevista, con el contenido de 30 preguntas y pautas para el diálogo, para aplicarse a las personas objeto de investigación (ver anexo).

Tabla 7*En síntesis*

Revisión	No. de participantes	No. preguntas y pauta de diálogo	Principales observaciones
Director de tesis	1	39	Varias preguntas juntas que sugiere separar. Algunos casos son pautas muy amplias. Delimitar algunas preguntas
Validación Expertos	10	39	
Pilotaje a directores, coordinadores y docentes	8	42	

Fuente: Elaboración propia

3.7 Trabajo de campo

En este apartado se describen la trayectoria seguida. Las acciones previas, las desarrolladas durante y después de la recogida de información. Las interacciones con los participantes, entre participantes, los encuentros y desencuentros. Las experiencias, reacciones y decisiones suscitadas.

3.7.1 Trayectoria del Trabajo de campo.

Es necesario un diseño “flexible capaz de adaptarse a los imponderables del trabajo de campo, y abierto, en el sentido de dispuesto a acoger las modificaciones que surgiesen del proceso de investigación” (García Jiménez, 1987). Ya en el campo el investigador sabe que

enfrentará situaciones no previstas que lo llevarán a cambios y ajustes a la agenda, pero nunca se imagina cuánto.

Como parte de la flexibilidad de los estudios etnográficos no se requiere que previo al trabajo de campo el diseño sea extensivo y conclusivo, ya que las ideas pueden ser comprobadas rápidamente, puede producirse cambios en la estrategia o la reorientación de la investigación. Otra ventaja de la etnografía es que utiliza múltiples fuentes de información que pueden ser comparadas a partir de la triangulación, lo cual permite controlar la validación de la información (Hammersley & Atkinson, 1994).

Durante el desarrollo de la investigación surgieron cambios a la metodología, se amplió y enriqueció los referentes teóricos del estudio, así como el calendario de actividades y el trabajo de campo. Si bien el acceso a la fuente de la investigación suponía la etapa más corta de la investigación, resultó ser más extensa y compleja, tal como fue descrita anteriormente. Aún es válido recordar que su duración fue de 4 meses, dividido en septiembre- noviembre y luego enero con los dos centros educativos que entraron de nuevo al estudio. En el mes de enero se realizó el contacto de las escuelas nuevas y como resultado la reubicación de una de ellas y en febrero se tomó decisiones sobre los participantes en la investigación.

Sólo dos centros educativos (A y C) permanecieron como parte de la investigación, desde el período del contacto, septiembre, hasta el mes de abril, cuando se finalizó la recogida de información. Con la diferencia en que el centro C pasó a la categoría de GP que realiza encuentros con poca frecuencia y el centro A permaneció en la categoría de GP que realiza encuentros con frecuencia.

Esto complejiza de igual forma el trabajo de campo, ya que inicia con dos GP en el mes de octubre, pero los nuevos iniciaron 5 meses después. De ahí, que la estrategia para describir el trabajo de campo fue describir procesos, en los casos que ameritó se especificó duración y se refirió orden cronológico de las acciones, así como los avances, dificultades y cambios relevantes en esta etapa, los cuales se detallan.

La redirección de la aplicación de instrumentos. La observación participante al acompañamiento pedagógico se realizó con focalización y profundidad (ampliación de la frecuencia de observación) lo que aportaba mayor comprensión de los procesos formativos. Para esto se seleccionaron dos docentes por centro educativo.

Registro de las observaciones. En las visitas a las escuelas fueron registradas las informaciones a través de notas de campo de los aspectos relevantes en los diálogos espontáneos y de las citas formales sostenidas con directivos y coordinadores pedagógicos de

las escuelas, así como el coordinador del distrito. En los primeros contactos las notas fueron breves para evitar ansiedades y poder mantener el mayor tiempo posible la atención en las personas. Por eso las descripciones de esos encuentros fueron sin diálogos precisos, aunque posterior a esto se reescribían las notas y completaban algunas precisiones o detalles del diálogo. Esto sucedía el mismo día, una o dos horas después de la interacción.

Integración de las nuevas escuelas. El 2do miércoles de enero, el coordinador del Distrito identificó 2 escuelas con grupo pedagógicos que funcionaban con poco o nada de apoyo, la muestra se completó a 3. De acuerdo con el coordinador estas escuelas cumplían con las características especificadas en la investigación y desarrollaban los grupos pedagógicos con la frecuencia establecida por el Ministerio de Educación. El trabajo de campo inició para estas escuelas y tomó otros matices. El calendario sufrió ajustes, las escuelas entraron en agenda rápidamente afín de agilizar la recogida de informaciones.

Primer y segundo contacto con el centro D. En las primeras visitas entregué la ficha de datos de las escuelas. La coordinadora pedagógica no estuvo de acuerdo en llenarla, me propuso suministrar las informaciones para que la investigadora misma completará la ficha. Esta escuela realizó en el mes de enero encuentros de docentes de un mismo grado para trabajar el documento *Informe de aprendizaje*, en el cual debían colocar las calificaciones de los estudiantes. Este documento había llegado reciente a la escuela, era desconocido por los docentes, de ahí la decisión de la directora y la coordinadora de realizar los encuentros de grupo pedagógico por grado, según explicaron.

Tres meses de visita y el GP del centro D no pudo realizarse, por eso informaron que no tenían fecha para el próximo encuentro, cuando la tuvieran avisarían. Según informó la coordinadora, lo único certero era que no lo iban a realizar con todos los docentes, sólo participarían los nuevos para tratar el tema de las legislaciones educativas. Estas irregularidades, tanto en la conformación del equipo como en el cumplimiento de los encuentros y las imprecisiones de las fechas, conllevaron a considerarla como una escuela con GP que funcionan con mucho apoyo o seguimiento.

Primer y segundo contacto con la escuela B. Esta escuela realizó el grupo pedagógico en el mes de enero del 2016, lamentablemente la investigadora tenía compromiso laboral. No obstante, en el encuentro del mes de febrero asumió el compromiso de enviar un material de lectura y a tener una breve intervención sobre el tema, que era sobre atención a la diversidad. Después del encuentro, la coordinadora pedagógica y la investigadora acordaron las fechas para observar acompañamientos pedagógicos realizados por ella a dos docentes diferentes. La

directora académica entregó completa la ficha de datos sociodemográficos. En ambos casos, fueron cumplidos las actividades y los acuerdos.

Tabla 8

Síntesis de las visitas de contacto

Centros educativos	Días de contacto
A	3
B	3
C	3
D	5
Total	14

Función: Elaboración propia

Validación y piloto de guion en entrevista. Diseño de la matriz de categorías y subcategorías por objetivos. Los detalles del proceso están en acápite anterior referido al tema.

Instrumentos aplicados de acuerdo con las características de la muestra. La observación participante se utilizó en los grupos pedagógicos que funcionan con poco apoyo o seguimiento, en los acompañamientos y en los grupos pedagógicos que funcionan con mucho apoyo o seguimiento.

En la última semana de febrero se piloteo el guion de entrevista en las escuelas seleccionadas para tal fin. Se aplicó a dos directoras, dos coordinadoras, dos docentes. Los detalles del proceso están en acápite anterior referido al tema.

Los encuentros del grupo pedagógico fueron grabados en audio, en condiciones de mucho ruido. También el registro incluía notas de campo y memorándum. En los acompañamientos con la coordinadora, se observó a la docente seleccionada mientras desarrollaba su clase, en registro escrito de acciones realizadas por docentes y estudiantes, estuvo orientado por los elementos que fueron consignados en la categorización. Estos fueron (completar la idea) Al final de la clase observada, está previsto que la coordinadora sostenga un diálogo con la docente, el cual se grabó en audio. Durante este diálogo amerita una aclaración,

por solicitud de las coordinadoras o las docentes, la investigadora interviene o formula preguntas. Al término la investigadora sostiene un diálogo, tipo entrevista, con la coordinadora. La finalidad fue profundizar en la comprensión mediante la formulación de preguntas del acompañamiento y aspectos relacionados con esta estrategia: estructura, organización o procedimientos. Estos diálogos tuvieron registro en audio.

En los centros educativos con GP que funcionan con poco apoyo se observó a dos docentes por tres días cada una. Las fechas elegidas fueron una vez al mes, después de haber realizado el encuentro de grupo pedagógico. En el caso de los centros educativos con GP que funcionan con mucho apoyo fueron observadas dos docentes en cada una, una sola vez. Esto obedeció a limitaciones de tiempo y complicaciones surgidas para realizar los GP.

Las notas de campo respondieron a casos interesantes presentados por la investigadora o sobre diálogos informales con algún participante de la investigación. Los momentos fueron variados, mientras esperaba que la atendieran, durante un diálogo espontáneo, posterior a la observación participante, en la búsqueda de información...entre otros.

Tabla 9

Hasta ahora he recogido las siguientes informaciones.

Estrategias e instrumento de investigación	Registros	Aplicación
Observación participante	Notas de campo y audio	13 grupos pedagógicos
Observación participante y Entrevista abierta de profundización. A partir de lo observado.	Notas de campo y audio	8 profesores 16 acompañamientos pedagógicos en aula
Entrevista semi estructurada de profundización a informante clave	Audio	17 entrevistas a: 4 directoras, 1 subdirectora, 4 coordinadoras y 8 profesoras.

(1 por persona)

Encuesta	Fichas sociodemográficas	4 fichas (1 por escuela)
Observación participante	memorándum analítico	4 memorándum analítico

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10*Relación de días dedicados por escuela y por aplicación*

Escuelas	Tiempo de intervención	Aplicación	Días acertados	Días fallidos	Días Totales
		7 grupos pedagógicos	7	1	8
Centro C	7 meses	2 profesores 6 acompañamientos pedagógicos en aula (3 cada uno)	6	1	7
		4 entrevistas a: Directora, subdirectora (rol coordinadora) y 2 profesoras. (1 por persona)	3	1	4
		4 grupos pedagógicos	4	1	5
Centro J	4 meses	2 profesores 6 acompañamientos pedagógicos en aula (3 cada uno)	6	1	7
		5 entrevistas a: Directora, 2 coordinadoras y 2 profesoras.	4		4

		(1 por persona)			
		1 grupo pedagógico	1	3	4
Centro B	3 meses y semanas aprox.	2 profesores 2 acompañamientos pedagógicos en aula (1 por docente)	2	2	4
		4 entrevistas a: Directora, coordinadora y 2 profesoras. (1 por persona)	4	3	7
		1 grupo pedagógico	1	2	3
	3 meses y semanas aprox.	2 profesores 2 acompañamientos pedagógicos en aula (1 por docente)	2	1	3
Centro I		4 entrevistas a: Directora, coordinadora y 2 profesoras (1 por persona).	4	1	5
Totales			44	17	61

Fuente: Elaboración propia

La devolución de los resultados a los participantes y equipo de gestión de los centros donde se encontraban los GP que funcionaban con frecuencia. Se estableció contacto, aplicó un protocolo de procedimientos para la devolución de los resultados, a la vez la validación y algunas actualizaciones de estos, a modo de estado del arte. Los resultados fueron de los encuentros de GP como de los acompañamientos a las docentes y coordinadoras.

El tiempo y la frecuencia de la devolución se adaptó a la disponibilidad de los involucrados. Se realizó de tres a cuatro momentos de diálogo con los involucrados a los que se les aplicaba al

final una breve entrevista semiestructurada (ver anexo). Los resultados se integraron al análisis inicial de la investigación.

3.7.2 Análisis de datos información.

El análisis de datos cualitativo afirma Gibbs (2012), puede iniciar antes de decidir la muestra y de concluir el proceso de recogida. A medida que avanza la investigación la tendencia es que aumente el volumen de los datos. Angrosino (2012) explica que la observación se realiza hasta su saturación, es decir, que los hallazgos recientes sean una réplica uniforme o de gran similitud con los primeros identificados en la investigación.

Este análisis se preocupa tanto por dar explicaciones de los rasgos únicos de los casos individuales, como de explicar lo que tienen en común personas y situaciones en referencia a teorías y concepciones existentes. De ahí, que el análisis fue inductivo basada en muchas circunstancias particulares y similares, a la vez deductivo porque una situación particular se puede explicar “a partir de una aseveración general sobre las circunstancias”. También tiene un enfoque nomotético, al tratar de mostrar y explicar los rasgos comunes de participantes, acontecimientos y entornos. “En la investigación cualitativa esto se hace buscando las variaciones y las diferencias e intentando relacionarlas o incluso correlacionarlas con otros rasgos observados como comportamientos, acciones y resultados” (Gibbs, 2012, p.--)

“La fiabilidad de la investigación observacional es una cuestión de registro sistemático y análisis de datos, y la repetición de observaciones de forma regular en el curso del tiempo” (Angrosino, 2012, p.93).

“La validez de la investigación observacional es un medio de determinar la autenticidad de los hallazgos. Se puede establecer en términos de:

- Observadores múltiples
- Inducción analítica
- Verosimilitud. Esto resulta cuando la descripción es rica, mantiene coherencia interna y es lógica para sus lectores.

Es posible la mitigación del sesgo del observador, esto debido a que la investigación observacional es: natural, emergente en sus categorías y combina otras técnicas.

En su obra Angrosino (2012) presenta dos formas de realizar el análisis de datos etnográficos:

1. Análisis descriptivo. Cuando se realiza un desglose de datos en sus partes componentes: patrones, regularidades y temas emergentes.

El reconocimiento de patrones puede ser:

- Comportamiento Real. Es aquel que los miembros del grupo comparten.
- Comportamiento ideal. Es aquel que el grupo considera deseable, legítimo o adecuado.

Las declaraciones realizadas por una persona en la comunidad pueden variar si está delante de otros de la comunidad (en grupo) o si está en una entrevista (a solas). Pasa lo mismo con la actividad observada en grupo o a solas, se puede identificar si la persona actuó espontáneamente o inducida.

En general, las declaraciones y acciones públicas tienen más posibilidades de reflejar el comportamiento ideal del grupo que las expresadas en privado. Las declaraciones y actividades que se producen espontáneamente o por propia iniciativa de las personas de la comunidad tienen más posibilidades de ser elementos de un patrón compartido (Angrosino, 2012), p. 96).

2. Análisis teórico: explicación de cómo encajan estas partes y que relación o significado tienen entre sí.

En etnografía los significados pueden tener dos perspectivas: émica o ética. La primera trata de la percepción de las personas que viven en la comunidad en cuanto a los patrones, regularidades y los temas que surgen en los datos. Y la segunda, perspectiva ética, se trata de la explicación del investigador a partir de lecturas o de otros trabajos de campo realizados en otras comunidades, en busca de establecer diferencias. Cambiar una y otra vez entre la perspectiva permite tener control constante de la validez. (Angrosino, 2012).

Para el análisis de datos se utilizarán las siguientes técnicas:

- 1- Análisis documental: se consultaron diferentes fuentes y autores aportaron al estudio del problema o de problemáticas o temas relacionados, así a la metodología. Esta revisión bibliográfica permitió un acercamiento y mayor comprensión de la problemática y de las posibles alternativas para su abordaje. Algunos documentos como agendas, actas, listas, entre otros, que registraban informaciones del desarrollo de los grupos pedagógicos fueron utilizados. Se elaboraron matrices organizativas para la selección y análisis de las informaciones.

- 2- Análisis asistido por ordenadores: se utilizó un software para el análisis de instrumentos cualitativos. Esto permitió identificar los códigos, validar las categorías y hacer reagrupaciones pertinentes para el análisis de las informaciones recogidas. En el análisis de los datos se utilizó el programa MAXQDA que facilitó este proceso descrito.
- 3- Triangulación: esta se utilizó para hacer dialogar las informaciones recogidas con las diferentes técnicas: entrevistas a profundidad a informantes clave, registros de observaciones participantes en GP y acompañamiento de aula, entrevistas abiertas en los acompañamientos, memorándums analíticos. También para comparar las informaciones ofrecidas por los actores, autores consultados y las percepciones del investigador.

En la redacción del informe se tomó en cuenta que el texto fuera una mezcla del análisis y la evaluación. Por eso, hay presencia de las expresiones de los sujetos resaltando el conocimiento tácito individual y colectivo.

Este autor plantea elementos importantes a considerar en el proceso de análisis.

- Buscar coherencias e incoherencias en el relato de informantes. Sondar por qué las personas de la misma comunidad discrepan en cuestiones significativas.
- Comprobar lo que dicen las personas del grupo sobre los comportamientos o acontecimientos comparando con otros datos, si se disponía de ellos. Esto, aunque sea falso lo que dijeran, es relevante descubrir por qué persisten en mantener opiniones erróneas.
- Tener actitud abierta hacia los datos negativos.
- Pensar en distintas explicaciones antes los patrones emergentes, así se evitó que el investigador se comprometiera con un marco analítico individual.

Aunque no existen fórmulas únicas, la investigación tomó como referencia los pasos planteados por Angrosino (2012). En síntesis, del proceso de análisis de acuerdo con el autor.

- Organizar las notas en las categorías que surjan de publicaciones, si es posible.
- Repasar las notas y modificar las categorías según la necesidad.
- Clasificar los datos en las categorías modificadas.
- Contar el número de entradas en cada categoría.

- Buscar patrones en los materiales de texto, utilizando como ayuda diversos formatos de presentación.
- Considerar los patrones a la luz de las publicaciones existentes.
- Demostrar que los hallazgos se relacionan con las interpretaciones de otros. Confirmar lo que se sabe y servir de ilustración, como ejemplo o contradecirlo. Proponer nuevas investigaciones.

En el caso de la investigación se aplicaron los siguientes procesos

- Gestión de datos por medio de ordenadores que favoreció encontrar y recuperar los datos después de haberlos archivado independientemente del formato de archivo (imagen, audio, escrito, tablas...)
- Lectura general de los datos. Se repasaron notas antes de iniciar el análisis formal, durante el proceso se utilizaron etiquetas y memos conceptuales con descriptores en formato de palabras claves o explicaciones de significados para la investigación, memos analíticos y de parafraseos, colores.
- Clarificación de categorías. Se revisaron y contrastaron durante todo el proceso, las categorías y subcategorías preestablecidas con las emergentes. Las preestablecidas surgieron de las preguntas, objetivos de investigación y de la revisión de la literatura. Las emergentes de las informaciones recogidas de las personas investigadas. Realización de descripción de lo visto en los registros escritos y transcritos.
- Clasificación de notas, identificación de categorías o temas. En el caso específico de las entrevistas, por su complejidad temática, fue leída por 3 doctorandos familiarizados con las temáticas, quienes codificaron una misma entrevista con las categorías y opinaron sobre su descripción.
- Presentación de los datos. Con los datos dispuestos o distribuidos en categorías y subcategorías se resumieron en forma de texto, matrices o figuras. Con las matrices se pudieron comparar dos segmentos de la población en función de una de las categorías. También se pudo combinar con un dato general o sociodemográfico.
- Metáforas. Formas abreviadas de expresar relaciones. La expresión metafórica surge de los informantes o del propio investigador, pueden favorecer la organización de datos. En el estudio surgieron expresiones interesantes tanto de los informantes como de la investigadora que se utilizaron. Uno de ellos se utilizó

de título en el artículo, aunque se tuvo que modificar por solicitud de los evaluadores de la revista.

Antes de iniciar el proceso de investigación se comprometió con los participantes de la investigación a mantener en confidencialidad, correspondiéndole al consentimiento informado del centro y sus actores. Esto es, salvaguardar la intimidad de todos los involucrados. De ahí, los centros, los actores son presentados de forma impersonal, nombrados por letras, números, códigos y pueden aparecer algún nombre falso en situación especial.

Tabla 11

Descripciones de las categorías y subcategorías preestablecidas del objetivo 1

Subcategorías	Descripción
Valoración de los grupos pedagógicos	Importancia o relevancia que tienen los grupos pedagógicos a consideración de los participantes.
Finalidad de los grupos pedagógicos	Es la intención de la formación que se realiza en los grupos pedagógicos, sus efectos, la meta o propósito por lo que se realiza, desde la percepción de los participantes. Pueden estar o no relacionados a: <ul style="list-style-type: none"> -Introducir innovación o actualización -Realización de mejoras (prácticas poco funcionales o efectivas). -Acción remedial (profundización o dominio de conocimientos) -Construcción de capacidades -Gestión de conocimientos, entre otros.
Cultura profesional de los grupos pedagógicos.	Se trata de costumbres, actuaciones, forma de relacionarse o interactuar en el grupo pedagógico; normativas, acuerdos o reglas externas e internas explícitas o implícitas por la cual rige el equipo en los encuentros. Procedimientos que siguen al desarrollar los encuentros. Eslogan o ideas compartidas, tomas de decisiones y criterios considerados para el

	funcionamiento de los encuentros de los grupos pedagógicos
Estructura organizativa de los grupos pedagógicos	Se trata de las personas que participan, funciones, responsabilidades, temporalidad establecida para la formación (frecuencia, duración, distribución en la jornada y en año escolar), espacio (ubicación y condiciones), entre otros, que posibilitan el desarrollo de los encuentros de grupos pedagógicos.
Gestión de la formación	La gestión de la formación trata del desarrollo de los procesos formativos como son: diagnóstico o detección de necesidades formativas; diseño, implementación, seguimiento y evaluación de la formación. Cada proceso contiene elementos claves para su desarrollo.
Significado experiencia formativa	Los resultados de las experiencias formativas tienen efecto individual y colectivo. Está relacionado con las expectativas, intereses y necesidades de formación; experiencias previas, capacidades, supuestos y creencias individuales y colectivas que se ponen en juego en los procesos de formación y, que, a su vez, pueden ser modificadas durante o al final de los mismos. También tiene que ver con la comprensión de los temas abordados en la formación y sus posibilidades de aplicación en la práctica.
Sentido de la experiencia formativa	Relevancia de la formación. Trascendencia o impacto profundo relacionado a logro de metas o aspiraciones personales, profesionales, institucionales o sociales. Puede estar relacionado a satisfacción, estatus o reconocimiento social o profesional, cambios de roles

o remuneración. Relacionado a utilidad o logro. Puede estar relacionado a influencia en la forma de pensar, sentir o actuar.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12

Categorías y subcategorías finales

Categorías y subcategorías finales		
Categorías	Subcategorías	código
Finalidad GP	Distorsión finalidad (23) emergente	grupos (intención) pedagógicos Fin.GP (34)
Organización GP	Estructura organizativa	Perfil de los actores (66) Condiciones de la escuela (14) Incomprensión de funciones positive (4) Modificación a la Organización Apoyos externos al Grupo Pedagógico Sistematización y difusión de la experiencia Responsabilidad, participación y toma de decisiones (103)

Categorías y subcategorías finales		
Categorías	Subcategorías	código
		Duración (temporalidad, frecuencia)
	Identificación con el centro educativo (emergente)	Contextualización CE 24 Actividades especiales/ tradicionales del CE Aportes o legado de los actores
	Cultura profesional de los GP	Normativas externas Normativas internas Relación o influencia de instituciones externas Valoración de las decisiones y las normativas Responsabilidad, participación y toma de decisiones (103)
Gestión de Procesos de formación	Tema de GP (emergente)	P3- Pero mira estos temas están bien profundos! Estos profesores Opiniones del tema Dispersión en la discusión del tema Selección de tema poco pertinente Responsable del tema
	Procedimientos (emergente)	Modalidad posible (37) Recursos de apoyo (22) Estrategias (37) Establecimiento de acuerdos (12) Evaluación de los grupos pedagógicos (68) (Acciones formativas, tipos de acciones) Seguimiento
Significado (28)		Compresión y posibilidades de aplicación Experiencia de aprendizaje individual...

Categorías y subcategorías finales		
Categorías	Subcategorías	código
Sentido		Experiencias previas que se ponen en juego. Expectativas, intereses y necesidades.
		Conocimientos y capacidades (Compartidos)
Desafíos de los GP (emergente)		Val.GP (48)
		Compromiso
		Experiencias personales especiales
		Actitudes o valores personales
		Impactos, satisfacciones, estatus o reconocimientos cambios de roles
		Cambios en la forma de pensar, sentir o actuar
		Relevancia, trascendencia

Fuente: Elaboración propia

La técnica de análisis implementada fue la triangulación de informantes, de técnicas, instrumentos y literatura. Se contó con el apoyo de la herramienta MAXQDA para el procesamiento de los datos cualitativos, específicamente se codificaron los registros de los encuentros GP, las entrevistas semiestructuradas a profundidad, las notas de campo, memorándums analíticos y el registro de los acompañamientos en las aulas de clase. La ficha sociodemográfica de los centros educativos se procesó de forma manual.

Codificación

El análisis está organizado por objetivos. Las informaciones de los GP se dividieron bajo el criterio *grupos pedagógicos que realizan encuentros con frecuencia* y *grupos pedagógicos que realizan encuentros con poca frecuencia*. Las categorías y subcategorías fueron ordenadas primero se las preestablecidas y luego las emergentes.

Uno de los registros transcritos generados por las entrevistas fue codificado por tres especialistas vinculados con el tema de formación docente y también la investigadora. Se les

explicó y entregó el sistema de códigos para que codificaran los segmentos de la entrevista. Tanto los especialistas como la investigadora codificaron la misma entrevista. Luego se procedió a comparar, identificar las similitudes y diferencias y se sostuvo encuentros individuales para que justificaran la asignación de códigos en los segmentos que no coincidían. También se les preguntó por los códigos que les resultaron difíciles de asignar. De esta manera se ajustó el sistema de códigos.

La técnica de análisis implementada fue la triangulación de informantes; de técnicas e instrumentos: observaciones participantes y entrevista semiestructurada a profundidad. Los registros de los instrumentos guió de entrevista, notas de campo y observaciones fueron capturados en audio y escritura. Se contó con el apoyo de la herramienta MAXQDA para el procesamiento de los datos cualitativos.

Los dos centros donde se realizaban los GP con frecuencia se les observó el proceso que implementaban en el acompañamiento en el aula. Fueron observados durante los acompañamientos los dos profesores seleccionados para las entrevistas por las directoras y coordinadoras. Las coordinadoras realizaron tres acompañamientos en días y momentos de clases diferentes, posterior a encuentros de GP. Al finalizar cada acompañamiento se realizaron entrevistas abiertas y a profundidad, que aportaron riqueza, amplitud y mayor comprensión de las informaciones. Los registros de observaciones y entrevistas favorecieron el análisis hasta llegar a la saturación de los datos, con la finalidad de recoger patrones que permitieran una mayor comprensión del fenómeno de estudio. El software MAXQDA por la cantidad de segmentos codificados, los clasificó en código superior y código.

Datos generados con el uso del software de análisis MAXQDA

- 57 documentos en total.
 - 4 grupos de documentos
 - 6 conjuntos de documentos
 - 57 documentos de texto
 - 3 imagen
- Gestión de datos. Con un sistema de códigos con:
 - 84 códigos
 - 28 códigos de jerarquía alta (meno uno duplicado)
 - 2182 segmentos codificados
 - 83 memos de códigos
 - 152 memos en documentos

- 1 segmentos parafraseados
- 237 memos
- 152 memos en documentos
- 83 memos de código
- Herramienta de Análisis de datos. Elaboración de cuadrícula de resumen y explorador de resumen.
Con un total de 560 resumen
- Herramientas de visualización
Nube de códigos con exclusión de palabras de 4 letras y menos.
Nube de códigos por frecuencia de 10, 20, 30 y 40
Gráfico de comparación de documentos.
MAXMapas: modelo de Co-concurrencia de código
- Herramientas de Informes
Vista general de resúmenes
Vista general de códigos
Vista general de códigos codificados
Información de proyecto
Libro de códigos

Tabla 13*Documentos y cantidad de secciones codificadas*

Centro Educativo	Cantidad de secciones codificadas	Cantidad de documentos
Centro A	812	30
Centro B	923	22
Centro C	212	4
Centro D	235	4

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14*Tipos de registros y cantidad codificaciones de los mismos*

Centro Educativo	Cantidad de secciones codificadas	Cantidad de documentos	Tipos de documentos				
			Entrev.	Reg. GP	N. Campo	Acomp. Aula	Memos / fotos

Centro A	812	30	4	7	8	6	5
Centro B	923	22	5	5	2	10	0
Centro C	212	4	4	0	0	0	0
Centro D	235	4	4	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Los centros C y D solo tienen registrados la cantidad de documentos codificados en MAXQDA. Estos centros generaron registros (4 a 5 promedio) en las visitas al campo que no se incluyeron. Tampoco se incluyeron los registros de entrevista abierta al coordinador del distrito educativo.

Tabla 15

Segmentos codificados en los acompañamientos. Centro educativos de los GP que realizan encuentros con frecuencia.

Momentos del acompañamiento	Segmentos codificados		Total
	Centro A	Centro B	
1er acompañamiento	110	104	214
2do acompañamiento	67	74	141
3er acompañamiento	111	129	240
Total	288	307	595

Fuente: Elaboración propia.

Aunque durante la investigación se registró un acompañamiento de cada uno de los profesores en los centros educativos C y D, fueron desestimados en el análisis. Esta decisión obedece a que en dichos centros no se desarrollaron los correspondientes encuentros de GP.

Tabla 16*Grupos pedagógicos objeto de estudio*

Centros educativos	Segmentos codificados
Centro A	524
Centro B	616
Centro C	212
Centro D	235
Total	1587

Fuente: elaboración propia

Durante el proceso de análisis los datos pasaron por diferentes procesos de reducción, recategorización y algunos formaron parte de matrices. Las herramientas de análisis que aporta MAXQDA favorecieron el proceso de saturación de los datos, de ahí que los mismos se presentan en el capítulo de resultados, en su categoría y obedecen a sus objetivos.

CAPITULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se están procesando los datos recogidos. Lo que se presenta son avances que provienen de la ficha sociodemográfica completada por el centro educativo. Aunque se deben considerar las informaciones obtenidas y analizadas en los primeros meses, donde se prolongó la selección

y contacto con los centros. Estas informaciones se consideran de mucho valor para la investigación, y serán consideradas en el análisis y las conclusiones.

4.1 Descripción del contexto

En este apartado se describe el contexto nacional y el local a partir de las informaciones recogidas en artefactos. Es decir, datos producidos por el centro y por el sistema educativo, así como aquellos recogidos en la ficha de datos sociodemográficos.

4.1.1 Contexto nacional y local

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) es el ente público ejecutivo encargado de orientar y administrar el sistema educativo nacional. La estructura académica está organizada en niveles, ciclos, grados, modalidades y subsistemas. El MINERD ofrece educación gratuita y obligatoria en los niveles: inicial, primaria, secundaria; las modalidades académicas, técnico-profesional y arte; el subsistema de personas jóvenes y adultas y el subsistema de educación especial. Los niveles inicial, primaria y secundaria a su vez se subdividen en primer ciclo y segundo (Ley No. 66-97, 1997). (desarrollar nombre cita anterior)

De acuerdo con la Ley General de Educación 66-97 el MINERD es el vínculo del Poder Ejecutivo y las instituciones públicas, privadas, nacionales e internacionales. Tiene cuatro funciones administrativas fundamentales de planeamiento, asesoramiento técnico, ejecución y supervisión y apoyo. Para el conjunto de estas funciones existen nueve sectores funcionales, entre ellos se encuentran el órgano de asesoramiento técnico que lo conforma el Viceministerio de Asuntos Técnicos y Pedagógicos y los órganos de ejecución que lo conforman organismos regionales, organismos distritales y los centros educativos.

El MINERD es una organización jerárquica. La estructura organizativa departamental es central, regional y descentralizada. Para fines de ubicar el estudio se describe la estructura regional y algunos datos estadísticos de la misma (MINERD, 2016).

Tabla 17

Estructura organizativa Regional

Estructura Regional	Cantidad
Regionales Educativas	18
Distritos educativos	105
Centros educativos de primaria públicos y privados	11, 843

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MINERD.

Tabla 18

Matricula Estudiantes

Matricula	Nacional
Total, de Estudiantes	2,782,826
Primaria	1,657,770
Primaria sector público	1,268,739

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MINERD.

Tabla 19

Cantidad de centros y docentes sector público

Ubicación	Centros educativos sector públicos	Docentes sector público
Nacional	7,241	89,994
Distrito investigación	102	2,175

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MINERD.

El distrito educativo es la autoridad directa de los centros educativos, sin embargo, no es la única que interviene directamente en él. A la escuela concurren equipos técnicos de la sede central, las regionales e instituciones que desarrollan proyectos formativos o de mejoras.

En la Ley General de Educación (LGE) se consigna el fomento y garantía de la formación docente, en los diferentes niveles y modalidades educativas y a los equipos técnicos ubicados en los diferentes tramos de la estructura organizacional. Esto es posible, a través del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, INAFOCAM. El sistema de formación y capacitación permanente que ofrece el MINERD es gratuito para todos los docentes. En el artículo 138 se especifica como unos de los deberes de los y las docentes mantener su actualización pedagógica (C. N. de la R. Dominicana, 1997).

La investigación está localizada en escuelas de Educación Primaria, siendo el escenario los grupos pedagógicos que se desarrollan en el segundo ciclo y los procesos formativos implicados. Se seleccionó una cantidad comprensible porque con pocos casos estudiados en profundidad se puede obtener muchas aclaraciones sobre el tema de investigación y la selección fue sobre las bases de criterios que permitieron establecer algunas categorías lo suficientemente diferenciadas para no perder posibles variaciones de los grupos pedagógicos. En los casos en que se reduce el número de participantes directos, es cuando los grupos no son suficientemente pequeños y los recursos son escasos (McMillan & Schumacher, 2008).

El registro de datos inició con los diálogos que se sostuvieron con el distrito educativo y por las mismas escuelas participantes durante el período de contacto. También se recogieron otras informaciones divulgadas por el sistema educativo en portadores tanto físicos como digitales. Esto permitió construir una característica general de las instituciones participantes en el estudio.

Entre las informaciones que se registraron del sistema educativo estuvo los resultados de las pruebas estandarizadas que se aplican anualmente. Las pruebas nacionales son pruebas escritas estandarizadas que evalúan los conocimientos en las áreas curriculares de Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Se aplican en dos tramos de la formación del estudiante, De acuerdo con el momento que se apliquen tienen finalidades de promoción del estudiante (8vo de primaria y 4to de media) o diagnóstica del sistema educativo (3ro y 4to de primaria). Los resultados que se presentan corresponden al 8vo de primaria, en este caso tienen un valor máximo de 30 puntos, que complementa la puntuación otorgada por la escuela de un valor máximo de 70 puntos. En total suma 100 puntos, de los cuales es necesario que el estudiante obtenga 65 puntos para promover la asignatura para su promoción.

Tabla 20

Media Nacional en las pruebas de 8vo grado.

Año escolar	Áreas curriculares			
	Lengua Española	Matemática	Ciencias Sociales	Ciencias de la Naturaleza
2013 - 2014	18.14	15.03	15.56	15.27
2014 - 2015	17.86	15.29	15.68	15.63
2015 - 2016	17.75	16.82	16.92	16.82

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MINERD.

Tabla 21

Resultados del Distrito Educativo de los grupos pedagógicos investigados

Año escolar	Áreas curriculares			
	Lengua Española	Matemática	Ciencias Sociales	Ciencias de la Naturaleza
2013 - 2014	18.37	14.82	15.18	15.14
2014 - 2015	17.96	14.93	15.35	15.42
2015 - 2016	17.87	16.49	16.75	16.65

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MINERD.

Estos datos aportan información en cuanto a una parte del contexto académico en el que están insertos los centros objeto de estudio antes de la investigación. La situación revela que la mayoría de la población estudiantil rondaba ligeramente por encima del 50% de la calificación total que se espera en las pruebas nacionales. Estos datos reflejan un panorama difícil y complejo en la intervención pedagógica de los docentes.

4.1.2 Centros educativos

Los datos que aparecen en este apartado provienen de diferentes fuentes. La mayoría fueron suministrados por las mismas escuelas participantes en el estudio, recogidos mediante una ficha que completaron los equipos directivos. Los datos de resultados de Pruebas Nacionales y del índice de eficiencia interna provienen del propio sistema educativo, ubicados en el portal o directamente de las oficinas responsables de producir las informaciones estadísticas.

En el caso del índice de eficiencia interna lo que registra es la cantidad de estudiantes que en el centro abandonaron, promovieron, reprobaron, o tienen edades por encima del grupo que implica retraso escolar de más de 2 años para el grado que cursa. Los términos que aparecen son los utilizados por el sistema educativo dominicano.

La descripción de las características de cada centro puede aparecer con diferencias en la redacción de informaciones con ciertos detalles o con informaciones con datos globales, en un caso o en otro. Esto se debió a que dependía de las especificaciones o precisiones que el equipo directivo ofreció sobre los aspectos e informaciones solicitadas en el formulario.

Tabla 22

Cuadro con las sesiones y desglose de matrícula. Año escolar 2015-2016.

Grado	ESCUELA A		ESCUELA B		ESCUELA C		ESCUELA D	
	Sesiones	Estudiantes*	Sesiones	Estudiantes	Sesiones	Estudiantes*	Sesiones	Estudiantes
Inicial	3		2	57	3		2	70
1ro	2		2	60	3		4	139
2do	2		2	75	2		3	106
3ro	2		2	68	3		3	136
4to	2		2	69	3		3	147
5to	2		2	69	3		4	135
6to	2		2	59	3		4	133
7mo	2		2	63	3		4	134
8vo	2		2	51	3		3	148
Total	19		18	571	26		30	1275

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por los centros educativos.

Nota. Las informaciones que faltan no fueron suministradas por el centro educativo.

Los 4 centros educativos del estudio a considerar realizaban sus encuentros de grupos pedagógicos ya sea con poco o con mucha frecuencia. Estas escuelas pertenecen a un Distrito Educativo que atiende un total de 104 centros educativos, 46 de estos imparten educación en el nivel primario. En su generalidad están ubicados en comunidades caracterizadas por múltiples factores de riesgo y vulnerabilidad.

Tabla 23*Información de los grupos pedagógicos*

Escuelas	Espacio de reunión	Día de reunión	Coordinación de los grupos pedagógicos
Centro A	Salón de profesores	El establecido en el calendario escolar	Dos docentes con apoyo del equipo de gestión
Centro B	Salón multiuso (de eventos).	Puede variar de acuerdo con las necesidades de la escuela y el equipo.	Coordinadoras pedagógicas del primer y del 2do ciclo de primaria (ambas)
Centro C	Biblioteca del centro	Puede variar de acuerdo con las necesidades de la escuela y el equipo.	Coordinadora pedagógica del 2do ciclo de primaria
Centro D	Biblioteca del centro	Puede variar de acuerdo con las necesidades de la escuela y el equipo.	Coordinadora pedagógica del primer y 2do ciclo de primaria

Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por los centros educativos.

Tabla 24*Características de la gestión, actores y oferta. Año escolar 2015-2016*

Centro Educativo	Gestión	Profesores	Estudiantes	Jornada escolar	Oferta educativa
A	Religiosa	26	685	2 tandas	Inicial y primaria
B	Religiosa	24	571	Extendida	Inicial y primaria
C	Laica	26	953	Extendida	Inicial y primaria
D	Laica	30	1078	Extendida	Inicial y primaria

Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por los centros educativos.

Los datos proyectan una mirada interna de una parte de la realidad institucional de los centros educativos objeto de estudio. Se perciben ciertas diferencias en la matrícula, los

espacios de trabajo y la forma como está organizada la jornada o tiempo escolar. Cabe aclarar que la jornada extendida en República Dominicana, cubre los horarios de 8:00 AM a 4:00 PM, incluye desayuno y almuerzo a estudiantes, personal docente y administrativo. Durante este período los estudiantes reciben docencia y otras actividades.

4.1.3 Características del centro educativo A.

El centro educativo A está ubicado en un sector de alta vulnerabilidad social. Posee una oferta educativa para los niveles Inicial y Primaria, impartida en dos tandas, matutina y vespertina. En la tanda matutina ofertan formación en el primer ciclo de primaria, que abarca del 1er hasta 4to grado, tenía una matrícula de 323 estudiantes. En la tanda vespertina ofertan formación en el segundo ciclo de primaria, que abarca del 5to hasta el 8vo grado, tenía una matrícula de 362 estudiantes. El total de estudiantes matriculados en el nivel primario en ese año escolar fue de 685 estudiantes.

El personal docente está constituido por directora, subdirectora, orientadora, 12 profesores que trabajan en el primer ciclo de primaria y 14 profesores trabajan en el segundo ciclo de primaria, algunos profesores imparten clases en ambas tandas.

Algunos profesores del centro participaron en un diplomado en matemática. El centro no ha participado en los estudios internacionales realizados en los últimos 5 años, en colaboración con el Ministerio de Educación.

En la tabla siguiente se presenta el índice de eficiencia interna del centro educativo A en los últimos dos años escolares.

Tabla 25

Matrículas de estudiantes centro A

Año escolar	Matrícula de los estudiantes				
	Matrícula	Abandono	Promovido	Reprobado	Sobreedad
2013 - 2014	801	0.37%	94.51%	5.12%	0.25%
2014 - 2015	752	0.80%	95.08%	4.12%	0.66%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MINERD

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por el centro educativo A en las áreas curriculares objeto de pruebas nacionales, en los últimos cuatro años escolares.

Tabla: 26

Resultados pruebas nacionales por Áreas curriculares centro A

Año escolar	Áreas curriculares			
	Lengua Española	Matemática	Ciencias Sociales	Ciencias de la Naturaleza
2012 - 2013	17.7	13.9	15.4	15.6
2013 - 2014	18.1	14.8	15.3	15.2
2014 - 2015	18.9	15.4	15.6	15.4
2015 - 2016	19.0	17.2	17.1	16.7

Fuente: Elaboración propia.

El grupo pedagógico se reúne el 3er miércoles del mes de acuerdo con lo establecido en el calendario escolar erogado por el Ministerio de Educación y en cada ciclo. En el segundo ciclo de primaria en horario de 4:30 PM a 5:30 PM a partir del mes septiembre y finalizan en el mes de junio. El responsable de coordinar los encuentros es elegido por el equipo docente. En esta ocasión fue electa como coordinadora una profesora de 8vo grado y como relatora (secretaria) una profesora de 6to grado. Directora, subdirectora y la orientadora le brindan apoyo y asisten a los encuentros, siempre y cuando no se presente algún imprevisto o coincida con otra de sus responsabilidades.

Tabla 27

Los temas planificados para ser tratados en los encuentros de grupo pedagógico durante en el año escolar 2015 - 2016.

#	Temas tratados	Fecha
1	El manejo de la disciplina en la escuela hasta la fecha	21 de octubre 2015
2	Estrategia de lectura y escritura en el 2do ciclo	18 de noviembre 2015
3	Evaluación del primer período	16 de diciembre 2015
5	Estrategias de recreo divertido o recreo dirigido	17 de febrero 2016
6	Explorando la geografía	16 de marzo 2016
7	Medio ambiente y desechos sólidos	20 de abril 2016
8	Embarazo en la adolescencia	18 de mayo 2016

Fuente: Elaboración propia.

Los temas comparados a los datos del contexto académico del distrito escolar, expuesto por los resultados de pruebas nacionales, distan y revelan otros intereses o preocupaciones del centro. Las informaciones relativas a la forma o criterios con los que fueron seleccionados se especifican en otro apartado.

4.1.4 Características del Centro educativo B.

El centro educativo B está ubicado en un sector marginal, compuesto de una población pobre que carece de condiciones económicas mínimas. Tiene un alto nivel de desempleo y los moradores se dedican a trabajos informales. La mayoría de sus estudiantes provienen de diferentes barrios aledaños, algunos de alta vulnerabilidad social. Es un centro con oferta de tanda escolar extendida para los niveles Inicial y Primaria, cuya matrícula total era de 571 estudiantes.

El personal docente está constituido por la directora, coordinadora docente del primer ciclo de primaria, coordinadora pedagógica del segundo ciclo de primaria, dos orientadoras, 24 profesores que trabajan en los niveles Inicial y Primaria.

Los profesores del centro participaron de programas formativos, pero no hicieron especificaciones. El centro ha participado en estudios nacionales realizados en los últimos 5 años por el Instituto de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), por el Centro Cultural Poveda y el proyecto ELA en colaboración con el Ministerio de Educación.

En la tabla siguiente se presenta el índice de eficiencia interna del centro educativo B en los últimos dos años escolares.

Tabla 28

Matrícula de los estudiantes centro B

Año escolar	Matrícula de los estudiantes				
	Matrícula	Abandono	Promovido	Reprobado	Sobreedad
2013 - 2014	480	0.00%	96.88%	3.13%	0.21%

2014 - 2015	533	0.75%	97.75%	1.50%	0.38%
-------------	-----	-------	--------	-------	-------

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla siguiente se presentan los resultados obtenidos por el centro educativo B en las áreas curriculares objeto de pruebas nacionales, en los últimos cuatro años escolares.

Tabla 29

Resultados pruebas nacionales por Áreas curriculares centro B

Año escolar	Áreas curriculares			
	Lengua Española	Matemática	Ciencias Sociales	Ciencias de la Naturaleza
2012 - 2013	20.9	16.7	16.1	16.5
2013 - 2014	22.1	18.4	17.0	17.8
2014 - 2015	21.5	18.6	17.7	17.8
2015 - 2016	21.5	18.5	18.7	18.9

Fuente: Elaboración a partir de los datos del MINERD.

El grupo pedagógico se reúne una vez al mes, martes o miércoles, de acuerdo con la programación de las actividades del centro educativo. Ofrecen jornada completa, por eso el grupo pedagógico se reúne en la tarde con una duración de una hora (60 minutos), 5 o 6 veces al año. Las responsables de dirigir los encuentros son las coordinadoras pedagógicas.

Tabla 30

Los temas planificados para ser tratados en los encuentros de grupo pedagógico durante en el año escolar 2015 - 2016.

#	Temas tratados	Fecha
1	El nuevo sistema de evaluación. Manejo adecuado del nuevo registro.	Martes 29/9/2015
2	Criterios para la organización de la jornada extendida.	Viernes 23/10/2015
3	Los recursos humanos.	Lunes 23/11/2015
4	La salud espiritual en la vida del maestro.	Miércoles 16/12/2015

5	¿Por qué y para qué de la evaluación? Ordenanza No. 01-2014.	Jueves 28/1/2016
6	Atención a la diversidad (película).	Martes 16/2/2016
7	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrategias pedagógicas innovadoras. ● Comunidades de aprendizajes/tutorías estudiantiles. 	Martes 22/3/2016
8	<ul style="list-style-type: none"> ● Principios de moral profesional/ La calidad educativa en los centros. ● Indicadores de calidad. 	Miércoles 20/4/2016
9	Políticas educativas: <ul style="list-style-type: none"> ● Pacto Educativo. ● Plan Decenal 2008-2018 	Miércoles 11/5/2016

Fuente: Elaboración a partir de los datos aportados por el centro educativo.

Los temas comparados a los datos del contexto académico del distrito escolar, expuesto por los resultados de pruebas nacionales, dejan ciertas dudas de su correspondencia, ya que pueden responder a otros intereses o preocupaciones del centro. Las informaciones relativas a la forma o criterios con los que fueron seleccionados se especifican en otro apartado.

4.1.5 Características del Centro educativo C.

El centro educativo C está ubicado en un sector de vulnerabilidad social, rodeado de 10 barrios de extrema pobreza. La mayoría de los pobladores se dedican a labores informales, algunos son empleados y algunas mujeres se dedican al trabajo doméstico. Es un centro con oferta de tanda escolar extendida para los niveles Inicial y Primaria, cuya matrícula total era de 1053 estudiantes. En el nivel inicial estaban matriculados 103 estudiantes. En el primer ciclo de primaria, abarca desde 1ro hasta 4to grado, la matrícula era de 445 estudiantes. En el segundo ciclo de primaria, que abarca del 5to hasta el 8vo grado, tenía una matrícula de 508 estudiantes. El total de estudiantes matriculados en el nivel primario en ese año escolar fue de 953 estudiantes.

El equipo está formado por docentes del primer ciclo de primaria, coordinadora pedagógica del segundo ciclo de primaria, dos orientadoras, 26 profesores que trabajan en los niveles Inicial y Primaria.

Los profesores del centro participaron de programas formativos, pero no hicieron especificaciones, tienen intervención de una de las instituciones aliadas al Ministerio de

Educación con finalidad formativa en período de larga duración. En los últimos 5 años el centro no ha participado en estudios nacionales ni internacionales.

En la tabla siguiente se presenta el índice de eficiencia interna del centro educativo C en los últimos dos años escolares.

Tabla 31

Matrícula de los estudiantes centro C

Año escolar	Matrícula de los estudiantes				
	Matrícula	Abandono	Promovido	Reprobado	Sobreedad
2013 - 2014	1131	0.71%	94.87%	4.42%	3.63%
2014 - 2015	1088	0.55%	98.53%	0.92%	3.68%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla siguiente se presentan los resultados obtenidos por el centro educativo C en las áreas curriculares objeto de pruebas nacionales, en los últimos cuatro años escolares.

Tabla 32

Resultados pruebas nacionales por Áreas curriculares centro C

Año escolar	Áreas curriculares			
	Lengua Española	Matemática	Ciencias Sociales	Ciencias de la Naturaleza
2012 - 2013	18.1	14.3	15.7	15.5
2013 - 2014	18.2	14.2	15.6	15.9
2014 - 2015	17.8	15.4	16.1	15.7
2015 - 2016	18.5	18.1	19.7	17.6

Fuente Elaboración propia.

El grupo pedagógico se reúne una vez al mes, pero varían los días. El centro ofrece jornada completa, por eso el grupo pedagógico se reúne en la tarde después de las 2:00 PM. Las responsables de dirigir los encuentros en cada ciclo son las coordinadoras pedagógicas.

Los temas planificados para ser tratados en los encuentros de grupo pedagógico durante en el año escolar 2015 – 2016 no fueron proporcionados por el centro educativo.

4.1.6 Características del Centro educativo D.

El centro educativo D está ubicado en un sector marginal, que se caracteriza por el desempleo, el trabajo informal, carencia de servicios básicos, violencia intrafamiliar y barrial. Es un centro con oferta de tanda escolar extendida para los niveles Inicial y Primaria, cuya matrícula total era de 1148 estudiantes. En el nivel inicial estaban matriculados 70 estudiantes. En el primer ciclo de primaria, que abarca del 1er hasta 4to grado, la matrícula era de 528 estudiantes. En el segundo ciclo de primaria, que abarca del 5to hasta el 8vo grado, tenía una matrícula de 550 estudiantes. El total de estudiantes matriculados en el nivel primario en ese año escolar fue de 1078 estudiantes.

El personal docente está constituido por directora, coordinadora pedagógica que atiende al primer ciclo y segundo ciclo de primaria, dos orientadoras, 30 profesores que trabajan en los niveles Inicial y Primaria.

Los profesores del centro participaron en programas formativos como curso de flauta dulce, diplomados en Lengua Española y en Matemática. En los últimos 5 años han participado en proyectos formativos como son Los proyectos de vida, Proyectos participativos de aula, Proyecto de reciclaje y actividades deportivas. En el primer ciclo de primaria tienen intervención de una de las instituciones aliadas al Ministerio de Educación con finalidad formativa en período de larga duración. En los últimos 5 años el centro participó en un estudio nacional realizado por el Instituto de Evaluación e Investigación Educativa, IDEICE, pero no conoce los resultados.

En la tabla siguiente se presenta el índice de eficiencia interna del centro educativo D en los últimos dos años escolares.

Tabla 33

Matrícula de los estudiantes centro D

Año escolar	Matrícula de los estudiantes				
	Matrícula	Abandono	Promovido	Reprobado	Sobriedad
2013 - 2014	1424	0.98%	93.96%	5.06%	4.63%
2014 - 2015	1443	2.63%	90.30%	7.07%	5.06%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla siguiente se presentan los resultados obtenidos por el centro educativo D en las áreas curriculares objeto de pruebas nacionales, en los últimos cuatro años escolares.

Tabla 34

Resultados pruebas nacionales por Áreas curriculares centro D

Año escolar	Áreas curriculares			
	Lengua Española	Matemática	Ciencias Sociales	Ciencias de la Naturaleza
2012 – 2013	17.7	14.1	14.6	14.7
2013 – 2014	18.5	14.6	15.1	16.1
2014 – 2015	18.1	14.7	15.0	15.8
2015 – 2016	17.3	16.1	16.8	17.0

Fuente: Elaboración propia.

El grupo pedagógico se reúne cada dos meses, el día en que se realiza varía y la participación de las profesoras puede ser por grado. Debido a las necesidades del equipo, algunos de los encuentros de ese año escolar se realizaron en un mismo grado o por ciclo. El centro ofrece jornada completa, por eso el grupo pedagógico se reúne en la tarde después de las 4:00 PM porque no se suspenden clases. Las responsables de dirigir los encuentros era la coordinadora pedagógica. Los temas planificados para ser tratados en los encuentros de grupo pedagógico durante el año escolar no fueron proporcionados por el centro educativo.

4.2 Resultado por Objetivos

Objetivo: Caracterizar el funcionamiento de los grupos pedagógicos de acuerdo con su finalidad, organización, gestión de procesos, sentido y significados de sus integrantes.

Las categorías y subcategorías preestablecidas surgieron del objetivo, las preguntas de investigación y la literatura consultada. Con ellas, se diseñó el guión de entrevista semiestructurada a profundidad. Se utilizaron en la triangulación de datos arrojados en la entrevista, los registros de observación participante en los encuentros de GP, las notas de campo y los memorándums analíticos. Otro tipo de triangulación que se realizó fue el de los informantes.

En el proceso de codificación surgieron categorías emergentes que también se presentan en este capítulo.

El software MAXQDA por la cantidad de segmentos codificados (2,182), los clasificó en código superior y código. Las categorías finales algunas fueron validadas de la preestablecidas, otras subcategorías pasaron a categorías y mientras que otras emergieron como nuevas categorías. También pasó lo contrario unas categorías pasaron a subcategorías.

En los meses de abril, mayo y junio de 2022 se procedió a devolver los resultados a los centros A y B en su último encuentro de GP. Las reacciones y valoraciones de los participantes se registraron en audio y se incluyó en la tesis una síntesis a modo de actualización de los datos presentados a dichos equipos.

Grupos pedagógicos que realizan encuentros con frecuencia

Finalidad de los GP

Resultado en la entrevista a los actores

Centro A

Los participantes tienen puntos de coincidencias en cuanto a que los grupos pedagógicos, surgen para resolver problemas pedagógicos en colaboración con otros docentes, compartir experiencias, conocimientos y estrategias. La profesora 1 argumenta, “porque muchas veces tenemos inquietudes e inconvenientes en el aula y juntos podemos encontrar una solución” P1. La profesora 2, por su parte expresa que “surge como un espacio, no de desahogo, sino de socializar temas, situaciones, problemas que estén afectando o que se están dando tanto en el centro, en la comunidad, entre los docentes...” P2. La subdirectora enfatiza que el resultado debe contribuir a los aprendizajes de los estudiantes, así que “...todo está

enfocado en la mejora de la educación y el aprendizaje de los alumnos, todo eso. Todo lo que hacemos es para que el muchacho aprenda, ¿qué implica eso? Que todas las estrategias que tenemos que utilizar sean innovadoras, para que sea más efectivo” SD.

Entre aportes de la implementación de los grupos pedagógicos en el centro educativo, se encuentran: el desarrollo de competencias, ampliación de conocimientos, resolución de problemas variados, con la reflexión y colaboración del equipo, tal como lo expresa la profesora 2 “hemos tratado problemáticas... hemos tratado el tema de la disciplina, hemos socializado que te funciona a ti, lo de la lectura, lo de las matemáticas y hemos visto resultados... uno recoge, uno aprende y desaprende y eso es lo que nos ayuda en el día a día” P2. A esto se suma el planteamiento de la subdirectora “nos permite reflexionar sobre nuestra práctica educativa y resolver... cuando se plantea situaciones...” SD.

Resultados de los registros en los encuentros de GP

Centro A

El encuentro de GP el centro A lo concibe como la oportunidad del colectivo docente para estar juntos y compartir informaciones consideradas de interés para ellos. Por eso, pueden posponer temas agendados.

I- Mira, yo tenía registrado que tocaba un tema hoy.

P1- Si, lo que sucede es que esto nos interesaba muchísimo, y es la única oportunidad que tenemos de sentarnos todos juntos y socializarlo, nos tocaba la parte de la geografía, entonces nos pusimos de acuerdo porque nos llegó este material y queríamos socializar entre todos...

Los GP también fueron considerados como espacios para tratar temas que luego fueran dirigidos a los estudiantes.

P1 "Para marzo entonces, ¿Qué podemos trabajar? ahí podemos entrar con la geografía..."

P2"...lo bueno sería trabajar la geografía desde el mismo ambiente en el que ellos se desenvuelven..."

P3 "Aplicación de la geografía en tu comunidad. De la geografía en tu comunidad, o sea, todo lo que tú conoces de geografía, lo vas a aplicar en tu comunidad".

P1 "Mira podríamos, bueno, no sé si sería otro tema el reciclaje..."

P 1. "Entonces, lo que era el mes de mayo... Me gusta el tema que estaba dando 8vo: el embarazo en adolescentes, porque hay tantas madres tan jóvenes".

P6 "Ah, pero mira Ana vamos a invitar a un sexólogo, en ese departamento la psicóloga se encarga de eso...y para ese día de grupo pedagógico se invitaría y se puede hacer una charla...para orientar a estas niñas.

En cuanto a la decisión de los temas, muchos de ellos genéricos, como la geografía y el medioambiente, aunque intentan contextualizar o delimitarlo, no queda clara su vinculación con la finalidad de los GP. Los participantes no contaban con nada por escrito, por lo que se infiere que se les iba ocurriendo en el momento. El procedimiento utilizado fue sugerir un tema, los demás pueden hacer alguna pregunta o precisiones al mismo. Todos los temas propuestos fueron aceptados. Uno de los temas parecía una costumbre o preestablecido:

P2...como el tema de la geografía de este año es "exploremos el poder de la isla", ese podría ser, el poder de...

P3-Explorando mi comunidad.

P1- Pero en el aspecto geográfico...Ahí, entonces, hablaremos de todo lo que tiene que ver con la geografía, evaluaremos...

Otros temas parecen relacionados con actualización e intercambio de informaciones:

P1-Mira podríamos, bueno, no sé si sería otro tema el reciclaje. Usa... esta niña tiene un material muy bueno, la de naturales... Usa... ¿cómo es? reduce, reúsa y recicla.

P6- ¿Cómo se llama? Medioambiente y los residuos sólidos. Desechos sólidos. Muy bien ahí, lo que deben es avisarme con tiempo para yo preparar eso que quede nítido.

El tema cuya selección resultó más confusa fue el siguiente.

P1-Me gusta el tema que estaba dando 8vo: el embarazo en adolescentes, porque hay tantas madres tan jóvenes.

P6- ¡Ah, pero mira!

P1 Vamos a invitar a un sexólogo en ese departamento la psicóloga se encarga de eso, que venga para ese día, podemos citar para dar una charla después de la asamblea.

P6-Si, y para ese día de grupo pedagógico se invitaría y se hace, puede hacer una charla para qué... debemos traerla, ahí, para orientar a estas niñas.

I-Yo tengo una pregunta: con el embarazo en adolescente, ¿aquí hay muchas niñas embarazadas?

P1- Del centro no, no.

P3-No se da con tanta frecuencia.

P4-Pero en la comunidad sí.

P3-De la comunidad sí.

Los docentes y la directora consideran que algunos problemas pedagógicos, como fueron la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y completar el Registro de evaluación para cada grado, requirieron otro tiempo de dedicación diferente a los encuentros de GP. Los justifican porque implican más frecuencia de reuniones, en períodos más cortos.

Centro B

Resultados de las entrevistas

Las entrevistadas consideraron que los grupos pedagógicos surgieron para buscar la mejora de la práctica de los docentes y de los centros. Ambas profesoras entrevistadas relacionan la finalidad de los GP con la solución de problemas en el proceso enseñanza aprendizaje, en la dimensión profesional, para que los estudiantes aprendieran competencias y promovieron de grado. Las coordinadoras y la directora asumieron los grupos pedagógicos, como proceso de formación permanente en el que se consideraban las experiencias y necesidades de sus participantes; conllevaba a aprender o profundizar en un tema o contenido. Así lo expresaron las coordinadoras y la directora docente "...es una forma de compartir experiencias, de prepararnos, de profundizar contenidos" C2. En ese sentido, se aprovecha tanto para formar a los maestros como también para ver sus necesidades, tanto del aula como académicamente y su formación personal" C1. De ahí, la afirmación que "...si los grupos pedagógicos se llevan bien, los grupos pedagógicos forman parte de la formación permanente del docente...DD".

Identificaron como aportes de los grupos pedagógicos los aprendizajes para mejorar la práctica, procesos pedagógicos como la planificación y la evaluación orientados por el ministerio, actualización en temas diferentes, integración de conocimientos nuevos que surgieron de compartir experiencias formativas recibidas fuera del centro. De esto último se especificó acerca de las coordinadoras, "...ellas vienen entonces y transmiten todo ese conocimiento hacia nosotros o nos motivan a tener que trabajar en algún tema en específico" P2.

Se deja entre ver cuáles condiciones fueron necesarias para llegar a esos logros, como son la unificación de criterios, deseos de mejorar la práctica con apertura al cambio, "...cuando uno conoce en que tiene un límite y lo acepta yo puedo cambiar, pero si usted me corrige a mí, "mire tú tienes esto" y yo digo "no, yo estoy bien", yo no voy a cambiar" C2. Una de las bondades identificadas fue que "...pone a la escuela a hablar un mismo lenguaje porque con

eso de los grupos pedagógicos, cuando se terminan, vienen los debates y, que decimos todo el mundo, vamos a acatar, vamos a ver ¿qué vamos a hacer DD”.

Otras condiciones resaltadas fueron, entender el grupo pedagógico como espacio de diálogo y reflexión sobre puntos de vistas, experiencias y prácticas diferentes, así como la comprensión de los cambios en la escolaridad. En ese sentido la coordinadora narró “-...si uno viene y les dice "mire maestro que el Distrito dice, que el Ministerio..." "¡ya viene el Ministerio con lo mismo!". -Aquí hay una maestra muy graciosa que ella decía: "Pidan, pidan que yo hago lo que pueda" eso era lo que decía. Ella lo decía como en relajo y todos acogíamos el mismo relajo, "pidan, pidan y yo hago lo que pueda, pero ya cuando uno analiza, ve las cosas, él porqué. Ahí está el punto, principalmente, que nos dicen que hagan tal cosa, pero no nos dicen por qué” DD.

Resultados de los registros de los encuentros de GP

Los encuentros fueron considerados espacios para que los integrantes compartan experiencias y conocimientos de los eventos formativos recibidos, tanto el equipo directivo como las profesoras colaboraron en los talleres. "Margarita explicó que, en el otro taller de grupo pedagógico, vamos a compartir las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que hay maestras que están... haciendo diplomados, haciendo maestrías, haciendo doctorados. ...y otras empresas que tenemos, para este taller vamos a compartir las fortalezas que tenemos ahora..." P3. Esto se refiere al apoyo de las maestras que se estaban formando. "...más ese fuerte que usted tiene, ...cómo aplicamos las diferentes asignaturas, cómo las integramos, y todo eso en los próximos talleres".

Notas de Campo

Los GP se realizan como cumplimiento de los requerimientos del Distrito Educativo. “El distrito demanda que se realicen los GP, pero no permiten las condiciones para que la escuela lo realice. El discurso es ambiguo. Se contradicen con las decisiones. Dicen que los padres pueden apoyar a la escuela para que realicen los grupos pedagógicos, pero que tengan mucho cuidado con la actividad que le pongan a realizar porque los padres no son pedagogos”. DD.

Síntesis

Aspectos comunes de los centros A y B

Relacionaron los GP con la resolución de problemas pedagógicos o del proceso enseñanza aprendizaje, de situaciones o problemas que afectan al centro y a los docentes. También lo relacionaron a la reflexión sobre la práctica e intercambio de experiencias; actualización, innovación, aprendizaje y profundización de temas específicos vinculado a las necesidades de los docentes. Otorgaron importancia a la apertura en aprender y desaprender.

Tabla 35

Aspectos diferentes de los centros A y B

Aspectos	Centro A	Centro B
Énfasis de la formación	Temas y problemas del interés de los docentes, variados y de corta duración.	Temáticas de necesidades y problemas pedagógicos del equipo docente y administrativo. Un proceso de formación permanente
Orientación a la finalidad	El equipo docente tiene mucha influencia en la decisión de los temas.	El equipo directivo tiene mucha influencia en la decisión de los temas.
	Responde a aspectos pedagógicos, del centro, de los estudiantes y la comunidad.	Responde a los aspectos pedagógicos y desarrollo personal del docente.
Variabilidad en la concepción del equipo	Intereses y situaciones emergentes.	GP visto como demanda del distrito.

Fuente: Elaboración propia.

5.2.2 Organización de los GP. Incluye perfiles de los integrantes, estructura organizativa, las normativas externas e internas que lo regulan y los desafíos que identificaron en el momento.

Perfil de los actores desde su percepción.

Los datos que se analizan en esta categoría provienen de las entrevistas, registros de observación de participantes y notas de campo. En las notas de campo sólo se identificó información relacionada con esta categoría en el centro B.

Tabla 36

Resultados de la entrevista

Actores	Centro A	Centro B
Directora		
Docente	-12 años de labor. -Dirige o gestiona el centro. -Acompaña a los docentes.	Encargada de los aspectos docentes. -2 años en el cargo. -26 años de labor en el centro
Subdirectora	- 14 años laborando en el sector educativo. -12 años como subdirectora.	No aplica
Coordinadora 1	No aplica	-3 años en el cargo. 2 años coordinando los dos ciclos del nivel primario. -20 años en el centro y de experiencia. -Seguimiento al trabajo de las docentes y de los estudiantes. A veces al personal de apoyo. -Seguimiento al cumplimiento de horario.
Coordinadora 2	No aplica	-Inició ese año el cargo de coordinadora del segundo ciclo de primaria.

		Años anteriores era profesora de 8vo de Lengua Española. -Encargada de acompañamiento al docente.
Profesora 1	- 11 años de experiencia. - 1 año en el centro como maestra de 6 asignaturas.	-Docente de Matemática, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Española y Cívica. -3 años en el mismo curso. -26 años de experiencia entre el sector privado y público.
Profesora 2	-Docente de primer y segundo ciclo primaria. Tanda matutina y vespertina. -Coordinadora de GP en el segundo ciclo de primaria.	-Profesora de Lengua Española

Fuente: Elaboración propia.

La autopercepción de las coordinadoras, de las complejidades del cargo y sus funciones, fueron que "...a veces es lo más difícil cuando uno tiene que llamarle la atención al maestro... como que me mortifica... uno está para corregir, de que hagan un buen trabajo... también de que ellos sepan cuál es su rol, como maestro cuál es su rol, que no todo debe ir al coordinador... no todo es para el coordinador... que este niño se porta mal, que este niño es molesto... la maestra es quien manda en el aula...pero sí es un maestro dinámico puede lograr muchas cosas". C1 CB

El puesto de coordinador conlleva a asumir otras tareas y responsabilidades "...no es un nombramiento, es más bien un cargo, es como un cambio de función dentro de la escuela". C2 CB

Centro A

El centro educativo en la tanda matutina impartía docencia para el primer ciclo de educación primaria. Es decir, de primer a cuarto grado y en la tanda vespertina, docencia para el segundo ciclo, de quinto al octavo grado. Por tal motivo, organizaba encuentros de GP en ambas tandas, uno para cada ciclo. Algunos profesores que impartían docencia en ambas tandas participaban en ambos encuentros. Los encuentros se celebraban en el salón de profesores. El primer encuentro se realizó en el mes de septiembre y de octubre, el equipo decide los temas que van a trabajar en el primer cuatrimestre, tal como explica la profesora 1 y la subdirectora *“...debatimos temas que son para el beneficio tanto del centro como del maestro dentro del aula”* P1. Explicó que *“...al inicio, en los grupos pedagógicos, se toma en cuenta todos los actores y dependiendo de todas las necesidades que tiene el centro o dependiendo de una realidad de relevancia, es que se eligen los temas”* SD. Con estos temas elaboran un cronograma en coherencia con el calendario escolar y luego lo envían al Distrito Educativo. Los encuentros de GP fueron desarrollados antes de finalizar la jornada de la tarde, *“...se despacha y se quedan los maestros trabajando hasta la hora de salida en el tema que toque”* D.

Estructura Organizativa del GP

Los datos que se analizan en esta subcategoría provienen de las entrevistas, registros de observación participantes de los encuentros de GP y notas de campo. En esta última fuente sólo se identificó informaciones relacionadas a esta categoría en el centro B.

Centro A

Resultado de la entrevista

De acuerdo con la directora y a los demás entrevistados del Centro A la estructura organizativa del GP era la siguiente:

-Los temas se deciden entre todos los profesores. La subdirectora agregó que *“...al inicio los grupos pedagógicos se toma en cuenta todos los actores y dependiendo todas las necesidades que tiene el centro o dependiendo de una realidad de relevancia, es que se eligen los temas”*. Todos tienen derecho a opinar sobre las necesidades del centro”. SD

- En la selección del tema *“siempre miramos cuáles son los temas que están en el tapete, por cualquier cosa que haya un cambio...”* D CA.

-Elaboración de un cronograma con los temas a desarrollar. Para el cronograma utilizan el calendario escolar que suministra el Ministerio de Educación.

-El encuentro se realiza cada tercer miércoles del mes.

-Envío de cronograma al distrito educativo.

-El día del encuentro de GP se imparten las dos primeras horas de clases, después del recreo se despachan a los estudiantes y se quedan los docentes hasta la hora de salida.

-Se reúnen en el salón de profesores. "Nos vamos a la biblioteca si queremos proyectar algo, como la pantalla está allá... D"

-Las familias están informadas. La escuela cuenta con el apoyo de la APMAE para sensibilizar a las familias. Se les comunicó de forma oral al llevar a sus hijos a la escuela y de forma escrita por medio de una circular.

-Los GP se reúnen por niveles y ciclos. El nivel inicial realiza sus encuentros fuera de la escuela. "En otro día, en otras escuelas y a ellos se le suspende completó la tanda de la tarde".

D

-En los encuentros de Primaria cada año los profesores eligen una secretaria y un coordinador. "...según la organización que veo que hay, presidenta y yo como secretaria, eso es lo único que conozco...Entre nosotros los maestros, se levantan las manos y se vota, y ya."P1

- La coordinadora era responsable de dar seguimiento a las decisiones que se toman en el GP. Ella recordaba los temas y otras de sus funciones era moderadora en los encuentros.

-La secretaria llevaba los apuntes en un cuaderno de lo que sucedía en el encuentro, levantaba un acta especificando fecha, hora en que se realizó el encuentro y los presentes.

-En los encuentros se preparaba un PPT, una reflexión, utilizando pantalla y otros recursos del medio.

-El equipo directivo siempre asiste a los encuentros de GP. "...cuando se toca un tema, que veo que no se está entendiendo bien, ahí yo pido la palabra, soy una más...me siento, voy anotando y las preguntas las realizó al final" D.

- En los encuentros de GP "Yo estoy ahí, acompañando, o sea, participó como un miembro normal dentro de la junta" SD.

- Si surge necesidad sobre un tema o problema que no pueden manejar, solicitan apoyo al distrito y el técnico de planta los visita.

- La formación que reciben con otras instituciones la comparten en los encuentros de GP. Explica la directora, "aquí los técnicos cuando vienen se sorprenden, porque yo les digo ...hoy es el tercer miércoles del mes, hoy me toca grupo pedagógico". Responden sorprendidos ...y "¿ustedes lo hacen?" Y yo digo "¡claro!" ... Porque hay escuelas que no lo están haciendo" D.

La subdirectora y la docente coincidieron en que la directora tomaba control y le daba seguimiento a la coordinadora del GP, quien era una docente de aula.

En ese año escolar, la P1 era la secretaria del GP y sobre sus funciones explicó "...voy escribiendo los detalles que sobresalen en los grupos pedagógicos. Voy sacando la esencia no todo lo que se diga lo voy a escribir, no soy una máquina ni una grabadora yo voy copiando lo más que pueda las conversaciones, las inquietudes y las aportaciones que hacen cada maestro, las soluciones, algunas quejas y otras cosas las voy escribiendo en el cuaderno".

Valora que se apoyan en el trabajo unos a otros. "...cuando tengo cualquier inquietud o un tema que yo no comprendo mucho, que yo me acerco a ellos, ellos me dan la mano, me ayudan. Entonces por eso digo que la responsabilidad es de todos". P1 Según ella, el tema lo pueden desarrollar uno de los docentes con conocimientos en el tema. "...por ejemplo, el profesor (F) a él le interesó hablar sobre el Medio ambiente y dijo que nos iba a traer de la computadora ese dato". P1

La docente que eligieron como responsable de dirigir los encuentros de GP explicó que "...como coordinadora me encargo de, cómo hacer el ambiente, antes, de recordarles el tema que vamos a trabajar, tratar de motivarlos para que bajen a tiempo, para que cada uno vaya. Muchas veces me toca ser moderadora y siempre presentar el tema que vamos a trabajar. "...introducir el tema que vamos a trabajar para que de ahí podamos partir y cada uno socialice el tema..." P2

Otros roles son el de moderadora y secretaria. "...yo introduzco el tema o lo presento, se designa un moderador o una moderadora y ella va cediendo los turnos... Hay una secretaria, la secretaria va tomando notas, siempre nos gusta a veces trabajar las debilidades y fortalezas, para anotar sobre el tema que estamos trabajando..." P2

La psicóloga participa en los encuentros y realiza una valoración a final de año escolar. "...siempre la psicóloga está ahí, no sé si te has fijado que ella siempre está anotando, y al finalizar el año completo hay una evaluación que el departamento de psicología prepara, ...eso no lleva nombre ni nada...Y ella también se reúnen, psicología y la dirección, ...y trabajan esa parte."P2

Modificaciones realizadas a la formación de GP

De acuerdo con la subdirectora durante todo este tiempo los encuentros de GP tuvieron cierta modificación. "A petición de los docentes una vez se suspendió docencia y se trabajó un

día completo con el registro de grado. Otra modificación fue la solicitud que se le hizo a la investigadora para que impartiera un tema sobre lectoescritura". También un taller que impartió el profesor de Educación Física sobre el bullying, "para nosotros fue muy innovador, porque utilizo muchos recursos tecnológicos, con ejemplos, con situaciones y luego le pedimos... que en las horas que él tenía, llevara eso mismo que compartió con nosotros a cada curso. Entonces los llevaba a la biblioteca y fue muy positivo, porque siempre se da (bullying), pero en menor proporción, después que se han trabajado esos temas y donde fuimos todos conscientes de la realidad" SD. Por su parte la P2 opinó que no conoce modificaciones, pues considera que todo se hace como siempre se hizo.

Sistematización y difusión de la experiencia

Las experiencias formativas del GP se registró en un cuaderno y "también en nuestra mente, nuestro corazón, porque cada uno de lo que ha aprendido en los grupos pedagógicos puede ponerlo en práctica con sus muchachos."P1

Apoyos externos

La formación que reciben con otras instituciones la comparten en los encuentros de GP. Aunque en una ocasión solicitaron apoyo del distrito por dificultades en el uso del registro de evaluación. "...se suspendió la docencia, el día completo, para apoyar a los maestros que habían manifestado que tenían dificultad para eso" SD. Agregó que otra colaboración fue la solicitud a la investigadora para que expusiera el tema de lectoescritura en uno de los encuentros de GP.

Resultados de los registros en los encuentros de GP

Las informaciones que arrojó la observación participante con relación a la estructura organizativa de los GP fue lo siguiente:

Día del encuentro: 3er miércoles de cada mes.

Hora de inicio: entre 4:35 a 4:50 aproximadamente.

Duración: aproximada 35 a 40 minutos.

Lugar: Salón de profesores.

Cantidad de asistentes promedio: 14 a 17 personas.

Coordinación del encuentro: se elige dos docentes uno como coordinador-moderador y otro como secretario para llevar agenda y registro del encuentro.

Participantes: docentes, directora, subdirectora y orientadora.

En el primer encuentro de GP se deciden los temas del primer período.

La profesora coordinadora del GP da las buenas tardes y bienvenida, comunica el propósito del encuentro o el tema e indica la conclusión del encuentro minutos antes. Les recuerda firmar el cuaderno donde se registra el encuentro, hace el cierre y se despide del grupo. Los demás integrantes también colaboran en este proceso.

P2- "Firmen los que viven más lejos por favor, porque yo vivo cerca de aquí".

PC- "Hay que llevársela a la directora para que firme. ¿Tú llegaste a pasarle a Carlos?"

Algunas de las formas de abordar el cierre de los encuentros fueron: "bien, agradecer y felicitar a nuestro compañero George, excelente presentación, un tema que tiene mucha tela por donde cortar, lo repito nuevamente..." "Felicitando al compañero por su excelente trabajo, muy bien organizado y por ponernos a la vanguardia de todo esto, Tío gracias, muy provechoso" PC. Al final bromeó y el grupo soltó una carcajada.

La profesora coordinadora y el equipo de gestión pueden decidir cambios en la agenda. Durante la observación participante se produjeron dos modificaciones a los temas de la agenda. La primera fue que se decidió el día antes del encuentro de GP no desarrollar el tema que correspondía al encuentro. En su lugar se dio lectura a un informe con los resultados de una supervisión realizada a centro por el Distrito Educativo. El segundo fue la inclusión del tema sobre noviazgo.

I- Mira, yo tenía registrado que tocaba un tema hoy.

PC- Si, lo que sucede es que esto nos interesaba muchísimo, y es la única oportunidad que tenemos de sentarnos todos juntos y socializarlo, nos tocaba la parte de la geografía, entonces nos pusimos de acuerdo porque nos llegó este material y queríamos socializar entre todos..." Se trataba de un informe del resultado de los acompañamientos que les hizo el distrito a algunos docentes del centro.

La mayoría de los participantes expresaron su opinión, por ejemplo, en uno de los encuentros, de 12 docentes 5 de ellos participaron con mayor frecuencia que los demás y 4 de ellos no expresaron su opinión.

Centro B

Resultados de la entrevista

De acuerdo con la directora y a los demás entrevistados del Centro B la estructura organizativa del GP era la siguiente:

Los grupos pedagógicos estaban organizados uno en cada ciclo de Primaria. Cada ciclo tiene su coordinadora. A partir del segundo período del año escolar se empezó a organizar los encuentros con los dos ciclos juntos.

El espacio para el encuentro varía por la cantidad de personas: biblioteca, oficina de la directora, entre otros. "cuando estamos todos los maestros son casi 35 y el espacio, usted sabe... a veces se dividen en 2 ciclos, a veces está el primer ciclo y a veces estamos todos, dependiendo de la cantidad de personas. Creo que eso más ahí porque varia". P2 CB. Al final los encuentros se realizaban en el salón de actos de la escuela.

Los días de los encuentros no son estables. Pueden ser martes o jueves, porque coincide con otra actividad que la escuela tiene los miércoles con los estudiantes.

El centro tenía un calendario mensual. Durante el primer período se les dificulta reunirse "...según el ministerio no se podían suspender clases". C1 CB.

Las coordinadoras consultaban a la directora la fecha de los encuentros.

Los coordinadores identificaban las necesidades de los docentes y se encargaban de organizar el encuentro.

Los estudiantes se retiraron de la escuela más temprano, antes de concluir el horario para realizar el encuentro de GP. "...trabajamos todo lo que es mejora para el centro y para los docentes también para que cada uno vaya aportando y vaya mejorando en su práctica". P1 CB

La directora daba seguimiento a las decisiones que se toman en los GP.

Las coordinadoras elaboraban informes de los encuentros. GP.

La evaluación era importante. "...es bueno evaluar, ...al final de cada grupo pedagógico es bueno terminar con una evaluación, cómo se sintieron, qué debemos de mejorar, qué nos hace falta". C1 CB

La directora tiene la responsabilidad de convocar y de animar el encuentro. También las coordinadoras tienen sus responsabilidades desde su rol y el ciclo que le corresponde, igual las orientadoras y las maestras. "...simplemente estoy ahí como una más del equipo que quiere aportar, pero nunca que el otro se sienta, bueno, si la directora está ahí que ella tome las decisiones. No, si usted es responsable usted la toma. ¡Ahora sí!, yo cuido de que siempre sea apegado a las normas; de que ningún maestro se extralimite en algo que no va propiamente con lo que nos manda el Ministerio y estar atento a cuidar esos detalles, a no imponer nada. ...aunque yo estoy en estas funciones de dirección yo me siento maestra 100% ...me involucro

en todo, me involucro en el tema, obviamente yo voy a tomar el tema, y claro hago intervenciones si veo que hay alguna... algo que considero que no está muy bien encaminado, con todo respeto hago algún tipo de observación, pero siempre participando. "...yo digo que usted no puede hablar de lo que no sabe..." D CB

En los encuentros se realizaron intercambios de conocimientos y experiencias de las maestras. La formación que recibieron fuera del centro también la compartieron. "Entonces nos decía nuestra directora que hay que explorar también lo que tenemos dentro, la experiencia de nuestras compañeras..." C2

Otras estrategias que aplicaron fue trabajos en pequeños grupos para estudio de materiales sobre temas de interés que asignaba la coordinadora.

Realizaron coordinación con otros especialistas y preparación de talleres. "...le prepare unos tallercitos, 2 horas los miércoles con el profesor de informática..."C1 CB

Modificaciones realizadas a la formación de GP

En el primer ciclo impartieron taller en el centro de informática de forma quincenal durante 6 meses. A partir del segundo período del año juntaron los GP de 1er y 2do ciclo de Primaria.

El día del encuentro a los estudiantes los despachan más temprano. Antes de eso intentaron no suspender clases y les pedían apoyo a los estudiantes de último grado para atender a los pequeños. "Nos ayudábamos con los alumnos de 8vo porque una de las cosas que pide el Ministerio es que no se suspenda la docencia... hay 2 8vos: sección A y sección B, y cogíamos en un momento los del A y en otro momento los del B para darles participación. A ellos les encantaba, pero el último fue como en eso de enero, febrero, lo hicimos y qué pasó, que hubo una situación que en un curso 2 niñas se pelearon. Y en otro momento hicieron un concurso de reggaetón en un curso con los pequeñitos y vimos que no favorece que sean niños con niños.

Cuando se quiso organizar otro grupo pedagógico, próximo a ese acontecimiento que vivimos, pues llamamos a los padres de los diferentes cursos, y de todas las que llamamos, una sola respondió y las demás no podían..." (C2)

Se decidió participar en un taller externo organizado por una editora con el tema de estrategias pedagógicas innovadoras. También la organización de un taller sobre educación comunicativa (C2).

Las profesoras entrevistadas no conocen modificaciones, “todo se hace como siempre se hizo” (P1).

Sistematización y difusión de la experiencia

Las evidencias están en un cuaderno de planificación que contiene los diálogos con los maestros. “...tengo mi cuaderno de planificación diaria, cuando voy al curso cuando pase, todo lo que yo hago, esa es mi vida; tengo las fichas de acompañamiento, de los cuadernos cuando los corrijo, tengo mi ficha de asistencia de los grupos pedagógicos, de la asamblea de maestros, tengo toda esa evidencia” C1. Otra evidencia se encuentra en el informe que elabora después del abordaje de un tema y las notas ubicadas en un folder. No ha pensado en publicar porque el tiempo no le alcanza.

Todavía el centro no cuenta con una producción de la experiencia con el GP. Tienen las agendas, los reportes de los maestros. La coordinadora 2 considera que sería muy positivo producir un documento.

La directora todavía no había pensado en realizar una producción de la experiencia. “...nosotros hacemos la memoria de la escuela y podemos muy bien hacer la memoria de los grupos pedagógicos. Y tenemos un registro de los grupos pedagógicos si, o sea, que muy bien, de ahí pudiéramos darle un poquito más de cuerpo y formular un documento porque se llevan registros. ...desde mucho antes que el Ministerio nos hablará de llevar memoria, ...esta escuela tiene eso por costumbre...” D.

También se encuentran evidencias en los procesos y su seguimiento, en los cambios y resultados de los niños, en las valoraciones de otros centros en donde continúan su formación. “...porque los niños han demostrado allá, todo lo que pudieron aprender aquí y lo han demostrado en una calidad y en una cantidad, cuantitativa y cualitativa. Ha sido algo como, que nos ha llenado de regocijo porque cada vez que vienen y dicen, pero ese grupo, o ese grupo quedó en primer lugar. Ahora mismo con las competencias que se hacen de lectura, nuestros niños han quedado en primer lugar. En las escuelas en que han ido a evaluarlos, inmediatamente le dan su acogida, entonces se ve ahí...” P1

Las coordinadoras tienen sus agendas, apuntes, firmas, entre otros. “Y si todo lo escribe, no se le deja nada a la mente”. P2

Apoyos externos

Hasta ahora no han recibido apoyos externos. (C1). Las veces que han asistido del ministerio es para observar lo que están haciendo (C2 y P1). El distrito ha asistido, pero en calidad de observadores, saludan y se presentan (P2). El Distrito nunca ha informado que darán seguimiento a grupo pedagógico. Sólo llaman para preguntar por el cronograma y el centro se lo envía. Hasta ahora no han recibido ningún apoyo (D).

Resultados de los registros en los encuentros de GP

Las informaciones que arrojó la observación participante en relación a la estructura organizativa de los GP fue lo siguiente:

Suspensión de docencia a partir de la 1:30 PM

Inicio: 2:30 PM

Lugar: Salón de actos

Al comenzar los encuentros se realizaba una reflexión con temática dirigida a la dimensión emocional o social.

Estructura del GP: equipos del 1er y 2do ciclo del Nivel Primario

Participantes: docentes, directora, psicóloga y otros miembros directivos de la institución.

Entregaban y leían una agenda.

Ocurrió una asistencia inesperada de Técnicos del Distrito Educativo.

Se dio la participación en el encuentro de especialistas externos al centro para compartir experiencias o conocimientos.

Los docentes compartían sus experiencias y conocimientos dirigiendo la actividad formativa en los encuentros. "...necesitamos que ustedes nos den ese espíritu nuevo, yo le decía a Margarita, mire tu eres la que sabes de esto..." D CB

En uno de los encuentros se observó dispersión en el tema tratado. Durante la discusión del tema de evaluación por competencias surge el siguiente comentario.

P 5 "Yo tengo que felicitar al profesor Mario, yo estuve esta semana en una clase de él, y de verdad, no sé si él se lo propuso, porque quizás a lo mejor no se lo propuso, pero en mi vida había visto una clase de educación física con tanta integración como esa, y tengo que felicitarlo

aquí públicamente, porque yo me quede como admirada de verlo". Se presentó una oferta formativa de una institución externa. Participaron en un taller fuera del centro educativo organizado por una editora.

Notas de Campo

Elaboraron cronogramas con los encuentros de GP para el año escolar completo.

Si la actividad formativa requiere de más tiempo se mueve el inicio del encuentro más temprano, "El GP de hoy se reprogramó para un día de la próxima semana. Sería a partir de las 2:00 PM porque se va a proyectar una película que dura aproximadamente 2 horas".

Consideraron la participación de una docente del centro como expositora del tema.

Las condiciones que proponen las autoridades educativas para realizar los encuentros de GP no son adecuadas (D).

Síntesis

Tabla 37

Aspectos comunes de los centros A y B

Subcategorías	Resultados de los diferentes registros
Estructura Organizativa del GP	<p>Docentes y directivos deciden los temas.</p> <p>Elaboración de cronograma.</p> <p>Se reúnen una vez al mes.</p> <p>Envían el cronograma al distrito.</p> <p>Despachan a los estudiantes para reunirse.</p> <p>Participan docentes, directivos y orientadoras.</p> <p>Intercambian experiencias y conocimientos.</p> <p>Evalúan al final de los encuentros.</p> <p>Realizan una reflexión al inicio.</p> <p>Directivos y docentes pueden realizar cambios de los temas.</p> <p>Similares tareas de coordinadores y directivos.</p> <p>Las directoras dan seguimiento a las coordinadoras y a los acuerdos.</p>

Modificaciones realizadas a la formación de GP	Relacionadas con impartir un taller considerado especial. Las docentes consideran que todo se realiza de la misma forma.
Sistematización y difusión de la experiencia	Registro de la experiencia sólo en cuadernos o archivos digitales.
Apoyos externos	No reciben apoyo directo del distrito ni de otros agentes externos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 38

Aspectos diferentes de los centros A y B

Subcategorías	Centro A	Centro B
Estructura Organizativa del GP	Encuentro tercer miércoles del mes. Duración 35 a 40 minutos. Eligen en cada ciclo dos profesores: coordinador y secretario del GP. Cada ciclo educativo tiene su GP. Se reúnen en el salón de profesores. La profesora coordinadora da seguimiento a los temas agendados.	Encuentro una vez al mes sin día estable. Duración 1'30 o 2 horas. Las coordinadoras docentes y los directivos dirigen el GP. Unieron ambos ciclos educativos, aunque tienen coordinadoras diferentes. Se reúnen en el salón de actos.
Modificaciones realizadas a la formación de GP	Encuentros frecuentes y seguidos durante el año escolar. Familias acostumbradas a que despachen el día del encuentro.	Encuentros interrumpidos al inicio de año escolar. Antes de decidir despachar se apoyaron de estudiantes y familias.

Fuente: Elaboración propia

Cultura institucional y profesional

Toma de decisiones

Centro A

Resultados de la entrevista

Las decisiones se toman en el encuentro entre todos los integrantes. "Bueno la socializamos ahí, en el grupo pedagógico, y tratamos de llegar a un acuerdo, a un consenso que nos beneficie a todos y a todas" P2. En el primer encuentro se propone un coordinador y secretario para los GP y se somete a votación por los integrantes. También se proponen los integrantes del GP en el primer encuentro "...nombramos los temas que queremos que se trabajen durante los grupos pedagógicos y para el año. Se anotan, la secretaria va tomando nota y cada uno participa. Se trata, una semana antes, recordarle a los demás qué tema vamos a hablar para que investiguen, para que puedan estar empapados y socializar..."P2

Los encuentros fueron agendados en fechas acordadas con el equipo. "Solamente si, por ejemplo, viene un técnico, si se suspende, pero se pospone para el próximo día" P1. La directora plantea que si surge algún problema se reúne con la coordinadora y secretaria del GP, una o dos maestras y toman decisiones.

En el encuentro de GP cada uno expresa su opinión, de manera democrática en la participación y votaciones. "Todos aportan a solucionar un problema y se sienten bien por el apoyo de los directivos" SD. Se tiene respeto por la diferencia de criterios de los compañeros, "cualquiera puede tener la verdad o estar equivocado" SD. Cuando hay diferencias de opiniones se busca el acuerdo. "...alguien tiene un planteamiento y lo defiende, pero, siempre hay que recordar que el respeto al derecho ajeno es la paz. ...no es lo que yo piense, sino bajo los criterios de educación y uno trata siempre de sustentarlo bajo algo, por ejemplo, que lo dice la Ley, que esto debe ser así. Siempre uno trata de sustentarlo" P2.

Debaten temas, "...temas que son para el beneficio tanto del centro como del maestro dentro del aula" P1. De acuerdo con los entrevistados la estrategia y principal acción que implementan para responder a las necesidades e inquietudes de los integrantes son el intercambio de experiencias y el diálogo. "...aportando cada uno su experiencia, y si no es satisfactoria, pues buscamos ayuda de otro lado" P1. Si no se llega a un acuerdo. "Ahora recuerdo que una vez fue así, entonces la tarea fue que cada uno investigara. Póngase al día,

traiga su planteamiento. Si faltó alguna evidencia, ...y en el próximo encuentro vamos a dedicar unos minutos a eso. Ya con evidencias" P2.

Si un tema o problema está en debate en el contexto educativo o afecta al centro o a los estudiantes, se incluye en el encuentro. "...lo dividimos en dos momentos, en un primer momento hablamos del tema que corresponde y el segundo momento hablamos de la problemática" P2. También puede sustituirse por el que está en agenda. "...trabajamos este miércoles el que creemos... y entonces el próximo miércoles recogemos el que nos faltó" P2. Los temas tratados se solicita implementarlos, "se nos dice que debemos ponerlo en práctica, llevarlo a nuestra área de trabajo. Y cuando viene el próximo grupo, se plantea como nos fue, si lo pudimos lograr, y así" P1.

En el primer encuentro se hace una lista de los temas que van a desarrollar por mes, con la fecha. Luego se envía al distrito y se coloca una copia en el mural del salón de maestros. "...ya todo el mundo sabe que en el mes nos vamos a reunir y qué tema vamos a tratar, ahora el coordinador les recuerda, por si alguien no vio, por si alguien no se detuvo..." P2. El responsable del desarrollo del tema se elige por la relación con las asignaturas (Ciencias de la Naturaleza, Matemática...). Si es un campo común, "cada uno tiene voz y voto en el sentido de que, puede ser una vivencia cada uno aporta". P2

Modalidad de formación GP

Centro A

Los participantes del CA sólo habían experimentado la formación de GP de forma presencial y en el centro. Coincidieron en que la experiencia virtual pudiera ser interesante, pero descartaron la misma y así como la posibilidad de hacerla en un espacio fuera de la escuela. La directora y P1 expresan que no hay posibilidad de realizar los encuentros de GP en otro espacio o en otra modalidad, "porque no salimos del entorno, está prohibido. Porque debemos tener las evidencias de lo trabajado" D CA. "...todos los temas son interesantes, pero de salirnos, como del entorno, o sea, ir a otro lugar, utilizar la tecnología, todavía"

La SD y P1 coinciden en que no es pertinente el uso de la tecnología para este tipo de formación, "que se prepare por WhatsApp y todo el mundo desde su casa puede hacerlo. Pero yo pienso que es muy rico el tener contacto cercano con la gente un "Face to Face", como dicen, cara a cara" SD. La modalidad considerada es la misma que han seguido. "Yo diría que tiene que ser presencial. Porque cuando usted está presente, porque usted puede empaparse,

puede vivir de cerca realmente la situación, puede opinar no estando por allá, sino, como dicen, en cuerpo y alma, lo que se esté viviendo en ese momento" P1.

Normativas externas e internas

Centro A

En cuanto a normativas externas al centro, que regulan los GP, la profesora 1 desconocía cuáles son, mientras que la profesora 2, la subdirectora y la directora aseguraron que los grupos pedagógicos se realizan por mandato del Ministerio de Educación y se estableció que se realizarán el tercer miércoles de cada mes. En palabras de la profesora 2, *"O sea, que es algo que el ministerio sabe, que el distrito sabe, que nos reunimos, y al final del año hay que mandar el cuaderno, o sea, aquí se decora el cuaderno bien bonito, se arregla y ese cuaderno debe ir allá, al distrito"* P2. Otra exigencia es el envío con antelación de los temas a desarrollar en los encuentros. El distrito pide que se complete el formulario y que el desarrollo de los encuentros se registre en el cuaderno *"...nosotros tenemos una hoja...donde plasmamos todo lo que se va a tratar... y se le devuelve al distrito esa hojita..."*. D.

Las normativas internas del centro educativo para desarrollar los GP, en palabras de la SD en el centro tenían algunos acuerdos, "pero una normativa, así establecida, no". Sean visto como acuerdos o normativas, el encuentro de GP iniciaba en horario de 4:45, todos los integrantes elegían a una persona que coordine y alguien que hiciera la función de secretario. *"Al inicio del año escolar se elige por votación a un secretario y un coordinador, entre el equipo docente. Cada año se eligen personas diferentes. ...un coordinador que va regulando todas las actividades que se van ejerciendo, que se encarga de ir motivando cada semana, recordarle que hay grupo"* SD. A esto se añade *"...el acuerdo que hay entre nosotros es que, debemos tomar ese espacio para tratar problemáticas tanto de nosotros, como los estudiantes"* P2.

La P1 explicó normativas internas relacionadas a la organización y las funciones. *"Seleccionan una presidenta y una secretaria para organizar los encuentros. La selección se realiza en el salón. Se realizan votaciones levantando la mano"*. Por su parte la P2 aclaró que se regula la asistencia. *"...debemos de estar todos y todas. Porque no es un tiempo de recreo, ni es un tiempo de perderse, es un tiempo para socializar asuntos tanto del docente como de los alumnos y las alumnas"*. P2

Se realizan dos encuentros en la mañana y en la tarde, son dos GP diferentes. Las profesoras del nivel Inicial tienen su encuentro otro día, generalmente fuera del centro. Un aporte de la directora "...con las familias se acordó el día y la hora de salida de los estudiantes el día del encuentro de GP. Para lograr esto se involucró a la APMAE y ésta les explicó a las familias. Se les envió una circular explicando porqué se despachan después del recreo y se les recuerda en el momento de entrada al centro o recibimiento del estudiante". El centro tomó la decisión de despachar dos horas antes del horario de salida de clases, después de agotar otras alternativas fallidas. "...al inicio buscábamos a los niños de octavo, pero no nos sentíamos seguros, la mente no estaba para uno estar aquí abajo y los niños allá arriba con esos niños de octavo". Antes de implementar la decisión, se consultó al distrito. Después de aplicar la medida "estamos tranquilos, la escuela está tranquila, las maestras están en los grupos y no están pensando ¡Ay!... ¿Será que pelearon?"

Los desafíos identificados fueron en dos ámbitos. Dos de las entrevistadas se enfocaron en la conducta y en el aprendizaje de los estudiantes y las otras dos en el desarrollo de los GP "*Yo considero que...esos 45 minutos, a veces son cortos...*" P2

Centro B

Este centro de Jornada Escolar Extendida organizaba sus encuentros de GP los miércoles y jueves, un día para cada ciclo de primaria. Aunque elaboraron un calendario mensual, en el primer período del año tuvieron dificultad para desarrollar los encuentros, porque contaban con el apoyo de los padres para el cuidado de los estudiantes y no resultó como lo esperaban, tampoco podían suspender docencia ya que el Ministerio no lo permitía. En el segundo período, decidieron realizar los encuentros los dos ciclos juntos y despachar más temprano, a partir de las 2:00 PM. Esas horas las tienen que reponer en docencia, por instrucciones del Distrito, "*dicen que son perdidas, pero para nosotros son ganadas*" C1.

A partir del segundo período del año escolar realizaron los encuentros los jueves, con una duración de dos horas y media. También cambió el lugar donde lo realizaban, antes en el salón audiovisual y después en el salón de actos, donde participaban aproximadamente 35 personas.

En relación con los temas expresa la P1” trabajamos todo lo que es mejora para el centro y para los docentes, también para que cada uno vaya aportando y vaya mejorando en su práctica”. El cronograma con los temas, se le envía al Distrito Educativo.

Normativa externas e internas

Todas entienden que existe una normativa externa que rige los grupos pedagógicos, que proviene del ministerio, pero no tienen conocimientos específicos de lo que trata. Expresan ambas profesoras *“Bueno de que hay reglamentos, sí que está, pero así de conocerlo a fondo, no”* P1. De la misma manera, puntualiza la profesora 2 *“...vamos a un grupo pedagógico es por un fin específico o un tema que quieran tratar, pero de reglamento, ya eso no lo he visto”*. Las coordinadoras y la directora docente referenciaron al calendario escolar como reglamento conocido.

Las normativas o acuerdos internos para desarrollar los GP, fueron el cambio de día de miércoles al jueves, integrar los encuentros de los dos ciclos y el día del encuentro despachar más temprano a los estudiantes. Para recuperar la docencia, acordaron despachar algunos días 10 o 15 minutos pasadas las 4:00 PM, previo aviso a los padres y las madres, a los cuales les pareció bien. Sólo los estudiantes que tienen contratado el transporte no pueden quedarse, pero son pocos.

Los docentes fueron los que explicaron la existencia de otro acuerdo, con respecto a la asistencia a los encuentros, *“el maestro, que, por ejemplo, no puede asistir a uno, tiene luego que informarse sobre que paso, que vamos a hacer y se les da seguimiento a las normas y a las pautas que se toman en él”* P1. Asimismo, puntualiza la profesora 2 *“...se les va dando seguimiento a ver en qué vamos mejorando, qué no hemos hecho, lo que tenemos que hacer, y se retoma entonces con el docente, para que siga la normativa que hay que llevar”* P2.

Los desafíos identificados varían. La mayoría considera como un desafío el tiempo para la realización de los grupos pedagógicos, porque el distrito, y en sentido general, el Ministerio no permite la suspensión de clases, pero resulta muy difícil y complejo, desarrollar los GP con la presencia de los estudiantes. La directora docente entiende que la posición es confusa y algo incoherente *“...porque claro, cómo se tiene la doble línea, realizar el grupo pedagógico, pero los niños ahí, hemos ideado todas las estrategias posibles y es imposible hacer el grupo pedagógico y los niños en la escuela. Nosotros hemos ideado estrategias con padres, pero*

¿qué pasa? A veces los padres que tienen buena voluntad para venir son padres inexpertos, que no tienen control de grupo, dominio de grupo, no saben qué hacer, están perdidos. Y como quiera, con los niños, lo que sea aventuran es a tener algún percance... Lo que proponen ellos, el Ministerio, es que se hagan ayudar de los padres...Creo que eso es puro ilusionismo. ¿Por qué? porque los padres por más buena voluntad que tengan pueden venir uno que dos padres, pero no vas a encontrar todos los meses 18 padres que quieran venir a la escuela a pasarse desde las 2:00 hasta las 4:30 de la tarde, es que no. Aparecen 2, aparecen 3. Sí, aquí son muy colaboradores, te aparecen 5, pero ¿y el resto?" DA

Es necesario darle "categoría de importancia" a los GP, tanto de parte de las autoridades como de las familias. Igualmente, en el caso del Distrito, porque no ofrece seguimiento a los GP, sólo solicita el cronograma con los encuentros y los temas. Por otra parte, las familias deben tener conocimiento de lo que se persigue con los encuentros de GP.

"...a mí un padre se me acercaba en estos días, nosotros les enviamos, a principio de mes, la circular con todas las actividades. Me decía él "veo que usted aquí puso que el 20 no tienen docencia a partir de la tarde porque van a un grupo pedagógico; y yo le dije sí, "¿y qué es eso maestra?" Me decía él "¿qué es eso? que es tan importante... porque yo sé cómo son ustedes... ¡qué los niños esas dos horas no las tengan! Eso es grande, porque ustedes son una escuela Rosca izquierda", decía él, "ustedes no dejan de dar clases". Digo yo "No padre no tanto así, pero mire es tan importante porque es la formación de los maestros". Dice él "Ah sí, le hacen cursos..." Entonces yo me senté explicarle "no, mire que nos reunimos, tenemos un tema para discutir, para abordar, que es para nuestra formación y que va a redundar en el bien de los niños, porque todo se hace en favor de los niños". Y comenzamos a hablar y dijo él "pero mira yo no sabía, y tiene un nombre muy bonito, porque yo decía ¿y qué es esto de grupo pedagógico? ¡Ay yo no sabía que los maestros hacían eso! Pero ¿no es la reunión de maestros?" Digo yo "no, eso se llama asamblea y ya ahí se tocan otras temáticas, nosotros sí dentro de la asamblea de maestros tenemos un punto de estudio, siempre ponemos un grupito de estudio. Pero ya el grupo pedagógico es algo para formarnos con temas pedagógicos propiamente." Pues... mira muchos padres no saben lo que es, hay que importantizarlo, hay que darlo a conocer..." DA

Otro desafío en el que coinciden fue que los docentes puedan poner en práctica la formación que se da en los GP. También surgió como desafío aumentar la frecuencia de los

encuentros de GP... *“yo entiendo que son buenos porque de esos grupos pedagógicos surgen muchas ideas importantes que tienen que ver con el centro, con los maestros; entonces yo entiendo que deberían hacerse como más periódicamente”*. D2

Aspectos comunes entre los centros A y B

Despachan a los estudiantes en el tiempo de desarrollarlos.

Realizan los encuentros con frecuencia.

Tienen iniciativa y autonomía en la realización de GP

Envían cronograma al Distrito escolar

Toma de decisiones y realizan consensos en equipo.

Consideraron relevantes los GP para mejorar la docencia y el centro.

Despachar a los estudiantes a la hora de los grupos GP

Asisten todos los docentes.

El tiempo es el principal desafío que comparten. En un centro lo consideran escaso y en otro les preocupa que no lo reconozcan como inversión para los GP.

Gestión de procesos

Estrategias utilizadas en la participación en los temas

Las estrategias más utilizadas en el caso de manejo de disciplina en la escuela fue el diálogo, análisis de hechos, experiencias y comportamiento en general de los estudiantes, sustentado en opiniones de los y las participantes. Nadie llevó ningún material escrito ni hizo referencia a literatura consultada o especialistas.

Sentido (personal y profesional)

Centro A

Todas las entrevistadas consideran que tuvieron aportes a su crecimiento personal, especialmente en la interacción con otros. En el caso de la docente que tenía la función de coordinar los encuentros de GP se refiere a esa situación, *“...pero recuerda que estoy al frente del grupo y ha desarrollado liderazgo en mí. Como persona, he aprendido y me ha hecho madurar más y amar más mi carrera...Como profesional, he puesto en práctica cosas que yo*

considero que debía de trabajarlas, y ha salido como así, bien, y ha sido como un auto análisis...". Esta docente valora la decisión del centro en seleccionar a los docentes para que coordinen los GP, como un reto y como una oportunidad que tienen ellos como equipo para descubrir su potencial y lo desarrollen.

El sentido tiene que ver con la valoración que hacen de los procesos experimentados por los integrantes de los GP y de sus resultados. La profesora 1 considera que los aportes de los GP fueron:

Los aportes de los encuentros de GP son:

- El equipo es más competente al resolver problemas.
- Mayor conocimiento en diferentes temas.
- Mejora en la disciplina de los niños.
- Aplicación de los conocimientos en el aula.
- Se aprende entre compañeros.
- Cada participante aporta para la elección de los temas de los GP.

La profesora 2 considera que los beneficios de participar en los GP fueron:

- "Tiempo para socializar asuntos tanto del docente como de los alumnos y alumnas". P2

CA

-Diálogo y solución sobre diversas problemáticas: la disciplina de los estudiantes, la lectura y matemática.

"Porque quizás en el día a día no podemos juntarnos y compartir las experiencias, pero en ese momento sí. Entonces...uno aprende y desaprende y eso es lo que nos ayuda en el día a día". P2 CA

La subdirectora considera que un aporte que ha favorecido mucho reflexionar sobre la práctica educativa, resolver situaciones o retomar acuerdos que no se están cumpliendo.

Por su parte la directora valora que en los grupos pedagógicos se los temas, problemas y las decisiones que se han tomado hasta entonces, contribuyeron a distintas mejoras:

- mayor organización e involucramiento de los docentes en problemas de disciplina.
- Mejor comportamiento y convivencia de los estudiantes.
- intercambio de ideas, experiencias y estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- involucramiento de docentes que normalmente no participan en los GP.

"...el profesor de la tarde de educación física le tocó el bullying y el hizo una exposición...hemos destapado valores buenos. ... antes había mucho bullying...y a él le impactó eso y él llevó eso a colación, que trabajaremos esa parte...por ejemplo, aquí hay una niña que tiene una faja ortopédica y él la pone a hacer ejercicio. Le dice " yo sé qué te estoy dando, lo que no te va a afectar tu columna", porque la quiere enderezar, porque está jorobada".

Directora CA

Centro B

Todas las entrevistadas reconocen que han alcanzado un desarrollo personal y profesional. En su conjunto indicaron que mejoraron la forma de relacionarse con los demás, son más sensibles porque son capaces de colocarse en el lugar de otros, cambio en la actitud de ver las cosas, apertura a aprender, compañerismo, entre otros. Los grupos pedagógicos funcionan a partir de la experiencia y vivencias de los integrantes. También mayor responsabilidad, seguridad y confianza en sí misma. *"Bueno me siento más realizada, más segura de mí misma, confío más en mí, cuando voy a presentar un taller o una clase a mis alumnos me siento segura de lo que estoy haciendo". P1*

También plantean cambios en la forma de pensar, de acompañar a los docentes, nuevos conocimientos en el ámbito educativo, mayor dominio de estrategias para que los estudiantes aprendan y avancen. Confianza en que las orientaciones que reciben de las coordinadoras y superiores son para mejorar. "Porque si yo estoy aquí en este centro y mis superiores me corrigen en algo, lo ideal es que yo tengo que mejorarlo. Porque lo están diciendo es para el bien mío, para el bien del centro, y si yo no me acojo a esos preceptos, entonces yo tendría que irme" P2. No obstante, esta confiabilidad mostrada por la profesora puede tener sus riesgos, que se traduzca en limitación de la autonomía docente, de la reflexión crítica y en el reconocimiento de las propias capacidades. "Entonces ¿cómo sabes que tienes que mejorar algo si alguien no te lo dice?, eso es, como siempre tenemos que mejorar algo, y más cuando vienen de tus personas allegadas y quieren el bienestar tuyo y el de los demás, pues tú tienes que dejarte guiar. Yo soy de esa persona" P2.

Valoraciones de los encuentros

En las entrevistas realizadas las participantes se expresaron:

La C1 comentó el desarrollo de talleres que los docentes aplican en sus aulas y que mejoran su práctica pedagógica.

La coordinadora 2 plantea que en estos espacios se da respuesta a las necesidades y dificultades que les surgen a los docentes al momento de implementar políticas educativas impulsadas por el ministerio. Esto permite que se produzcan cambios en la práctica de los docentes siempre que sean conscientes de las limitaciones y si asumen compromiso "...esta nueva forma de evaluar dentro de lo que es evaluación por competencias ha creado un poco de conflictos entre nosotros que tenemos X tiempo trabajando con otra forma de evaluar y yo creo que este grupo pedagógico nos ayudó a crear conciencia, ... cuando uno conoce en qué tiene un límite y lo acepta yo puedo cambiar..." (C2 CB)

Considera que ofrecen la oportunidad de que los integrantes se puedan expresar, intercambiar ideas y puntos de vistas diferentes. "...a veces un solo maestro se cohibe, pero cuando estamos todos en conjunto, ahí vemos los pros, los contras. Tal vez lo que ve uno bien, el otro ve que hay que corregirse..."(C2 CB)

Para ella los cambios en la forma en que conduce los encuentros es diferente a los inicios de los GP. "...hace más de 10 años estuve una vez como coordinadora... un día lloré porque era más sentimental y me sentía más herida cuando me decían algo, estaba como menos madura, y yo renuncié, pero hay cosas que han variado...es un acompañar, un guiar, un estar, un ver, un ponerse en lugar del otro...es un compartir de experiencias, saber que estamos limitados, que fallamos, ...que tiene otro temperamento, que las cosas no se imponen, que se proponen." C2 CB

En los encuentros se desvela las diferencias y el respeto hacia cada integrante "...su carácter, su capacidad, y la forma de expresar el estrés que tienen, ...aunque yo le digo su cosa ...cada uno tiene su encanto...Los grupos pedagógicos funcionan ...a partir de la experiencia, la vivencia de uno como compañero" C2 CB.

La directora valora la experiencia "...desde la dirección estamos empeñados en que los grupos pedagógicos son 1A y hay que fortalecerlos, y con las ayudas que estamos obteniendo, mucho mejor" D CB.

Aspectos comunes entre los centros A y B

Cambio de actitud, en la interacción con los integrantes, en la apertura para aprender y resolver problemas. Mayor responsabilidad, seguridad y compromiso de sus integrantes.

Desarrollo del potencial del equipo y mejora en la práctica.

En síntesis

Los GP que realizan encuentros con frecuencia comparten las características:

Relacionan los GP con resolución de problemas pedagógicos o del proceso enseñanza aprendizaje, de situaciones o problemas que afectan al centro y a los docentes. Reflexión sobre la práctica e intercambio de experiencias. La actualización, innovación. Aprendizaje y profundización de temas específicos vinculados a las necesidades de los docentes. Importancia de la apertura a aprender y desaprender.

En cuanto a su organización.

Despachan a los estudiantes antes del tiempo de desarrollarlos.

Realizan los encuentros con frecuencia.

Tienen iniciativa y autonomía en la realización de GP

Envían cronograma al Distrito escolar

Toma de decisiones y realizan consensos en equipo.

Consideraron relevantes los GP para mejorar la docencia y el centro.

Despachan a los estudiantes a la hora de los grupos GP

Asisten todos los docentes.

El tiempo es el principal desafío que comparten. En un centro lo consideran escaso y en otro les preocupa que no lo reconozcan como inversión para los GP.

En el sentido personal y profesional se refirieron al cambio de actitud, en la interacción con los integrantes, en la apertura para aprender y resolver problemas. Mayor responsabilidad, seguridad y compromiso de sus integrantes.

Desarrollo del potencial del equipo y mejora en la práctica.

Los GP que realizan encuentros con poca frecuencia comparten las características:

Contribuyen a resolver las dificultades y necesidades de los estudiantes, ya sea con la disciplina y el aprendizaje de los estudiantes.

Relación con mejora y fortalecimiento de los conocimientos del equipo docente.

Los equipos comparten opiniones, experiencias y estrategias.

Se tratan temas y conocimientos nuevos.

Contribuyen a la resolución de problemas que afectan al centro.

Poca precisión de los aportes de los grupos pedagógicos.

Las entrevistadas presentaron discursos con escaso sustento en las propias experiencias.

En su organización

Consideran grupos pedagógicos las reuniones de docentes por grado.

Los encuentros del colectivo docente son escasos.

Favorecen las reuniones de docentes del mismo grado para planificar, intercambiar experiencias y resolver problemas comunes.

Poca claridad de la temporalidad, la frecuencia y finalidad por parte de las docentes.

Las coordinadoras y directoras tenían claro que no cumplían con la norma de temporalidad y frecuencia.

Argumentos sobre dificultad para realizar los encuentros porque el MINERD prohíbe la suspensión de clases y la priorización de otras actividades emergentes.

Poca claridad de los docentes sobre la existencia de normativas establecidas por el MINERD.

Las normativas y acuerdos que regulaban los grupos pedagógicos estaban más claras para las coordinadoras y las directoras.

La norma o acuerdo interno tiene que ver con la calendarización de los encuentros, aunque varíen la fecha o suspendan algunos.

Las profesoras consideran como desafío aspectos relacionados con los aprendizajes o necesidades de los estudiantes.

Las coordinadoras y directoras consideran un desafío la temporalidad para realizar los grupos pedagógicos y el desarrollo de los encuentros dentro del horario de clases con los estudiantes en la escuela.

La contribución de los grupos pedagógicos en el ámbito personal ha sido mayor confianza y seguridad, capacidad para trabajar con otros.

En el ámbito profesional desarrollaron nuevos conocimientos y destrezas. Son pocos los logros personales y profesionales atribuidos a la experiencia con los grupos pedagógicos.

Devolución de los resultados de los GP a los centros A y B en mayo-junio 2022

Se realizó a partir de tres preguntas claves redactas y se incluyó una síntesis de sus respuestas.

Centro A

¿Qué opinan de la información analizada? Y su interpretación.

De entrada y en sentido general, impresionó la descripción detallada que coincidía con la imagen que tenían los participantes del centro.

P. 1 Básicamente usted hizo una panorámica, como se dice; una radiografía general de cómo funciona el grupo pedagógico en el centro. Ósea que, los detalles puntuales que en realidad se desarrollan aquí, usted en su gran mayoría lo recogió casi todos. Incluso hasta con muchos detalles, que quizás muchos de nosotros, con el mismo propósito se nos escapan, entonces, esa es mi opinión.

P. 3 También los cambios que se han ido produciendo a través del tiempo, en la elaboración y realización de cada uno de los grupos pedagógicos.

De los cambios identificados de mayor relevancia

Después de escuchar el análisis de los resultados los participantes compartieron los cambios de mayor relevancia realizados posterior al período en que la investigadora recogió las informaciones en el GP del CA.

- Antes el grupo lo dirigía un profesor que seleccionaba el colectivo. La profesora que antes coordinó los GP fue promovida como coordinadora pedagógica. “Si, otro ingrediente que se sumó para que surgieran muchos cambios, es que el Señor nos permitió que tuviéramos una coordinadora pedagógica y eso ayuda bastante, en el quehacer educativo. Aunque tuviéramos una directora y subdirectora, no es lo mismo que haya también una coordinación pedagógica (P 4)”.
“...entonces se trabajan, se planifican, hay un esquema y se planifica a cada grupo pedagógico, como antes, se trabajaba acá y desde el distrito se le daba seguimiento.
- Los temas son elegidos por el Equipo de gestión. “Los eligen el equipo ... básicamente coordinación pedagógica, con las necesidades que se ven en las aulas y con los resultados de los estudiantes, junto con los de psicología” (D CA)
“Hay un ingrediente nuevo, en esto de los grupos pedagógicos, cada grupo pedagógico en la unidad de orientación y psicología tiene un tiempo para agotar temas puntuales de necesidad del docente y de los estudiantes”. (C CA).
- P. 4 Si, es algo que usted lo mencionó, y que salió a relucir en su escrito, cuando hablaba del tiempo, eran unos 45 minutos me parece que escuché, para desarrollar un grupo pedagógico, esa parte ya cambio. Ya se despacha a las diez de la mañana y de diez a doce y media se trabaja en grupos pedagógicos.

- Otro cambio fue la forma en que seleccionan los temas, actualmente lo realizan identificando las necesidades de los docentes. "... ya no se trabajan directamente los temas por cuatrimestre, en el sentido de que no se prepara la agenda, ...si no había un acompañamiento pedagógico, que se supone esto viene a dar respuesta a lo que se está viendo en las aulas... a veces se daban temas que se vieron en un año y se vuelven a ver este año..." (C CA)
- Las necesidades se identifican a partir de los acompañamientos y se tratan en el equipo de gestión. "...cuando aquí elaboran la agenda, hay que mandarle los insumos que se van a trabajar, ya no es solo venir y debatir, qué temas vamos a debatir y que cada quien cree sino, que, con anterioridad, pueden ser cinco días antes o un día antes, se comunica...tenemos grupos pedagógicos, vayan analizando, vayan estudiando, para que la participación y el aprendizaje sea mucho más rico." (C CA).
- La crisis sanitaria tuvo un efecto de cambio. "Claro, ha venido a beneficiar el tema de la pandemia. Nos obligó a todos a que tuviéramos que incursionar en el tema de la tecnología, que ha facilitado muchísimo la vida..." (C CA).
- Las participaciones del distrito sigue igual. "...simplemente me solicitan la agenda, me solicitan los insumos, las fotos de este tiempo, las firmas, igual, sigue siendo igual que si hay una necesidad y se solicita a un técnico, ellos vienen" (C CA).
- En cuanto a la distribución de responsabilidades y la organización del GP. Algunos integrantes consideran que se conserva la misma. "...básicamente aquí es igual, sigue siendo igual, un coordinador, un secretario, pero muy acompañado de la coordinadora pedagógica y la directora pide y acompaña" (P 4). Sin embargo, los profesores noveles no tenían claro cómo elegían estas funciones.
P 7.- Y ver esos resultados para saber, si, por ejemplo, la persona, la secretaria de los grupos pedagógicos, se puede reelegir. Josefina hace un buen trabajo.
P 8.- A eso iba a preguntar, por qué siempre eligen, ósea la misma secretaria.
- Se valora el GP como un espacio de importancia para el centro. "Algo que reflexione ahí, es que los grupos pedagógicos, entiendo como que le da calidad y le da la importancia que realmente reviste" (C CA).

Aporte de los resultados presentados

La descripción de los resultados impresionó al equipo directivo. "Me motiva decirle algo a usted, cuantos detalles observó, anotó y sistematizó, que quizás para nosotros pasaban

desapercibidos aquí en el grupo pedagógico...” (C CA). Se queja de que todavía no se cuenta con informaciones escritas que expliquen con ciertos detalles los procedimientos de los GP. “...cuando yo asumí el rol de coordinadora, yo busco, los grupos pedagógicos, fui muy poco el material que encontré, muy poco el material que yo encontré, todavía no hay una receta que diga, paso uno esto, paso dos esto, no, no, no lo he visto” (C CA).

“Este análisis viene a ser, como si fuera una radiografía y yo digo, insisto, que para mí es una resonancia magnética, que nos ha permitido verlo de arriba hacia abajo, por dentro y por todos lados, como centro y como estamos caminando. Como decía I, no es que ya está todo estructurado, lo que son los grupos pedagógicos. Importantísimo esta parte, que podamos vernos. Yo siento que hemos crecido, hemos patinado un poquito, porque no teníamos las orientaciones, las directrices claras. Pero desde el fondo hemos tenido la intención de hacerlo lo mejor que hemos podido, y estamos trabajando hacia esas mejoras y a esa calidad de nuestro centro” (D CA).

Centro B

¿Qué opinan de la información analizada? Y su interpretación.

Correspondencia de los resultados con la realidad de ese momento. Se presentaron los resultados a los integrantes de los GP. La reacción de la coordinadora fue de aceptación “estuvo muy concisa la interpretación, porque este proceso con la investigadora nos estuvo acompañando con los grupos pedagógicos, acompañamiento directamente con los maestros, cuando tenemos el diálogo, no en opiniones aéreas..., por eso ha salido algo real” (C1 CB).

En cuanto a la falta de evaluación formal de los encuentros de GP, se explicó “Nuestro esquema es muy limitado, muy limitado y eso no ha permitido que nosotros hagamos una evaluación constante” (C1 CB).

En relación con la selección de los temas y su aplicación a la práctica. “Me llamó un poquito la atención fue, cuando la Investigadora interpretó las respuestas de las maestras... en cuánto a nuestro sistema de trabajo, dónde le damos prioridad a lo que son contenidos sobre la vocación y el amor. Para reconocer ese sistema en 2 ó 3 intervenciones no se comprende tan así, yo estoy segura de que las maestras no estaban claras, específicamente, de la importancia del contenido. Porque son elementos muy importantes para nosotros en el desarrollo del aula y están involucrados en la planificación... (P1 CB). La investigadora aclaró que el planteamiento

lo hizo porque a partir de ese tema se realizaron afirmaciones sobre calidad educativa, sin presentar argumentos sustentados en planteamientos teóricos o investigaciones. A esto se suma que tres de ellas tenían elementos que se contradecían y se dieron todos como válidos, sin un análisis de mayor profundidad. P1 considera que “tal vez no hubo debate entre nosotros porque eran cosas afines, ...y estábamos de acuerdo con las mismas ideas.

Los participantes tuvieron tres intervenciones para aclarar que la formación y reflexión docentes que el ministerio le denomina Grupo Pedagógico, que es una práctica del centro desde sus orígenes. Ellos siempre la han considerado importante. Afirmaron que los desconocimientos que la docente tenía fueron porque llevaban el poco tiempo laborando en el centro.

Entre los hallazgos del estudio se encontró que el tema que se trataba en el GP y el foco del acompañamiento en el aula era diferente. No se identificó un vínculo claro o intencional, ni en la ficha ni tampoco en el abordaje. El seguimiento de los grupos pedagógicos no se realizaba en los acompañamientos. ¿Esto sigue igual o ha cambiado?

La P3 interpretó que no había sido considerada las necesidades o la participación de los docentes en el GP ni en el acompañamiento en el aula. De ahí, que su respuesta no se corresponde con el dato presentado. La investigadora intentó aclarar que no se trataba de la correspondencia con las necesidades del equipo, aun así, continuó con sus manifiesto. “...incluso en ese tiempo los temas, se nos pedían a nosotros, que lo escribiéramos en una lista los temas que considerábamos en ese momento necesitábamos, nosotros que éramos maestros. Nos dábamos cuenta de que la coordinadora llevaba la necesidad al equipo de gestión, ponía las temáticas, y luego nosotros seleccionamos qué íbamos a hacer. También se nos motivó a que podíamos impartir un grupo pedagógico..., para que tú veas que se tomaban en cuenta la necesidad”.

De los cambios identificados de mayor relevancia

Después de escuchar los resultados los participantes compartieron los cambios de mayor relevancia realizados posterior al período en que la investigadora recogió las informaciones en el GP del CB.

En cuanto a las posibilidades de utilizar la modalidad virtual para encuentros de GP y las respuestas de que resultaba complejo su aplicación. “Y me gustó porque en aquellos tiempos, hablábamos siempre en nuestro plan de mejora, que muchos de los maestros tenían temor y miedo a la tecnología ...pero si tu vienes ahora, verás que es la tecnología, que está dominando en nuestros centros. Los maestros, se han agarrado de ella, que ya todo es con

ella, yo creo que cuando no la usamos, sentimos que nos falta algo... (C1 CB). “Hemos visto cómo la pandemia ha acelerado estos procesos, ya ustedes lo han visto, con respecto a la tecnología (C CB).

Un cambio significativo del centro está relacionado con los procedimientos en la selección del tema y el desarrollo de estos. El centro participó en un proceso formativo con una institución formadora externa. La intervención de la institución condujo el itinerario formativo de los GP. Se decidieron 10 temas a partir de los resultados de un diagnóstico realizado por la institución formadora. Los profesores participaron en eventos formativos externos, junto a otros centros que compartían la misma programación. De manera recurrente los profesores compartían o profundizaban los contenidos de la formación recibida, con el resto del equipo. Los temas formativos que se generaron, en adición a la programación general, guardaban relación con esta. “¡Ah sí!, ahí tiene que ver el plan formativo, aunque el plan formativo se hace, como un gran tema, grandes temas, pero se iba como desglosando del grupo pedagógico” (D CB).

Una de las participantes en el encuentro de GP comentó. “No sé si mi opinión sea sesgada, por el hecho de que yo entre este año a trabajar aquí, pero sí entiendo que, al hablar de cambio, teniendo en cuenta el historial del centro, tal vez el estilo de planificarse el grupo pedagógico ha continuado. Ahora, los temas tal vez han sido más integrados...Entonces, tal vez ahora el Ministerio integra temas, que como red se manejan a nivel de distrito. Y eso tal vez, se ha integrado más en los grupos que tenemos. Yo diría qué es eso lo que ha cambiado, cómo se manejaban antes los grupos pedagógicos y cómo se maneja ahora” (P3).

Aporte de los resultados presentados

Los resultados fueron bien valorados en sentido general, consideraron que les aportaron informaciones para continuar incluyendo mejoras. A la investigadora le pareció que estuvieron muy impresionados y trataban de comprender las informaciones compartidas.

Grupos pedagógicos que realizan los encuentro con poca frecuencia

El análisis de estas categorías y subcategorías se realizó solo con la entrevista a los equipos de los centros C y D. Esto debido a que los centros no realizaron encuentros de GP. Los registros de las notas de campo realizadas durante las visitas a dichos centros se utilizaron para analizar las situaciones encontradas y compartir con el coordinador del distrito educativo, los detalles se encuentran en el capítulo de metodología.

Finalidad

Centro C

Los participantes tienen puntos de coincidencia, en que los grupos pedagógicos son una oportunidad para compartir experiencias y estrategias, así como fortalecer los conocimientos de los estudiantes. La profesora 1 indica *“surgen para que todo el grupo docente, administrativo trabaje hacia una misma meta...”* precisa que *“hay estrategias y actividades que se van intercambiando entre los maestros ya para ponerlas a funcionar en el aula”* P1. En esto último se conecta con la profesora 2, que enfatiza sobre la finalidad de los GP *“pienso que es para buscar estrategias que ayuden al maestro o que permitan que pueda desarrollar conocimientos con los muchachos”* P2.

La coordinadora considera que los grupos pedagógicos surgen *“para adquirir nuevos conocimientos, nuevas estrategias y competencias”* C.

De acuerdo con la directora los grupos pedagógicos *“surgen precisamente para, que entre los maestros puedan, internamente, fortalecerse en cuanto a lo que son las diferentes dificultades que se puedan ver en el día a día...”* D.

Las entrevistadas coinciden en que los grupos pedagógicos tienen que ver con el conocimiento de estrategias para implementar en el aula y para que los estudiantes aprendan. Aunque, se percibe incongruencia, esto cuando se plantea el trabajo conjunto entre el equipo pedagógico y administrativo. También al indicar que los GP permiten dar respuesta a dificultades que se presentan en el día a día, ya que implica una inmediatez que no se corresponde con la temporalidad de los encuentros. Esto denota ausencia de consenso entre las entrevistadas.

Los aportes identificados de la implementación de los grupos pedagógicos fueron poco precisos. Algunos de los aportes estaban vinculados con la resolución de problemas, identificación de estrategia y trabajo en equipo. La profesora 1 indicaba como aporte *“el cambio de estrategia que va implementando y sobre todo la unión entre la comunidad educativa”* P1.

Por su parte aclaró la profesora 2 *“Porque los grupos pedagógicos no son solamente para trabajar contenido. También situaciones que se generan dentro de la institución, y más bien del grado, porque como hay 3 maestros por grados, entonces esos 3 maestros tratan de buscar, de reunirse y buscar una solución.”*

Bueno como te dije, lo de la basura y la disciplina, eso para nosotros era uno A (P 1).

La coordinadora señaló como aporte que los docentes llenaron el registro de datos y evaluación, *“yo considero que han sido muy beneficiosos, ¿sabes por qué?... Voy a hablarte de*

los registros porque hasta ahora esa era una de las problemáticas; cuando le entregaron esos registros, yo pensaba que aquí mucha gente se iba a morir, pero gracias a Dios hemos salido, y para mí eso ha sido una fortaleza” C.

La directora consideró como un aporte “...nos reunimos ya en el mes de enero, febrero, para juntas, departamento de orientación, coordinadora, dirección, ver cuáles son las situaciones de los niños, por donde ellos van, cuáles son sus debilidades, cómo podemos, ya en la recta final de este año escolar... precisó de otras de las reuniones que sostuvo con el personal docente, “ en el segundo ciclo, con los profesores de los que van a pruebas nacionales, pudimos unirnos y trabajar lo que es la estrategia, para los fortalecimientos que necesitan nuestros niños” D.

Señalan acciones y resultados que pueden estar vinculados a otros organismos de participación del centro, que comprometen una agenda más de gestión institucional, como es el caso del equipo de gestión; o de reuniones en donde se abordan problemáticas generales del centro, como es la asamblea de maestros.

Centro D

La finalidad de los grupos pedagógicos las entrevistadas la relacionan por un lado con mejora y fortalecimiento de la práctica; y, por otro lado, con análisis de dificultades identificadas en el aula y el alcance de los aprendizajes en los estudiantes. “Bueno para mí los grupos pedagógicos son para fortalecernos, para seguir creciendo, para seguir mejorando, para identificar las debilidades..., para identificar nuestras fortalezas...” P2.

Los GP surgen para el análisis de dificultades del estudiante, según explican “para tratar de ayudarlos en las diferentes dificultades y necesidades que ellos puedan tener P1. Así como, “para discutir esas dificultades que se presentan en el aula, pero también para discutir algunos temas del currículo” D.

La opinión de la coordinadora vincula ambos planteamientos, “bueno para fortalecer lo que es la práctica educativa, para así lograr las mejores competencias en cada estudiante” C.

Los aportes de los GP al centro, señalados por las entrevistadas, confirman sus opiniones de la finalidad. Las contribuciones fueron sobre solución a necesidades y dificultades de los estudiantes, intercambio de opiniones y estrategias, nuevos conocimientos y análisis de temas curriculares. “...aportan mucha ayuda que pueden llegar a beneficiarnos, de las diferentes necesidades y debilidades que pueden tener los estudiantes, por ejemplo, en

problemas de comportamiento, problemas de intelecto” P1. La profesora 2 expresó “...soluciones de algunas dificultades que se nos han presentado, conocer nuevas cosas, ponerse al día con las nuevas tendencias...” P2.

Las respuestas de la coordinadora y la directora fueron acordes con las opiniones de las profesoras *“se aprovechan las opiniones de diferentes docentes, las inquietudes; se intercambian estrategias que podrían reflejarse en casos difíciles, tanto conductuales como de aprendizaje” C.*

Por su parte la directora plantea *“los docentes han podido afianzar más los temas que van a trabajar del currículo, antes los docentes se basaban más en los libros de textos...” D.* Añade *“... además que cuando se discuten los temas se puede ver las debilidades que tienen cada uno en su grado, en su aula, porque las dificultades de uno pueden ser la del otro, pero también puede ser diferentes” D.*

Las entrevistadas relacionaron los grupos pedagógicos principalmente con solución a las dificultades y necesidades conductuales y de aprendizaje manifestadas por los estudiantes. Sin embargo, la forma como se refirieron a las dificultades y las necesidades, parecían no vinculadas a su práctica, más bien intrínseca a los estudiantes.

Las limitaciones de los docentes, reflejada en su práctica, no queda claramente conectada con las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Parecerían fenómenos independientes. Las dificultades surgen porque la portan los estudiantes. Es como en la medicina, el doctor debe actualizarse porque hay novedades acerca de las enfermedades y las curas. Claro está, la práctica del médico no genera enfermedad, pero la práctica del docente sí puede generar dificultades de aprendizaje.

La directora hace referencia al análisis del currículo recién actualizado (2014). Cabe señalar que desde la reforma curricular anterior (1995) se plantea el libro de texto como un recurso no como sustituto de la planificación. Lo que indica que el problema de los libros de texto representa una práctica inadecuada del docente, arraigada de años anteriores.

Aspectos comunes entre los centros C y D

Contribuyen a resolver las dificultades y necesidades de los estudiantes, ya sea con la disciplina y el aprendizaje de los estudiantes

Relación con mejora y fortalecimiento de los conocimientos del equipo docente.

Los equipos comparten opiniones, experiencias y estrategias.

Se tratan temas y conocimientos nuevos.

Contribuyen a la resolución de problemas que afectan al centro.

Poca precisión de los aportes de los grupos pedagógicos.

Las entrevistadas presentaron discursos con escaso sustento en las propias experiencias.

Organización de los GP. Incluye las normativas externas e internas que lo regulan y los desafíos.

Centro C

El día que está formalmente establecido es de conocimiento general, sin embargo, las entrevistadas no coinciden ni con la frecuencia ni la forma como se organizan los GP. La profesora 1 planteó *“luego del almuerzo, nos reunimos todos, conserjes, secretarias... entonces ahí hacemos el espacio pedagógico, y en ellos también se vinculan algunos problemitas que están pasando en la escuela y así le buscamos solución entre todos”* P1. La profesora 2 y la directora consideran como GP o “la hora pedagógica”, reuniones de un día a la semana que realizan docentes de un mismo grado, pero de secciones diferentes, con la finalidad de planificar juntos... *“tenemos los viernes para hacer nuestro propio grupo pedagógico”* P2. La directora explicó que en el segundo ciclo de primaria se pueden realizar este tipo de reuniones con el apoyo de los docentes de las áreas de inglés, de Educación Física y Formación Integral Humana y Religiosa. *“...lo hacemos por grado. Nosotros tenemos 3 quintos, 3 sextos, 3 séptimos y así, entonces, tienen lo que es la hora pedagógica...”* D.

Aunque la coordinadora considera este tipo de reuniones como una actividad diferente a los GP, reconoció que son una oportunidad para brindarse apoyo en la planificación. Explica *“...se reúnen y si tienen algún problema en la planificación entre ellos lo trabajan, y si hay algo que necesitan que le explique...ellos me mandan a buscar, pero no es necesario que yo esté”*. La coordinadora expresa que los encuentros de GP se suspenden y reubican con frecuencia la fecha, porque surgen otras actividades o necesidades prioritarias que coinciden en el tiempo.

Normativas externa e interna

La profesora 1 y la coordinadora no tienen conocimiento o comprenden que no existen normativas externas a la escuela, que rigen los grupos pedagógicos. Mientras que la profesora 2 expresó que, *“...realmente viene POVEDA a dar talleres, vienen del MINERD y hacen muchos talleres del distrito”* P2. Al parecer no comprendió la pregunta, sin embargo, aportó informaciones sobre otros agentes que imparten formación en el centro.

Al respecto la directora expresó “...dentro de todo lo que es la infraestructura o la organización de lo que son un aula extendida, están establecidos los grupos pedagógicos” D. También se refirió al día pautado por el Ministerio de Educación dentro del calendario escolar.

Internamente, las normativas consideradas por el centro se relacionan con la programación, calendarización y realización de los encuentros. La profesora 1 explicó que después de tratar un tema “...se le debe dar como un tipo de evaluación... se le da acompañamiento hasta ver los frutos que se ha logrado” P1. La coordinadora entiende que los horarios para los grupos pedagógicos son un acuerdo. La directora explica que en la realización de los encuentros de GP “...hemos tenido problemáticas en el sentido de no cumplirse así mensualmente, pero si hacemos todo lo posible para que lo podamos tener” D.

Entre las entrevistadas existía poca claridad de las normativas y acuerdos que regulaban los grupos pedagógicos.

Los principales desafíos que tenía el centro en la implementación de los grupos pedagógicos fueron diversos. La profesora 1 consideraba que “la actitud de cambio en los maestros es muy cerrado, no están abiertos al cambio” P1. Entre tanto la profesora 2 pensaba que era la búsqueda de estrategias para el desarrollo de competencias en los estudiantes. Sin embargo, para la coordinadora y la directora el factor tiempo es el principal desafío, según explica la coordinadora, “realmente a mí me gustaría que el día que toque el grupo pedagógico, ese día que por lo menos, se de clase por la mañana y en la tarde despachen a los niños, a las 2 de la tarde. Y nosotros quedarnos trabajando, porque así estaríamos más cómodos”. Por su parte la directora corrobora con ese desafío, “...para mí es la organización y cumplimiento de ese horario, o sea, del horario, y de empoderarnos realmente de lo que son los grupos pedagógicos. Cuando digo empoderarnos, es respetar los espacios de esos grupos pedagógicos, o sea cuando esté planificado para tal día, podamos...”

Centro D

Los grupos pedagógicos tenían poca estabilidad y frecuencia en su desarrollo, aunque el equipo de gestión elaboraba su calendario. Las informaciones sobre su organización varían entre las entrevistadas, aunque coinciden en que se prioriza los encuentros entre grados. De acuerdo con la profesora que tiene más tiempo de labor en el centro, los grupos pedagógicos se realizan por grados porque se pueden llegar a acuerdos sobre el día. En estas reuniones tratan acerca de la planificación, organizan las reuniones con los padres, entre otras.

La profesora que ingresó al centro ese año escolar plantea que se reúnen al final de mes para ver las fortalezas, las debilidades y saber que mejorar y cambiar, también señaló que también se reúnen por grados. Según ella, hasta el mes de abril han tenido de dos a tres encuentros para tratar asuntos generales y luego se dividieron por grados. Por otro lado, la coordinadora y la directora plantean que tienen muchos inconvenientes para conseguir personas que cubran las aulas de clases mientras se realizan los encuentros, por eso no lo hacen mensuales como indica el calendario. Se realizan aproximadamente 5 o 6 veces al año durante las horas clase, puede ser en un aula o en el salón de maestros. "... cuando es necesario se hace del equipo completo de los docentes, pero es muy difícil. Trabajar con los grupos pedagógicos es muy difícil. ¿Por qué es difícil? Porque generalmente en el calendario viene dada la fecha, pero se presentan miles de actividades".

Normativas externa e interna

Todas las entrevistadas no manejan la misma información. La coordinadora y la directora coinciden en que el desarrollo de los grupos pedagógicos está establecido en la normativa del calendario escolar. No obstante, la profesora 2 informó que también está reglamentado en el manual de convivencias y la profesora 1 no realizó ninguna precisión al respecto.

Lo mismo pasa con las normas o acuerdos internos para la regulación de los grupos pedagógicos. Desde el entendido que las reuniones por grado son encuentros de GP, la profesora 1 plantea que deben asistir siempre, *"...no podemos tomar una decisión sin antes comunicarla a la dirección, siempre procurando el bienestar de los estudiantes, siempre favoreciendo al estudiantado y a la comunidad, tomando en cuenta muchas necesidades..."* P1. Mientras la profesora 2 no conoce la normativa relacionada, pero entiende que en el centro debe existir alguna por escrito.

La coordinadora afirma, *"...nosotros nos regimos según las fechas del calendario escolar y si vemos que no podemos realizarlo entonces se les informa a los maestros..."* C. De acuerdo con la coordinadora si después de la suspensión del encuentro, a los docentes les surge alguna inquietud o dificultad, buscan la manera de darle solución. La directora explica que en los últimos encuentros les ha solicitado a los profesores de Educación Física, Lenguas Extranjeras y Formación Integral Humana y Religiosa, cubrir los cursos de las profesoras que tenían reunión. Según, ella esta solución tiene sus riesgos, "...porque si, por ejemplo, del

distrito llaman, que uno de esos maestros tiene que estar fuera del centro, ya ese GP hay que reprogramarlo” D.

La normativa del calendario escolar era conocida por todas las entrevistadas. Las normativas o acuerdos internos fueron establecidos en función de las reuniones de las profesoras por grado. Tenían que ver con la asistencia, comunicación de acuerdos y decisiones tomadas, establecimiento de horario y coordinación con los docentes que cubrían el curso en el momento de la reunión.

Las entrevistadas identificaron dos principales desafíos: las necesidades de los estudiantes y el tiempo para las reuniones y para los grupos pedagógicos. La directora precisó sobre el día que establece el calendario escolar, “te ponen en una fecha del mes “grupo pedagógico”, pero los estudiantes no se pueden despachar, los estudiantes tienen que estar ahí... y se nos pide que la sociedad de padres intervenga. Un papá no está preparado para ser maestro y más si su hijo está en el aula, porque se pueden dar diversas situaciones. La mayoría de las veces no se encuentran padres disponibles, porque, como conversamos varios directores, los papás te pueden venir un día, lo puedes solicitar otro día, pero todo el tiempo no vas a sacar a ese padre de su trabajo...los que tienen más nivel, tienen su trabajo fijo. Ya conversamos sobre la violencia. Hay niños que la traen consigo porque tienen una familia violenta, entonces cuánto tienes un padre en el aula con 35, 40, 38 estudiantes, estás expuesto a muchas cosas y expones a los niños a muchas cosas” D.

Aspectos comunes entre los centros C y D

Consideran grupos pedagógicos las reuniones de docentes por grado.

Los encuentros del colectivo docente son escasos.

Favorecen las reuniones de docentes del mismo grado para planificar, intercambiar experiencias y resolver problemas comunes.

Poca claridad de la temporalidad, la frecuencia y finalidad por parte de las docentes.

Las coordinadoras y directoras tienen claro que no cumplían con la norma de temporalidad y frecuencia.

Argumentos sobre dificultad para realizar los encuentros porque el MINERD prohíbe la suspensión de clases y la priorización de otras actividades emergentes.

Poca claridad de los docentes sobre la existencia de normativas establecidas por el MINERD.

Las normativas y acuerdos que regulaban los grupos pedagógicos estaban más claras para las coordinadoras y las directoras.

La norma o acuerdo interno tiene que ver con la calendarización de los encuentros, aunque varíen la fecha o suspendan algunos.

Las profesoras consideran como desafío aspectos relacionados con los aprendizajes o necesidades de los estudiantes.

Las coordinadoras y directoras consideran la temporalidad para realizar los grupos pedagógicos y el desarrollo de los encuentros dentro del horario de clases con los estudiantes en la escuela.

Sentido personal y profesional.

Centro C

Los aportes de los grupos pedagógicos en el desarrollo personal y profesional de las entrevistadas fueron valorados de manera diferente. Con la profesora 1 tiene que ver con el conocimiento de los sentimientos de las personas. La profesora 2 considera que compartir sus conocimientos *“es beneficioso para uno como persona y para el grupo en cuestión”* P2.

La coordinadora entendía que el reconocimiento que le hicieron por lograr completar el registro de evaluación, la hizo sentir con mayor confianza, *“...me llevaron a ser modelo, que yo pude explicarles a mis demás compañeras, eso fue un crecimiento”* C.

También consideran que tuvieron mayor desarrollo como profesional. Al respecto afirma la profesora 1 *“...he adquirido nuevas destrezas, habilidades, he aprendido estrategias nuevas, he aprendió técnicas para implementarla con mis alumnos en el salón de clase”* P1. Sin embargo, no todas las entrevistadas consideran que el grupo pedagógico haya aportado a su desarrollo profesional, como es el caso de la profesora 2. *“Aunque yo particularmente estoy trabajando como siempre he trabajado, de hecho, en mi maestría yo me he desarrollado, he avanzado en mis conocimientos, y en las TIC, por ejemplo, he tratado de implementarlo aquí, que no se utilizaba”* P2.

Centro D

La profesora 1 asegura que obtuvo cambios en el ámbito personal, especialmente en el trabajo en equipo. La profesora 2 afirma sentirse más confiada *“O sea yo me siento más confiada, más capacitada, siento mucho apoyo y yo estoy muy contenta aquí. Cuando uno está feliz con su trabajo uno se lo transmite a los niños”* P2. La coordinadora confiesa que era un poco tímida, pero por su carácter decidido, la claridad en sus funciones y el apoyo de sus compañeros ha aumentado su confianza y seguridad. La directora afirma mayor destreza

comunicativa, "... a desarrollar temas que mínimamente sabías, que podían estar afectando a los demás, y también, a desarrollar compañerismo" D.

Aspectos comunes entre los centros C y D

En el ámbito personal mayor confianza y seguridad.

Capacidad para trabajar con otros.

En el ámbito profesional desarrollaron nuevos conocimientos y destrezas.

Son pocos los logros personales y profesionales atribuidos a la experiencia con los grupos pedagógicos.

OBJETIVO 2

Identificar concepción, organización y desarrollo de los acompañamientos en el aula y su vinculación con los grupos pedagógicos como estrategias de reflexión de la práctica

Las directoras y coordinadoras de los centros donde se realizaban los GP con frecuencia seleccionaron dos profesoras, para observar el proceso de acompañamiento en tres clases distintas, con una distancia de 2 o 3 semanas y posterior a los encuentros de GP. La observación participante, notas de campo, la entrevista abierta y a profundidad aportaron riqueza y amplitud de informaciones. Los diferentes registros fueron analizados con el software MAXQDA con el cual se llegó a la saturación de los datos y la identificación de patrones que permitieran una mayor comprensión del fenómeno de estudio.

Los registros escritos en la observación participante, recogidos durante el acompañamiento a las profesoras, sirvieron de referentes e insumos para orientar las entrevistas abiertas que fueron aplicadas posteriormente a las acompañantes. También estas notas escritas sirvieron para formular algunas preguntas a la profesora acompañada, durante el proceso de reflexión dirigido por la acompañante. Los detalles del procedimiento de las observaciones, entrevistas y la triangulación se especifican en el capítulo de metodología.

Tabla 39

Segmentos codificados de los acompañamientos en el aula

Momentos del acompañamiento	Segmentos codificados		Total
	Centro A	Centro B	
1er acompañamiento	110	104	214
2do acompañamiento	67	74	141

3er acompañamiento	111	129	240
Total	288	307	595

Fuente: Elaboración propia.

Las categorías preestablecidas surgieron del objetivo, las preguntas de investigación y la literatura consultada. Estas guiaron inicialmente la observación participante, las entrevistas abiertas y a profundidad en los encuentros con profesoras y sus acompañantes. Las categorías y subcategorías emergentes permitieron una ampliación de la mirada de la investigadora.

Tabla 40

Categorías y subcategorías objetivo 2

Dimensiones	Elementos que pautan la indagación	que Categorías emergentes	Subcategorías emergentes
Concepción de acompañamiento	de Importancia o relevancia que tiene para los participantes.	o Concepción de acompañamiento	de Funciones Valoración Énfasis
	Intención desde la percepción de los participantes		
Organización de los Acompañamientos	Temporalidad (frecuencia, duración, distribución en el año escolar).	Procedimientos declarados Procedimientos inferidos	Énfasis
	Participantes: funciones y responsabilidades.		

Desarrollo de los acompañamientos	Reflexión sobre la acción	Reflexión sobre la acción simple Reflexión sobre la acción profunda
	Características de la acción reflexiva	-Recomendaciones -Acuerdos -Seguimiento de acuerdos - Compromisos y acuerdos Valoración de la acción reflexiva
	Situaciones de análisis con la investigadora.	

vinculación entre Los percepciones de acompañamiento y los participantes y de grupos pedagógicos la investigadora: continuidad y complementariedad a la reflexión de la práctica docente. Características que comparten.

Fuente: Elaboración propia.

Centro A

Los acompañamientos se realizaron a las profesoras que fueron entrevistadas. En este centro las profesoras fueron las que tenían funciones de coordinadora y secretaria en los encuentros de GP.

Acompañamiento de la P1 y P2 CA.

En este proceso intervinieron tres actores como acompañantes: la orientadora, subdirectora y directora. La orientadora y la subdirectora fueron las acompañantes de la P1 (6to grado de primaria). Cuando correspondía el acompañamiento de la P2 (7mo y 8vo grado), la subdirectora continuó sola. Al final, en el tercer acompañamiento la directora sustituyó a la subdirectora porque coincidió con compromisos que tenía en agenda. La directora observó a cada docente por separado, pero el momento de la reflexión con la P1 y P2 antes separado, lo hizo en común.

2.1 Concepción de acompañamiento

Esta categoría fue analizada a partir de las informaciones recogidas en los tres acompañamientos realizados a las dos docentes. Se incluyó dos subcategorías emergentes: Funciones, Valoración y Énfasis del acompañamiento porque aportaron claridad a la concepción de acompañamiento.

Primer acompañamiento

La orientadora, la profesora y la subdirectora coincidieron que en el acompañamiento se trata de identificar las debilidades de la acompañada para convertirlas en fortalezas. Es un proceso en el que se observa y analiza diferentes aspectos y accionar del profesor en el aula. "...el acompañamiento es ver el ambiente como esta, si tiene una ambientación, si tiene una higiene en el aula, si el léxico que el maestro utiliza, si la vestimenta, si maneja la disciplina, si la forma de explicar, de trabajar con los niños, si hay alguna situación que le esté acarreado o impidiendo que pueda desempeñar su función..." ACA P1/ Inv.- O

Aunque la profesora sintió temor porque era su primer acompañamiento, consideró que era importante para su mejora profesional. "Bueno, ahora me va a ayudar, para yo saber las debilidades que tengo y donde tengo que trabajar. Le tenía miedo, a este acompañamiento, que lo digo honestamente, pero, ya digo Señor, es necesario, porque tengo que saber lo que estoy haciendo mal y lo que tengo que mejorar". P1 CA

Acompañamiento puede ser pasar por el salón de clases para confirmar que todo está bien. "...esa maestra yo sé que está caminando bien y no le doy muchas vueltas. Como, uno pasa por ahí, ¿Está todo bien? Ve, y ya. Pero a veces da más apoyo, al que está más flojo ...y no pienso que debe descuidarse uno con los que están bien, hay que mantenerse para que no caiga." ACA P2/ Inv. SD.

Segundo acompañamiento

Se acompañó a todos los profesores, pero de forma diferenciada, dependiendo de las dificultades identificadas por el acompañante. "Hay personas que, si tú la vez que se desenvuelven bien, necesitan un acompañamiento, porque todos lo necesitamos y siempre se aprende, pero hay personas que necesitan más y que necesitarían más ayuda...deben tener un acompañamiento hasta que se vayan solos". ACA P2/ Inv.- SD

Tercer acompañamiento

El acompañamiento se consideró como:

- Ayuda.
- Es una acción puntual que se puede realizar por personas que visitan a una docente en su aula para saber "cómo tiene ese maestro su plan de clases, cómo tiene ese maestro desarrollando sus actividades, cómo hizo su inicio, su desglose y su cierre de clase". ACA P1 y P2/ Inv.- D.

Las Funciones, Valoraciones y Énfasis del acompañamiento, que surgieron en los diálogos, fueron percepciones, acciones y creencias, contribuyen a aclarar la concepción asumidas por las participantes en la investigación. En el cuadro siguiente se especifican de acuerdo con los momentos en que surgieron y las participantes.

Tabla 41

Funciones y valoraciones del acompañamiento en el CA

Subcategorías	Primer acompañamiento	Segundo acompañamiento	Tercer acompañamiento
Funciones	La supervisión y el acompañamiento como complemento. "...para mi van como de la mano. Tú acompaña, estás supervisando y acompañando". ACA P1/ Inv.-O	El acompañamiento como debe ser para todos los profesores. "...porque todos lo necesitamos y siempre se aprende, pero hay personas que necesitan más... Aquellos maestros	Los acompañantes pueden revisar la planificación de los contenidos que se van a desarrollar en clases; el registro y otros aspectos. "...no hay queja, porque J. todo lo que uno le pide,

Subcategorías	Primer acompañamiento	Segundo acompañamiento	Tercer acompañamiento
	<p>Observación a veces que no tienen buena ahí lo tiene". ACA P2/ desde fuera a las disciplina o que los Inv. D profesoras que contenidos uno se da consideran tienen buen cuenta que no llegan, Las valoraciones y desempeño. "Como, uno deben tener un recomendaciones se pasa por ahí, ¿Está todo acompañamiento utilizan en un plan de bien? Ve, y ya". ACA P2/ hasta que se vayan mejoras. Inv.-SD solos". ACA P2/ Inv.-SD</p> <p>Permite mantener expectativas altas y motivar para que continúe el buen desempeño. Identificar buenas prácticas "...en cada encuentro se aprende bastante, yo aprendo mucho. Y pienso que, que es importante para tener clases modelos, ...he mandado algunos maestros, que son nuevos, para la inducción, donde ella". ACA P2/Inv.-SD</p>		
Valoración	<p>La profesora, aunque sintió temor, valoró la experiencia como ayuda. "Le tenía miedo, a este acompañamiento, te lo</p>	<p>El acompañante se beneficia del proceso de acompañamiento. "...uno aprendiendo,</p>	<p>La experiencia fue muy satisfactoria porque los estudiantes se integraron. "Quede no conforme con el</p>

Subcategorías	Primer acompañamiento	Segundo acompañamiento	Tercer acompañamiento
	<p>digo honestamente, solamente tú, y yo trabajo que hicieron". ...pero, ya digo Señor, es aprendo, cada vez D necesario, porque tengo que acompaño que saber lo que estoy aprendo muchísimo, Las observaciones a haciendo mal y lo que ...vengo con unas los acompañados les tengo que mejorar, expectativas y me ayudan a mejorar para entonces, es necesario". voy con muchísimos un próximo año ACA P1/ Acompañantes. más y mejor". ACA escolar y le permite P1/ Inv. SD</p> <p>La acompañante se sintió cómoda y tranquila con la reflexión conducida por la investigadora. ACA P2/ Inv.- SD</p>		<p>elaborar un plan.</p> <p>Consideran los acompañamientos de personas externas al centro como una ayuda. "...yo siempre estoy abierta, porque yo digo que todo el que entra por esa puerta viene a ayudar, no a fiscalizar". D CA</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 42

Principales énfasis de los acompañamientos en el CA

Subcategoría	Primer acompañamiento	Segundo acompañamiento	Tercer acompañamiento

Énfasis	<ul style="list-style-type: none"> -Uso de los libros. -Adecuación del espacio. -Ambiente del aula -La disciplina -Tono de voz en clases - Identificación de debilidades. -Uso de léxico -Vestimenta adecuada -La higiene del aula -El nivel de ruido -Aprendizaje del estudiante -Cumplimiento del docente de acuerdo con un estándar. ACA P1 y P2/ SD y O 	<ul style="list-style-type: none"> -Incorporar mejoras. -Transformación de maestras vida y el quehacer en el aula. -Aprender de otros. recurso que uno pueda ver, lo va incorporando, porque es cooperativo esto, y vamos acompañándonos en el proceso". ACA P1 y P2/ SD CA -Condición del registro e indicadores de evaluación. "...siempre está a la vanguardia...no hay queja, porque ella todo lo que uno le pide, ahí lo tiene". ACA P2/ D 	<ul style="list-style-type: none"> -La planificación de la intervención. "Las dos tenían su escenario listo cuando llegamos...Entonces, ellas tenían todo planificado". D CA -Comparación de la trayectoria o avances. "Cuando P1 se integró al centro no sabía planificar y se percibía insegura". D
----------------	---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis.

Los sujetos de estudio consideraron el acompañamiento como una ayuda al profesor mediante un proceso de observación de clases para identificar las fortalezas y debilidades de este, con la finalidad de introducir mejoras a su práctica áulica. Durante el proceso de diálogo los profesores acompañados realizaban una autoevaluación de sus acciones.

Los elementos susceptibles para observar fueron: ambiente de aula, léxico, vestimenta, manejo del comportamiento de los estudiantes, la planificación e implementación de las actividades con inicio, desarrollo y cierre, el registro de evaluación y otros aspectos que pueden afectar el desempeño del profesor.

Ideas diferentes y que amplían el concepto:

Aunque se acompaña a todos los profesores, la frecuencia es diferenciada ya que algunos necesitan más ayuda que otros. En este proceso identificaban buenas prácticas para compartir

las experiencias entre profesores. Según informó el acompañante se benefició del proceso de acompañamiento. "...cada vez que acompaño aprendo muchísimo" ACA/SD CA.

Al identificar situaciones de mejora le permitió elaborar un plan. Personas externas al centro podían acompañar al profesor "...yo siempre estoy abierta, porque yo digo que todo el que entra por esa puerta viene a ayudar, no a fiscalizar". (ACA/D CA).

Centro B

Los acompañamientos se realizaron a las profesoras que fueron entrevistadas. En este centro el acompañamiento era función de la coordinadora docente del centro. Previamente la coordinadora les informaba a las docentes el día y la hora de la observación de clase.

Acompañamiento de la P1 y P2 CB.

En este proceso intervino la coordinadora del 2do Ciclo de Primaria como acompañante de la profesora (P1) 4to grado de primaria y profesora (P2) de 8vo grado de Primaria, en la actualidad es 2do de Secundaria.

Concepción de acompañamiento

En la categoría se registraron ideas que permitieron comprender en qué el consiste acompañamiento a partir de las decisiones y comentarios que revelen la importancia atribuida por las participantes. Los resultados fueron recogidos durante los tres acompañamientos que realizados a las dos profesoras (P1 y P2). Se incluye dos subcategorías emergentes porque aportaron claridad a la concepción de acompañamiento. Estas son Funciones, Valoración y Énfasis del acompañamiento vista como juicios, planteamientos, opiniones positivos o negativos del proceso o resultado del acompañamiento. Estas informaciones se presentan de forma separada en los tres momentos de acompañamiento.

Primer acompañamiento

Las profesoras acompañadas y la acompañante coincidieron que el acompañamiento pedagógico se trata de visitar el aula para observar la intervención pedagógica de los profesores. El acompañamiento se entendía como evaluación a partir la cual se le indica que está bien o mal y que acciones realizar en su labor, lo cual resulta grato para la acompañada. "Bueno yo me sentí bien, me gusta que me evalúen porque así si tengo algunas debilidades me las pueden hacer notar, así puedo yo corregirlas y afianzar más mi trabajo, tener un trabajo de más calidad, porque a veces uno piensa "¿lo estoy haciendo bien?" ...si se va evaluando a uno, la coordinadora va

con uno acompañándolo, uno puede afianzar más sus conocimientos, puede tomar otras estrategias que le digan “mira toma esto, haz aquello”, se hace un trabajo de más calidad, no podemos decir “yo me lo sé todo”, nunca”. ACA P1 CB También se trata de una autoevaluación que realiza la profesora acompañada. “...el maestro se hace una autoevaluación a ver cómo ha desarrollado su clase...” ACA C2 CB

Las profesoras requerían que la coordinadora visitara sus aulas. “Nuestras maestras no rechazan los acompañamientos, por el contrario, lo piden y cuando uno no puede ir “mira, pero tú no viniste, necesito que vengas” ACA C2 CB. La coordinadora realizaba acompañamiento directo e indirecto, este último se basa en la observación indirecta del docente mientras trabaja “...yo paso por el curso, en un momento entro, hablamos, un diálogo con las niñas y con la maestra, ya si es un poco más frecuente, de una forma indirecta”. ACA C2 CB.

Segundo acompañamiento

Surgió la concepción de acompañamiento como evaluación necesaria para el cambio. La acompañante identifica fallos y creencias, corrige y recomienda mejoras a la práctica docente. “...la evaluación que nos hacen...eso ayuda a uno, a tratar de mejorar en lo uno cree ¡Lo estoy haciendo bien! Pero, cuando ya alguien que observa a uno, y ve donde uno está fallando y le corrige y le va haciendo conocimiento de lo que debe de ir cambiando, yo me siento bien así”. P1 CB. La explicación de P1 en cuanto a las bondades del acompañamiento y los cambios que produce son puntos de encuentro con la opinión de C2. Sin embargo, los argumentos revelaron algunas dicotomías de concepción.

P1-“Me parece muy democrático el proceso que ustedes llevan, digo, porque se comunican abiertamente...”

C2- “Si, sí. Entonces uno trata, como decimos, de no fiscalizar, sino acompañar...Que el maestro mismo vea, que no sea yo que le diga “mira esto está así, esto está así”, que el mismo maestro lo vaya descubriendo y viendo “qué me hace falta”, ves. No es como que uno se le impone, no tiene que ser así y así se aprende mejor”.

Tercer acompañamiento

El acompañamiento pedagógico implica ampliar la mirada desde diferentes perspectivas. “...tomar la sugerencia de los maestros, todo eso. También ver los trabajos de los niños, del aporte; porque hay que escuchar todas las voces... El acompañamiento puede ser directo e indirecto, “...ir al aula es una observación directa, ya ahí después de tú a tú. Estoy hablando de

unos que son un poco indirectos, que tú pasas... y uno ve la rutina, así para que no te sientas presionado" C2 CB.

Acompañamiento pedagógico entendido como evaluación. Cuando P2 se refirió al primer acompañamiento "Yo te lo había dicho ese día atrás, cuando me evaluaste en el laboratorio, que tú me evaluaste esa asignatura" P2. Ante la pregunta de cómo se había sentido con la participación de la investigadora respondió "...me han evaluado en otras ocasiones, también cuando yo hice mi especialidad..." P2.

Las Funciones, Valoraciones y Énfasis del acompañamiento, que surgieron en los diálogos, fueron percepciones, acciones y creencias que se asocian al concepto mismo, considerados relevantes. En el cuadro siguiente se especifican de acuerdo con los momentos en que surgieron y las participantes.

Tabla 43

Funciones y valoraciones del acompañamiento en el CB

Categorías	Primer acompañamiento	Segundo acompañamiento	Tercer acompañamiento
Funciones	Identificación de debilidades y mejoras "...así puedo yo corregirlas y afianzar más mi trabajo, tener un trabajo de más calidad, porque a veces uno piensa "lo estoy haciendo bien". ACA P1 CB	de Reforzamiento de la práctica docente. ACA P2 CB	Mejoramiento y concreción de la práctica. "A mí me gusta que me digan qué me falta, para que yo pueda mejorar, porque así uno va buscando. Aquí fue que aprendí a trabajar, en la universidad me enseñaron la teoría..." ACA P2 CB
	Acompañamiento a procedimientos didácticos "...ella se sentó un día y elaboró para cada registro de 1ero a 6to grado, una		

Categorías	Primer acompañamiento	Segundo acompañamiento	Tercer acompañamiento
	ficha de acompañamiento de registro". ACA C2 CB		

Valoración

Oportunidad formativa Aceptación y acogida Entrevista con
"...uno puede afianzar de la investigadora. preguntas a profundidad
más sus conocimientos, Aunque la respuesta como referente para la
puede tomar otras no se corresponde con acompañante.
estrategias que le digan lo sucedido. I- ...no había concebido
"mira toma esto, haz I-P1 ¿Y mi presencia, que le iba a ser también
aquello", se hace un no te hizo sentir valiosas mis preguntas.
trabajo de más calidad, no incómoda, no te C-Claro que sí, yo lo veo
podemos decir "yo me lo afectó? valioso. ¿Qué me
sé todo", nunca. " ACA P1 sugieres para mejorar en
CB P1- No, no me sentí mi práctica como
incómoda. No, al coordinadora? Yo
Requerimiento de las contrario, eso ayuda a también quiero oír tu
profesoras a ser uno, a tratar de mejorar voz.
acompañados. "Nuestras en lo que uno cree ¡lo
maestras no rechazan los estoy haciendo bien!

Categorías	Primer acompañamiento	Segundo acompañamiento	Tercer acompañamiento
	acompañamientos, por el contrario, lo piden y cuando uno no puede ir y ve "mira, pero tú no viniste, necesito que vengas". ACA C2 CB	Pero, cuando alguien observa a uno, y ve donde uno está fallando y le corrige y le va haciendo el conocimiento de lo que debe ir cambiando...	Sentimiento de bienestar de P1 con "estas supervisiones, me he sentido bien porque me han ayudado mucho..." Reconocimiento de la forma de acompañar "...que sigas así, que tú lo haces muy bien, tú eres muy dedicada, y no es porque tu estas delante de la Inv."
			Favorece cambios en la actitud y en las interacciones con los estudiantes "...que me marco mucho, ella me dijo en el 1ro que no me acercaba mucho a las niñas...y cuando yo di la evaluación me acorde de C2 ...ya lo he implementado como parte mía.
			Sensación de libertad mientras reciben apoyo. "Bueno me ha ayudado bastante, yo me he

Categorías	Primer acompañamiento	Segundo acompañamiento	Tercer acompañamiento
			<p>sentido bien, no me he sentido en ningún momento que me presionan con nada. ...a veces yo pienso que algunas maestras pueden ser que le tengan un poco de pánico al acompañamiento, porque no sé si es que tienen el concepto errado, fiscalizar y acompañar". P2</p> <p>El acompañamiento orienta el desempeño profesional"...cuando nos orientan podemos caminar como tiene que ser..." ACA C2 CB</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 44*Principales énfasis de los acompañamientos en el CB*

Subcategoría	Primer acompañamiento	Segundo acompañamiento	Tercer acompañamiento
Énfasis	-La situación de aprendizaje en la planificación -Organización del tiempo para el acompañamiento. -Planificación de aula. -Interacción profesora y estudiantes -uso de recursos de aprendizaje -Aprendizaje colaborativo. -Estrategias de aprendizaje. -Organización y quehacer del profesor en el aula. -Trabajo en grupo. -Uso del registro de evaluación "...yo he visto con los registros que llegaron nuevos, ella se sentó un día y elaboro para cada registro de 1ero a 6to	-Cierre de la clase -Uso de los recursos -Trabajo en equipo -Participación de los estudiantes -Planificación de aula. -Interacción profesora y estudiantes -Incorporación de mejoras. -Autoevaluación de los estudiantes. -Estrategias de aprendizaje. -Organización y quehacer del profesor en el aula. -uso de recursos de aprendizaje -Aprendizaje colaborativo --Aprender de otros. " recurso que uno pueda ver, lo va incorporando, porque es cooperativo esto, y vamos acompañándonos en el	-Mayor participación a los estudiantes -Trabajo en equipo -Las preguntas de reflexión con las profesoras -Uso de la ficha para registrar informaciones -Variedad de recursos y de estrategias de enseñanza y aprendizaje -Memorización y repetición en el aprendizaje. "Lo mismo que hacen con el saludo. ...se lo han aprendido y nosotros se lo corregimos un día, se lo corregimos...C2 l-"Bue-nos di" pero también silábico. C- Pero es que es verdad. Y los corregimos...y vuelven otra vez lo mismo. -Planificación de aula.

grado, una ficha de proceso". ACA P1 y P2/ acompañamiento de SD registro". ACA C2 CB	-Organización y quehacer del profesor en el aula. -Autoevaluación y coevaluación de los estudiantes -Cuadernos de los estudiantes. "...hay un refrán que dice crea fama y échate a dormir. Entonces, también hay que acompañar en base a los alumnos, qué tanto están aprendiendo. Revisar sus cuadernos, qué tanto van en relación con la planificación..." ACA C2 CB
--	---

Fuente: Elaboración propia.

Durante la entrevista abierta del tercer acompañamiento la investigadora compartió su impresión de la experiencia observada, a solicitud de la acompañante. "Se interesan por el trabajo que están haciendo, por seguir creciendo profesionalmente. De verdad hace ver que existe una comunidad. Una comunidad que crece junta, que se fortalece junta, que se valora, y que está preocupada por su finalidad, por la que están ahí, por la educación" Inv.

En síntesis.

Las acompañadas entendían el acompañamiento como un proceso de evaluación del desempeño realizado por la coordinadora, la cual asumió el rol de acompañante. El resultado de dicha evaluación era identificar errores en su práctica profesional, algunas relacionadas a creencias de cómo hacer determina tareas o funciones, lo cual finalizaba con recomendaciones de acciones de mejora (P1 y P2). De acuerdo con la acompañante, la autoevaluación era otra mirada del proceso desde la cual las acompañadas descubrían por sí mismas qué les hizo falta

realizar o cuál acción harían diferente. Las acompañantes y las acompañadas consideran que el acompañamiento era un proceso beneficioso y grato para la mejora de la docencia.

Existen diferencias entre ambas percepciones, las acompañadas consideraron ser objeto de la evaluación, porque quien aplicaba la evaluación era la acompañante y les decía lo que debían mejorar o cambiar, mientras la acompañante las consideró como partícipe en la autoevaluación. Las profesoras se sentían cómodas con el proceso de acompañamiento, estuvieron de acuerdo que se le indicaran sus “debilidades” y las acciones de mejora, la forma de comunicarlo la consideraron abierta y democrática. P2 resaltó la diferencia entre fiscalización y acompañamiento.

Según explicó la acompañante, ella implementó dos formas de acompañamiento directo e indirecto. Este último eran observaciones rápidas de lo que sucedía en el aula con algunas interacciones con los estudiantes. De acuerdo con la acompañante, este tipo de acompañamiento lo realizaba sin que la persona se sintiera presionada.

Las funciones, valoraciones y énfasis del acompañamiento son subcategorías que surgieron y que se relacionan y amplían las ideas registradas sobre el concepto de acompañamiento. Entre las funciones del acompañamiento señalado por las participantes se encuentra reconocimiento de fortalezas y debilidades, reforzamiento de la práctica y concreción de los conocimientos teóricos. Valoraron el acompañamiento por contribución a la formación y al desarrollo profesional, favorece cambios de actitud y en la interacción con los estudiantes, se desarrolla en un ambiente agradable y apoyo, entre otros. Los principales énfasis del acompañamiento se enmarcaron en la planificación, estrategias de aprendizaje, interacción profesor y estudiante, trabajo y aprendizaje colaborativo, coevaluación y autoevaluación, aprendizaje de los estudiantes y el uso de los recursos de aprendizaje.

Similitudes y diferencias entre los centros A y B en esta categoría

Los participantes de ambos centros coincidieron que el acompañamiento:

Se trataba de la observación de clases a profesores para la identificación de las fortalezas y debilidades de su práctica y la introducción de mejoras. En este proceso también se consideró la autoevaluación del profesor sobre sus propias actuaciones. Los principales énfasis o elementos susceptibles de observación fueron: las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la planificación e implementación de las actividades, las interacciones profesor y estudiantes y la evaluación. Otra similitud que surgió en ambos centros fue el concepto acompañamientos que trataban de observaciones rápidas e informales durante las clases.

Solo el centro A expresó que un resultado de este proceso era la identificación de buenas prácticas para compartir las experiencias entre profesores.

Organización del acompañamiento

Los registros que se analizaron se identificó esta categoría que agrupó los datos relativos a mecanismos, pasos, acuerdos o normas (temporalidad, frecuencia, duración) participantes (funciones y responsabilidad), ocurridos antes, durante y posterior al acompañamiento. Las subcategorías que se analizaron fueron procedimientos declarados y reconstruidos o inferidos.

Los procedimientos declarados son aquellos pasos y acciones en que fue operativo instrumentalizado el acompañamiento, que fue comunicado de manera explícita por acompañantes y/o acompañados. Los procedimientos reconstruidos fueron los pasos y acciones inferidas a partir de la observación y las entrevistas abiertas en forma de indagación dialógica, por parte de la investigadora.

Centro A

Procedimientos declarados

1er acompañamiento

- Acompañamiento a profesores según ameritaba la situación. "...lo estamos haciendo así, hoy vamos a ir a tal curso, pero el cronograma que se debería tener, no lo tengo..."SD CA
- Información a la profesora previo al día del acompañamiento. "...que no ibas a intervenir en nada y que ella hiciera su clase como está acostumbrada a hacerla". SD CA
- Pueden usar ficha o no. "...en esta ocasión no hicimos uso de esa ficha. ¿Por qué hoy fue diferente? Porque en aquella ocasión con el uso de la ficha, tenía como algunas preguntas que el momento del acompañamiento como que no se correspondía con lo que estaba sucediendo halla. Entonces, al leer y releer veíamos que no encajaba con lo que estábamos trabajando, lo que estábamos observando. ...tener una ficha hecha y dejar espacios vacíos, porque no encaja con lo que estamos trabajando. ...dejamos ese espacio en blanco, más tenemos que escribir lo que sí se vio, que no está dentro de la ficha. Entonces tenemos que andar con ese paquete de hojas, mientras que yo en una hoja, dos hojas, tres y hasta diez que sean, pero no con una ficha incompleta.

Entonces vamos a trabajar sin ella. ...un sin número de factores que podemos tomar en cuenta, sin necesidad de acogernos a una ficha. ...hay fichas que, aunque sean desde el Ministerio o sean de la escuela, como que no cuenta con todas las inquietudes, o las necesidades, o la situación que se estén dando dentro del aula, en ese momento de ese acompañamiento.

...el Ministerio de Educación, mayormente utiliza o recomienda, que tengamos una ficha para esto, una ficha para aquello, busquen una ficha. ...esos son tipos de fichas que no permiten cambios, porque ellos nos la están facilitando, porque esas son las que ellos utilizan. Pero no son la que nosotros quizás deberíamos usar, para uno que otro caso, porque no están ajustadas a nuestras necesidades, a nuestra realidad. ACA P1/ Inv. O y SD

- Identificación de profesores que pueden ser referentes y los que necesitan apoyos. Establecimiento de acuerdos entre ambos. "...yo he mandado algunos maestros, que son nuevos, para la inducción, donde ella ¿Te gustaría? Primero hablo con ella". ACA P2/ Inv.- SD

2do acompañamiento

- El acompañante debe tener el cronograma de acompañamiento como norma. "...se presente una situación que tú digas déjame acompañar, porque se están dando X eventos con frecuencia o mucha indisciplina, o hay quejas de que no hace tarea, que se yo. Independientemente, yo sé que debo tener o hacer bien estructurado el cronograma de acompañamientos". ACA P2/ Inv.- SD
- Utilizar entrevistas organizadas sobre diferentes aspectos del quehacer docente. "...sobre registro, sobre la disciplina, los contenidos, he estado leyendo, pero organizarlo como por bloques, ver cómo van las tareas..." ACA P2/ Inv.- SD

3er acompañamiento

- La persona responsable o responsables requieren una preparación para acompañar.
- Revisión del plan de clases, de las actividades que va a desarrollar.
- Al comienzo de la actividad se espera que el docente realice una retroalimentación de clase anterior "los maestros todavía no se quieren empoderar, dejar que los niños tengan su lluvia de ideas". ACA P1 y P2/ Inv.-D
- Durante el acompañamiento la acompañante escribe sobre la situación observada e interviene al mismo tiempo, "yo levantaba mi mano, ...me pongo como alumna y siempre

yo decía "Profe yo no aprendí ayer" y las ponía que me tenían que explicar la clase, porque yo era una estudiante y ella me está hablando de las clases que ella dio. Y ahí tú te das cuenta de si te están hablando mentiras, ahí te das cuenta si hacen eso mismo..." ACA P1 y P2/ Inv.-D

- Previamente la acompañante revisó el tema planificado y dialogó con la profesora.
- Observo el ambiente del aula que estaba en condiciones para el desarrollo de los temas.
- El acompañante revisó la planificación y los contenidos que se iba impartir en la clase, así como el registro, entre otros aspectos. "Entonces después viene donde mí y socializamos lo que hay que mejorar". ACA P1 y P2/ Inv.-D

Procedimientos reconstruidos

Los procedimientos reconstruidos solo fueron identificados en el 3er acompañamiento del centro A.

3er acompañamiento

- Comenzar el diálogo con el acompañado compartiendo aspectos positivos de lo observado. "¿Qué pude observar? Que está trabajando el último tema que va para el examen, que es estadística ¿Qué me gusto? que lo trabajo con gráfica, que lo trabajo con lo que está en el medio que es la política..." ACA P2/ D acompañante.
- Las acciones iniciales en la clase orientan al acompañante. "Hizo su retroalimentación de lo trabajado anteriormente... Hizo su lluvia de ideas, los niños le respondieron... Ella hizo su introducción bien y ahí me empoderé". ACA P1/ D acompañante.
- También se valora a los estudiantes y a profesores... "Los alumnos se portaron muy bien, colaboraron con ella, mantuvieron buena disciplina...yo felicito a la maestra porque se desarrolló bien en su trabajo, no se sintió tímida..." ACA P1/ D acompañante.

En síntesis.

El procedimiento para acompañar debió partir de la elaboración de un cronograma de acompañamiento. Sin embargo, la acompañante afirmó que existía, aunque ella no lo tenía. Los preparativos previos al acompañamiento por parte de la profesora y de la acompañante: coordinación entre la acompañada y la acompañante; revisión del plan de clases, la actividad que se iba a desarrollar, registro de evaluación de los estudiantes, entre otros. Uso de una ficha o toma de notas en libretas para registrar informaciones de la clase. Se esperaba que la profesora iniciara su clase, se observaba y luego finalizaban con un diálogo con la retroalimentación de la actividad que realizó. En el caso de la DA afirmó durante la observación de clases, tomaba notas

y podía intervenir haciendo preguntas a la profesora sobre el tema, simulando el rol de estudiante. Se encontró que el procedimiento inferido fue similar al declarado. Solo se añade que el diálogo con la profesora suele iniciar compartiendo aspectos positivos encontrados en la observación.

Centro B

Procedimientos declarados

1er acompañamiento

- Elaboración del calendario de acompañamiento acordado al inicio del año escolar entre coordinadoras del 1er y 2do Ciclo. "...al principio del año escolar nos juntamos y organizamos un calendario de acompañamiento a los maestros... Entonces, ella tiene el de ella y yo tengo el mío...ya aquí viendo el horario de los maestros, seleccionamos horas para que todos los maestros sean acompañados... y del horario también de los maestros que rotan, de áreas especiales". ACA C2
- Organización y distribución de mínimo 2 acompañamientos uno en cada periodo del año escolar. "...en el primer periodo yo solamente hice un acompañamiento y en este ya inicié el segundo proceso de acompañamiento a los maestros". ACA C2
- Acompañamientos directos e indirectos. "Ese es el acompañamiento directo porque hay uno que es indirecto en que usted..., que ya eso es basado en lo que es la observación indirecta". ACA C2
- Preparación previa de sus herramientas de trabajo "...tenemos una ficha, una ficha para acompañar al maestro y a la vez unas preguntitas donde invitamos al maestro a hacer una autoevaluación... Esta ficha... la encontré en el centro ya elaborada, ACA C2.
- Diálogo posterior a la observación de clases para reflexionar acompañante (coordinadora) con la persona acompañada apoyado de registros de informaciones. "...regularmente yo tengo un cuaderno para después del acompañamiento en el aula. Yo lo hablo con la maestra...". ACA C2 CB.
- Formulación de preguntas de autoevaluación a la profesora en relación con la clase impartida. "...se hace una autoevaluación a ver cómo ha desarrollado su clase, qué le agrado, cómo se desarrolló y cómo preparó la clase del momento. Cosa que el maestro se dé cuenta qué necesita, qué está haciendo bien para que lo continúe reforzando, qué necesita, qué le faltó...que necesitan cambiar en su metodología ...luego ponemos al maestro a pensar "si yo lo volviera a dar de nuevo la clase como la haría". ACA C2 CB

P1-Bueno yo me sentí bien, me gusta que me evalúen porque así si tengo algunas debilidades me las pueden hacer notar, así puedo yo corregirlas y afianzar más mi trabajo.

- Seguimiento a los acuerdos realizados en acompañamientos anteriores.

2do acompañamiento

- Coordinación previa con la profesora sobre el día del acompañamiento y el tema que se iba a desarrollar.
- Aplicación de una ficha de observación.
- Formulación de preguntas de autoevaluación.

C- ¿Y que tú le hiciste bien ahí? Vamos a ver, detállame.

P2- Eso a mí me gusta que me lo digan ustedes porque es que uno no sabe.

C- Pero a mí me gusta oír lo que tu viste, y después yo te digo lo que yo pienso.

- Seguimiento a los acuerdos realizados en acompañamientos anteriores.

3er acompañamiento

- Coordinación previa con la profesora sobre el día del acompañamiento y el tema que se iba a desarrollar.
- Aplicación de acompañamientos directos e indirectos. "...ir al aula es una observación directa, ...de tú a tú. Estoy hablando de unos que son un poco indirectos, que tú pasas, y uno ve la rutina, así para que no te sientas presionado". C2
- Planteamiento de acuerdos previos al acompañamiento para que el profesorado se organice. "Bueno tiene que ser en esta semana porque no hay otra semana". Ya, tenemos supuestamente nuestra rutina de clases ¿verdad que sí?, lo que se va a dar cada día, así que ahí no hay inconveniente. Y más o menos le acordé de algunos detallitos de cosas que faltaron, para que estuviera al tanto, para que pudiera superarlo...". Se pregunta el contenido a desarrollar. "Ella me dijo "ya yo inicié el contenido y vamos a darle continuidad". "¿Qué es el líder? ¿Qué es el liderazgo? ¿El liderazgo, que es el liderazgo?". ACA C2 CB
- Calendarización del acompañamiento. "...cuando voy a ver a un compañero le aviso "mira mañana me toca" e incluso yo tengo un horario..., el horario de acompañamiento ellos lo tienen..." ACA C2 CB

- Aplicación de los acompañamientos indirectos "Estoy hablando de unos que son un poco indirectos, que tú pasas... y uno ve la rutina, así para que no te sientas presionado". ACA C2 CB
- Observación de los trabajos de los estudiantes y sus participaciones en la clase. "También ver los trabajos de los niños, del aporte; porque hay que escuchar todas las voces... ACA C2 CB
- Diálogo posterior a la observación entre acompañante y acompañado, para resaltar aspectos positivos de las acciones realizadas por la profesora y otros relevantes para la reflexión de la práctica. "...tu les llegas a las personas por las cosas positivas que lo negativo, y ya al final eso no significa que uno deje atrás lo que hay que corregir, lo que superar" ACA C2 CB.
- Diversificación en la forma de conducir el momento de reflexión. "El acompañamiento es el mismo, pero la forma de accionar de una y de otra, y de acompañarlas de acuerdo con las características de una y de otra, pues yo trate de adaptarme al ritmo de cada maestra..." ACA C2 CB

Procedimientos acompañamiento reconstruidos

Primer acompañamiento

- Formulación de la pregunta cómo te sentiste durante el desarrollo de la clase, así como otras. ¿y qué hiciste bien durante todo el desarrollo, dentro de las técnicas que utilizaste, todo? ¿Si tuvieras la oportunidad de dar de nuevo la clase, como lo harías? ¿a qué acuerdo tú crees que podemos llegar?

P1-Bueno yo me sentí bien, me gusta que me evalúen porque así si tengo algunas debilidades me las pueden hacer notar, así puedo yo corregirlas y afianzar más mi trabajo...

- Explicación detallada de los resultados del registro en la ficha de acompañamiento, con una puntuación del 1 al 5. 5 siempre, 4 frecuentemente, 3 a veces, 2 pocas veces, 1 nunca; así como la lectura de la valoración o calificación marcada en cada ítem y las sugerencias a la acompañada.

C2-...no vi la situación de aprendizaje que tienes planteada ahí, entonces ya luego veré la planificación para socializarla.

P1-Porque yo lo que le pongo aquí en mi planificación en las estrategias, aquí le pongo la intención...

P1-Aja. Entonces, no, la sugerencia la pone usted ¿verdad?

C-Si, yo te la voy a decir. Sugerencia: mejorar un poquito el cierre, tú sabes, recoger el aprendizaje de los niños en ese momento. En las actividades, describir todas las actividades, tanto en las de inicio, desarrollo y cierre, conviene escribirlas todas.

P1-Muy bien.

2do acompañamiento

- Formulación de pregunta de parte de C2 ¿cómo te sentiste? y respuesta referida a lo que sucedió con sus estudiantes en clases.

P1 - Bien, bien, me sentía más familiarizada también. Los niños me respondieron con el tema, al ser un tema nuevo para ellos y ellos se sintieron bien, también.

P2-Yo me siento bien, porque ellas son las que te van guiando el proceso.

3er acompañamiento

- Formulación de pregunta ¿cómo te sentiste durante el proceso? Respuesta referida a lo que sucedió con su grupo de clases.

P1-Me sentí bien, porque me he dado cuenta ya, que ellos están haciendo sus exposiciones sin tener que leer, que no están ni siquiera auxiliándose del papelito ni nada de eso, que hacen su papelógrafo y presentan sus exposiciones sin tener que leer, que eso es un logro.

P2-Tú sabes que al grupo venir de una actividad que ellas querían, tú sabes, que eso a veces se la ponen como un poquito media... como un chin rebelde, es lo que yo digo en un momento. Porque ellas estaban haciendo otra cosa, pero ellas se mantienen, por lo menos, te favorecen. No son como apáticas, como a veces... eso tienen ellas, esa parte positiva.

En síntesis.

Los procedimientos que se realizaron en los acompañamientos declarados por la acompañante y las acompañadas fueron la organización, distribución y calendarización de los acompañamientos a los profesores en dos períodos del año escolar; preparación previa coordinación con la profesora sobre el día y la actividad que iban a desarrollar; así como de las herramientas de trabajo: fichas de observación de clases, guión de preguntas y cuadernos de apuntes. La acompañante realizaba observación de clases directas e indirectas. Realizaban diálogos posteriores a la observación de clases para reflexionar sobre las acciones de la práctica de la profesora apoyados de registro de observaciones; la formulación de preguntas de

autoevaluación dirigida a las profesoras; diversificación de la forma de interactuar con las profesoras.

Los procedimientos que se realizaron en los acompañamientos reconstruidos o inferidos por la investigadora coincidieron con la mayoría de los declarados. Estos fueron formulación de preguntas de autoevaluación dirigida a las acompañadas; registro de la observación en fichas y cuadernos; explicación detallada de los resultados del registro en la ficha de acompañamiento.

Similitudes y diferencias entre los centros A y B en esta categoría

Las similitudes entre los procedimientos que implementaron CA y CB estuvieron:

- Los preparativos previos al acompañamiento por parte de la profesora y de la acompañante las acciones previas de coordinación con las acompañadas en cuanto a la revisión de sus planes de clases, información de las actividades a desarrollar; preparación la ficha de observación, cuadernos de apuntes, revisión de los acuerdos previos, entre otras.
- Se esperaba que las profesoras iniciaran su clase, se observaba y luego finalizaban con un diálogo con la retroalimentación y reflexión de las acciones que realizaron tanto de ellas como de los estudiantes.
- Los procedimientos reconstruidos por la investigadora fueron similares a los declarados por acompañantes y docentes.

En cuanto a las diferencias relevantes entre CA y CB se encontraron:

- En el 1er acompañamiento en el CA la acompañante no contaba con un cronograma de acompañamiento, contrario al CB que desde el inicio acompañante y acompañada se organizaron, conocían distribución y calendarización de los acompañamientos que se hicieron en dos períodos del año escolar.
- Aunque CA informó que tomaban notas escritas y completaban ficha como herramientas de acompañamiento, solo hicieron notas escritas. Contrario al CB que realizaron registro de la observación en fichas y cuadernos y en los dos primeros acompañamientos compartían detalladamente los resultados de la ficha con las acompañadas. Otra información que surgió en el CB a diferencia del CA fueron las formulaciones de preguntas de autoevaluación y la diversificación de la forma de interactuar con las profesoras acompañadas.
- A diferencia con el CB, la CA realizaba acompañamientos y afirmó que intervenía con preguntas durante la observación asumiendo un rol de estudiante.

Desarrollo de los acompañamientos en el aula

Esta dimensión se corresponde al proceso de observación, registro de la acción del docente, es decir de su intervención en el aula. Posterior a esto se realiza el análisis de lo que sucedió, una reflexión retrospectiva de situaciones críticas inesperadas o no, que impactan la práctica, ameritan comprensión del acompañado y la acompañante y genera una respuesta oportuna. Las categorías emergentes fueron de Reflexión sobre la acción y Situaciones de análisis desveladas por la investigadora, las cuales a su vez generaron subcategorías que se detallan más adelante.

Reflexión sobre la acción

La categoría emergente de Reflexión sobre la acción se extendió a dos momentos y espacios diferenciados: uno con la profesora y su acompañante, otro con la acompañante y la investigadora. En ambos casos estuvo presente la acompañante y la investigadora. En los tres acompañamientos se resaltaron situaciones de análisis, acontecidas durante la investigación, que condujeron a reflexiones simples y otras profundas. De ahí que fueron consideradas como dos subcategorías, igualmente emergentes, Reflexión simple sobre la acción, Reflexión profunda sobre la acción y otras características de la interacción acompañante y acompañadas.

Reflexión sobre la acción simple

La reflexión con frecuencia surgió de la evocación y análisis de situaciones o eventos ocurridos. Algunas fueron de carácter simple como una evaluación unidireccional, basada en las correcciones y sugerencias por parte del acompañante. Se presentan ejemplos de este tipo de reflexiones alternando las que se realizaron con P1 y otras con P2, en los tres momentos de acompañamiento.

Centro A

1er acompañamiento

Reflexión con P1

Esta consiste en el análisis de escena de clase, identificación de aspectos a mejorar, búsqueda de soluciones conjuntas o recomendaciones.

P-Había algunos que se confundieron, en el orden de donde iban a poner las palabras que encontraron en el texto.

O-Y qué eso le dice a usted, y a partir de esa explicación que usted le dio, vio que no les llegó, como usted creyó que llegó ¿Qué haría para una próxima ocasión?

P1-Bueno, para una próxima ocasión, antes de ir a la actividad, haríamos un ejemplo en la pizarra, con una palabra que ellos eligieron.

O-Perfecto, ¿Y qué otra estrategia utilizaría si no tiene la facilidad de darle el ejemplo en la pizarra, con ellos, ¿cómo lo haría? A la hora de darles las instrucciones

P1-A ellos mismos, pidiéndoles a ellos mismos, oralmente, que me pusieran la palabra donde ellos creían que iban.

O-Ok. De eso se trata realmente, poder identificar, de qué otras formas pueden convertirse las debilidades, en fortalezas. ACA P1/O

Se reconoció que hizo buen cierre de las actividades. "Me gustó mucho el cierre, ya al final, hubo como varios cierres, pero, por lo menos, la que podía identificar los tipos de verbos, imperativos, indicativos". SD CA. Aunque la docente confesó que estuvo nerviosa durante el acompañamiento, le respondieron que eso era natural. ACA P1/ SD

Reflexión con P2

De inicio se expresaron halagos y reconocimientos de su acertada intervención. "Me gustó mucho como tu iniciaste, ...porque yo vi que te enfocaste un poco en el examen que tienen, del politécnico, en el folleto... Vi el inicio que hiciste, la retroalimentación de los temas anteriores, que eso es muy importante, ...por lo menos yo vi que, que dominaban algunos contenidos anteriores..."Vi que dabas ejemplo en el desarrollo, concreto de la realidad que ellos viven, que, en sí, eso es lo que se quiere, que el individuo, lo que aprenda, lo utilice.

Me gustó mucho, mucho, mucho, como dije ahorita, la manera de cómo motiva y la importancia que le das a la materia, eso es muy importante y más la materia de matemáticas, a la que muchos estudiantes le temen... Yo te felicito, me encanto la clase, la motivación de los muchachos y te animo a que sigas así, cada día". SD ACA P2

2do acompañamiento

Reflexión con P1

La acompañante en el segundo acompañamiento reconoció a la profesora acompañada por sus cambios en la actitud y la forma de conducir la clase. "...Más segura, la observe más segura. El tono más bajo, más disciplina, mejor manejo con el tiempo. Sé que es difícil la última

hora... Pero se pudieron evidenciar los tres momentos, diríamos grosso modo, no como uno sabe que se tiene que hacer, pero hay que ver que podemos llegar, hacer con ese tiempo que tenemos.

Entonces yo la felicito a usted... excelente su clase...Y veo unos muchachos más acoplados y cualquier cosa que necesite de parte de la dirección, ...no tengan miedo de solicitar cualquier apoyo". ACA P1/ SD.

Reflexión con P2

Autovaloración de su intervención pedagógica. "Bien, tú sabes, el tema me gustó muchísimo y a ellos los motiva mucho, por el tema de la estadística y el tema que hablábamos anteriormente primero del promedio. Y este tema que está muy en el tapete, la situación política..." P2 CA

La acompañante secunda la valoración de la profesora. Reconoce que muestra seguridad al impartir docencia. "Me parece interesante que tomaras ese ejemplo de la política, o sea que es de interés para ellos..." "Que bien, me parece muy interactiva y percibí en los muchachos que todos tenían interés en la clase, nadie estaba en otra cosa..." SD CA

La acompañante dio importancia que la docente hizo énfasis en la aplicación de la estadística en la vida; que alternaba la participación hembra y varón; así como la corrección de errores que cometieron los estudiantes al desarrollar los ejercicios. "...percibí que todos entendieron o por lo general entendieron el 80%, y me sentí mucho mejor que en la clase que usted dio anteriormente, porque yo sentí que tú diste más, aunque yo sé que estabas presionada con el tiempo..." SD CA

Le preguntó a la acompañada ¿Tú cómo sentiste que se dio la clase?

P2- Me gustó mucho, porque fue participativa. Vi mucho interés,

Concluyó "Yo te felicito, me gustó mucho. ¿Qué le mejorarías a esta clase? O sea, te sentiste satisfecha del uno al diez". SD CA

P2 En ese momento expresa su satisfacción y a la vez comenta que tenía previsto unos recursos que no utilizó "sentí verdad que ellos lo entendieron, pero yo tengo ahí unas facturas de luz y unos recortes de periódico..." P2 CA

En el diálogo con la P2 la investigadora formuló preguntas para llamar la atención a acompañada y acompañante de una acción poco clara. Se analizaron los temas trabajados con los estudiantes, el orden y el tiempo de desarrollo.

I- ¿El tema de la media aritmética estaba programado para después de este que tu diste, el de histograma? ¿O hiciste un rejuego?

P2- Mira, yo hice un rejuego...ayer realmente nosotros terminamos con la estadística, ...me quedaba poco tiempo, realmente lo que iba era esto, yo no quería desaprovechar ese tiempcito que tuve con ellos. Entonces cómo es el tema que sigue después de esto, bueno, vamos a agarrarlo aquí y quise recoger sus saberes previos con relación al tema... fijate que teníamos que el histograma depende de la tabla de frecuencia. Entonces teníamos que ver esto, recoger qué fue lo que hicimos para entonces llegar a aquí. Entonces como esos ocho minutos estaban ahí... Debe ser un bloque de más de 45 minutos o 2 horas, porque es poco realmente. ACA P2/ Inv.

3er acompañamiento

La acompañante del tercer momento no estuvo en los acompañamientos anteriores, al iniciar el momento de reflexión excuso a la subdirectora y dijo que estaba en representación de esta. La reflexión en sentido general consistió en expresiones de halagos relativos al tema, la intervención de la docente, la participación de los estudiantes y el procedimiento que implementaron.

Expresó su satisfacción por la participación de los estudiantes y la intervención de las profesoras. "...fue muy satisfactorio porque los niños se integraron a ese proceso ...vi como dominaban el tema... tanto la profesora J como la profesora A. Quedé conforme con el trabajo que hicieron". ACA P1 y P2/ Inv. D

De la P1 hizo un recuento de lo observado y expresó su valoración. "Hizo su retroalimentación de lo trabajado anteriormente que habían trabajado lo que era la sílaba y le estaba preguntando a los niños, hizo su lluvia de ideas, los niños le respondieron, guardó su material bien guardadito, le entregó a cada niño un recorte de periódico, decía yo "¿Qué van a hacer?" Ella hizo su introducción bien y ahí me empoderé. Cuando vi lo que iban a trabajar, la vi a ella poniéndole pegamento al material que le estaba entregando a los niños, me sentí bien porque los niños tenían su hoja muy bonita, una niña le pregunto y ella dijo "primero hay que leer para saber que tú vas a sacar" ACA P1/ D

La acompañante reconoció de la profesora 1 aspectos de su interpretación sobre la clase. " Ella estaba dando Matemáticas sin darse cuenta, porque ella le dijo "Tienen que contarme los párrafos; tienen que contarme cuánta separación hay en sílabas", entonces estaba trabajando Matemáticas". ACA P1/ D

Destacó actitudes y desempeño. "...la maestra no se mostró en ningún momento cansada ni agobiada...yo felicito a la maestra porque se desenvolvió bien en su trabajo, no se sintió tímida... ACA P1/ D

La acompañante realizó una retroalimentación y reconocimiento a la P2 ""...la maestra de Matemáticas P2 hizo un buen trabajo ¿Qué pude observar? Que está trabajando el último tema que va para el examen, que es estadística. ¿Qué me gustó? que lo trabajo con gráfica, que lo trabajo con lo que está en el medio que es la política... la retroalimentación que ella dio que se vio que no fue un montaje. El desarrollo y su inicio excelente..."

Resaltó cómo se sintió como acompañante. "...yo particularmente como directora me sentí muy bien, muy a gusto, el curso acogedor, un ambiente bueno, los muchachos bien arreglados...Los alumnos se portaron muy bien, colaboraron con ella, mantuvieron buena disciplina." ACA P2/D C

En síntesis.

En los tres momentos de los acompañamientos se produjeron situaciones reflexivas simples. Estas podían ser análisis que fluyeran a alternativas didácticas o soluciones de fácil deducción o cuando se induce a una respuesta donde la alternativa contraria, se deduce que, pedagógicamente no es adecuada. O -Perfecto, ¿Y qué otra estrategia utilizaría si no tiene la facilidad de darle el ejemplo en la pizarra, con ellos, ¿cómo lo haría? A la hora de darles las instrucciones.

Dos manifestaciones de reflexión simple consistieron en que la acompañante expuso todos los cambios y mejoras observadas durante la clase y la profesora solo escuchó y opinó poco; o donde se le expuso a la acompañada lo que se consideran son sus aciertos, bondades y se le felicitó por exhibir un buen desempeño. "Me gustó mucho como tu iniciaste, ...porque yo vi que te enfocaste un poco en el examen que tienen, del politécnico, en el folleto..." SD CA

En el 3er acompañamiento la acompañante resaltó cómo se sintió. "...yo particularmente como directora me sentí muy bien, muy a gusto, el curso acogedor, un ambiente bueno, los muchachos bien arreglados...Los alumnos se portaron muy bien, colaboraron con ella, mantuvieron buena disciplina." ACA P2/D CA

Centro B

Reflexión sobre la acción simple

1er acompañamiento

Reflexión con P1

En esta escena las acciones que realizó la profesora durante la clase fueron analizadas y evaluadas por la acompañante. La profesora opinó en algunas preguntas, escuchó y aceptó sus debilidades, los aspectos a mejorar y las sugerencias que le hizo la acompañante.

C2- ¿Y sobre qué era la encuesta? ¿Sobre qué?

P1-Sobre la luz y las enfermedades de la visión.

C2-Muy bien, muy bien.

P1-Ya hicimos, mande a hacer esa encuesta. Entonces, tienen que entregarme, mire la clase, esta fue la tarea que les dejé. Entonces, no puse el cuestionario porque como no tenemos los otros instrumentos lo monte ahí, y ahora voy a poner el cuestionario. Porque en matemáticas, en la parte de estadística, estamos ya en los gráficos de barra y en los gráficos poligonales. Entonces, yo aproveché que tenemos en naturales las enfermedades vectoriales, y mandé a investigar sobre las enfermedades vectoriales, las que están de moda como dicen, y lo pusimos por aquí.

C2-Faltó un poquito esa parte, ¿Qué aprendimos hoy? Para el cierre.

P-Ellos lo...

C2- ¿Qué aprendimos hoy? Ya al final de concluir la clase, porque eso lo hicieron al principio, ¿ve? ¿Qué aprendimos hoy? Así ... y lo mismo cuando trabajaste el concepto del diccionario, ya alumnos estaban, como que no tenían el diccionario y no se atrevieron a decirte nada, por lo menos que invitara a juntarse de 2 en 2, a con el que no tuviera ¿ve?

P1-Si se juntaron, algunos se juntaron, no todos.

C2- Pero invitarlos, porque a lo mejor tenían temor, como era individual, por lo menos formar equipos para sacar los conceptos. Se puede mejorar, se puede mejorar, pero en sentido general todo quedo, ¡mira! Los niños.

Necesito también que plantees, que plantees la actividad de apertura ¿vez? Con lo que tu iniciaste; las actividades iniciales donde recoges todo lo que los niños ya vivieron anteriormente, en el tema anterior, así como la... la que tu fuiste haciendo, ¿tú ves?

P1-Si, yo la voy a hacer.

C2- Uno está disque no plasma por escrito, pero todo debe estar plasmado por escrito.

P1- ¿También la pongo?

C2- Todo debe estar plasmado. Sí, las actividades de inicio, de apertura.

P1-Sí.

C2-Hay que escribir todo.

P1-Qué no exponga solamente interactuaron el tema, escucharon.

C2-Sino que la clasifiquen.

P1-Sino que la vaya poniendo.

C2-Sin poner ni inicio, ni cierre, ni desarrollo, sino tu inicias con una actividad, por ejemplo, del texto unido que sí, lo que tú le hiciste desde el punto de vista escrita también.

Muy bien, entonces, me vas a escribir aquí tu compromiso y los acuerdos a los que llegamos que es buscar previamente los recursos con un poquito más de antelación.

P1-Aja. Entonces, no, la sugerencia la pone usted ¿verdad?

C2-Sí, yo te la voy a decir. Sugerencia: mejorar un poquito el cierre, tú sabes, recoger el aprendizaje de los niños en ese momento; en las actividades, describir todas las actividades, tanto en las de inicio, desarrollo y cierre, conviene escribirlas todas.

Reflexión con P2

Se realizó un diálogo con preguntas cuyas respuestas no coincidían acompañante y acompañada. Las percepciones de la acompañante no fueron aceptadas por la acompañada, las preguntas no llevaron a conclusión en cuanto a los planteamientos de mejora ni las sugerencias a las que conducían.

C2-A ver ¿Qué piensas que hiciste bien? ¿Qué tienes que seguir reforzando, haciendo uso de esta técnica?

P2-Eso me lo tienen que decir ustedes, porque uno está dando su clase como uno la hace.

C2-Es para ver cómo está tu evaluación, a ver qué hice bien, qué utilicé, qué me funcionó, a qué los niños respondieron, qué fue efectivo...

P2-La participación que ellos tuvieron, todos querían participar, tú ves, eso es algo muy bueno. Porque a veces hay niños que no les gusta, pero esta vez, ellos estuvieron muy dispuestos.

C2- Entonces, con la estrategia que utilizaste, viste favorable la participación de las niñas...

P2-Sí, sí, claro, claro. La participación a mí me gustó mucho.

C2- ¿Qué otra cosa? si hubo trabajo de grupo, no se. Mira ¿qué crees?

P2-Nosotros siempre trabajamos en grupos, pero esta vez lo que yo quería era trabajarlos de forma individual, para ver cada uno de esos momentos que ellos tuvieron. Ahí no se si tenía que trabajarlos en grupo, pero eso era lo que yo quería hacer en el momento, individual.

C2-Muy bien. Entonces, ¿qué crees que te faltó?

P2- A uno siempre le falta algo. ¿Verdad?

C2-Ahora, ¿qué crees que te faltó?

P2-Dímelo tú, para yo saber que me faltó, porque tú tienes que saber que me faltó, para saber...

C- ¿Qué piensas que puedes mejorar?

P2-Uno siempre está mejorando todos los días, porque todos los días uno va aprendiendo y ellos mismos también. Tu viste ahí cuando estábamos socializando, la equivocación de la pregunta y ellas de una vez estuvieron atentas, eso a mí me gustó mucho...

P2- ¿Qué tengo que mejorar? A ver... ¿Más integración? De ambas partes.

C2-Es decir, acercarte un poco más a las niñas...Sí. Y también otra cosa que, aunque se haga ese trabajo de grupo al inicio del contenido, se puede también realizar trabajos en grupo, equipos de dos en dos.

P2 -Si, pero ya yo lo he hecho antes, porque yo te estoy diciendo a ti que ya eso es un cierre...

C2- No sé. Si tuviera la oportunidad de trabajar en esta misma clase, ¿cómo lo harías? ¿Harías lo mismo? ¿Cómo lo hacías?

P2-Bueno, me sugieres, como dices tal vez, poder hacerlo entonces grupal, pero que...

C2-No, no, no, olvídate de lo que yo te dije, yo te di sugerencias, pero tu ¿qué tu harías?

P2-Yo haría lo mismo que hice.

C2-Si. Si tuviera que mejorar, no mejorar, volver a dar el tema ¿lo darías así mismo o... (Interrupción P2)

P2-Si, porque trabajamos individualmente, trabajamos en grupo, trabajamos con recortes de periódico, trabajamos con copias... Entonces como tu dijiste, el uso de la tecnología, utilizar eso...

C2- ¿Pero por qué lo digo?...

2do acompañamiento

Reflexión con P1

La acompañante en el proceso de reflexión le formuló tres preguntas a P1 que se interconectan, pero las respuestas no tanto. La pregunta que formuló la acompañante no fue respondida, la acompañada expresaba ideas y recursos que debió incluir para reorientar el proceso de aprendizaje, aunque considera que hizo bien su clase.

C2- ¿Qué crees que hiciste bien?,¿qué quieres seguir potenciando... para trabajar en esta unidad?

P1- Bueno, ahora quiero trabajar con esta unidad con material más concreto; materiales concretos, que ellos mismos vayan preparando, cubitos con cajitas de fósforo, con los mismos de la leche, para ir formando las fracciones....

C2- ¿Y que viste bien, de todos los procesos que utilizaste, la metodología, las técnicas que usaste, las estrategias?

P1 - Bueno, yo encuentro que lo hice bien. Aunque le voy a decir la verdad, cuando yo coloque el signo, no fue colocado a propósito, cuando lo coloque, después dije, ¡ay! pero vamos a ver.

Reflexión con P2

La acompañante en el proceso de reflexión le formuló una pregunta a P2 que llevó al intercambio de ideas, pero no condujo a una conclusión.

C2- ¿qué hiciste bien? ¿Qué vas a seguir reforzando en las demás actividades que realices con los diferentes alumnos?

P2- Siempre les hago como que esa apertura, a ver el tema de la clase. Trato de que se involucren en el diario vivir, porque eso es lo que... para la vida, porque uno está en esto para la vida, educarlos para la vida. Siempre todos los temas, yo les digo, "¿Y entonces si fueras tú? ¿y cómo estuvieras?" Esa es una de las partes que más me gusta.

P2-El desarrollo de los niños que ellos siempre están abiertos al diálogo... Tu lanza la pregunta y ellos de una vez saben... son hábiles para la interpretación, eso. La forma, el respeto que ellos le tienen a uno...

C2- ¿No identificaste algo que te haya faltado?

P2-Bueno si, algún vídeo de, de, pero que más adelante uno también se lo puede poner porque es la apertura de la clase.

C2- Pero tú preparaste a las niñas como un drama.

P2-También.

C2- ¿Y cómo hicieron dime? ¿Qué hicieron para preparar?

P2-Bueno, así mismo, yo les dije, buscamos los personajes, y cada uno se identificó con él...

3er acompañamiento

Reflexión con P2

Los estudiantes aplicaron una encuesta y posterior a eso realizaron dos actividades. El intercambio de preguntas y respuestas fueron imprecisas.

C2 ¿Tú crees que se puede? Por ejemplo, primero que cada una comparta su experiencia con el test, o qué hizo cada una, cuéntame cómo lo hiciste, muy bien y después evaluar la actividad.

P2-Lo que yo quería era que lo hicieran más, pero el tiempo no me dejó. Así que, entonces, aunque sea una, después el viernes yo retomo, porque yo sé que muchos quieren hablar.

C2-Perfecto.

P2-Y es bueno también escucharlos, como yo los conozco, ahí mismo nosotros podemos hacerle la heteroevaluación.

C2-Aja. Sí, todo se puede, claro. ¿pudo un niño hacerle una pregunta a otro niño, de cómo se evaluó, en vez de hacerla tú?

P2-Bien, claro, sí.

Centro Educativo B > 3er Acompañamiento CB Diálogo Prof. 8vo

En síntesis.

En el 1er acompañamiento las situaciones reflexivas simples que se analizaron tenían en común que las expectativas de ambas profesoras era esperar la valoración y sugerencias de mejora de quien la acompañaba. Esto porque las reflexiones tenían carácter más de evaluación unidireccional, en la que se indicó las fortalezas, aspectos a mejorar y sugerencias de la clase observada. En lo que diferían P1 y P2 fue en la aceptación de las correcciones y las sugerencias, P2 concluyó que, si tuviera la oportunidad de realizar otra vez la misma actividad, la haría igual sin cambiar nada.

En el 2do y 3er acompañamiento las situaciones reflexivas analizadas tenían posiciones ambiguas porque las respuestas no correspondían a las preguntas o los puntos de vista de acompañante y acompañada eran contrarios. En algunos de los diálogos las preguntas, más que conducir a la acompañante a reflexionar sobre la acción, eran el preámbulo para informar que hicieron bien o mal y recibir las instrucciones de lo que debían hacer para mejorar. - ¿Qué otra cosa? si hubo trabajo de grupo, no se. Mira ¿qué crees? ACA P1/C2 CB

En los tres acompañamientos surgieron preguntas que no coincidieron con las respuestas o no llevaron a conclusiones relativas a cambios o mejoras.

Similitudes y diferencias entre los centros A y B en esta subcategoría

Similitudes y diferencias

En ambos centros se analizaron situaciones donde la acompañante fue quien informó las fortalezas, cambios y mejoras que debía hacer la profesora acompañada, a modo de evaluación unidireccional. Las acompañadas escucharon, tuvieron poca opinión al respecto y aceptaron las correcciones, instrucciones y sugerencias.

El análisis de algunas situaciones condujo a preguntas de alternativas didácticas o soluciones de fácil deducción o que podían contradecir planteamientos pedagógicos obvios porque eran promovidos por el ministerio.

-Perfecto, ¿Y qué otra estrategia utilizaría si no tiene la facilidad de darle el ejemplo en la pizarra, con ellos, ¿cómo lo haría? A la hora de darles las instrucciones. ACA O/P1 CA

- ¿Qué otra cosa? si hubo trabajo de grupo, no se. Mira ¿qué crees? ACA P1/C2 CB

En los tres acompañamientos surgieron preguntas que no coincidieron con las respuestas o no llevaron a conclusiones relativas a cambios o mejoras.

Diferencias

Las acompañantes con frecuencia valoraban las acciones o resultados de las acompañadas o de los estudiantes, a partir de sus gustos o sentimientos. "Me gustó mucho como tu iniciaste, ...porque yo vi que enfocaste un poco en el examen que tienen, del politécnico, en el folleto..." SD CA. "...yo particularmente como directora me sentí muy bien, muy a gusto, el curso acogedor, un ambiente bueno, los muchachos bien arreglados...Los alumnos se portaron muy bien, colaboraron con ella, mantuvieron buena disciplina" ACA P2/D CA.

Reflexión sobre la acción profunda

Esta consiste en el análisis de escenas de clase que permitieron el intercambio de diferentes puntos de vista, la identificación de aspectos a mejorar, la búsqueda de soluciones conjuntas o el consenso de acuerdos. El intercambio entre acompañante y acompañada condujo a una reflexión más profunda en forma de indagación dialógica. Se alternan reflexiones que se realizaron con P1 y otras con P2 en cada momento del acompañamiento.

Centro A

1er acompañamiento

Reflexión con P1

La reflexión del primer acompañamiento se apoyó en comentarios y preguntas.

La acompañante realiza indagación dialógica "¿Tú crees que agotaste todos los recursos que tú te imaginaste o faltaron algunos?" SD CA

- "Yo les dije, vayan llenando lo que ustedes se sepan, lo que no, entonces me hacen la pregunta, por eso es por lo que unos preguntaban de un tema, otros del otro". P2

SD - ¿...de la clase de hoy, que usted mejoraría, se sintió que dio lo mejor de usted?

P1-Muchas veces, uno da con ustedes lo mejor, ...algunas veces hay cositas que se salen de las manos de uno y por ejemplo el tiempo, no fue programado para tanto tiempo, pero había muchos niños que estaban poniendo las palabras donde no iban..."

O -O sea, ¿que hubo quizás poco entendimiento, de la explicación que usted les dio?

P1 -Sí. Algunos me entendieron muy bien, pero entonces yo pregunté ¿Quién no entendió?, y todos, supuestamente, entendieron. Había algunos que se confundieron, en el orden de donde iban a poner las palabras que encontraron en el texto.

O -También, observé a una niña, que se le acercó, para quitarle la tiza.

P1-Yiyi, le digo que tengo inconvenientes, ya he hablado con la madre acerca de...

O -Pero no, no es con la madre realmente la situación, es entre la relación maestra-alumna, pueda ser que la niña haya asumido, sí, pero, debe esperar...

P1 -Es que ella quería ir primero... si yo le dije que se espere, a todos ellos les dije que se esperen.

O -Si, pero quien sabe en alguna que otra circunstancia, la niña ha tenido, de una forma quizás inconsciente, o indirecta, por parte suya como maestra, el reforzamiento de esa conducta negativa. ¿Cómo reforzamos una conducta negativa? Por ejemplo, en ese caso, cuando ella se para, a retirar la tiza a usted, sin usted haberle solicitado "ven fulana, aquí a la pizarra" y que ella se le acerque y trate de quitársela y usted de la seda, sin la intención de retenerla o no. Eso le refuerza esa conducta a la niña, de que en otra ocasión ella puede hacer lo mismo. Incluso, usted le decía " No fulana", y ella continuaba "pero profe, que tal cosa", o sea que, quizás en algún momento, ella haya logrado su cometido, cuando haya tenido esto, y se le refuerza.

...Entonces, tiene que tratar de que ese grupito, que usted tiene, que sobrepasa lo que son los límites con la maestra, aunque no sean límites agresivos, pero va a permitirle a usted, que mantenga la disciplina y el respeto, su estatus, dentro del aula. ACA P1/ O y SD

Reflexión con P2

La reflexión con la P2 inició con la pregunta cómo te sentiste impartiendo la asignatura.

P2 -A mí me gusta mucho trabajar con ellos, específicamente con los grupos de 8vo, porque son grandes y me encanta cuando ellos tienen problemas ...tienen que analizar, que ver ellos la respuesta por sí mismos...Porque, la mayoría de lagunas que hay en matemáticas es porque se le da de forma abstracta,

SD -Y, si tuvieras que cambiar algo... a la clase de hoy ¿Qué te cambiarías o qué cosas crees que se te quedaron o que te faltó?

P2 -Bueno fijate, esta es la última hora y resulta un poco corta, y más que ellos están como emocionados así, un poquito más de tiempo, para poder desarrollarla.

SD -...se pudo profundizar ¿Qué tú vas a hacer con ese cierre ¿Para cerrar ese caso? Porque

ellos, algunos tenían diferencias, entre que era 110, otros 90 y tocaron y se fueron. Yo sé que tú no acostumbras a esto, ...pero cuando toco el timbre, ¡pa! se desactivaron de una vez. ¿Qué piensas hacer? ¿Qué has pensado?

P2 -Si, yo sé que el cierre está incompleto, ...pero que todos quedaran bien satisfechos.

SD - ¿Te sentiste satisfecha con el cierre?

P2 -No

S -Por eso te pregunto, porque...

P2 -No, el cierre hay que mejorarlo

ACA P2/ Inv. – SD.

2do acompañamiento

Reflexión con P1

Ante la pregunta de cómo se sintió durante el acompañamiento la profesora respondió que tranquila.

SD- ¿Igual o mejor que la otra vez?

P1-Mejor que la otra vez

SD sea, que a usted que le gustaría que acompañara, le gustaría que la acompañarán de vez en cuando.

P1-No tengo problema, porque realmente yo siempre planificó lo que voy a hacer, no tengo problema con eso. ACA P1/ SD.

Reflexión con P2

Autovaloración de su intervención pedagógica. "Bien, tú sabes, el tema me gustó muchísimo y a ellos los motiva mucho, por el tema de la estadística y el tema que hablábamos anteriormente primero del promedio. Y este tema que está muy en el tapete, la situación política..." P2 CA.

La acompañante secunda la valoración de la profesora. Reconoce que muestra seguridad al impartir docencia. "Me parece interesante que tomaras ese ejemplo de la política, o sea que es de interés para ellos..." "Que bien, me parece muy interactiva y percibí en los muchachos que todos tenían interés en la clase, nadie estaba en otra cosa..." SD CA.

La acompañante le dio importancia a que la docente hizo énfasis en la aplicación de la estadística en la vida; que alternaba la participación hembra y varón; así como la corrección de errores que cometieron los estudiantes al desarrollar los ejercicios. "...percibí que todos

entendieron o por lo general entendieron el 80%, y me sentí mucho mejor que en la clase que usted dio anteriormente, porque yo sentí que tú te diste más, aunque yo sé que estabas presionada con el tiempo..." SD CA

Le preguntó a la acompañada ¿Tú cómo sentiste que se dio la clase?

P2- Me gustó mucho, porque fue participativa. Vi mucho interés,

Concluyó "Yo te felicito, me gustó mucho. ¿Qué le mejorarías a esta clase? O sea, te sentiste satisfecha del uno al diez". SD CA

"sentí verdad que ellos lo entendieron, pero yo tengo ahí unas facturas de luz y unos recortes de periódico" P2

3er acompañamiento

La investigadora reflexionó con las profesoras con relación a las situaciones que se observaron durante los tres acompañamientos. Con la P1 se resaltó que las instrucciones fueron orales, repitió con frecuencia de manera colectiva e individual.

P1 - "Muchas veces les pongo el tema de lo que ellos van a hacer en la pizarra y aunque algunas veces les pongo el tema, ellos preguntan. O sea, el problema es que a los estudiantes no les gusta leer, ese es el problema. Aunque el mandato dice claramente lo que ellos tienen que hacer, uno tiene que volver de nuevo a reforzar lo que ya esté puesto. Y hay algunos que siempre se quedan un poquito rezagaditos, que hay que ir personal, a explicarle más cerca, lo que tiene que hacer

I-O sea, que ha sido coincidencia que hayan sido orales los mandatos.

P1- Sí...

La investigadora reflexionó con la profesora P2 con relación a las situaciones que se observaron durante los tres acompañamientos.

En la indagación con P2 se abordó la organización de los trabajos en grupo en el aula, ya que no se observaron durante los acompañamientos. Las tres clases observadas, dos eran de 7mo grado de sesiones diferentes y la otra de 8vo. La investigadora contextualizó a la docente e indagó "¿Cuál fue la razón? ¿Utiliza en clases trabajos de grupo?"

P2-No sé si tú recordarás que, cuando tú me acompañaste en el 7mo B, ...asigne un trabajo por grupo de ir a los 5to e investigar, cuando eso estábamos en campaña, cuál era la preferencia electoral de cada uno, el 5to B y el 5to A eran la población, se tomó una muestra y ellos debían ir en grupo y preguntar cuáles eran las preferencias electorales y luego de ahí teníamos que hacer el resto del trabajo y construir gráficas y determinar qué variables. ...fijate

que había preguntas muy puntuales, de que en tal partido y tal partido ¿Cuál tenía mayor porcentaje? Yo los invité a que ellos se detuvieran a mirar la gráfica, a analizar la gráfica. Entonces, como ellos tenían una asignación del día anterior de recoger las gráficas donde la encontrarán: Periódico, revista, internet; cada uno tenía su gráfica y la trabajábamos en ese momento de manera individual...”

I-La del 7mo ya había pasado el trabajo. Tu dijiste que era una asignación fuera de clase, una interpretación.

P 2 ...los acompañé, pero ya ellos tenían todas las instrucciones dadas de qué iban a hacer y dividimos el curso en grupos. En un momento fui y acompañé, solamente a observar lo que ellos hacían... ACA P2/Inv.

Se reflexionó en relación con el tipo de preguntas y actividades dirigidas a los estudiantes.

I-En este caso, de las preguntas que tu hiciste ¿Cuál fue la que desafiaba el conocimiento que ellos tenían de la clase anterior?

P2 ...fíjate antes de que ellos trabajaran, entre todos, volvimos y reconstruimos lo que es un histograma, ¿Cuál es la variable? ¿Dónde va la variable? ¿Cuál es la frecuencia? y ahí asegurarse de que ellos realmente dominaban eso...

I-Sí, ellos identificaron la gráfica, identificaron el porcentaje, pero ya eso estaba dado en la gráfica, por eso te pregunto ¿Cuál fue el desafío? porque si ellos tenían la gráfica e iban a repetir la gráfica en dibujo, iban a copiar la gráfica.

P2 ...la gráfica que ellos trajeron, estaba como dado cierto, pero yo quería que ellos vieran cual es la variable, fíjate la niña fue a la pizarra a construirla...

I-Entonces ellos iban a identificar los elementos y como se leía la gráfica, el orden...

P2-Más bien el orden, qué me corresponde a mí era interpretación de gráficas estadísticas, histogramas y polígonos de frecuencia, ese es el contenido que me tocaba abordar. ...las preguntas hacían mucho énfasis en ver, en buscar dentro de la gráfica para que pudieran interpretar.

I- ¿Se pudo haber hecho ese trabajo más complejo y en grupo?

P2- Claro que sí. Podíamos hacerlo en grupos y de hecho a ese le continúa otra parte, dentro de la hoja, mañana cuando socialicemos esa parte, ellos tienen un trabajo más complejo de ver el porcentaje y trabajar con el por ciento, pero recuérdate que las Matemáticas de forma concreto y que debo de ir de lo abstracto a lo concreto, de lo más simple a lo más complicado,

entonces es una secuencia que debo de llevar.

I- Ok. Principalmente esa era mi pregunta. Me llamó un poco la atención que algunas de las preguntas eran muy cerradas o muy literal, que era ubicar de una vez, “¡oh! que aquí está el partido, pues este es el porcentaje” o sea que, un niño que sepa qué es un decimal y qué es un porcentaje, fácilmente identifica un porcentaje mayor que otro, o sea, para séptimo grado pensé que la pregunta era muy literal y cerrada en algunos casos. Por ejemplo, decía la 7 “¿Estas gráficas fueron utilizadas por la Junta y las comprendió el pueblo?” O sea, ¿qué van a responder con esta pregunta?

P2-Recuerdate que ellos, vuelvo y te digo, mi interés, dentro de mi plan, era que ellos pudieran interpretar gráficas. ACA P2/Inv.

En síntesis.

En dos de los acompañamientos surgieron escenas de reflexión más profundas, al formular preguntas combinadas abiertas y específicas, que llevaron a la acompañada a clarificar su acción con una mirada retrospectiva y a ofrecer explicaciones argumentadas o no. Se profundizó en las situaciones donde se formuló preguntas que evidenciaron la opinión, sentimientos, satisfacción o insatisfacción de la acompañante en cuanto a sus acciones.

En el 3er acompañamiento la reflexión con la investigadora conllevó a resaltar patrones de situaciones que se dieron en los tres. Con la P1 las instrucciones de las actividades y ejercicios fueron orales, la profesora la repitió de forma colectiva e individual. De igual forma se dio seguimiento a los acuerdos sobre control del volumen de la voz y manejo del tiempo en el desarrollo de las actividades.

Las preguntas revelaron procedimientos didácticos y decisiones asumidas por P2 que eran algo confusas. Esto fue el cambio en el orden de temas que dependían el primero impartido (histograma) del segundo (tabla de frecuencia y media aritmética). Unos de los patrones encontrados en los tres acompañamientos de la P2 fueron que no se observaron la organización de los trabajos en grupo en el aula, la investigadora indagó, “¿Cuál fue la razón? ¿Utiliza en clases trabajos de grupo?”, en el caso de que fuera coincidencia. El segundo patrón correspondía a la formulación de preguntas simples y la implementación de actividades poco desafiantes para el aprendizaje de conocimientos complejos.

Centro B

Reflexión sobre la acción profunda

1er acompañamiento

Reflexión con P1

La acompañante condujo la reflexión de tal forma que la acompañada encontró acciones que no se realizaron y que afectó la clase. La acompañante también descubrió una falta propia, que cambió su percepción.

C2-Muy bien, ¿y qué tu hiciste bien durante todo el desarrollo, dentro de las técnicas que utilizaste...?

P1-Si, dentro de los recursos creo que sí, aunque yo quería haber tenido otros, porque mandé a buscar una guitarra y no la pude conseguir. Busqué maracas y ya los niños se habían llevado las de ellos, las que habían hecho con la profesora N, porque se trabaja en conjunto e incluso le pregunte y la profesora no me dijo “ay no, yo mande a que se la llevaran”. No pude conseguirlo.

C2-Y a R, ¿R no?, ¿no ubicaste a R?

P1- ¡Ah!, no ubique a R.

C2-R es la encargada de ese departamento.

P1-A quien busque fue a S, a quien busque fue a S para que me la prestara.

C2- S estaba de permiso.

P1-Si.

C2-Ella no te iba poder auxiliar.

P1-Sí, R me hubiera podido auxiliar.

C2-Ella tiene acceso a las guitarras, porque ella es quien da el taller optativo de guitarra, y mira precisamente yo vi una, vi una allá, cerca de 1ero en, aquí en las mesas esta mañana cuando llegué.

P1-Oiga eso.

C2-Cuando llegué. Muy bien, ¿Entonces qué te faltó a parte de la guitarra? Cosas que debes mejorar.

P1-Bueno me faltó la tambora, se iba a utilizar también ahí, y me faltó que no pude traer una poncherita de metal, que no la pude traer, para hacer un experimento que íbamos a hacer para escuchar el sonido en diferentes medios. Eso faltó.

C2-Y tal vez buscar como más adelantado esos recursos para poder tenerlos a tiempo.

Vamos a ver, ¿si tuvieras la oportunidad de dar de nuevo la clase, como lo harías? Si la pudieras continuar, darla de nuevo la clase.

P1-Bueno, si tuviera la oportunidad, iría a buscar mi guitarra que la necesito, buscaría mis recursos... la tambora, una güira y unas maracas.

C2-En la planificación cuando te la revisé, vi que estabas trabajando la materia, pero aquí veo que estaba el sonido.

P1-Ah, la divide.

C2-Entonces, ¿no pudiste planificar la de este mes? tu planificaste aquí la diaria.

P1-Sí, en la diaria ya está puesta, falta ponerle la...

C2-Lo que pasa es que yo tenía el cuaderno de ella desde la semana pasada, y el tiempo que me tome para revisarse... Entonces, aquí le revise la unidad enero-febrero, y aquí ella trabajó en la diaria la materia, la parte química y ya viste.

P1-Yo la mande a buscar varias veces.

C2-La falla fue mía ahí, pero la tiene en su diaria, muy bien.

Reflexión con P2

La reflexión reveló acciones previas que no ocurrieron y que eran requeridas para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, pudieron emerger y ser ponderadas en el momento del diálogo.

C2-A ver, ¿qué crees que te faltó? ¿Qué dejaste, que pudo haber faltado durante el proceso de la clase?

P2-Bueno, fijate que cuando ya empezamos a trabajar, hubo algunos niños que no estuvieron presentes, por algún motivo de ausencia, que no estuvieran en el aula, tal vez no lo tome en cuenta, cuando empezamos. Pero después que ellas tenían el texto en las manos, incluso la niña me dijo "¡Ah! ¡Qué bien me sentí! Porque, aunque yo no estaba, lo pude ya visualizar y entender la idea más clara". Tal vez me faltó esa parte, de que cuando ellas llegaron, retomar de nuevo el texto, pero creo que lo completé ya con el cierre.

C2-Sí.

P2-Que por eso es bueno uno siempre tener esos momentos de inicio y darle la oportunidad para tener un cierre de clase con el contenido.

2do acompañamiento

Reflexión con P1

Una de las preguntas formuladas por la acompañante fue en torno a la posibilidad de volver a realizar la actividad en otro momento. Es decir, tener oportunidad de una clase similar.

C2-Si tuviera la oportunidad de trabajar de nuevo en esa misma clase, en esa misma unidad ¿Cómo tú lo harías?

P1- Ya de manera completa, modelando, también podemos utilizar alimentos, para fraccionarlos. Que ellos vean, si tomo tanto y me como tanto, cuánto me queda. Podemos utilizarlo de esa manera, que no se quede solamente, como le dije ahorita, en forma oral, visual, no. Sino también, que ellos modelen, construyan por ellos mismos.

C2-Exacto.

Reflexión con P2

La experiencia que tuvieron en el salón de clases fue considerada muy valiosa si la experimentará el resto de los estudiantes del centro educativo. De ahí que acompañada y acompañante consideran la idea de compartir conocimientos y vivencias con el resto de los estudiantes del centro educativo, en un espacio común.

P2 -Y que ese mismo drama que ellas hicieron, se les puede presentar también por partes a los niños, por ejemplo, hasta después de la oración...

C2-Puede ser por ciclo.

P2 -... y puede ser por ciclo. Escogemos, por ejemplo, lunes que ellas están, se les presenta al segundo y el martes se les presenta a los pequeños.

C2-Exacto.

P2 -Después de la oración ellas se preparan mejor, le dan los toques.

C2-Y a partir entonces la campaña de concientización y de... perfecto.

3er acompañamiento

Reflexión con P1

Se reflexiona acerca de procesos de evaluación que no se realizaron después que concluyó la actividad de los estudiantes.

C2- ¿Tú crees que durante la exposición de los niños pudiste haber hecho alguna evaluación con los niños, coevaluación, autoevaluación, después que expusieron? ¿Pudo haber surgido ahí?

P1-Los niños trabajaron muy bien.

La acompañante insistió en las preguntas y P1 continuó dando respuestas a medias. Después de tres comentarios complementaron las ideas y respondió.

P1-...pero pudo ser posible. Aunque voy a retomar eso porque ahorita en el momento de la tarea vamos a hacer las críticas.

C2-Muy bien.

P1-Que eso me faltó, esa parte de la crítica, para ver como sus compañeros encontraron sus trabajos, sus exposiciones y también luego, para ver como ellos mismos se sintieron, qué piensan, qué tanto aprendieron, hacer su autoevaluación...

C2-Piensa que pudo haber surgido ahí ¿verdad? Pudo haber surgido ahí, porque ya...

P1-Si, pudo haber surgido...

C2-... Porque ya está fuera como de... pero está bien que lo haga, ¿oíste? No está mal, es bueno hacerlo, pero pudo haber sido ahí.

P1-No, soy sincera, esa parte faltó.

C2-Claro que sí.

P1-Qué es un punto a mejorar, tenerlo más pendiente ahí en el trabajo.

Entre las preguntas que continuaron dos de ellas conectaron con análisis de los acompañamientos anteriores. La reflexión inició con las fortalezas y conectó con una debilidad transversal, que resaltó la acompañante.

C2- ¿Qué hiciste bien en todo el proceso que se desarrolló?

P1-Bueno... cómo presentaron su tema, muy bien trabajado, porque incluso ellos mismos hicieron todos sus dibujos... yo los vi trabajando sus dibujos, haciendo, preguntándose "¿Qué me falta? ¿Lo estoy haciendo bien?" y entonces como los niños están desarrollándose en cuanto a eso.

C2-Entonces tú los indujiste, los orientaste para que ellos...

P1-Si, les di una orientación... y les di un poquito más de la idea de cada cosa.

C2-Muy bien, para preparar sus recursos.

P1-Si, el aporte de F, que dijo "ay, pero podemos representar lo que es el día y la noche con el bombillo". Y estos circuitos fueron ellos que lo hicieron. Tengo que darle una chequeadita a ver porqué, si son los bombillos que están dañados o qué es lo que pasa, porque estos circuitos fueron ellos que lo hicieron.

C2-Si. ¿Y qué cosa diferente pudo haber faltado en ese proceso?

P1-Bueno, tuvimos el fallito ahí con los bombillos que debí haber chequeado antes porque no pensé que estuviesen así, pero ahí hubo un fallito en cuanto a eso...

C2-Ahí que tú piensas que necesitas para trabajar...

P1... y en cuanto a lo de la auto y coevaluación. Solo se dio fue la heteroevaluación.

C2-Si, que tú evaluaste, muy bien. Vamos a ver, que tú piensas, que puede faltar. Hemos visto ya en otras clases que un poquito de los recursos, hace falta algo, ¿verdad que sí? ¿Qué piensas que pueden necesitar, en cuanto a la dirección para preparar con anterioridad estos

recursos? Porque en las 2 últimas clases que hemos visto también han faltado algunos recursos, ... ¿Te podemos ayudar, o hay que buscar con más anterioridad, prepararlos?...

P1-Yo digo que los recursos deben estar un poquito más asequibles en cuanto a lo que son mapas, globos...

C2- ¿No te acercas a pedirlos? porque allá arriba en la biblioteca hay.

P1-Ahí es que está, porque mire, yo a veces he ido a buscar un mapa y no lo encuentro, "¡ay! que está en tal curso".

C2- Pero con tiempo.

P1-He ido, si he ido, "¡ah! lo estamos utilizando ahora". Entonces yo digo también si podemos obtener, aunque sea, ...se puedan tener algunos recursos en el aula que sean propios del aula...

C2- ¿Y cuáles recursos más o menos tú piensas que deberían estar en el aula? Para así comunicarle a D.

P1-Bueno, un globo terráqueo, un mapa físico, un mapa político, para mí deben de estar siempre ahí. Para mí, entiendo que deberían estar siempre en el aula.

C2- ¿Y dónde se puede guardar? Porque en el aula no hay espacio para guardarlo y vienen otros grupos, acuérdate.

P1-Bueno, como hacemos con la biblioteca que yo los viernes recojo todo lo de la biblioteca, lo guardo en los armarios y el lunes volvemos a trasladarlo.

C2- ¿Sugieres que sea un mapa más pequeñito que se pueda guardar?

P-Exacto, sí, un mapa más pequeño, pero que ellos puedan ahí verlo, palpar...

C2- ...si tuvieras que dar la clase otra vez ¿cómo lo harías? La misma clase, ¿Qué harías? ¿Qué tomarías en cuenta? ¿Cómo lo harías?

P1-Bueno me gustaría darla que ellos hicieran su exposición, pero darles las pautas de que la hicieran en manera de un diálogo, ...como una conversación entre ellos y que cada cual vaya haciendo su exposición ahí ...como un diálogo y a la vez dramatizarlo; ...interactuando, me gustaría hacerlo así.

C2-Entonces tú crees que se puede mejorar con este acompañamiento, como en tú práctica pedagógica puedes mejorar... ¿Qué piensas?

P1-Bueno, yo creo que se puede mejorar la forma de impartir la clase, se puede mejorar en cuanto a los recursos, utilizar más del medio...

Reflexión con P2

Se compara la actuación de los estudiantes en dos momentos de la clase. En la reconstrucción de conceptos de forma colectiva se analizaron las estrategias y actividades que se implementaron y sus resultados.

I-P2 cuando tú estuviste trabajando la reconstrucción de la fábula, yo vi muchas manos levantadas. Los estudiantes, todos, estuvieron dando su opinión, reconstruyendo la historia, opinando sobre los personajes, sus acciones, sus actitudes también. Pero, vi una diferencia cuando tú solicitaste el concepto de líder. Mira que, no diste instrucción como si fuera algo elaborado, ¿Qué es un líder? Como... más a la opinión de ellas, ... Es lo que, lo que se me ocurrió, no sé si fue así o si trabajaron un concepto específico sobre líder, ¿trabajaron un concepto específico? Entonces, ¿Por qué hubo menos manos levantadas? ¿Por qué crees que en ese momento bajó la demanda de turno... que no fue como en el caso de la reconstrucción de la historia?

P2-A veces, las niñas como que les cuesta hacer la reconstrucción de las cosas que eso es lo que estábamos hablando, sí, porque como que ya el tema...

C2-Ya estaban armando eso ayer.

P2-El tema ya lo hemos trabajado, ya tenemos 3 semanas trabajando ese tema. Pues lo primero que hicimos fue, pues la reconstrucción primero de ellas, "que es un líder", ellas lo copiaron, después ya una definición elaborada del libro. ¿Verdad?

Por ejemplo, mira aquí: esas 3 primeras preguntas son la lluvia de ideas, ¿Qué entiendes por líder? ...incluso, pon un ejemplo, ¿conoces a algún líder? Y ahí lo fuimos mencionando y volvimos y construimos la definición. Entonces, ahí leímos lo que fue en el equipo la fábula, luego trabajamos cuento y enseñanza. O sea, que para esta fecha debía de haber más manos levantadas con la idea ya definitiva...

...porque es como dice Inv., fueron menos manos. Claro, yo de una vez me di cuenta, y digo, pero, por qué los niños son menos si ya eso lo hemos trabajado anteriormente, ¿y tú sabes también que pasó Inv.? Que hay muchos niños que tienen que buscar un cuaderno. Si ellos hubiesen buscado el cuaderno, más manos hubiesen levantado, porque ellas iban a leer ahí, porque lo tienen, ¿tú entiendes? Pero es como yo digo ya ellas debieron tener esa definición por ellas mismas.

I- ¿A que tú crees que se deba esa situación? ¿Qué se te ocurre que puede estar pasando o puede ser parte de la causa?

P2-La distracción muchas veces... no sé cómo se trabajaría eso ahí, tu cuerpo está ahí y tu mente está en otro lado. Y a veces están, "¿Qué usted dijo profesora?". Por eso, cuando yo estoy dictando, a mí me gusta el dictado, porque ellos entienden que tienen que estar

escuchándome; cuando yo lo hago, les digo, “¿Qué fue lo que dije que se me olvidó?” A veces yo les digo eso, pero no es que se me olvidó, es para ver que están repitiendo. Porque eso hay que trabajarlo constantemente, cuando tú le copias en la pizarra ellas están, “yo no veo”, y se presta como a la indisciplina, ya eso yo lo viví. Entonces, lo que tú vives es de lo que tu aprendes.

I- ¿A la dispersión?

P2-Si, empieza ahí... la otra va, voy a borrar, no, no borre. Entonces, las palabras que son de difícil escritura, pues yo las escribo y continuo con mi dictado. No sé si esto está...

C2-No.

I- ¿Te funciona?

P2-Claro, excelente.

En síntesis.

En el 1er y 2do acompañamiento las situaciones reflexivas que se analizaron condujeron a la acompañada a reconocer acciones previas que no tomaron en cuenta y otras que no se realizaron durante la clase, que afectó el desarrollo de estas. Pudieron analizar las posibilidades de mejora y asumir compromisos para introducir cambios en su práctica pedagógica. La acompañante también descubrió una falta propia, que cambió su percepción. En el caso de P2 se pensó en compartir la experiencia de su curso sobre educación ambiental con el resto de los estudiantes del centro educativo.

En el 3er o acompañamiento las situaciones reflexivas que surgieron favorecieron conectar los acompañamientos y reflexiones anteriores de forma transversal. Identificaron logros alcanzados, así como temáticas y dificultades que quedaban como tareas pendientes para la mejora profesional.

Similitudes y dificultades en la subcategoría reflexión profunda

Similitudes entre los centros A y B

En los dos primeros acompañamientos las situaciones que fueron analizadas las acompañantes y acompañadas conectaron con mirada retrospectivas sobre sus acciones y las analizaron con argumentos.

Ambas acompañantes reflexionaron también sobre sus acciones de acompañar, expresaron sus satisfacciones, reconocieron sus errores y debilidades.

En la reflexión del 3er acompañamiento se conectaron las anteriores y se reconocieron los avances y mejoras de las debilidades identificadas por acompañadas y acompañantes. También se revelaron ciertos patrones de aspectos presentes no superados y otros que fueron evidentes al final.

Diferencias entre los centros A y B

Llegado el 3er acompañamiento la estrategia de trabajo en pequeños grupos en el CA fue menos implementada que el CB. Al respecto la investigadora formuló preguntas a ambas profesoras y respondieron que implementan esta estrategia y que fue coincidencia que no los observa durante los acompañamientos. Sin embargo, las profesoras y las acompañantes del CA le dieron poco seguimiento a esta situación, contrario al CB que mantuvo constancia en el tema. Otra diferencia fue la tendencia de la P1 correspondiente al CA, en ofrecer a los estudiantes las instrucciones de las actividades y ejercicios de manera oral.

Situaciones de análisis de la investigadora con la acompañante

La técnica que se asumió fue de observación participante, en tal sentido la investigadora pudo pasar de escucha activa a un momento puntual de indagación, en el momento de la reflexión sobre la acción conducida por la acompañante. Al final de cada acompañamiento la investigadora realizó una entrevista abierta a partir de las notas de campo recogidas durante la observación de clases y el diálogo entre acompañante y acompañada.

Centro A

Las principales situaciones reflexivas que surgieron durante los tres acompañamientos estuvieron relacionadas con la concepción y función del acompañamiento, el rol de la acompañante, el procedimiento utilizado, el uso o no de una ficha estructurada de observación de clases, los énfasis o focos del acompañamiento en aula, el proceso de reflexión sobre la acción y las lecciones aprendidas de esta experiencia.

1er acompañamiento

Uso de una ficha estructurada para la observación de clases o de anotaciones libres.

La Orientadora explicó su preferencia de realizar el acompañamiento con registro de notas y no con ficha o instrumento estructurado porque la anotación se puede adaptar a cualquier situación. Sin embargo, la otra acompañante (subdirectora) reaccionó con posturas y argumentos contrarios. Al final no se llegó a un consenso.

O-Entonces, esa misma ficha, no va a ser adaptable en cada una de las situaciones.

I-¿Sería funcional entonces, tener una ficha?

SD-¡Verdad que sí! entonces...

I-Si hay que cambiarla y adaptarla cada...

SD-A la realidad...

I-A la realidad y con cierta frecuencia, y con diferentes actividades, la pregunta sería ¿Sería funcional la ficha?

SD-Parece que no.

O-Es solo como un requisito, porque mayormente lo que es el Ministerio de Educación, mayormente utiliza o recomienda, ...una ficha para esto, una ficha para aquello, busquen una ficha, búsquenla en tal lugar, que está en el portal, en esto, en aquello... Pero muchas veces, no se ajusta a las realidades nuestras.

La subdirectora responde "...Pero si estaba viendo, porque hay algunos elementos, la ficha estructurada te permite tener unos objetivos así, bien claros, aunque yo hice en mi cuaderno, anoté, más o menos lo que queríamos; que era observar el inicio, cierre, el aula, todo el ambiente, pero, si yo pienso que es importante la ficha estructurada. O sea, que uno se sienta con la libertad, y lo hicimos con esa libertad, pero si para uno escoger elementos que son esenciales, y que hay que retomar, que son como los objetivos que persigue el acompañamiento".

La orientadora interviene "...esas son las ventajas y las desventajas de la ficha. Porque en realidad, tiene su importancia y su ventaja, pero en algunas ocasiones, para adaptarla a nuestra realidad, hay que reestructurarla, o sea, quitar algunas que no son nuestra realidad, que pertenecen a la ficha como tal, y agregar otras que sí pertenecen a nuestra realidad" ACA P1/ O y SD-Inv.

Énfasis o focos del acompañamiento en el aula.

Las acompañantes especificaron sus énfasis al observar y establecer relación con la forma como registraron las informaciones.

La orientadora plantea "...uno va observando, espontáneamente, si está la ambientación, si la maestra usa un léxico, si la maestra usa la vestimenta adecuada, como está el ambiente, la disciplina, la higiene en el aula, el nivel de ruido, que en este caso pudimos observar. O sea, un sinnúmero de factores que podemos tomar en cuenta, sin necesidad de acogernos a una ficha. Entonces dejamos ese espacio en blanco, más tenemos que escribir lo que sí se vio, que no está dentro de la ficha. ...tenemos que andar con ese paquete de hojas,

mientras que yo en una hoja, dos hojas, tres y hasta diez que sean, pero no con una ficha incompleta".

Por su parte la SD indica los focos de su observación "...anoté, más o menos lo que queríamos; que era observar el inicio, cierre, el aula, todo el ambiente..."

Concepción de acompañamiento y las lecciones aprendidas del mismo.

Durante el acompañamiento a P2 la acompañante llegó a la conclusión que el acompañamiento puede servir para identificar clases modelo que se pueden aprovechar en la inducción a docentes noveles.

I- ¿Con el caso de J., es la primera vez que recibe acompañamiento? ¿Qué has hecho antes?
SD-Yo le había hecho acompañamiento algunas veces, pero no de una manera formal, o sea, así como más estructurado, no. Pero si la he visitado, he visto sus clases, me gusta como ella trabaja, es una maestra muy buena para mí. Por lo general, es muy organizada y se muestra interesada por los alumnos, sufre cuando los muchachos no le aprenden, cuando tienen una problemática, se interesa mucho por cada niño, y eso me gusta mucho de ella.

I- ¿Y por qué otra razón habría que acompañar a una persona? ¿Qué entiendes que hace en su clase de una manera responsable, organizada, bien?

SD-Bueno, uno aprende mucho, en cada encuentro se aprende bastante, yo aprendo mucho. Y pienso que, que es importante para tener clases modelo, yo he mandado algunos maestros, que son nuevos, para la inducción..."

La acompañante constató que cualquier profesor con buena valoración en su desempeño, con el acompañamiento puede descubrir mejoras en su práctica.

I-En la observación anterior que tú le hiciste a J., aunque no fue tan formal, como tú me dijiste ¿Viste algún aspecto que te llamó la atención, no necesariamente positiva, si no que entendías que podía ser diferente o mejorable?

S-Bueno yo lo observaba, pero tímidamente de, que el tono de voz. Yo sentía que ella se esforzaba mucho.

I-Del acompañamiento de hoy ¿Te surge alguna reflexión? ¿Algo que tu entiendes que no deberías hacer o no se debería tomar en consideración en el acompañamiento o en el proceso de acompañar?

SD-Yo lo que pienso, me surge es, que debo dar más acompañamientos. ...muchas cosas que se pueden ver y situaciones. Sí, priorizar más el acompañamiento, me surge eso.

Indicó aspectos del proceso enseñanza y aprendizaje al que debe prestar atención durante el acompañamiento. Estos son el inicio, desarrollo y cierre de las actividades, específicamente mayor participación de los estudiantes y ejercicios que les permita demostrar sus aprendizajes o aclarar sus dudas.

I- En el proceso de acompañamiento, si te toca darle otro seguimiento a la profesora, otro acompañamiento ¿Que tú tomarías en consideración?

SD -Bueno, esa parte ¿Lo dices en los contenidos o en base a lo de hoy?

SD-Sí. Bueno, como decía, lo del cierre, que se evidencien los tres pasos, el inicio, desarrollo y el cierre, con los muchachos. Que haya más interacción entre ellos, que puedan participar más. Lo que ella decía, que puedan ellos mismo hacer, que todos pudieran hacer, lo hicieron mental, pero que pudieran evidenciarse a través de gráficos o en la pizarra que fueran más niños, que participaran, que se evidenciara que todos hicieron el trabajo e hicieron los pasos". ACA P2/ SD-Inv.

2do acompañamiento

Valoración del rol de acompañante. En la indagación la investigadora condujo a la acompañante a la valoración de su rol y de las acciones que surgieron durante el primer y segundo acompañamiento.

I-Tengo una sola pregunta, ¿Cuál es tu satisfacción, o tu nivel de satisfacción con respecto al acompañamiento que hiciste anteriormente y al ver a la profesora realizando esta práctica?

SD- "...no como una fiscalizadora. Me sentí muy bien, me siento satisfecha y a un nivel, quizás no diría un 100%, pero 90%, porque todo lo que le sugerimos, hemos visto los resultados. Y yo veo su apertura, ella también pudo constatar, y eso me satisface, qué es importante el acompañamiento porque ella crece y cambia y no solamente para uno, ...ella como persona está mejor y puede realizar su trabajo como con más seguridad, más fácil, que lo disfruta más". ACA P1/ SD-Inv.

El procedimiento que se implementó y el proceso de reflexión sobre la acción con la profesora. Esto se abordó con la acompañante de manera directa e indirecta. Ella afirmó tener mayor conciencia, un firme compromiso de acompañar y de organizar el procedimiento.

I-Bueno, a mí me surgieron algunas preguntas y con respecto al acompañamiento anterior con P2 ¿Antes de venir tuviste algún tipo de acuerdo con ella o contacto?

SD- Sí, le dije ayer que posiblemente, que como quiera yo venía, viniera usted o no, pero que estaba programado.

I- ¿Y algún recuento o recuerdo de los acuerdos que se hicieron?

SD-Yo lo tengo anotado aquí, pero por la prisa no... que ahorita estaba retomando. Digo, cómo vamos a hacer el acompañamiento, hoy vi que cosas retomar...

I- ¿Y tú recuerdas algo de lo que retomaste del acompañamiento anterior, que haya sucedido también hoy o que haya sido superado?

SD-Bueno, yo encuentro que el desarrollo del tema fue mejor. Y el cierre un poquito mejor que la vez pasada, por eso le dije que me gusto más que la vez pasada,

I- ¿Y crees que es conveniente realizar otros acompañamientos?

SD-Claro que sí, debe continuar.

I-Bueno, pues vamos a tener un tercer acompañamiento contigo, pero después. Así como tú le preguntaste a J., ¿qué tú entiendes que debes superar? Algún detalle que tú entiendes que, bueno, lo hice de esta manera, lo quiero cambiar...

SD-Yo pienso que primero es tener el cronograma, cambie o se presente una situación que tú digas déjame acompañar, porque se están dando X eventos con frecuencia...organizar las informaciones que tengo.

En el diálogo con la acompañante se analizó el ruido del ambiente y el volumen alto de la voz de la profesora.

I- Pero hoy como que sentí mucho ruido y la voz de ella compitiendo con el ruido.

S- ¡Si! ACA P2/ Inv. SD

3er acompañamiento

En el tercer acompañamiento hubo un cambio de acompañante por compromisos personales. Esta persona no estuvo en los anteriores, por lo cual se interrumpió la ilación o nexo del proceso reflexivo con la acompañada. En esta ocasión el rol de la investigadora cambió al conectar la reflexión de los tres acompañamientos. Se recogió la valoración de la acompañante en cuanto a las observaciones de ambas clases y la indagación de la investigadora con las docentes, los patrones observados por la investigadora, el seguimiento a los acuerdos pautados por la acompañante que estuvo en los dos acompañamientos anteriores.

Diferencias en las miradas de acompañante e investigadora

I - ¿Tiene alguna preocupación...? Bueno, yo hice unas observaciones, usted estuvo presente cuando estábamos dialogando con J, yo les hacía algunas preguntas con respecto a los niveles de dificultad, “qué si ella entendía retaban a los niños. Esa y otras preguntas que le hice ¿Qué usted piensa de esas preguntas? ¿Si en realidad pudo percibir esa inquietud que yo tuve?

D -Bueno, ¡eso está bien! Porque eso nos ayuda, para mejorar para el próximo año, eso se puede hacer un plan, como yo le dije a ella, vamos a trabajar esa inquietud tuya, vamos a plasmarla, porque lo que no se plasma se olvida.

I -En los cierres de clase noté que había coincidencia en que la pregunta es “¿Qué aprendimos?”, pero como que nunca sale si hubo una duda o si hubo un niño que tuvo alguna inquietud, si hay algunas confusiones. Las preguntas, por lo pronto, sucedieron en los tres acompañamientos de la P1 y P2, fueron “¿Qué aprendimos hoy? o ¿Qué bien salió el aprendizaje?” Pero en ese cierre no todos hablan, es lo primero y lo segundo, no queda claro, o sea, no se deja ver si hubo alguna duda o hubo algo que no se comprendió o queda algo pendiente para la próxima clase. O sea, que nunca surgió eso y me llamó la atención y que no sé si tendría que ver con la pregunta o si normalmente queda todo tan claro o no sé...

D -La retroalimentación no se puede quedar, porque ese es el inicio, vamos a recordar ¿Qué trabajamos ayer? Y que ellos salgan, lluvia de ideas, que todo el mundo hable... porque el tiempo no me dio para darle 2 minutos y retroalimentar, tú lo vas a lograr, pero eso es un día a día.

Valoración del acompañamiento

De la valoración del acompañamiento con la participación de la investigadora, la profesora comentó. “...se supone que si tú me vas a acompañar tú no vas a ir delante de mí ni detrás, tú vas a ir conmigo y mis debilidades, me vas a ayudar a mejorar para convertirlas en fortalezas. Eso es uno-uno, no me gustan las personas que vengan a fiscalizar, más bien que vengan a acompañarme, para un plan de mejora, para ser mejor desde mi lugar de docente...P2

En síntesis. Al final de los tres acompañamientos la investigadora condujo entrevistas abiertas apoyadas en las notas o registros de lo observado en clases. Esta indagación a la acompañante le favoreció para profundizar en temas y situaciones que surgieron durante la reflexión con la profesora, lo cual contribuyó a ampliar la comprensión de dicho proceso. Los temas y situaciones fueron los siguiente:

- Uso de una ficha estructurada para la observación de clases o anotaciones libres. Se dieron posiciones diferentes entre las acompañantes, una de ellas prefería las anotaciones libres y no la ficha, porque los ítems predeterminados de las fichas no se corresponden totalmente con las situaciones observadas. La otra posición daba importancia a las fichas estructuradas porque indican los elementos esenciales u objetivos específicos que guían la observación de clases.
- Focos de acompañamiento indicados por las acompañantes. El léxico y la vestimenta adecuada de la maestra; el ambiente, el nivel de ruido, la higiene y la disciplina en el aula; el inicio y el cierre de la clase.
- Concepción de acompañamiento y lecciones aprendidas al acompañar. la SD consideró las visitas informales al aula como acompañamiento porque se puede recoger informaciones rápidas de lo que ocurre. Valoró el acompañamiento como una oportunidad de identificar clases modelo que se aprovechen en la inducción a profesores noveles. Después de acompañar a P2 se analizó como lecciones aprendidas que cualquier profesor que se le valore con buen desempeño puede descubrir mejoras en su práctica, por eso debe priorizar el acompañamiento y prestar atención al inicio, desarrollo y cierre de las actividades y a la participación e interacción de los estudiantes. "Que haya más interacción entre ellos, que puedan participar más. Lo que ella decía, que puedan ellos mismos hacer, que todos pudieran hacer, lo hicieron mental, pero que pudieran evidenciarse a través de gráficos o en la pizarra que fueran más niños, que participaran, que se evidenciara que todos hicieron el trabajo e hicieron los pasos". ACA P2/ SD-Inv.
- Valoración del rol de acompañante. Afirmó que su rol no era fiscalizar el trabajo, por eso la profesora fue receptiva y pudo integrar las recomendaciones. Esto la llenó de satisfacción. "...es importante el acompañamiento porque ella crece y cambia y no solamente para uno, ...ella como persona está mejor y puede realizar su trabajo como con más seguridad, más fácil, que lo disfruta más". ACA P1/ SD-Inv.
- Procedimiento al acompañar y la reflexión sobre la acción. La acompañante reconoció que requería un cronograma, dar continuidad a los acompañamientos y organizar las informaciones que surgen.
- El cambio de acompañante ya en el tercer acompañamiento forzó a la investigadora a asumir un rol más activo en la reflexión sobre la acción con las profesoras. Se resaltaron patrones identificados en los tres acompañamientos y se indagó la valoración de la

acompañante “¡eso está bien! Porque eso nos ayuda, para mejorar para el próximo año, eso se puede hacer un plan, como yo le dije a ella...” D

Uno de los patrones que coincidió en los tres acompañamientos y con ambas profesoras fueron las preguntas dirigidas a los estudiantes “¿Qué aprendimos hoy? o ¿Qué bien salió el aprendizaje?” Pero en ese cierre no todos hablan, es lo primero y lo segundo, no quedó claro, si hubo alguna duda, algo no se comprendió o temas pendientes para la próxima clase”. ACA/ Inv. D

Centro B

En esta categoría emergente, se presentan situaciones reflexivas que surgieron durante los tres acompañamientos. Las principales fueron las reacciones de la acompañante y las acompañadas ante presencia de investigadora, cambios y mejoras, lecciones aprendidas, entre otras.

1er acompañamiento

La entrevista fue corta, las pautas estaban en registrar las primeras experiencias de la acompañante y cómo se sintió con la presencia y actuación de la investigadora.

Las acciones de la investigadora y su efecto en el Acompañamiento

Con P2

I- ¿Con qué te sentiste incómoda?

C2-Con la grabadora. [Risas].

C2-Yo ni sé lo que sentía, sino como que me trancaba. A parte de los problemas que tengo yo con la garganta, me trancaba más, me sentía nerviosa. Me sentí un poco ahí, para hacer que la compañera llegara a donde tenía que llegar, por sentir que nos están grabando.

Con P1

I- ¿Cómo te sentiste esta vez conmigo?

C-Me sentí más espontánea porque la otra vez con la grabadora me sentí un poquito como tensa, pero me siento más espontánea, y me siento bien.

Lecciones aprendidas. Una lección aprendida fue organizar previamente el tiempo del acompañamiento. "En primer lugar, si usted se dio cuenta, en el acompañamiento con la ficha

hubo puntitos que no pude desarrollarlos porque yo le había pedido previamente la planificación de la unidad y no se la devolví con tiempo". ACA Inv. C2 CB

El acompañamiento fluye menos cuando se trata de profesoras con mayor tiempo de desempeño. "es como un hábito que tiene... Es más resistente con maestras que tienen tiempo, usted acompañarlas y decirles "Mira esto hay que mejorarlo", que con las que son nuevas.

Usted ve, ahí es donde yo encuentro el impasse como decimos, sí me cuesta". ACA Inv. C2 CB

Cambios o mejoras identificadas. Desde el acompañamiento realizado en otro periodo del año escolar se evidenciaron cambios en el uso de estrategias variadas. "Los rincones de producción de los niños, debe verse qué se está trabajando. ...me dijo "mira en cada actividad yo tome en cuenta lo oral, tanto la comprensión como la producción" esa fue la corrección que hicimos anteriormente. Antes se limitaban a lo que es el producto final de los niños para colocar una calificación, pero ya ahora, se está viendo lo que es el proceso..." ACA Inv. C2 CB

En cuanto a la mejora o cambios propios, de los procedimientos que implementó en el acompañamiento, C2 partió de su experiencia novel "...en este año es que estoy completamente integrada en lo que es el proceso de acompañamiento. Yo tengo que mejorar muchísimo".

- "Tengo que seguir conociendo las diferentes formas de acompañar a mis compañeras..."
- Que las profesoras la puedan percibir como alguien cercana que se pone en el lugar de ellas. "...yo no quiero fiscalizar sino acompañarlas y compartir experiencias. ...acercarme a mis compañeros y decirles "Mira, hay que mejorar, esto, tienes que estar atento a esto" me cuesta...

2do acompañamiento

Seguimiento a los acuerdos

En la comparación entre el 1er y 2do acompañamiento de P1. El planteamiento de C2 y algunos contrastes con las preguntas y comentarios de la investigadora.

- Mejoró la forma de cerrar la clase. "Pero veo que aún, en cuanto al uso de los recursos ya, manipulable por los niños, el trabajo en equipo tiene que seguir mejorando, ya por lo menos lo reconoció". ACA C2 CB
- Su clase fue interactiva, abierta al cambio, interesada en el aprendizaje de los niños, sus intervenciones reflejan el trabajo por competencias. Los ejemplos de la clase conectaron

- con la vida cotidiana, "...procuró que los niños lo sacaran, ella no les dijo los ejemplos, sino que fueron los niños los que por su día a día sacaron esos ejemplos". ACA C2 CB
- Se produjo construcción de aprendizaje, "...pienso que aún con lo poquito que faltó los niños aprendieron el contenido, incluso en la corrección que le hicieron a la maestra "Profesora, pero profesora mire el signo pienso que no es así". ACA C2 CB

La profesora movió uno de los horarios de matemática para la tarde. La investigadora comentó que la clase fue interesante, pero que observó niños muy distanciados de la docente, una niña con la cabeza recostada, "pero creo que la 1:00 pm a 2:00 pm es muy difícil, porque acaban de almorzar, ¿tienen como sueño...? ¿Todavía habrá posibilidades de modificar el horario?" ACA Inv. C2 CB

C2 ... es lo que yo le dije que ella tenía que informar, porque es que yo no puedo cambiar los horarios así, sin informar a la dirección. ...Claro que se puede modificar, porque se busca el bien de los niños y que los niños aprendan.

I-Y como se ha visto en las dos ocasiones el uso limitado de los recursos del medio y el trabajo con los materiales concretos ¿Tú crees que P1 necesitaría más información o sólo con la motivación que tu diste y lo que ella dijo, sería suficiente?

C2 dijo que se acercaría a P1. "Yo creo que eso es más que prevención, porque ellos hacen una maestría en matemáticas".

La planificación y sus complejidades. El día anterior P1 no entregó la planificación. Le explicó a C2 que tenía la continuación de un taller de geometría. "...le dije "P1, pero aquí no está el taller que tú vas a dar en la tarde ""A no que voy a continuar"; entonces yo quiero ver ahí..."

C2-Tú no le ves ese interés, exactamente, porque digo una cosa y hay otra...

I-Y con respecto a la planificación, ya sea una general al mes y luego la diaria ¿es funcional?

C2-Cuando yo estudié en INTEC, uno puede integrar planificación, incluso de una unidad ...Pero, esa unidad yo puedo convertirlas también en diaria" como yo toda la vida lo había hecho y al lado están todas las actividades detalladas y pongo ahí la fecha y voy detallando, que así fue como yo aprendí allá. Pero ahora mismo se me está exigiendo, como más de una forma de, a través del MINERD, tener la de unidad y fuera de ahí la diaria.

I- ¿Y qué piensas de eso? ¿Y la escuela puede asumir esta posición ante esto?

C2-Yo no recibí en sí los talleres, de esta parte, porque yo sé qué años atrás trabajaron de primero a tercer grado, ...pero de parte mía, yo creo que es demasiado trabajo, que se puede

hacer una planificación en que aparezca todo y que, a la vez, que no tenga que dedicar tanto tiempo en el trabajo. ...Como yo aprendí, puedo jugar y a la vez implementar varias planificaciones. Hacerlo de una forma funcional, que me ahorre tiempo y a la vez estrés, porque eso es un estrés, tú tienes que planificar que, yo pienso que esa es una de las cosas que nosotros tenemos como carga, vez. Porque aquí en el día tú tienes desde de las 7:30 hasta la 4 de la tarde, uno llega a la casa también tiene qué, trabaja en la casa, si yo cojo un día... Eso es lo que yo pienso, que se puede hacer de una forma más funcional.

¿Cómo se sintió durante el acompañamiento?

C2-Yo me sentí bien, y a la vez vi que la maestra ha tomado en cuenta las observaciones que se plantearon en la clase anterior. Y me sentí bien porque en realidad es una persona que está abierta, no es como otras maestras que a veces me cuesta un poquito interactuar con las compañeras.

I-Estuvo más relajada.

C2-Si, sí. Más relajada, más espontánea.

La reflexión acerca de las observaciones en dos vías. El involucramiento de los estudiantes y las acciones que realizó la profesora.

Involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Seleccionó una obra que representará a los estudiantes. Ante el comentario de la investigadora si el problema analizado pudo ser una experiencia cercana y convertirlo en guión.

C2....se pueden utilizar situaciones reales de los niños, claro que sí.

Las preguntas que P2 formuló después de la dramatización de la lectura fueron elaboradas por ella.

I- ¿Y los niños pudieron también formular algunas?

C2-Claro que sí, los niños pueden ellos mismos plantearse, sacar esas preguntas, ...se puede y se enriquece más. Y dar sugerencias también de cómo se podría seguir trabajando. ...si porque la idea es que lo que uno plantee a ellas también le agrade porque si no se duermen, se aburren.

Acciones de la profesora dirigidas al acompañante.

I-La profesora durante el diálogo aclaró que iban a continuar el tema, que el tema no terminaba ahí, y que como ellos sabían, se introducía, esta es la parte introductoria. ¿se acostumbra a dar

ese tipo de información? ¿Por qué hizo ese tipo de aclaración a las estudiantes? Si es que ellas le cuestionaban.

C2 Para mí, no, para mí no, ellas no la cuestionan. Para mí normalmente cuando uno termina un contenido, entonces, continuamos la próxima clase y hacemos una tarea, una investigación. Para mí ella lo hizo más bien para aclararnos a nosotras.

C2-Y para mí también ella se acordó de la otra vez que tuvimos el diálogo de la participación de grupos y eso, ...formó equipos de trabajo, investigó sobre el cuidado del medio ambiente, eso fue lo que yo capté. ¿te ves? Y continuaré en la próxima clase. Ella fue la que formó los equipos, ella tenía equipos de trabajo previos preparados.

Los estudiantes participaron de las actividades, se integraron de manera activa y con interés en el tema.

3er acompañamiento

Reflexiones que quedaron inconclusas.

I-Tú sabes que eso no me quedó tan claro, cuando tú hiciste el comentario, no sé si también a la profesora le quedó claro... ¿Eso fue el cierre?

C2-Si, exactamente. Entonces, luego los niños comenzaron a socializar el test, que debió haber sido todo lo contrario, primero llenarlo, cada uno su participación, porque entonces para que les sirvió.

I-Muy bien, quizás, yo no lo comprendí en ese momento, quizás la profesora no lo comprendió...

C2-Voy a acercarme otra vez, entonces.

I- ¿Te acuerdas de que ella dijo que no cambiaría nada después que tú le hiciste la siguiente pregunta?

C2-Si, sí, sí.

I-Por eso fue, por lo que entonces, tú insististe en explicar el detalle.

C2-Si, exacto.

Exposición de clase memorística y organizada para mostrar al acompañante.

I-... ¿Hay algo, aparte de lo que tú me mencionaste, por ejemplo, en el caso específicamente de la exposición de los niños, que te llamará la atención, o te creará alguna duda, o alguna inquietud?

C2-Bueno en la exposición de los niños... en un momento yo vi que se desarrollaron, que algunos conceptos los tenían un poquito errados... Y vi también cuando el trabajo del grupo, los niños salían a buscarlos, ellos estaban preparando una exposición, la estaban preparando.

I- ¡Ah sí! Al inicio le preguntaste a la profesora, dónde estaban...

C2-Que falta niños, sí.

I-Sí. A mí me llamó la poca atención en la exposición, cuando la niña inició. La primera, empezó a exponer, a explicar la parte que le tocaba, la interrumpieron y luego ella continuó e inició exactamente igual.

C2- Y repite, exactamente. Yo ahí no estuve atenta a ese detalle, ¿vez? Pero si, una de las cosas que me ha ocurrido con los niños que a medida que ellos... Por ejemplo, si hacen una investigación deben hacer resúmenes, pero a la vez luego expresar con sus palabras. Porque también yo he notado eso, que a veces hay niños que aprenden textualmente lo que dice el libro y es algo que está un poquito débil. En realidad, sí, hay que mejorarlo.

I- ¿A qué crees que se debe? Porque ya ese es un segundo caso que tú me mencionas, ¿qué puede hacerse desde la escuela para que eso no continúe?

C2- Bueno yo pienso desde pequeñitos no se le corrigió, desde los cursos más pequeños. Entonces, ellos simplemente se limitan a aprender una cosa de memoria y transmitirla, así como estaba ahí. Ya cuando están en los cursos más grandecitos les cuesta un poco más. Y yo pienso algo que puede hacer la escuela es incentivarlos a seguir lo que es el proceso de lectura... Un momento más frecuente ...con la lectura y a la vez, que ellos interpreten y expresen con sus palabras lo que entendieron.

I- Tú hablabas del resumen, que eso puede ser una técnica, pero ¿tú crees que con leer el libro lo van a adquirir así?

C2- No, tiene que ser guiado por nosotros los maestros. ...ellos de por sí solos no, pienso que necesitan la ayuda de nosotros también como en la casa.

Reforzamiento a memorización y repetición poca reflexiva de los estudiantes.

En cuanto a las exposiciones que hicieron los estudiantes de P1. A la investigadora le llamó la atención cuando P1 felicitó a los niños por su exposición y comentó que algunos temas pareció que recitaban de memoria.

C2-Si, le felicito.

I- Porque lo hicieron excelente.

C2-Sí, sí.

I-Entonces, de cierta manera podemos decir que reforzó esa práctica de memorizar y repetir.

C2-Sí, sí. Lo mismo que hacen con el saludo. Con el saludo se lo han aprendido y nosotros lo corregimos...y otra vez vuelven. Entonces, necesito que tú me des alguna técnica, porque mira hemos trabajado...

I- Que lo hacen a coro, yo vi, eso me llamó un poco la atención, ese recitado a coro.

C2- Y se lo corregimos, mire se lo corregimos.

I-Silábico.

C2-Sí, sí.

I- "Bue-nos dí-as, co-or-di-na-do-ra"

C2- Pero es que es verdad. Y los corregimos y los ponemos a repetir otra vez y vuelven otra vez lo mismo.

I-Y tú cómo estás acompañando, identifica si es algo muy generalizado.

C2- No y también las exposiciones de otros grupos que he acompañado al maestro, he notado lo mismo en cuanto a lo que es repetir lo mismo que está ahí. Hay estudiantes que salen del montón, pero es la minoría que explican con sus palabras, que analizan, lo relacionan con el entorno, lo aplican, pero en realidad es un mal que está en nosotros que tenemos que ver dónde está la raíz.

I- Pero sí es generalizado...

C2- En realidad es generalizado. Y cuando llegan allá arriba da brega quitarle esa rutina.... cuando yo tenía esos 8vos eso era mira, solamente encima de ellos y que cuando se les olvidaba un puntito o la coma, se les olvidaba la botella... y ¡mira! pero eso es verdad.

"...tú me has hecho reflexionar, ¿Por qué los niños? Porque también nosotros nos hemos cuestionado...es algo que está de base. Hay que ver los cursos pequeñitos. ...pero el cuestionario de fondo, como decirte, con carácter de criticidad, ya que se vea que es lo que está pasando, no había surgido. En sí me ha gustado mucho tu acompañamiento, me ha ayudado bastante a ser más crítica ¿vez?" ACA Inv. C2 CB

La ficha de observación y las anotaciones libres.

I- En este proceso de acompañamiento ¿que tú consideras que te funcionó y que no? ¿Y qué cambiarías?

C2 ...sacar las preguntas de acuerdo con lo que se está visualizando. Porque yo la primera vez que lo hice me fue mal con un formato, que tal vez en el momento no se relacionaba con la realidad de lo que voy observando.

I-Excúsame, ¿tú dices la ficha que usaban?

C2-Sí, sí.

I-Ok. ¿Ahora no la usaste verdad?

C2-Ahora no la usé, exactamente. Entonces, en cuanto a mí lógica, las situaciones se fueron dando. Elabore algunas preguntas, ...cuestionamiento a la maestra ¿por qué faltan esos recursos? Porque al final quiera o no, ya lo expresamos que hay que buscarlo con tiempo, que hay que prepararlo, ¿vez? Que eso no salía en lo anterior...

C2-Digo, yo creo que puede ser que las 2 formas se pueden utilizar. La ficha es una forma formal, la otra, ya las preguntas si es contrario. Es una forma informal, pero que a la vez recoge lo que se está dando...porque en la ficha se recoge también otro aspecto que es la planificación ...que luego también voy a validar...

I- ¿Y la ficha te está dando respuestas?

C-No, porque solamente ponen lo que hice bien, mal y una evaluación ahí. Ahora hay cosas que mejorar, pero entonces ¿cómo yo hago?, como tú me hiciste la pregunta, "¿C2, tú has visto por qué la maestra sigue insistiendo en eso mismo? ¿Qué está pasando?" Pero a cuenta de eso ya yo sé que, en todo acompañamiento con mis docentes, con mis compañeros, tengo que ver por qué una cosa no está funcionando y que alternativa le doy, no es solamente ir y decir eso está mal".

Qué funcionó en el acompañamiento a las profesoras.

C2- ...me ha funcionado, darle participación al maestro, ser abierto, no imponerme... Porque las personas, me he dado cuenta de que uno le llega, lo mismo que a los niños, tú les llegas a las personas por las cosas positivas que, por lo negativo, y ya al final eso no significa que uno deje atrás lo que hay que corregir, lo que superar.

I-Y, comparando ambos procesos, el de P1 y P2 ¿sientes que te manejaste diferente?...

C2-Yo siento que me manejé diferente, y tuve que ajustar ciertas cosas porque en una y otra hay características diferentes. Incluso con P1 aún faltan algunos detalles que hay que superar, y con P2 veo que ya está más superado, ¿ve? Y en cuanto a P1 ...ya yo estoy entregando otras cosas a ella, en particular, aparte.

C2-El acompañamiento es el mismo, pero la forma, la forma de accionar de una y de otra, y de acompañarlas de acuerdo con las características de una y de otra, pues yo traté de adaptarme al ritmo de cada maestra, ¿usted ve?

C2-Bueno, la diferencia que encontré en una y en otra, como le decía ahorita, es que una va un poquito más a la improvisación, ...ya he comenzado a hacer diálogos con la maestra, ... en lo que es más la organización y ritmo, ¿usted ve?

Lecciones aprendidas. Al finalizar los acompañamientos C2 compartió inquietudes, de situaciones que ya percibía y que la experiencia la condujo a mayor claridad. "...he visto en varios momentos que en realidad... cómo decirle... improvisamos, en momentos de la clase. Que puede ser que el maestro tiene tantas cosas por hacer: hacer una planificación de unidad, revisar los cuadernos... A veces aquí hay actividades, como decía ella, del momento. Entonces, todo eso es una carga de tiempo para los maestros. Muchas veces puede ser que al maestro no le ha llegado el tiempo de organizar lo que toca en este momento. Yo he notado en algunas ocasiones que a veces, cuando no se organiza previamente, como que a veces inventan y no debe ser. Entonces, lo que tenemos que ver, porque ya el tiempo es bastante cargado para el maestro ¿usted ve? Yo creo que deben buscar el espacio, que el maestro pueda sacar ese tiempo... Porque sé que, en la casa, yo me he llevado trabajo para hacer en la casa y no he podido hacerlo, en la casa tengo que dedicarle tiempo a mi familia".

Lecciones aprendidas.

C2-Las acompañantes también puede recibir la valoración de las acompañadas. "...trate de hacerlo ahora, que ellas también me evalúen. No solamente yo valorarlas a ellas, y ver que está bien, que está mal, sino también dejarme orientarme por mis compañeras, mis compañeros. Porque también ellos visualizan como yo estoy realizando este ejercicio, tomar sugerencias, estar abierta. Que antes no era así, cuando dialogue contigo, yo no había caído en cuenta. Cuando yo comencé, encontré las cosas como quien dice, hechas, pero ¿y mi toque? ¿Dónde está?" ACA C2 CB

Cambios o mejoras identificadas.

1. A diferencia del primer acompañamiento se organizó la participación de los niños. "...el que ella, le diera participación, que le asignó turnos, porque en las anteriores como que los niños respondieron así a montones y como que no queda clara la respuesta...en el segundo encuentro ella mejoró lo que es el cierre, trabajos en los pequeños grupos. ACA Inv. C2 CB
2. Se cumplieron acuerdos: "la cercanía de la maestra a los niños, el trabajo en equipo...tomar más en cuenta el contexto, los recursos del contexto". ACA Inv. C2 CB
3. A la acompañante la presencia de la investigadora le provocó cambios. "...a mí me ha ayudado también a buscar, investigar y a la vez entrarme... la sensibilización de nosotros como docentes." ACA Inv. C2 CB

El acompañante trabaja en solitario.

La acción de acompañar puede verse solitaria así que algunas alternativas que propuso C2 fueron:

- Que la evalúen los profesores, estudiantes, padres y directora.
- Preguntar "¿Cómo estoy en mi trabajo? ¿Ustedes me pueden sugerir?". Esa pregunta no se las he hecho todavía, tengo que hacérselas. ACA C2 CB
- La autoevaluación del acompañado. "...vi muy bien cuando le hiciste la pregunta a P1, "¿Cómo tú ves el trabajo? ¿Qué tienes que mejorar?" ACA C2 CB
- Pedir sugerencia a los acompañados de cómo debe ser el acompañamiento.
- Preguntar en cuál asignatura quiere ser acompañado. "No le he preguntado nunca. Si, esa puede ser, puede ser una sugerencia. Si porque a veces uno va más fuerte en una que en otra, pero en esa que tú eres fuerte yo puedo corregir cualquier cosa y podemos ver técnicas que también las podemos utilizar en las demás asignaturas. Y hemos visto algunos casos de maestras que uno, hay un refrán que dice crea fama y échate a dormir. Entonces, también hay que acompañar en base a los alumnos, qué tanto están aprendiendo..." ACA C2 CB

En síntesis. Al final de los tres acompañamientos la investigadora condujo entrevistas abiertas apoyadas en las notas o registros de lo observado en clases. Esta indagación a la acompañante favoreció profundizar en temas y situaciones que surgieron durante la reflexión con la profesora, lo cual contribuyó a ampliar la comprensión de dicho proceso. Los temas y situaciones fueron los siguiente:

- Acciones de la investigadora con efecto en el proceso de acompañamiento. Al inicio la acompañante se sintió un poco nerviosa con la grabadora que utilizó, luego la indagación que realizó con la entrevista la puso a reflexionar de manera crítica y le sirvió de referencia para incluir otras preguntas en su diálogo con las acompañadas.
- Sentimientos producidos por los acompañamientos que fueron desde preocupación hasta sentirse relajada y espontánea.
- Seguimiento a los acuerdos realizados en los acompañamientos anteriores entre los que se encuentran el cierre pedagógico de los temas, uso de los recursos, el trabajo en equipo, conexión de los temas con el contexto del estudiante y organización en la intervención pedagógica.

- Asuntos pendientes de revisar en la intervención de las profesoras en el proceso enseñanza y aprendizaje como la planificación, mucho énfasis aprendizaje memorístico y repetitivo.
- Acciones de las profesoras durante la clase y actividades organizadas para causar un efecto en la valoración de la acompañante.
- Lecciones aprendidas diversas entre las que se encuentran la organización previa del tiempo de acompañar; en la improvisación del profesor y la influencia de sus múltiples responsabilidades y el poco tiempo para organizar la clase; las acompañantes pueden recibir valoración de la acompañada para mejorar su práctica de acompañamiento.
- Cambios y mejoras identificados en las profesoras en la variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, organización de la participación de los estudiantes, cercanía de la profesora con los estudiantes, mayor uso del trabajo en equipo, considerar el contexto y los recursos en las actividades.
- Cambios y mejoras que se propuso la acompañante en diferentes formas de acompañar, generar un clima cercano y de confianza en las acompañadas; la presencia de la investigadora provocó cambios cómo buscar información, investigar y mayor sensibilización con sus profesoras.
- Uso de una ficha estructurada para la observación de clases y las anotaciones libres. En los primeros acompañamientos la acompañante utilizó la ficha estructurada para la observación de clases y en el último acompañamiento no la usó, en su lugar tomó notas libres de los que consideraba relevante. "...sacar las preguntas de acuerdo con lo que se está visualizando. Porque yo la primera vez que lo hice me fue mal con un formato, que tal vez en el momento no se relacionaba con la realidad de lo que voy observando".
ACA Inv. C2 CB. Ella ponderó las ventajas de los dos instrumentos.
- Funcionó en los acompañamientos, de acuerdo con la acompañante, que actuó con apertura, resaltó las acciones positivas y logros, se adaptó a las características y ritmos de las profesoras, fue reflexiva y crítica con sus propias actuaciones.
- Acompañamiento en solitario. De acuerdo con la acompañante esto puede compensarse con las valoraciones al proceso de profesores, estudiantes y familias, la autoevaluación de la acompañante, sugerencias del acompañado de cual asignatura requiere o desea observación.

Similitudes entre los centros A y B

El discurso de una de las acompañantes del centro A y la práctica de la acompañante del centro B, coincidía con el uso de las fichas estructuradas para registrar la observación de las clases de las profesoras.

Los énfasis del acompañamiento en ambos centros estuvieron en temas como el ambiente y clima del aula, el inicio, desarrollo y cierre pedagógico de los temas y la organización de la intervención pedagógica.

En ambos centros surgieron como lecciones aprendidas que el acompañamiento beneficia a todos los profesores y que era importante organizarse mejor previamente, como parte del proceso de acompañar. Es decir, tener cronograma de observación de clases, dar continuidad y organizar las informaciones que se generan durante el acompañamiento.

Durante los tres acompañamientos en los centros A y B se identificaron cambios y mejoras entre acompañado y acompañante en aspectos didácticos y pedagógicos, clima cercano y de confianza entre ambas y la búsqueda de referentes para mejorar la práctica. Por eso las acompañantes valoraron su rol como contrario a la fiscalización, porque invitaba a la reflexión de las actuaciones de los involucrados.

Diferencias entre los centros A y B

Las acompañantes del centro A tenían posturas diferentes en cuanto al uso de fichas estructuradas para registrar las observaciones de clases. Una de ellas valoraba la ficha estructurada por considerar que indicaban los elementos esenciales u objetivos específicos que guían la observación de clases. Sin embargo, en los tres acompañamientos se utilizaron anotaciones libres de las acciones observadas en las clases. Por su parte la acompañante del centro B utilizó en los primeros acompañamientos la ficha estructurada. Sin embargo, las entrevistas que realizó la investigadora durante el proceso, tanto a la acompañada y acompañante, llevó a la acompañante a reflexionar de manera crítica e introducir preguntas abiertas para analizar situaciones que no se recoge la ficha estructurada.

El centro B valora la importancia de que la acompañante realice las funciones de acompañamiento conjunto a otras personas. Se presentó una reflexión del acompañante donde explica que el ser humano tiene oportunidades de mejora, por eso si otra persona se involucra la reflexión conduciría a mejores beneficios.

Vinculación de los grupos pedagógicos y el acompañamiento como estrategias de reflexión de la práctica

En el centro A

Esta vinculación se realizó a partir del análisis planteado en los objetivos 1 y 2, en el que se explica que los GP se realizaban con la finalidad de resolución de problemas pedagógicos o del proceso enseñanza y aprendizaje, de situaciones o problemas que afectan al centro y a los docentes. También lo relacionaron a la reflexión sobre la práctica e intercambio de experiencias; actualización, innovación, aprendizaje y profundización de temas específicos vinculado a las necesidades de los docentes. Los participantes consideraron que los GP generaban una apertura de aprender y desaprender.

Existen ciertas coincidencias con la finalidad y las bondades del GP y de los acompañamientos. Por ejemplo, la forma en que los sujetos de estudio consideraron el acompañamiento como una ayuda al profesor, mediante la observación de clases, para identificar sus fortalezas y debilidades. También indicaron que su finalidad era introducir mejoras a la práctica áulica. Finalmente plantean que la ayuda puede ser diferenciada, porque todos los profesores no tienen las mismas necesidades.

De acuerdo con una de las acompañantes, a partir de los acompañamientos se pueden descubrir las buenas prácticas pedagógicas. Estas experiencias se pueden compartir con otros profesores para que le sirvan de modelo. También consideró que como acompañante, se beneficia del proceso de acompañamiento "...cada vez que acompaño aprendo muchísimo" ACA-SD CA.

Los temas y problemas de interés para los profesores, en los GP, fueron variados, de corta duración y discontinuos. En cuanto a la decisión de los temas, muchos de ellos genéricos, como geografía y medioambiente, aunque hicieron intentos de contextualizar o delimitarlo, no queda clara su vinculación con la finalidad de los GP. Los participantes no contaban con nada por escrito, por lo que se infiere que se les iba ocurriendo en el momento. El procedimiento utilizado fue sugerir un tema, los demás podían hacer alguna pregunta o precisiones al mismo. Todos los temas propuestos por los participantes fueron aceptados por el pleno, no fueron presentados criterios de evaluación para su selección.

Entre los temas abordados están: El manejo de la disciplina en la escuela; estrategia de lectura y escritura en el 2do ciclo; estrategias de recreo divertido o recreo dirigido; explorando la geografía; medio ambiente y desechos sólidos; embarazo en la adolescencia; evaluación de lo trabajado durante el primer y segundo período durante el desarrollo de los GP.

No obstante, en los acompañamientos las observaciones se enfocaron en el ambiente del aula, el léxico, la vestimenta, el manejo del comportamiento de los estudiantes, la planificación y su implementación con actividades de inicio, desarrollo y cierre, el registro de evaluación, entre otros. Estos no coincidieron con los temas de los encuentros de grupo pedagógico.

En el centro B

Basándose en el análisis planteado en los objetivos 1 y 2, los participantes consideraron que los grupos pedagógicos surgieron para buscar la mejora de la práctica de los profesores y de los centros. Su finalidad la relacionaron con la solución de problemas en el proceso enseñanza aprendizaje, el aprendizaje de los estudiantes y su promoción de grado, favorecer dimensión profesional como formación permanente y la consideración de experiencias y necesidades de los integrantes de los GP. De acuerdo con las coordinadoras y la directora docente "...es una forma de compartir experiencias, de prepararnos, de profundizar contenidos" C2.

Por otra parte, entendían que el acompañamiento era un proceso de evaluación del desempeño por parte de quien asumió el rol de acompañante, en la búsqueda de identificar errores en la práctica de los profesores y recomendar acciones de mejora. También se trataba de autoevaluación de las acompañadas, que representa otra mirada del proceso. Las acompañantes y las acompañadas consideran que el acompañamiento era un proceso beneficioso y grato para la mejora de la docencia.

Algunos aportes de los grupos pedagógicos fueron los aprendizajes para mejorar la práctica, procesos pedagógicos como la planificación y la evaluación orientados por el ministerio de educación, actualización en temas diferentes, integración de conocimientos nuevos que surgieron de compartir experiencias formativas recibidas fuera del centro. "...ellas vienen entonces y transmiten todo ese conocimiento hacia nosotros o nos motivan a tener que trabajar en algún tema en específico" P 2.

Las participantes valoraron el acompañamiento por su contribución a la formación y al desarrollo profesional, por favorecer cambios en la actitud del profesor y en la interacción con los estudiantes. Los principales énfasis del acompañamiento se enmarcaron en la planificación, estrategias de aprendizaje, interacción profesor y estudiante, trabajo y aprendizaje colaborativo, coevaluación y autoevaluación, aprendizaje de los estudiantes y el uso de los recursos de aprendizaje.

Tanto las concepciones como algunos de los temas del GP y el ACA se relacionaban. Sin embargo, antes de los acompañamientos y de las entrevistas que le realizaron al finalizar cada uno de ellos, C2 admite que no se percató del vínculo que tenían con los GP. Ella los consideraba dos procesos independientes, “algo a parte”.

C2-Si, si, ya lo estoy viendo vinculado, claro que sí.

C2- ¿Cómo llegué a esa conclusión? Porque he visto que todo gira en torno a lo que es el quehacer enseñanza - aprendizaje, que todo va de la mano. Porque el grupo pedagógico es precisamente para eso, para evaluar, para ver cómo está mi práctica pedagógica en el aula con los niños, ...me lleva a autoevaluar, a permitir que evaluemos cosas que se van dando, que tenemos que mejorar. Y esos contenidos que trabajan los grupos pedagógicos es la parte conceptual, que vienen a darnos luz para poder mejorar esa práctica ¿ve? Para mí que todo va de la mano, todo es un engranaje. Es como un reloj que cuando falla un tornillo ya el reloj no funciona bien.

I- ¿Cuál es el desafío?

C2-El desafío es, en realidad, que los maestros lo asuman como tal, porque es como te he manifestado.

La profesora 2 identificó el seguimiento a la planificación y las motivaciones para que mejoren su trabajo como vínculo entre el GP y el ACA. "Entonces, ella se preocupa porque nosotros estemos al día con el contenido y siempre nos hace nuestro señalamiento y que tenemos que mejorar, y eso es parte del grupo pedagógico... Eso mismo de la planificación, que recuerdo cuando C2 nos está acompañando, ya ella nos ha corregido la planificación, para saber si nosotros lo llevamos acorde". ACA P2 CB

Objetivo 3

Características de las comunidades de práctica presentes o no en los grupos pedagógicos del estudio.

El análisis de los resultados correspondiente al objetivo 3 se realizó a partir de los aportes de Wenger (2001) en el que presenta las dimensiones y características que se derivan de ellas. Aunque el autor no organizó las características de forma diferenciada, en sus dimensiones, la investigadora elaboró matrices con su distribución en cada dimensión. Para la distribución se consideraron las descripciones dada por el

autor a cada dimensión y que se recoge de manera sintética en el capítulo de revisión de la literatura. El análisis se limita a indicar la presencia o no de dichas características y toma como referencia los datos que se analizaron en los objetivos anteriores.

También se incluyen otros datos que no se recogieron en los objetivos 1 y 2, y que evidencian la presencia de características específicas.

Tabla 45

Resultados dimensión compromiso mutuo

Dimensión Compromiso mutuo		
Características	Centro A	Centro B
Relaciones mutuas sostenidas. Armoniosas o conflictivas.	Presente	Presente
Condiciones mínimas que diferencian a sus integrantes.	Presente	Presente
Identidades definidas mutuamente.	Presente	Presente
Estilos reconocidos como muestras de afiliación.	Presente	Presente

Fuente: Elaboración a partir de las informaciones de Wenger (2001).

Identidades definidas mutuamente

Centro A

Entrevista

Los valores que caracterizaba al centro a consideración de los directivos y profesores: el respeto, cumplimiento al deber y la organización (P1). la solidaridad que existe entre los maestros, los mismos niños, la honestidad y la responsabilidad (P2). La fe, el valor del respeto y el amor (SD). El compañerismo que tenemos y la solidaridad... son positivas (D). "...nosotros nos caracterizamos por la formación que damos, ... el

compañerismo que tenemos, la solidaridad..." Los maestros siempre están dispuestos al trabajo en equipo y abiertos al cambio" D CA.

Centro B

Entrevista

Los participantes en el estudio coincidieron en que los valores distintivos del centro son honestidad, el valor a la persona, la espiritualidad, la responsabilidad, el respeto, el valor de la persona, la solidaridad y el amor. Otros valores que surgieron fueron: la tolerancia (P2), la entrega (C1), la alegría (C2), el compañerismo y la unidad en equipo (D).

Condiciones mínimas que diferencian a sus integrantes y Estilos reconocidos como muestras de afiliación

Centro A

Nota de campo

"En las intervenciones me fui enterando que algunos docentes también trabajan en el primer ciclo de primaria. Las que intervinieron compartieron sus experiencias en los primeros grados, explicaron procedimientos, actividades y estrategias que utilizaron. Todos estaban atentos, algunos movían la cabeza en señal de aceptación, otros realizaron breves comentarios en voz baja, casi imperceptibles. La mayoría de los docentes participó en el encuentro. NoC.GP.CE. A 18 nov. 2015

Centro B

Entrevista

"Yo como maestra, con 3 años en esta institución, desde que llegué me dieron las normas; Usted tiene una inducción, aquí en esta institución todo el mundo está inducido, el padre, los niños, la maestra" ...Porque hoy estamos nosotros y mañana vendrán otros, y sobre todo los niños, que necesitan tener calidad. No hay peor cosa para un niño que ser pobre, y estudiar en una escuela pobremente gestionada. Que las personas sean de mente estrecha, los directores no entiendan nada y los docentes

estén encasillados, y el pobre muchachito en medio de su pobreza y encima de toda esa gente que está destinada a abrirle los ojos al mundo, mejor se lo cierran... (D)

Los grupos pedagógicos son una tradición de la escuela. "...esta escuela los ha mantenido. Yo he recibido infinidad de temas que me han servido a mí, primero como docente y como persona" (D).

Registro GP

"...estás ideas yo las tengo para los alumnos, como también nosotros somos alumnos, porque siempre estamos aprendiendo algo nuevo..." P6 GP CA

Tabla 46

Resultados dimensión empresa común

Dimensión Empresa común		
Características	Centro A	Centro B
Maneras compartidas de participar en actividades conjuntas.	Presente	Presente
Planteamiento y discusión frecuente de problemáticas.	Presente	Presente
Identificación de los conocimientos, capacidades y las responsabilidades que pueden asumir los integrantes con las actividades a la que se dedica la comunidad.	Presente	Presente
Capacidad de evaluar las adecuaciones entre acciones y productos.	No se percibió con claridad su presencia	No se percibió con claridad su presencia
"Discurso compartido que refleja una cierta perspectiva del mundo".	Presente	Presente

Fuente: Elaboración a partir de las informaciones de Wenger (2001).

Discurso compartido que refleja una cierta perspectiva del mundo

Registros GP

"Desafíos de los GP

La directora CB plantea la posibilidad de que docentes puedan conocer experiencias en otros espacios, compartir las vivencias con sus compañeros y juntos analicen la posibilidad de aplicación en el centro. Garantizar una unificación de criterios pedagógicos entre los integrantes del equipo."

Tabla 47

Resultados dimensión repertorio compartido

Dimensión Repertorio compartido		
Características	Centro A	Centro B
Flujo rápido de informaciones y difusión de innovaciones.	Presente	Presente
Conversaciones e interacciones en un proceso continuo.	Presente	Presente
Elaboración de instrumentos, representaciones y otros artefactos específicos.	No se percibió con claridad su presencia	Presente
"Tradiciones locales, historias compartidas, bromas, sonrisas de complicidad".	Presente	Presente
"Jerga y atajos para la comunicación, además de la facilidad para producir jergas y atajos nuevos".	Presente	Presente

Fuente: Elaboración a partir de las informaciones de Wenger (2001).

"Tradiciones locales, historias compartidas, bromas, sonrisas de complicidad".

Los participantes de la investigación compartieron en la entrevista lo que extrañaría del centro en el caso hipotético de marcharse.

Centro A

P1

“Cuando veo que no voy a cumplir con algo pues yo rectifico a tiempo, porque me gusta que lo hagan conmigo...”

P2

“¿Qué me gusta mucho aquí del centro? Que aquí hay libertad de culto. “Buscamos a Dios, pero cada quien desde su creencia”.

Directora

Del centro extrañaría "los niños, los padres, convivir con lo espiritual, las visitas que me hacen la gente que he conocido, este nuevo distrito que me ha dado una acogida tan linda... mis compañeras directoras (reunión con otros centros). Extrañaría el día a día de llegar temprano aquí, extrañaría el recibimiento que me da la conserje, que llegamos juntas y... ¡qué más te diría! Son tantas cosas linda que yo tengo de esta escuela..."La gente de aquí me quiere mucho.

"Para mí fue un choque fuerte, sufrí al inicio... Cuando llegué aquí era una matrícula de 100 y algo de estudiantes, los maestros trabajaban con 10 muchachitos por curso, una escuela no bonita, recurso no había, la pintura fea. Entonces, fue un choque para mí, que venía de un colegio monstruoso..., pero después me dicen que el centro es sin fines de lucro. Entré con la subdirectora y la coordinadora que me dio una acogida grande.

...Pienso que he tenido logros, el acercamiento con el personal, la unión del personal, la ampliación de la matrícula que hay en la escuela, el tener a todos ubicados, el tener control, que cuando una persona no sonrío ya sé que algo le está pasando. Saber de la vida familiar de la maestra me encanta, preguntarle “¿Y tu esposo? ¿Y tus hijos? y ¿Cómo estás? y ¿Tu madre? Tengo tiempo para todo. Al terminar la jornada a las cinco y media que me voy, ya dejo todo aquí. Porque sé diferenciar, cuando llego a mi casa me empodero con mis tres hijos, con la casa, la cena... Llego mojada, porque siempre me estoy mojado, y no cambio, porque no me gustan las sombrillas, es como el día a día mío. (Entr.SE directora CE. A, Pos. 291)

Centro B

Qué extrañarías del centro....

C1". yo sentiría como si un espacio me faltara..."

C2 Los alumnos, mis compañeras, el personal directivo, aunque no me retiraría definitivamente, no, es que a mí me salieron los dientes aquí..." Cuando enfermó tanto ellas como su hijo contaron con el apoyo, amor y atenciones del equipo directivo y todo el personal del centro. "...aquí he aprendido todo".

Los estudiantes quieren irse. Algunos sienten como hastiados y quieren irse, pero cuando salen de aquí vuelven otra vez "ay extraño mi escuela" ¡Ha pasado conmigo también!

P1 "Extrañaría a todos, mis compañeras, mi directora, la espiritualidad, mis alumnos... porque dondequiera que ellos ven a uno, le dan ese calor, esa alegría, se preocupan por uno. Cuando uno está enfermo van y visitan, cuando uno tiene algún inconveniente están de la mano de uno".

P2

"Extrañaría todo. De todo, mis compañeras, la forma de trabajar de mis estudiantes que son excelentes en cuanto a disciplina. Cuando se me presentó la oportunidad del otro centro que te comenté ...yo estaba en las dos tandas, tanto aquí como allí. Entonces cuando el centro pasó a ser Jornada Extendida, primero se le preguntó al maestro si quería estar tiempo completo en la escuela, y yo no lo pensé dos veces. ¡Porque esta escuela es mi debilidad, y queda bastante lejos para venir aquí todos los días!"

"Oh, por la calidad del trato humano. Aquí se trata a uno muy bien, es como especial... Aquí a cualquiera se nos pueden acercar, "mira que me está pasando esto" y todo te acogen y eso todo aquí lo sienten. Que cuando se enferma alguien, nos vamos todos, alquilamos un taxi, un minibús; ...si nos reunimos también para hacer un encuentro de festejo lo hacemos, nosotros somos muy unidos todos". P2 CB

CAPITULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión de los resultados

Objetivo 1

Caracterizar el funcionamiento de los grupos pedagógicos de acuerdo con su finalidad, organización, gestión de procesos, sentido y significados de sus integrantes.

En los centros A y B fueron los que realizaban los grupos pedagógicos (GP) que realizan encuentros con frecuencia, los integrantes relacionaron la finalidad de los encuentros de GP con resolución de problemas pedagógicos o del proceso enseñanza aprendizaje, de situaciones que afectan al centro y a los docentes. También lo relacionaron a la reflexión sobre la práctica e intercambio de experiencias; actualización, innovación, aprendizaje y profundización de temas específicos vinculado a las necesidades de los docentes. Otorgaron importancia a la apertura en aprender y desaprender. Esto coinciden con los planteamientos de autores como Aguerrondo, 2004; Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011; Murillo Estepa, 2004; Orealc/Unesco Santiago, 2012; Terigi (2010), Gairín (2020); Bolívar, Yáñez y Murillo (2013); Day (2021), ya que demuestran claridad en su rol, participan en su propia formación con la construcción de un itinerario formativo significativo que dé respuesta a problemas y necesidades del momento. Otra consideración es que sitúa los centros en la tendencia de enfocarse en las necesidades prácticas y ser la unidad donde se socializan y confluyen los aprendizajes.

Aunque los centros C y D consideraron que los GP resolvían dificultades y necesidades de los estudiantes en cuanto a la disciplina y el aprendizaje, también atribuyeron su finalidad a la mejora del equipo docente porque pudieron compartir opiniones, experiencias y estrategias. INAFOCAM (2004) define los GP como un conjunto de iniciativas y Esto lo explica Rodríguez (2013) que la diversidad de significados en una comunidad se debe a que sus miembros manejan diferentes perspectivas filosóficas y marcos conceptuales. Los docentes construyen un sentido subjetivo desde sus particulares vivencias cotidianas y por eso queda fuera una parte de la historia que permite comprender sus malestares con el sistema educativo y la forma de

enfrentarlo. Los planteamientos Hargreaves, A. y Fullan (2014) parecen ofrecer una respuesta a esta diversidad conceptual. Ellos explican que barreras como la escasa inversión en capacidad personal y colectiva y la dinámica colectiva artificial, obstaculizan el desarrollo profesional.

Si bien es cierto que estos discursos de docentes y directivos de los centros C y D, estos carecían de sustento en las propias experiencias y las precisiones de sus aportes fueron limitadas. Presentaron diversas excusas para justificar el incumplimiento de las normas. “...hemos tenido problemáticas en el sentido de no cumplirse así mensualmente, pero si hacemos todo lo posible para que lo podamos tener” (D CC).

En los encuentros no participaron todos los docentes, sólo los noveles, para tratar un tema en específico, las legislaciones educativas. “... cuando es necesario se hace del equipo completo de los docentes, pero es muy difícil. Trabajar con los grupos pedagógicos es muy difícil. ¿Por qué es difícil? Porque generalmente en el calendario viene dada la fecha, pero se presentan miles de actividades” (C CD). Si bien reconocieron la necesidad de un marco organizativo, su ausencia impide que el encargado ejerza un liderazgo pedagógico real y el desarrollo de competencias educativas requeridas. Wenger, (2001) considera que “las normas no escritas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad” (p 71), entre otros elementos, forman parte del aprendizaje de la comunidad. Además, la falta de una estrategia fundamentada en la indagación dialógica y colaborativa, entorpecieron el proceso de reflexión crítica y la vinculación con contexto en el que los centros interactúan (Wells, 2000; Pehmer et al., 2015; García-Garnica y Caballero, 2019).

Las diferencias relevantes entre el centro A y B tenían que ver con el énfasis en la formación y la temporalidad de los GP. En el centro A estaba dirigido a temas y problemas del interés de los docentes, variados y de corta duración. Mientras que el centro B el énfasis consistía en temáticas de necesidades y problemas pedagógicos del equipo docente y administrativo, caracterizado por un proceso de formación permanente. En ambos centros puede variar el día del encuentro eventualidades o visitas del distrito educativo, aunque con mayor frecuencia en el centro B. Se encontraron variaciones en la duración del encuentro, en el centro A le dedicaban entre 35 y 40 minutos. El centro B le dedicaba entre 1 hora 30 minutos a 2 horas. La explicación a esta situación se encuentra en los aportes de García-Garnica y Caballero (2019) quienes consideran que, puede existir reconocimiento de las necesidades del centro, pero la ausencia de un marco organizativo claro impide que el director ejerza un liderazgo pedagógico real y el desarrollo de competencias educativas.

Los centros A y B coinciden en la organización que según consideraron, requerían los GP: elaboraron cronogramas y lo enviaron al distrito, despachaban a los estudiantes un tiempo antes, asistían todos los docentes, realizaban los encuentros con frecuencia, tomaban decisiones y realizaban consensos en equipo con autonomía. Estas acciones son coherentes con el liderazgo distribuido porque promueven la participación en las tomas de decisiones una cultura de responsabilidad compartida y colaborativa de mutuo apoyo, acorde a los aportes de García, (2019); García-Martínez, Higuera-Rodríguez, Martínez-Valdivia, (2018) Smith & Benavot, 2019. Al mismo tiempo brinda formación sobre liderazgo a todos sus integrantes, le aumenta su confianza y los capacita a considerar sus logros, como lo explican Edwards (2011) y Hargreaves & Fink, (2008). Para estos autores el beneficio de esta práctica fortalece el sentido de pertenencia a una comunidad y las relaciones de sus integrantes.

Los participantes de los centros A y B compartían el tiempo de dedicación como el principal desafío. El centro A por considerarlo escaso y el centro B les preocupa que las autoridades no lo reconozcan como inversión para los GP. Si bien esta dificultad constituye un dilema, debido que a las mismas autoridades que les instruyen a que realicen los encuentros de GP les colocan la barrera para que se desarrollen al indicarles no pueden suspender docencia. No obstante, los centros encontraron la alternativa de despachar a los estudiantes para sus casas el periodo justo para realizar los encuentros. Explican sus directoras. "...al inicio buscábamos a los niños de octavo, pero no nos sentíamos inseguros, ...uno estar aquí debajo y los niños allá arriba con esos niños de octavo. "...con las familias se acordó el día y la hora de salida de los estudiantes el día del encuentro de GP. Para lograr esto se involucró a la APMAE y ésta les explicó a las familias. Se les envió una circular explicando porqué se despachan

después del recreo y se les recuerda en el momento de entrada al centro o recibimiento del estudiante” D CA. Por su parte explica la directora del centro B “...*hemos ideado todas las estrategias posibles y es imposible hacer el grupo pedagógico y los niños en la escuela. Nosotros hemos ideado estrategias con padres, ...no tienen control de grupo, dominio de grupo, no saben qué hacer, están perdidos... Lo que proponen ellos, el Ministerio, es que se hagan ayudar de los padres...Creo que eso es puro ilusionismo. ¿Por qué? Porque los padres por más buena voluntad que tengan pueden venir uno que dos padres, pero no vas a encontrar todos los meses 18 padres que quieran venir a la escuela a pasarse desde las 2:00 hasta las 4:30 de la tarde, es que no*”.

“...*a mí un padre se me acercaba en estos días, nosotros les enviamos, a principio de mes, la circular con todas las actividades. Me decía él “veo que usted aquí puso que el 20 no tienen docencia a partir de la tarde porque van a un grupo pedagógico”; y yo le dije sí. “¿y qué es eso maestra? Eso es grande, porque ustedes son una escuela Rosca izquierda”, decía él, “ustedes no dejan de dar clases”. Y comenzamos a hablar y dijo él “pero mira yo no sabía, y tiene un nombre muy bonito, porque yo decía ¿y qué es esto de grupo pedagógico? ¡Ay yo no sabía que los maestros hacían eso! Pe”o ¿no es la reunión de maestros?” “igo yo “no, eso se llama asamblea y ya ahí se tocan otras temáticas...*

Estos momentos de transición de búsqueda de alternativas los llevó a ser resilientes, tal como lo indican Gu & Day (2013); Olmo-Extremera, Sabino y Domingo (2021) ya que estuvo envuelto factores internos y externos de actitud, satisfacción personal y profesional, liderazgo distribuido y compromiso social. En adición a este planteamiento, afirman Bolívar (2011); Bolívar, Yáñez y Morillo (2013); Hargreaves (2013); García-Martínez, Higuera-Rodríguez y Martínez-Valdivia (2018) que cuando se establece el liderazgo distribuido se generan cambios internos que repercuten en la calidad de las organizaciones educativas.

Tres meses de visita y el GP del centro D no pudo realizarse, por eso informaron que no tenían fecha para el próximo encuentro, cuando la tuvieran avisarían., conllevaron a considerarla como una escuela con GP que funcionan con mucho apoyo o seguimiento. Por otra parte, en la entrevista realizada al representante del distrito educativo respondió que los centros de la muestras “No son modelos porque no necesariamente lo realizan con la organización que la hacen, por ejemplo, los centros religiosos. Más que modelo tienen la cultura de realizar los GPs. Los grupos que son religiosos tienen una agenda. Toman decisiones de despachar a los estudiantes más temprano para realizar los GPs y de otras medidas que consideren necesarias para lograrlo, que no se atreven a tomar los otros centros gestionados por laicos”.

Situación contraria fue la de los centros C y D que decidieron no realizar los encuentros o sustituirlos con otra estrategia que tiene finalidad diferente como fueron las reuniones un día a la semana entre los profesores de un mismo grado escolar. "...tenemos los viernes para hacer nuestro propio grupo pedagógico" (P2 CC). "...lo hacemos por grado. Nosotros tenemos 3 quintos, 3 sextos, 3 séptimos y así, entonces, tienen lo que es la hora pedagógica..." (D CC). La decisión excluía de la dinámica a profesores de las asignaturas de inglés, de Educación Física y Formación Integral Humana y Religiosa, cuyo rol era cubrir los grupos de estudiantes.

En el centro C la coordinadora, aclaró la poca probabilidad de realizar un encuentro de GP y de ocurrir sólo participarían los profesores nuevos para tratar el tema de las legislaciones educativas. De acuerdo con la opinión del representante del distrito educativo tanto los centros C y D como los descartados de la población objeto de estudio, realizaron actividades que no se corresponde al tipo formativo que caracterizan a los GP. De igual forma admitió que el distrito no tiene control de seguimiento sistemático para verificar el desarrollo de los grupos pedagógicos. Sólo los informes que envían los coordinadores pedagógicos a la coordinación del distrito. Los informes son generales, de todos los aspectos que realizan en el centro durante el año escolar.

Estos resultados son confirmados el planteamiento de García-Garnica y Caballero (2019) la ausencia de un marco organizativo impide que los directivos ejerzan un liderazgo pedagógico real y el desarrollo de las competencias educativas requeridas. En cuanto a las limitaciones en la participación de los integrantes en los GP, las ideas de Edwards (2011) dejan claro que la relación del liderazgo distribuido con la comunidad es producto de una construcción social. En complemento expresa García (2019) que la satisfacción laboral de los profesores resulta de su participación en actividades colaborativas, pero si optan por no participar, no obtienen sus beneficios.

Un planteamiento contrario en cuanto a la posibilidad de trabajar los equipos fragmentados, lo aportan Ervin-Kassab & Drouin (2021). Los autores analizaron la experiencia de subgrupo que forma parte de una gran comunidad de práctica, pero advierten que se desarrolla en respuesta a necesidades específicas de sus miembros. Este grupo puede compartir un dominio práctico similar y especializado, como son los docentes de las diferentes áreas disciplinares de una escuela.

Independientemente de los aciertos, desaciertos o avances de los centros en los procesos formativos del profesorado, desde un marco de GP o de forma menos colectiva, se escapó un detalle que limita la efectividad de dichos procesos. Las temáticas y sus énfasis no se correspondieron con los resultados que alcanzaron los centros en las evaluaciones de

Pruebas Nacionales (PN) cuyo valor máximo es 30 puntos. Por lo pronto, si existe alguna mínima similitud fue accidental o indirecto porque no se hicieron referencias a dichas evaluaciones durante el trabajo de campo.

De acuerdo con los datos de los años anteriores al estudio en el CA los resultados de las Pruebas Nacionales (PN) tenía una proyección de mejora, aunque estaban muy ligeramente por encima del 50% de su valor. Las asignaturas más bajas fueron Ciencias de la Naturaleza con un promedio de 16.7 siendo el valor de 30 puntos, Ciencias Sociales de 17.1 y Matemática de 17.2.

El CB los resultados de las Pruebas Nacionales (PN) tenía una proyección de mejora. Las asignaturas más bajas fueron Matemática con un promedio de 18.5 siendo el valor de 30 puntos, Ciencias Sociales de 18.7 y Ciencias de la Naturaleza de 18.9.

El CC los resultados de las Pruebas Nacionales (PN) tenía una proyección de mejora. Las asignaturas más bajas fueron Ciencias de la Naturaleza con un promedio de 17.6 siendo el valor de 30 puntos, Matemática de 18.1 y Lengua Española de 18.5. Existían porcentajes, aunque mínimos de estudiante rezagados con ligero aumento de 3.63% a 3.68%, pero un porcentaje en disminución de estudiantes reprobados.

El CD los resultados de las Pruebas Nacionales (PN) tenía una proyección de mejora, aunque estaban muy ligeramente por encima del 50% de su valor. Las asignaturas más bajas fueron Matemática con un promedio de 16.1 siendo el valor de 30 puntos, Ciencias Sociales de 16.8, Ciencias de la Naturaleza 17.0 y Lengua Española de 17.3. Existían porcentajes, aunque mínimos de estudiante rezagados con aumento de 4.63% a 5.06%, igualmente se vieron aumento en el porcentaje de reprobados de 5.06% a 7.07%.

La literatura consultada resalta la importancia de manejar informaciones claras y confiables respecto a las escuelas, los estudiantes y el equipo educativo, sean éstas de los resultados de aprendizajes y la evaluación del desempeño. Los resultados de evaluaciones ofrecen alertas para la mejora, posibilita la participación de la sociedad por la combinación de dispositivos que den coherencia a las exigencias externas con las acciones internas, los conocimientos, el compromiso, las habilidades y la motivación de la escuela, con la revisión de las políticas implementadas de formación docente y de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Es necesario combinar iniciativas internas de autoevaluación, reflexión crítica e interacción con la comunidad, con la rendición de cuenta externa y con la evaluación de situación o desarrollo que alcance, para responder a las necesidades de manera oportuna (Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., & Paredes (2018) Bolívar (2010) Neve et al. (2015)

En la devolución de los resultados se identificaron otros hallazgos.

Cabe aclarar que en el momento de devolución de los resultados a los centros A y B, se identificó un retroceso en la tendencia participativa de los profesores y en las decisiones sobre los temas a trabajar. En el momento de devolución de los resultados el CA afirmó que después de participar en un programa de intervención formativa con una universidad los temas son elegidos por el equipo de gestión. “Los elige el equipo ... básicamente la coordinación pedagógica, con las necesidades que se ven en las aulas y con los resultados de los estudiantes, junto a los de psicología” (D CA).

El centro B admitió que los temas son integrados a los que plantea el Ministerio, que se deciden en la red de centros escolares que coordina el distrito educativo. “Yo diría qué es eso lo que ha cambiado, cómo se manejaban antes los grupos pedagógicos y cómo se maneja ahora” (P3). La gestión de los centros A y B introdujo cambios que afectó el trato horizontal, en vez de potenciar las relaciones de liderazgo distribuido para propiciar el traspaso progresivo del control y autonomía de los docentes en su formación y su participación en la toma de decisiones, como lo sugieren Bolívar (2011); Hargreaves (2013); García-Martínez, Higuera-Rodríguez y Martínez-Valdivia (2018) Samuelsson & Lindblad (2015); Bolívar, Yáñez y Murillo, (2013); Day (2021) García (2019). Estos autores también afirman que aún en centros desfavorecidos estas prácticas no contribuyen al impacto en la calidad de las organizaciones educativas, en el aprendizaje profesional de sus profesores y de sus estudiantes.

Otra mirada distinta a la situación la encontramos en Bolívar (2014) porque considera que los aportes de especialistas externos pueden contribuir con la construcción de capacidades. Esto es posible si la intervención de los especialistas externos tiene la intención de potencializar las habilidades y empoderar al equipo interno para que alcance metas comunes, sustentado en el liderazgo pedagógico distribuido. La construcción de capacidades le proporciona al centro medios y un ambiente que favorezca maximización de habilidades y resolver los desafíos durante su proceso de desarrollo, de acuerdo con Agiugio (2005) y Toral (2010). En la literatura aparecen posiciones que están de acuerdo con la diversidad de interacciones en el sistema educativo, aunque distinguen en procesos diferentes a tomar en cuenta. En referencia a este planteamiento Hopkins (2017) considera que “el sello distintivo de las escuelas y de los sistemas exitosos es su habilidad de equilibrar el cambio “de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba” y “de adentro hacia afuera y afuera hacia adentro” a lo largo del tiempo (P, 46).

En cuanto a la selección de los temas y su aplicación a la práctica el centro B racionaron a la interpretación. “Me llamó un poquito la atención fue, cuando la Investigadora interpretó las respuestas de las maestras... en cuánto a nuestro sistema de trabajo, dónde le damos prioridad a los contenidos sobre la vocación y el amor. Para reconocer ese sistema en 2 ó 3 intervenciones no se comprende tan así, yo estoy segura de que las maestras no estaban claras, específicamente, de la importancia del contenido (P1). También consideró que no se produjo debate porque ser temas afines. La investigadora planteó que surgieron opiniones contrarias aceptadas como validas y que no llevó a un debate reflexivo o aclaratorio, tampoco tuvieron sustentos en literatura o en estudios. Al respecto Hargreaves & Fink (2008) plantean la necesidad que los profesores asuman un aprendizaje profundo y reflexivo en el desarrollo profesional y cuestionan la presión que ejercen los gobiernos y sistemas quienes apuestan a prácticas inmediatas en la formación continua. La capacidad de respuesta para actuar y razonar de manera pertinente se alcanza con conocimientos acumulados poco a poco y a largo plazo.

Los participantes en el estudio tenían una opinión diversa en cuanto a la contribución de los grupos pedagógicos en el ámbito personal y profesional. Los participantes del centro A y B, se refirieron al cambio de actitud en la interacción con los integrantes, en la apertura para aprender y resolver problemas. Se reconocieron con mayor responsabilidad, seguridad, compromiso y mejora en la práctica. Mientras en los centros C y D algunos participantes aseguraron obtener mayor confianza y seguridad, capacidad para trabajar con otros y el desarrollo de nuevos conocimientos y destrezas. Unos pocos no percibieron los logros personales y profesionales relacionados a esta experiencia formativa. Se puede comprender estas diferencias con los planteamientos de Calvo (2019) Kurland & Hasson-Gilad (2015); Neve et al. (2015) al considerar que algunos centros educativos acertaron con oportunidades formativas para la profesionalización y el desarrollo personal contrario a otros. Como consecuencia de esto se produce aprendizajes y se transforma la práctica profesional de sus profesores.

Objetivo 2

Identificar concepción, organización y desarrollo de los acompañamientos en el aula y su vinculación con los grupos pedagógicos como estrategias de reflexión de la práctica.

Los participantes en el estudio concibieron el acompañamiento como observaciones de los directivos al profesor durante el desarrollo de su clase para identificar fortalezas y debilidades e introducir mejoras a su práctica. Al finalizar la observación se realiza un proceso de diálogo con los profesores acompañados quienes realizan una autoevaluación de sus acciones. Ávila de Lima (2008) presentan puntos contrarios pues considera que tanto el coordinador como profesores líderes pueden realizar las observaciones en el aula, pues ambos influyen en las prácticas profesionales. También considera que las reuniones sobre la práctica, la delegación de tareas, la comunicación formal e informal con sus colegas de manera individual y colectiva son valiosos para estos fines.

El aporte al desarrollo profesional puede ser también para quien acompaña según informó el acompañante "...cada vez que acompañó aprendo muchísimo" ACA/SD CA. Aunque se acompaña a todos los profesores, la frecuencia es diferenciada ya que algunos necesitan más ayuda que otros. En este proceso identificaban buenas prácticas para compartir las experiencias entre profesores. Esto guarda relación con Neve et al. (2015) ya que los profesores se benefician de un ambiente escolar donde existan condiciones de apoyo colectivo y de funcionamiento autónomo.

Los principales énfasis o elementos susceptibles de observación en ambos centros fueron: las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la planificación e implementación de las actividades, las interacciones profesor y estudiantes y la evaluación. Otra similitud que surgió en ambos centros el concepto acompañamientos que trataban de observaciones rápidas e informales durante las clases. Solo el centro A expresó que un resultado de este proceso era la identificación de buenas prácticas para compartir las experiencias entre profesores. Mientras los participantes del estudio consideran acciones específicas para orientar la práctica Hollingsworth's (2002) considera que la innovación y el cambio dependen de cuatro grandes dominios: el dominio personal (conocimiento de los maestros, las creencias y actitudes); el dominio externo (fuente externa de información o de estímulo); el dominio de la práctica (experimentación profesional); y el dominio de la consecuencia (resultados sobresalientes). Queda claro que los centros solo hacen énfasis en elementos que se ubican en el dominio de la práctica, aunque el centro A consideró también el dominio de la consecuencia. Entre los procedimientos similares que implementaron CA y CB estuvieron:

- Los preparativos del acompañamiento por parte de la profesora y de la acompañante, las acciones previas de coordinación con las acompañadas en cuanto a la revisión de sus planes de clases, información de las actividades a desarrollar; preparación la ficha de observación, cuadernos de apuntes, revisión de los acuerdos previos, entre otras.
- Se esperaba que las profesoras iniciaran su clase, se observaba y luego finalizaba el proceso con un diálogo de retroalimentación y reflexión de las acciones que realizaron tanto ellas como de los estudiantes.
- Los procedimientos reconstruidos por la investigadora fueron similares a los declarados por acompañantes y docentes.

Los datos expuestos guardan relación con el comportamiento de una comunidad de práctica, de acuerdo con el estudio realizado por Choi, Ahn, Jung & Kim (2020). Los autores explican como las comunidades de práctica fortalecen la soluciones de tareas, el sistema de gestión de conocimiento, estandarizan los procesos de práctica y favorecen el intercambio de experiencias entre sus miembros.

En cuanto a las diferencias relevantes entre CA y CB se encontraron:

- En el 1er acompañamiento en el CA la acompañante no contaba con un cronograma de acompañamiento, contrario al CB que desde el inicio acompañante y acompañada se organizaron, conocían distribución y calendarización de los acompañamientos que se hicieron en dos períodos del año escolar.
- Aunque CA informó que tomaban notas escritas y completaban ficha como herramientas de acompañamiento, solo hicieron notas escritas. Contrario al CB que realizaron registro de la observación en fichas y cuadernos y en los dos primeros acompañamientos compartían detalladamente los resultados de la ficha con las acompañadas. Otra información que surgió en el CB a diferencia del CA fueron las formulaciones de preguntas de autoevaluación y la diversificación de la forma de interactuar con las profesoras acompañadas. Ambas acompañantes reunían evidencias para el diálogo. Al respecto Dewey (1963) consideró estos procedimientos tienen características del método experimental. Según él, un registro de las ideas, acciones y consecuencias observadas para una revisión reflexiva favorece la extracción de sentidos, que son el capital para el manejo inteligente de nuevas experiencias.
- A diferencia con el CB, la DA realizaba acompañamientos y afirmó que intervenía con preguntas durante la observación asumiendo un rol de estudiante. Si bien, como plantea Schön (2002), la práctica reflexiva puede remitir a dos procesos, reflexionar para actuar o en la acción y reflexionar sobre la acción. Es decir, reflexión durante el momento que

está en la clase o reflexión al finalizar la misma. Interferir mientras la profesora imparte clase no contribuye a la reflexión en la acción, ya que es un tipo de experimentación que utiliza para confirmar o rechazar una hipótesis que surge durante su quehacer profesional (Schön, 2002). Si el profesor no logra “ver” la consecuencia de su acción, no tiene lugar la reflexión. Las ideas o hipótesis se prueban por las consecuencias que se producen cuando se actúa sobre ellas (Dewey, 1963).

Reflexión sobre la acción simple. Similitudes y diferencias entre los centros A y B

En ambos centros se analizaron situaciones donde la acompañante fue quien informó las fortalezas, cambios y mejoras que debía hacer la profesora acompañada, a modo de evaluación unidireccional. Las acompañadas escucharon, tuvieron poca opinión al respecto y aceptaron las correcciones, instrucciones y sugerencias. Una posición contraria la presenta Medina (2010) porque refiere que el diálogo reflexivo “se desarrolla escuchando de manera activa”. A través de la deliberación debe buscarse las palabras que revelen el sentido y enriquezcan la comprensión mutua” (p.56). El autor plantea que el docente tiene que construir por sí mismo y a su propia manera los saberes, porque nadie puede hacerlo por él. Invita a los acompañantes o formadores, sea colega o externo, a apoyar al docente para que vea lo que necesita ver. La forma correcta de ayudarlo, de formarlo, es con boca cerrada, se trata de “aprender a callarse” (Medina, 2010). Algo similar plantea Kemmis (1992) cuando dice “deben involucrarse a los participantes no sólo en el examen y transformación de su propia conciencia... sino también en lograr sus propias decisiones sobre la acción” (Kemmis, 1992, p.192).

El análisis de algunas situaciones condujo a preguntas de alternativas didácticas o soluciones de fácil deducción o que podían contradecir planteamientos pedagógicos obvios porque eran promovidos por el ministerio.

-Perfecto, ¿Y qué otra estrategia utilizaría si no tiene la facilidad de darle el ejemplo en la pizarra, con ellos, ¿cómo lo haría? A la hora de darles las instrucciones. ACA O/P1 CA

- ¿Qué otra cosa? si hubo trabajo de grupo, no se. Mira ¿qué crees? ACA P1/C2 CB

En los tres acompañamientos surgieron preguntas que no coincidieron con las respuestas o no llevaron a conclusiones relativas a cambios o mejoras. La práctica compartida y reflexionada sobre el ejercicio profesional benefician al docente, aún más si se cuenta con un mentor. El docente se beneficia de la reflexión sobre la acción realizada, la intención y otros modos de intervención. “Así pues, no es tanto la práctica lo que hace al maestro, sino la

práctica reflexiva”. (Hargreaves y Fullan, 2014, p.154). Los maestros indagan sobre la acción realizada durante su práctica, recopilan evidencias, evalúan su efectividad, identifican las razones de éxitos o de dificultades para mejorar su intervención. “No es suficiente para los maestros desfavorecidos tener un corazón de oro. Han de tener un baúl de tesoros lleno de conocimiento y experiencia también” (p.159)

Las acompañantes con frecuencia valoraban las acciones o resultados de las acompañadas o de los estudiantes, a partir de sus gustos o sentimientos. “Me gustó mucho como tu iniciaste, ...porque yo vi que te enfocaste un poco en el examen que tienen, del politécnico, en el folleto...” SD CA. “...yo particularmente como directora me sentí muy bien, muy a gusto, el curso acogedor, un ambiente bueno, los muchachos bien arreglados...Los alumnos se portaron muy bien, colaboraron con ella, mantuvieron buena disciplina.” ACA P2/D CA. Leiva-Guerrero y Vásquez (2019) denominan a este modelo de acompañar como intervencionista. En este modelo prevalece el punto de vista del acompañante sobre la del docente, su finalidad es remedial y se orienta por el diagnóstico y prescripciones del experto (acompañante). En lugar de este modelo, los autores recomiendan la implementación del acompañamiento colaborativo. El modelo colaborativo corresponde con una visión de desarrollo profesional y de comunidad de aprendizaje y favorece al cambio de los resultados educativos y la calidad.

Reflexión profunda sobre la acción. Similitudes y dificultades en la subcategoría

Similitudes entre los centros A y B

En los dos primeros acompañamientos, las situaciones que fueron analizadas las acompañantes y acompañadas conectaron con mirada retrospectivas sobre sus acciones y las analizaron con argumentos. Ambas acompañantes reflexionaron también sobre sus acciones de acompañar, expresaron sus satisfacciones, reconocieron sus errores y debilidades.

En la reflexión del 3er acompañamiento se conectaron las anteriores y se reconocieron los avances y mejoras de las debilidades identificadas por acompañadas y acompañantes. También se revelaron ciertos patrones de aspectos presentes, no superados, y otros que fueron evidentes al final. Con referencia a esto Malpica (2020) plantea que se identifican mejoras en los resultados de los estudiantes, solo con realizar “una observación profunda, sincera y fundamentada de la práctica colectiva en las aulas...” (p. 94)

Este proceso de reflexión tiene coherencia con el planteamiento de Perrenoud (2007), quien explica que la reflexión a posteriori tiene la finalidad de comprender, realizar un proceso

de análisis relacionado “con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga”.

Diferencias entre los centros A y B

Llegado el 3er acompañamiento la estrategia de trabajo en pequeños grupos en el CA fue menos implementada que el CB. Al respecto la investigadora formuló preguntas a ambas profesoras y respondieron que implementan esta estrategia y que fue coincidencia que no los observara durante los acompañamientos. Sin embargo, las profesoras y las acompañantes del CA le dieron poco seguimiento a esta situación, contrario al CB que mantuvo constancia en el tema. Otra diferencia fue que en las 3 observaciones de clase a la P1 del centro A, ofrecía las instrucciones de actividades y ejercicios de manera oral. Al compartir estos patrones con las profesoras centro A, consideraron que en otros momentos que no fueron observadas utilizaron estrategias contrarias a los patrones descritos. Estas profesoras al no ver la consecuencia del accionar práctico (Dewey, 1963) les limitó buscar verdades dialogadas, actualizar determinados valores y principios de actuación con conciencia lúcida de sus posibilidades y limitaciones (Escudero, 2014).

A esto se agrega el planteamiento de Wang et al. (2014) en cuanto al crecimiento profesional del docente que se produce cuando se revelan en la práctica sus conocimientos y creencias. El docente mejora sus habilidades y conocimiento profesional aprendiendo, reflexionando y practicando junto con sus estudiantes.

Indagaciones con las acompañantes. Similitudes entre los centros A y B

El discurso de una de las acompañantes del centro A y la práctica de la acompañante del centro B, coincidía con el uso de las fichas estructuradas para registrar la observación de las clases.

Los énfasis del acompañamiento en ambos centros estuvieron en temas como el ambiente y clima del aula, el inicio, desarrollo y cierre pedagógico de los temas y la organización de la intervención pedagógica.

En ambos centros surgieron como lecciones aprendidas que el acompañamiento beneficia a todos los profesores y que era importante organizarse mejor previamente, como parte del proceso de acompañar. Es decir, tener cronograma de observación de clases, dar continuidad y organizar las informaciones que se generan durante el acompañamiento.

Durante los tres acompañamientos en los centros A y B se identificaron cambios y mejoras entre acompañado y acompañante en aspectos didácticos y pedagógicos, clima cercano y de confianza entre ambas y la búsqueda de referentes para mejorar la práctica. Por

eso las acompañantes valoraron su rol como contrario a la fiscalización, porque invitaba a la reflexión de las actuaciones de los involucrados. Si bien las acompañantes valoraron su intervención democrática, había diferencia entre el discurso y la experiencia de acompañamiento. Esto debido a que no se aplicaron herramientas conceptuales co-diseñadas y negociadas con la acompañantes ni con el resto del equipo, tal como lo sugieren Carmi, Guberman y Cohen (2022) lo genera compromiso con los objetivos compartidos.

Diferencias entre los centros A y B

Las acompañantes del centro A tenían posturas diferentes en cuanto al uso de fichas estructuradas para registrar las observaciones de clases. Una de ellas valoraba la ficha estructurada por considerar que indicaban los elementos esenciales u objetivos específicos que guían la observación de clases. Sin embargo, en los tres acompañamientos se utilizaron anotaciones libres de las acciones observadas en las clases. Por su parte la acompañante del centro B utilizó en los primeros acompañamientos la ficha estructurada. Sin embargo, las entrevistas que realizó la investigadora durante el proceso, tanto a la acompañada y acompañante, llevó a la acompañante a reflexionar de manera crítica e introducir preguntas abiertas para analizar situaciones que no se recoge la ficha estructurada.

El centro B valora la importancia de que la acompañante realice las funciones de acompañamiento conjunto a otras personas. Se presentó una reflexión del acompañante donde explica que el ser humano tiene oportunidades de mejora, por eso si otra persona se involucra la reflexión conlleva a mejores beneficios. Esta necesidad expuesta por la coordinadora es posible si el centro experimenta procesos de acompañamiento colectivo o colaborativo, apoyado por el equipo directivo y otros líderes. Se puede aprovechar las propias experiencias de acompañamiento como insumo para la reflexión, el aprendizaje y la negociación de significados (Smith, Kempster & Wenger-Trayner, 2019). La necesidad de apoyo mutuo es legítima, al respecto el estudio realizado por Delgado, Siow, Groot, McLane & Hedlin, 2021 reveló que la CoP tiene el potencial de construir resiliencia moral colectiva, porque favorece un espacio para compartir desafíos éticos que tienen sus integrantes en la práctica profesional. Afirman que una CoP proporciona espacio de confianza mutua en el que los profesionales pueden expresar abiertamente sus experiencias, así como compartir situaciones en la práctica que los exponen a la vulnerabilidad, el aumento de la angustia moral, la frustración o el miedo.

Objetivo 3

Características de las comunidades de práctica presentes o no en los grupos pedagógicos del estudio.

La mayoría de las características planteadas por Wenger (2001) tuvieron presencia en los grupos pedagógicos de los centros A y B.

Los participantes comparten valores, realizan actividades entre todos procedimientos de laborales con gestos, intercambios de materiales. Tiene actividades de tradición, con las que se identifican. "Los grupos pedagógicos son una tradición de la escuela. "...esta escuela los ha mantenido. Yo he recibido infinidad de temas que me han servido a mí, primero como docente y como persona" (D).

Abiertamente se consideran aprendices "...estás ideas yo las tengo para los alumnos, como también nosotros somos alumnos, porque siempre estamos aprendiendo algo nuevo..." P6 GP CA. Además, se reconocen características comunes ..." Los maestros siempre están dispuestos al trabajo en equipo y abiertos al cambio" D CA.

Wenger (2001) considera que las relaciones pueden resultar diversas y complejas, es consecuente con lo que implica hacer algo conjuntamente. En este sentido, pueden coexistir principios de poder, placer, competitividad, colaboración, relaciones económicas, políticas y sociales, en sentido genera.

No hay peor cosa para un niño que ser pobre, y estudiar en una escuela pobremente gestionada. Que las personas sean de mente estrecha, los directores no entiendan nada y los docentes estén encasillados, y el pobre muchachito en medio de su pobreza y encima de toda esa gente que está destinada a abrirle los ojos al mundo, mejor se lo cierran... (D)

Dimensión dimensión empresa común

La directora CB plantea la posibilidad de que docentes puedan conocer experiencias en otros espacios, compartir las vivencias con sus compañeros y juntos analicen la

posibilidad de aplicación en el centro. Garantizar una unificación de criterios pedagógicos entre los integrantes del equipo."

La característica Capacidad de evaluar las adecuaciones entre acciones y productos, no se percibió con claridad su presencia. Esto ocurrió en los dos centros que durante los encuentros de GP no se implementaron procedimientos ni se elaboraron herramientas para la valoración y análisis basados en la evidencia. Al respecto plantea Hargreaves y Fullan, (2014) que el docente se beneficia de la reflexión sobre la acción realizada, la intención y otros modos de intervención. Los maestros indagan sobre la acción realizada durante su práctica, recopilan evidencias, evalúan su efectividad, identifican las razones de éxitos o de dificultades para mejorar su intervención. "No es suficiente para los maestros desfavorecidos tener un corazón de oro. Han de tener un baúl de tesoros lleno de conocimiento y experiencia también" (p.159).

Dimensión repertorio compartido

Si bien los integrantes de cada GP considero valioso el tiempo las relaciones, las personas con quienes han compartido, construyeron un sentido y significado sobre las bases de la interacciones y las experiencias. Igor Pyrko, Viktor Dörfler, Colin Eden (2019) afirman que las comunidades de práctica pueden estar en todas partes porque todos pertenecemos ya sea a una casa, el trabajo o la escuela. Es posible que pertenezcamos a más de una. El aprendizaje que se produce en ella es más transformador a nivel personal. En ese sentido plantea Wenger (2001) que el aprendizaje en la historia de una comunidad de práctica tiene que ver con el recuerdo y el olvido de las experiencias y sus huellas o registros. Tiene que ver con la continuidad y discontinuidad, esto de acuerdo con la participación de los integrantes con su historia compartida.

Por otra parte todavía no está con claridad una característica fundamental para preservar y difundir las experiencias, conocimientos y logros de los GP. Esta característica es la elaboración de instrumentos, representaciones y otros artefactos específicos. Delgado J, Siow S, de Groot J, et al, (2021) explican que algunas de las características en las Comunidades de Práctica: la interacción, la colaboración para compartir y crear conocimiento, y la promoción de una identidad compartida entre sus miembros, lo que puede alinearse con el concepto de

integridad relacional., (p.377) Jacobo y colaboradores (2005) presentan una característica del acompañamiento que tiene cierta similitud al repertorio compartido. Dígase que cada miembro asume las responsabilidades en las acciones que los ayudan a lograr metas comunes. La realización de actividades conjuntas, tales como reflexionar sobre la práctica, planificar las intervenciones pedagógicas, entre otras, que cada uno asuma la responsabilidad de enriquecer la calidad de los logros obtenidos. A lo que se suma la Pérez (2009) con los conceptos de significado y sentido de forma concreta, desde el aprendizaje del ser humano que adquiere significado cuando le resulta de utilidad para sus propósitos vitales.

5.2 CONCLUSIONES

En el análisis de la concepción de grupos pedagógicos entre los centros A y B no tuvieron diferencias significativas al igual entre las concepciones de C y D, pero si entre ambas categorías. A y B tampoco se distanciaron de la conceptualización oficial de la estrategia. Sin embargo, la identidad de la agrupación parece confusa. Resulta interesante que en los diferentes registros se identificó, de manera generalizada, el uso del término grupo pedagógico para referirse a los encuentros. En ese tenor, ejemplo de algunas expresiones que lo revelan serían “hoy tenemos grupo pedagógico” en vez de hoy se reúne el grupo pedagógico; “vamos a elegir los temas del grupo pedagógico” en vez vamos a elegir los temas de los siguientes encuentros, ya que los que se congregan forma el grupo pedagógico. Es posible que de ahí se desprenda las interpretaciones de los centros C y D y otros que fueron descartados de la población objeto de estudio, que consideraron encuentros de GP las asambleas profesoras y con la comunidad, así como reuniones dialógicas entre pares de un mismo grado.

El diálogo en el tema parece más un momento de desahogo a las frustraciones de enseñanza, que una reflexión crítica de los resultados de aprendizaje o de sus prácticas pedagógicas. En sus planteamientos está ausente marcos teóricos, datos precisos, análisis profundo de la problemática en cuanto al contexto escolar, familiar y comunitario, sobre su quehacer educativo y las estrategias implementadas.

Debate y participación durante el desarrollo del tema

Las principales informaciones que surgieron del análisis organizativo de los GP que realizaban los encuentros con frecuencia fueron:

- Actuaban con mayor iniciativa y autonomía
- Se preocuparon por tener una lista de temas y enviar un cronograma al Distrito escolar
- Tomaban decisiones y realizan consensos en equipo.
- Consideraban relevantes los GP para mejorar la docencia y el centro por eso despachaban a los estudiantes para realizar los encuentros en ese tiempo
- Los profesores se comprometían con la asistencia
- El tiempo fue su principal desafío ya que consideraban escaso y les preocupaba que las autoridades no reconocieran que se estaba aprovechando esa inversión en los GP.

Las principales informaciones que surgieron del análisis organizativo de los GP que realizaban los encuentros con poca frecuencia fueron:

- Confundían los encuentros de GP con reuniones por grado y asambleas.
- Los encuentros con el colectivo de profesores fueron escasos.
- Favorecieron más las reuniones de profesores de un mismo grado para planificar, intercambiar experiencias específicas y resolver problemas cotidianos.
- Tenían poca claridad de la temporalidad, la frecuencia y finalidad de los GP, principalmente los profesores.
- Aunque los directivos tenían claro que no cumplían con la norma de temporalidad y frecuencia no tomaron iniciativa para hacerlo.
- El principal desafío fue la limitaciones de los aprendizajes en los estudiantes, pero no compartían la responsabilidad de este.

Fue obvio que la normativa que regula los grupos pedagógicos es limitada y ambigua porque produce confusiones en su aplicación tanto a los centros como al distrito educativo que tiene funciones de orientación y supervisión de ellos. Por un lado, los pocos aspectos normados (temporalidad, organización, localización y seguimiento) tiene un efecto inesperado de coartar las acciones, iniciativas y posibilidades de su desarrollo. Todos los centros en el mismo día y, dependiendo la organización de su jornada, a la misma hora están trabajando. Esto le deja poca oportunidad al distrito de apoyar a los que les requieren o le solicitan.

Por su parte, a los grupos pedagógicos se les reducen las opciones de transitar a CoP efectivas. Aunque geográficamente se vinculan a otras comunidades, existen ciertas restricciones en la consideración de su identidad, compromiso y empresa propia, así como sus necesidades sustentadas en datos producidos por ellos mismos y los aportados por el sistema educativo. De ahí que los temas y problemas a analizar, si bien aportan, no emergen de reflexiones consensuadas ni se sitúan principalmente, en su historia y sus proyecciones. La

participación en las decisiones en los GP tiene otros matices menos deliberativos y concientizados de sus miembros.

Los centros en que se realizaron acompañamientos en el aula centran sus observaciones en aspectos muy específicos de la experimentación profesional y dejan elementos importantes que pueden incidir en la innovación y en un verdadero cambio dependen de cuatro grandes dominios: el dominio personal (conocimiento de los maestros, las creencias y actitudes); el dominio externo (fuente externa de información o de estímulo); el dominio de la práctica (experimentación profesional); y el dominio de la consecuencia (resultados sobresalientes). Queda claro que los centros solo hacen énfasis en elementos que se ubican en el dominio de la práctica, aunque el centro A consideró también el dominio de la consecuencia, por su relevancia en la innovación y el cambio tal como lo plantea Hollingsworth's (2002).

En el acompañamiento a los docentes la reflexión puede resultar simple por dos circunstancias o situaciones de análisis. La primera recae sobre el rol del acompañante y la forma de guiar el proceso reflexivo con el uso de preguntas simples; excesivas explicaciones, correcciones, recomendaciones o halagos. La segunda circunstancia o situación de análisis recae sobre el acompañado y su disposición en reflexionar sobre determinadas acciones. Esto puede suceder, aunque en el proceso de indagación, la acompañante formule preguntas que provoquen una mirada retrospectiva sobre la acción realizada por la acompañada durante su quehacer profesional. Las respuestas de la acompañada pueden justificar con argumentos poco sustentados su accionar o evadir una posición crítica ante ella.

Los equipos de los GP observados se interesan por el trabajo que están haciendo, por seguir creciendo profesionalmente. Una de las experiencias con el CB que revela hasta dónde puede conducir el compromiso de los equipos fue cuando se trasladaron fuera del centro a participar en el taller de estrategias pedagógicas "porque entendían que sí responden a sus inquietudes, sus necesidades. Y cómo lo hicieron, a tiempo, puntual. Cómo se comprometieron a ese taller. De verdad hace ver que existe una comunidad. Una comunidad que crece junta, que se fortalece junta, que se valora, y que está preocupada por su finalidad, por la que están ahí, la educación (C2).

Los temas y problemas analizados en los GP, aunque surgieron de una práctica de participación de los integrantes, tuvieron justificación por los intereses de estos, que, sustentados por necesidades identificadas en un proceso de mayor profundidad de reflexión, análisis de resultados del centro o de revisión de datos evaluativos o de investigación.

Las intervenciones de las instituciones externas en forma episódica constituyen un gran desafío para los integrantes de los GP, pues merma su autonomía, el fortalecimiento de las relaciones, la reconstrucción de la empresa conjunta y del compromiso compartido. Los GP requieren comunicar y cosificar sus experiencias, negociar y consensuar su formación y abrirse a otras comunidades.

5.3 Recomendaciones

- Revisión, ampliación, concreción y flexibilidad de la normativa de los grupos pedagógicos, cuidando de no ser exhaustiva ni afectar la necesaria autonomía que requiere una comunidad de práctica.
- Continuación de la investigación y su extensión a otros contextos para confirmar los hallazgos o ampliar las informaciones obtenidas. En ese sentido aplicar técnicas etnográficas y mantener algunas de las categorías y subcategorías de este estudio.
- Creación de instrumentos con técnicas cualitativas que consideren aspectos más holísticos de la reflexión en y sobre la acción.
- Consideración de la continuidad, profundización y sistematización en los acompañamientos.
- Consideración además del dominio de la práctica, de otras dimensiones que orienten la reflexión de esta.

5.4 Limitaciones

Los estudios etnográficos no se pueden generalizar ni extrapolar los hallazgos encontrados, más allá de los marcos de entendimiento o comprensión de los propios centros objeto de estudio.

5.5 Continuidad del estudio y acciones futuras

- Creación de un cuestionario de confirmación para ampliar la investigación con otros grupos pedagógicos con características similares a los participantes de este estudio.
- Validación de la matriz elaborada con la distribución de las características de las CoP en sus correspondientes dimensiones para que sirva como insumo en la elaboración del cuestionario de confirmación.
- Creación de instrumentos de carácter cualitativo que consideren aspectos más holísticos y claves para la reflexión en y sobre la acción.

5.6 Referencias bibliográficas

- Adell, J., & Castañeda, L. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). *La Práctica Educativa En La Sociedad de La Información: Innovación a Través de La Investigación*, 83–95.
- Agiogio, G. (2005). Conocimiento y construcción de capacidades en África. *Mesa Redonda En El Octavo Seminario Anual Del Fondo Noruego Para La Educación*, 5.
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. In PREAL–CINDE (Ed.), *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. (pp. 97–141). Preal.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (1ra ed.). Morata, S.L.
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educación*, 47(2), 237–252.
- Ávila de Lima, J. (2008). Department networks and distributed leadership in school. *Leadership & Management*, 28(2), 159–187.
- Barcena Orbe, F. (1999). La educación como creación de novedad. Una perspectiva Arendtiana. *Revista de Educación*, 318, 189–210.
- Bilagher, M. (2014). Resultados comparados SERCE-TERCE. UNESCO/OREALC, 27.
- Bolívar, A. (2010). La Lógica Del Compromiso Del Profesorado Y La Responsabilidad Del Centro Escolar. Una Revisión Actual. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 8(2), 10–33.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253–275.
- Bolívar, A. (2014). Construcción de capacidades de la escuela: Liderazgo compartido y comunidades profesionales. Una propuesta de investigación. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2).
- Cabrera, C. M. De, & Villalobos, J. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 14, 139–166.
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E., & Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/09243450903569734>
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones Educativas De La Teoría Sociocultural De Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59–65.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71.

- Ordenanza No. 03-2013. Mediante la cual se modifica la estructura académica del Sistema Educativo Dominicano, estableciendo tres niveles educativos de seis (6) años cada uno, subdivididos en dos ciclos de tres (3) años, que entrarán en vigencia por etapas, Pub. L. No. 03, 4 (2013).
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66–74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Day, C. & Gu, Q. (2012). Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Narcea. Ediciones. (Narcea, Ed.).
- De Lima Jiménez, D., & Bórquez, G. (2013). Las concepciones docentes sobre lectoescritura y los factores asociados al éxito o fracaso escolar, República Dominicana. In IDEICE-CECC/SICA.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa (Primera)*. Gedisa, S.A.
- Ley No. 66-97, 45 (1997).
- Dominicana, M. de E. de la R. (2016). *Anuario de Estadísticas Educativas. Año Lectivo 2014-2015*. Dominicana, S. (2014). *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la Republica Dominicana*.
- Duran, D., & Utset, M. (2014). Red Leemos en pareja: un modelo de formación basado en el aprendizaje entre iguales (parejas de profesores y redes de centros) para la sostenibilidad de la innovación educativa. *Cultura y Educación*, 26(2), 337–384.
- Edwards, G. (2011). Concepts of community: A framework for contextualizing distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 301–3012.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., & Paredes, D. (2018). Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Inter-American Development Bank.
- Elboj Saso, C., & Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje. Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(3), 91–103.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora Para La EF y El Deporte*, 10, 7–31.
- Escudero, J. M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, 35, 101–138.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa (Torres, Ed.; 2da ed.)*. Morata, S.L.

- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31–50.
- García Gómez, S. (2003). Hacia el desarrollo profesional mediante a formación permanente: el punto de vista de los docentes. *Revista de Pedagogía Bordón*, 55(2), 205–215.
- García, J., Rosales, J., & Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 15(2), 129–148.
- García Jiménez, E. (1987). *Pensamiento de los profesores sobre evaluación: una teoría práctica*. Universidad de Sevilla.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata, S.L.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, S.L.
- González Tirados, R. M., & González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1–14.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de Investigación*. Paidós.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Ediciones Morata, S. L.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Ediciones Morata, S. L.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). Teachers' Perspectives on Effective School Leadership. *Teachers and Teaching*, 9(1), 67–77. <https://doi.org/10.1080/1354060032000049913>
- Hernández, S., Fernández-Collado, Carlos., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hung, H.-T., & Yeh, H.-C. (2013). Forming a change environment to encourage professional development through a teacher study group. *Teaching and Teacher Education*, 36, 153–165. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.009>
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. Papel del asesor/s colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE. Revista Electrónica ...*, 5(1), 145–152.
- Imbernón, F. (2008). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.

- Ordenanza 05-2004 que modifica la ordenanza 06-2000 que establece el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)., Pub. L. No. 05–2004, 1 (2004).
- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. (2013). Marco de Formación Continua. Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad (pp. 1–102). INAFOCAM.
- Jacobo García, H., Castro López, G., Castro Montolla, H., Duarte Castillo, J., Armenta Beltrán, M., Mendoza López, M., & Martínez Corrales, M. (2005). El acompañamiento pedagógico sistémico. Lo que los educadores podemos hacer en contexto. Universidad Pedagógica Nacional. http://www.academia.edu/7747359/Jacobo-García_H.M._coord._._2005_.El_acompañamiento_sistémico._Lo_que_los_educadores_podemos_hacer_en_contexto._UPN_México
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Krečič, M. J., & Ivanuš Grmek, M. (2008). Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.011>
- Kurland, H., & Hasson-Gilad, D. R. (2015). Organizational learning and extra effort: The mediating effect of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 49, 56–67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.010>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2015). Informe TERCE. Factores asociados.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2011). Learning communities. *Learningforward*, 32(4), 16–20.
- López Yañez, J., & Lavié Martínez, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado*, 14(1), 71–92.
- Luque Cubero, M. J., & Lalueza Sazatornil, J. Luis. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402–428. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166>
- Mckernan, J. (1999). Investigación-acción y curriculum. Morata, S.L.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2008). Investigación educativa. Pearson Addison Wesley.

- Mead, G. H. (1934). Excerpt from *Mind Self and Society* (pp. 1–6). University of Chicago Press.
- Medina, J. L. (2010). La formación permanente del profesorado desde la teoría de la complejidad. In *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (pp. 29–57). ICE, Universidad de Barcelona.
- Memorias 2011 del Ministerio de Educación. (n.d.).
- Miller, E. (2002). Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe. UNESCO/OREALC, 11–34.
- Ministerio de Educación. (2009). Memoria Educativa del Ministerio de Educación.
- Monereo, C., Badía, A., Bilbao, G., Cerrato, M., & Weise, C. (2009). Cultura y Educación: Culture and Education Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Culture and Education*, 213, 237–256.
<https://doi.org/10.1174/113564009789052343>
- Murillo Estepa, P. (2004). Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación. In *Educare* (Vol. 5, Issue 2, pp. 44–57).
- Nevet, D. De, Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
- OCDE. (2008). Informe sobre las políticas nacionales de educación: república dominicana. In *Revista Panamericana de Salud Pública*. <https://doi.org/10.1787/9789264043756-es>
- Orealc/Unesco Santiago. (2012). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe (Orealc/UNE, p. 145).

Orden departamental 09/2009 que establece los procedimientos para el cumplimiento del calendario escolar y el horario escolar. Publicación No. 09, 18 (2009). Santo Domingo.

Ordenanza 05/2004, de 22 de julio, que modifica la ordenanza 06-2000 que establece el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Publicado No. 05–2004, Santo Domingo.

- Pacheco Lara, J. J. (2008). Los grupos de trabajo como estrategia de mejora del Centro del Profesorado de La Laguna *. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 12(1), 1–9.

- Pehmer, A.-K., Gröschner, A., & Seidel, T. (2015). How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher-order learning. *Teaching and Teacher Education*, 47, 108–119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.007>
- Pérez Gómez, Á. I. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. In *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (2da ed., p. 235). Morata, S.L.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68(24,2), 37–60.
- Pérez S., Gloria. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación Social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Narcea, S.A.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. GRAÓ.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Ribeiro Rolando, L., Salvador, D., Silva, A., & Luz, M. (2014). Learning with their peers: Using a virtual learning community to improve an in-service Biology teacher education program in Brazil. *Teaching and Teacher Education*, 44, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.010>
- Rodríguez Arocho, W. C. (n.d.). Profesión docente y calidad de la educación: una interpretación de su relación desde el enfoque histórico cultural (conferencia). *Memoria III Congreso Internacional IDEICE 2012*, 44–54.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2010). El Concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el Enfoque Historicocultural. *Actualidades Investigativas En Educación*, 10(1), 1–28.
- Samuelsson, K., & Lindblad, S. (2015). School management, cultures of teaching and student outcomes: Comparing the cases of Finland and Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 49, 168–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.014>
- Sánchez Moreno, M., & López Yáñez, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 14(1), 93–110.
- Sandín, E. M. P. (2010). *Investigación cualitativa en educación Fundamentos y tradiciones*, McGraw-Hill.
- Sanjurjo, L., & Vera, M. (2001). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior (Sexta edic)*. Homo Sapiens.

- Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68(24,2), 175–200.
- Schyns, B., Kiefer, T., Kerschreiter, R., & Tymon, A. (2011). Teaching implicit leadership theories to develop leaders and leadership: How and why it can make a difference. *Academy of Management Learning and Education*, 10(3), 397–408.
<https://doi.org/10.5465/amle.2010.0015>
- Segovia, J. D., Fernández Gálvez, J., & Fernández Barrero, B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 151–172.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (4ta Edició). Paidós.
- Tejada Fernández, J. (2000). *Innovación curricular en la formación docente*.
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *PREAL*, 50, 52.
- Toral, S. (2010). *Gestión del conocimiento mediante comunidades de práctica virtuales: aplicación a proyectos de software de código abierto*. Universidad de Sevilla.
- UNESCO. (2014). *ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Lograr la calidad para todos*. UNESCO.
- UNESCO. (2015a). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
[Http://Es.Unesco.Org/World-Education-Forum-2015/about-Forum/Declaracion-de-Incheon](http://Es.Unesco.Org/World-Education-Forum-2015/about-Forum/Declaracion-de-Incheon).
- UNESCO. (2015b). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. UNESCO.
- Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educación*, 47(1), 51–68.
- Vélaz De Medrano Ureta, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 13(1), 209–229.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad *. *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 11, 1–23.
- Vezub, L. F. (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, 103–124.
- Wang, X., Kim, B., Yau Lee, J. W., & Kim, M. S. (2014). Encouraging and being encouraged: Development of an epistemic community and teacher professional growth in a

Singapore classroom. *Teaching and Teacher Education*, 44, 12–24.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.009>

Wells, G. (2000). *Dialogic inquiry in education: building on the legacy of Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 51–85.

Wenger, E., & Barberán, G. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. In *Cognición y desarrollo humano* (pp. 19–39).

Wenger, E., & Snyder, W. (2000). *Communities of practice: The organizational frontier*. Harvard Business Review.

Anexos

6.1 Fases de la investigación y plan de actividades

El desarrollo de la investigación fue previsto en cuatro fases cada una delimitada por períodos de tres meses. La primera fase ya fue completada y gran parte de la segunda. A continuación, se detallan:

Primera Fase (diseño del proyecto de investigación): se desarrolló durante el trimestre mayo 2014- febrero 2015. Las principales tareas y actividades que se realizaron fueron el diseño del plan de investigación y su envío para evaluación, elaboración del cronograma de trabajo. Integración de las correcciones al proyecto de investigación como resultado de la evaluación; continuación de la revisión de la literatura y ampliación del marco teórico y el metodológico; contacto con el Distrito Educativo para la selección de la muestra; entrevista con los encargados en el distrito del nivel primario cuando seleccionen la muestra y coordinación de las visitas a la escuela para las visitas a las mismas. El período de esta fase se extendió al mes de junio 2015.

Segunda Fase (Elaboración y validación de los instrumentos): se desarrolló durante los trimestres febrero-julio del 2015, se extendió hasta diciembre del mismo año. Las principales tareas y actividades que se realizaron fueron: elaboración de los instrumentos de la recogida de datos; validación por juicio de experto, pilotaje del instrumento en escuelas con características similares a la muestra (se movió para febrero 2016); ajustes a los instrumentos (fuer realizado en marzo); primer contacto con la primera muestra de escuelas; consultada a especialistas y ampliación del marco teórico y metodológico en la estancia en la Universidad de Sevilla; envío de avance de la investigación para su evaluación; exposición de los avances; continuación con la revisión de literatura para la ampliación del marco teórico y metodológico.

Tercera Fase (trabajo de campo y análisis preliminar de los resultados). Éste fue iniciado y se tienen algunos datos. En el acápite de negociación y acceso al campo se detallan. Las demás acciones pendientes serán desarrolladas durante los trimestres septiembre 2015 - diciembre 2016. Las principales tareas y actividades que se realizarán son: el trabajo de campo con la primera muestra de escuela; análisis preliminar de los primeros datos recogidos el trabajo de campo; continuación con la revisión de literatura para la ampliación del marco teórico y metodológico; redactar artículo para divulgación en eventos formativos y publicación revistas científicas. Trabajo de campo con la segunda muestra de escuela; continuación con la revisión de literatura para la ampliación del marco teórico y metodológico; análisis preliminar de los datos recogidos; redactar artículo para divulgación en eventos formativos y publicación en revistas científicas.

Cuarta Fase (Completar el análisis y discusión de los resultados e informe final): se desarrollará durante los trimestres de enero 2017- junio 2017 y se extiende al trimestre enero-marzo 2017. Las principales tareas y actividades que se realizarán son: generar conclusiones finales; compartirlas con especialistas doctores; redactar artículo para divulgación en eventos formativos y publicación en revistas científicas. Presentación del informe final de la investigación y socialización de los resultados con el Distrito Educativo y escuelas de la muestra.

Tabla

Plan de actividades de la investigación

Actividades	Productos y procesos	Tiempo (los cuadros representan trimestres del año)	
		2014-2015	2016-2017
Profundizar en la lectura de autores para ampliar el marco teórico.	Lectura diferentes fuente bibliográficas para profundización y contrastar diferentes aportes y puntos de vistas. Se realizará de forma transversal durante el desarrollo de la investigación.		

<p>Selección de la muestra.</p>	<p>Definición de criterios y procedimientos para la selección.</p> <p>Visita para hacer contacto con la directora del Distrito Educativo 15-02 para conversar sobre el estudio y establecer algunos acuerdos y compromisos, de ser posible.</p> <p>Selección de las escuelas para el estudio y las que se utilizarán para validar el instrumento.</p> <p>Recolección de información de las escuelas seleccionadas: ubicación, matrícula, cantidad de docentes y otras informaciones relevantes.</p>
<p>Elaboración del instrumento de la entrevista y observación.</p>	<p>Identificación de las categorías de análisis.</p> <p>Validación por juicio de expertos.</p>
<p>Validación del instrumento de entrevista y observación.</p>	<p>Validación por juicio de expertos.</p> <p>Validación por aplicación en campo.</p> <p>Análisis de los resultados</p> <p>Redacción de un breve informe.</p>
<p>Diseño del instrumento de entrevista definitivo y observación</p>	<p>Ajustes al instrumento de acuerdo con los resultados de la validación.</p>

Aplicación de la entrevista y la observación.	Aplicación de la entrevista a los centros educativos seleccionados para la primera fase.
	Redacción de un breve informe sobre su aplicación.
Procesamiento de información	Utilizando herramientas. Identificación de categorías de análisis.
Aplicación de la entrevista y la observación.	Aplicación de la entrevista a los centros educativos seleccionados para la segunda fase.
	Redacción de un breve informe sobre su aplicación.
Procesamiento de información	Utilizando herramientas. Identificación de categorías de análisis.
Primeros resultados del análisis. Elaboración del artículo.	Se iniciará el proceso de análisis, se revisarán las categorías que fueron definidas. Elaboración del primer artículo.
Resultados finales y divulgación de los mismos.	Divulgación de los resultados en eventos, distintos medios, revistas científicas, nacionales e internacionales.
Ajuste al plan de investigación.	Se valorarán los niveles de cumplimiento y se planificarán las acciones correspondientes

al resto del tiempo de la investigación. Se realizarán los ajustes de lugar.

Fuente: Elaboración propia.

6.2 Protocolo Primer y Segundo Contacto con las Escuelas

Este protocolo consiste en las acciones previas, durante y posterior a la visita de las escuelas. La finalidad es prever y organizar los procedimientos que faciliten la interacción, la claridad y pertinencia de las informaciones que favorezcan el acceso al centro y a los actores objetos de investigación.

A continuación, se presentan en el orden que se deben suceder.

1. Comunicación con la escuela para coordinar una breve reunión con el director o directora. Confirmar el día anterior unas horas si se mantiene la reunión tal como fue agendada.
2. Llegada al centro en la hora pautada. Saludar y entregar la comunicación del Distrito Educativo presentado el interés de brindar apoyo para que realice la investigación.
3. Hacer una breve autopresentación y también de la investigación. Permitir que realicen las preguntas que consideren y dar las respuestas breves. Confirmar que quedan aclaradas.
4. Enfatizar la relevancia de la investigación para el sistema educativo, el distrito y la escuela.
5. Comunicar que en el proceso de análisis se presentará a la escuela las informaciones para que los equipos puedan expresar su opinión, de ser necesario se pueden realizar algunos ajustes o negociaciones.
6. Expresar el compromiso de mantener confidencialidad y anonimato, cuidando la identidad del distrito, la escuela y de sus actores al presentar los resultados.
7. Revisar o acordar el cronograma de asistencia a las actividades formativas con la persona que asume la coordinación de los grupos pedagógicos.
8. Acordar la próxima visita a la escuela. Solicitar un tiempo corto (15 minutos aproximadamente) para presentar la investigación en el encuentro de grupo pedagógico.

Segunda visita

9. Aplicar cuestionario de datos sociodemográficos del centro. Lo puede completar el director o la persona que él asigne. De ser posible solicitar la entrega el mismo día o acordar recogerlo después.
10. Breve presentación del estudio en el primer encuentro de grupo pedagógico y conversación de los roles de investigadora y los participantes. Se establecerán los comportamientos del investigador, observación, grabación de entrevista, observación participante, toma de notas, diálogos informales de algún evento o situación.... Solicitar que, en los casos de entrevistas, principalmente, permitan su grabación afín de un mejor análisis y que se le garantizará confidencialidad. Al final intercambiar preguntas, aclaraciones de dudas o comentarios sobre la presentación.
11. Al finalizar la investigación se compartirá sus resultados con el equipo docente.

6.3 Ficha de las Escuelas

ID _____

Fecha _____ Año escolar _____

Por favor necesitamos su colaboración para completar los siguientes datos de la escuela los cuales nos permitirán un mayor conocimiento y comprensión del contexto investigado.

1. Datos del centro

1.1 Nombre de la escuela

1.2 Dirección del

centro _____

1.3. Comunidad o sector _____

Teléfono _____

2. Cobertura del centro.

2.1 Distribución por tanda y matrícula

Tanda	Niveles incluidos	Ciclos incluidos	Grados incluidos	Matrícula estudiantil por tanda		
				Femenino	Masculino	Total

1. Matutino						
2. Vespertino						
3. Nocturno						
Totales						

	Grados	Cantidad de secciones	Cantidad de docentes que intervienen por sesiones	Estudiantes por sesiones		
				Femenino	Masculino	Total
a	Inicial					
b	1ro					
c	2do					
d	3ro					
e	4to					
f	5to					
g	6to					
h	7mo					
i	8vo					
	Total					

2.2 Cantidad de sesiones estudiantes y docentes por sesiones

2.3 ¿La escuela ha participado en algún programa de formación? Si ____ Especificar

_____ No ____

2.4 ¿La escuela ha sido o está siendo intervenida por alguna institución externa al Ministerio de Educación? Si ____, Especificar _____ No ____

2.5 ¿La escuela ha participado en los últimos 5 años en algún estudio nacional? Si ____

Especificar _____ No ____

2.6 ¿La escuela ha participado en los últimos 5 años en algún estudio internacional?

Si _____

Especificar _____ No _____

—

3. Datos personal de la escuela

3.1 Director o directora: _____

3.2 Subdirector o subdirectora: _____

3.3 Coordinador o Coordinadora docente 1er ciclo Primaria _____

3.4 Coordinador o Coordinadora Pedagógica 2do ciclo Primaria _____

3.5 Cantidad de maestros por sexo, nivel y tanda

Nivel	Femenino	Masculino	Tanda		
			Matutina	Vespertina	Total
1.Inicial					
2.Primer ciclo primaria					
3.Segundo ciclo primaria					
Total					

4. Formación de los docentes

4.1 Formación en el área que imparte

Áreas Curriculares	Si	No
1.Lengua Española		
2.Matemática		
3.Ciencias Sociales		
4.Ciencias de la Naturaleza		
5.Educación Artística		
6.Educación Física		
7.Formación Integral Humana y Religiosa		
8.Lenguas Extranjeras (inglés)		
9.Lenguas Extranjeras (francés)		

4.2 Informaciones sobre los Grupos pedagógicos

	Matutina	Vespertina
1.Nivel y ciclo		
2.Duración		
3.Horario		
4.Día de la semana		
5.Frecuencia en el años escolar		
6.Responsables de coordinarlo		

5. Datos relacionados con los resultados de los estudiantes

5.1 Índice de eficiencia interna del centro (datos estadísticos más recientes disponibles)

Aspectos	Estadística		
1.Promoción			
2.Repitencia			
3.Sobreedad			

5.2 Resultados en pruebas nacionales

Áreas curriculares	Resultados más recientes disponibles por año		
1.Lengua Española			
2.Matemática			
3.Ciencias Sociales			
4.Ciencias de la Naturaleza			

6. Datos de la localidad o sector donde está ubicado el centro

5. Breve descripción del contexto: características sociodemográficas (perfil de pobreza de la población, barrios aledaños, actividad productiva para obtener ingresos, acceso a servicios).



6.4 Mensaje enviado por correo electrónico a los especialistas para validación instrumento de entrevista

Distinguido profesional:

Mi nombre es Glenny Bórquez, resido en la República Dominicana, soy estudiante del programa de Doctorado en Educación que ofrece la Universidad de Sevilla. La línea de investigación en la que se enmarca mi tesis es Formación Docente. Está titulada *La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica*. En este momento desarrollo las acciones iniciales del trabajo de campo, específicamente la elaboración y validación del guión de entrevista. Por tal motivo, recorro a expertos en el tema, en el marco teórico o metodológico, para solicitar sus valiosos aportes en la validación de dicho instrumento.

Para los fines adjunto dos documentos: uno que contiene un breve referente y la categorización de los objetivos; el otro contiene el guión de entrevista para la validación.

Sería un gran honor contar con su colaboración y suplico su comprensión para la devolución en un período razonable de tiempo.

Saludos cordiales,

Glenny Bórquez Hernández

6.5 Breve Descripción de la Investigación y Categorización de los Objetivos. Categorías Del Guión De Entrevista

Doctorado en Educación

Universidad de Sevilla

Doctoranda: Glenny Bórquez Hernández

Título de la investigación

La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica

Breve contextualización

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) asume como concepto de formación continua:

El conjunto de iniciativas y ofertas diversas de formación, para los docentes en servicio, orientadas a proporcionar destrezas y habilidades concretas con el propósito de fortalecer y mejorar sus prácticas pedagógicas al desarrollar mayores competencias profesionales en los docentes, y se promueve en relación con las demandas y necesidades específicas del sector educativo y del contexto nacional (Ordenanza 5-2004, p. 12).

En el año 2009 mediante la Orden Departamental No. 09/2009 el Ministerio de Educación, como parte de la política de formación de continua, oficializa los Grupos Pedagógicos como práctica formativa de capacitación en la acción. “Los Grupos Pedagógicos consagran el derecho a la formación permanente del docente, como reflexión de la práctica profesoral, respetuosa con el horario escolar” (MINERD, 2009). Estos encuentros se realizan una vez al mes.

Problema de la investigación

Hasta el momento no se ha producido cambios significativos en las prácticas de los docentes ni en los aprendizajes de los estudiantes. Los resultados de estudios realizados ponen en duda la efectividad de los grupos pedagógicos y de los procesos formativos implicados en ellos. Plantean la necesidad de continuar profundizando en el estudio del acompañamiento, los grupos pedagógicos y su relación con la mejora de la práctica de los docentes, dejan inquietudes y dudas en torno a estos, las cuales forman parte de las preguntas de investigación.

Enfoque y metodología: se aplicará un enfoque cualitativo y metodología etnográfica.

6.6 Categorización de los Objetivos de la Investigación

Preguntas de investigación	Objetivo General	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnicas	Instrumentos
¿Cuáles es el funcionamiento de los grupos pedagógicos en las escuelas donde se están desarrollando?	Analizar los procesos, estrategias, acciones, sentidos y significados de la formación continua que se desarrolla en los grupos pedagógicos y la relación de su funcionamiento con comunidades de práctica.		Estructura organizacional	-Datos general del centro -Datos del personal - Cultura institucional -Organización general de los grupos pedagógicos -Información general del contexto-	Entrevista semi estructurada Observación participante	Ficha del centro Guía y protocolo de entrevista Registro de observación Notas de campo memorándum de análisis
¿Cuáles son los procesos, estrategias y acciones formativas que favorecen?		Caracterizar los grupos pedagógicos, los procesos, las estrategias y las	Procesos de la formación	-Intencionalidad formativa -Diseño del Plan de formación continua -Modalidad formativa	Entrevista semi estructurada	Guía y protocolo de entrevista Fotos a planes

		acciones formativas que desarrollan	Estrategias formativas	-Tipos de estrategias -Involucrados en la selección -Tipos de agrupación -Interacciones que favorece -Intencionalidad formativa a que responde.	Observación participante	Registro de observación Notas de campo Memorándum de análisis
			Acciones formativas	-Tipos de acciones formativas -Involucrados en la selección -Intencionalidad formativa a que responde.	Observación participante	Registro de observación Notas de campo memorándum de análisis
¿Qué significado y sentido le atribuyen los involucrados en el		Comprender la relevancia de la formación en los grupos pedagógicos a	Significados	-Experiencias de aprendizaje individual -Experiencias de aprendizaje	Entrevista semi estructurada	Guía y protocolo de entrevista

desarrollo de los grupos pedagógicos?		partir de los significados y sentidos atribuidos por los participantes.		compartidas en el colectivo		
¿Qué relación tienen los grupos pedagógicos con las comunidades de práctica?		Sentido		-Sentido personal -Sentido profesional	Entrevista semi estructurada	Guía y protocolo de entrevista
		Identificar criterios y características de las comunidades de práctica presentes o no en los grupos pedagógicos de la muestra.	Criterios de las comunidades de práctica	-Sentido institucional -Sentido social		
			Características de las comunidades de práctica			

6.7 Categorías y subcategorías para el diseño del guion de la Entrevista semiestructurada

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Describir las características de los grupos pedagógicos, los procesos, las estrategias y las acciones formativas que desarrollan	Estructura organizacional	Organización de los grupos pedagógicos Cultura institucional
	Procesos de la formación	-Intencionalidad formativa -Diseño del Plan de formación continua -Modalidad formativa
Comprender la relevancia de la formación en los grupos pedagógicos a partir de los significados y sentidos atribuidos por los participantes.	Significados	-Experiencias de aprendizaje individual -Experiencias de aprendizaje compartidas en el colectivo
	Sentido	-Sentido personal -Sentido profesional -Sentido institucional

		-Sentido social
--	--	-----------------

6.8 Instrumento para validación Guión de Entrevista por Juicio de Expertos

Distinguidos profesionales: si bien la validez de la investigación cualitativa se basa, principalmente, en la triangulación de las informaciones recogidas a través de diferentes técnicas, actores, investigadores o cruzadas con las referencias teóricas, solicito de ustedes una validación a priori del guión de entrevista. Será un honor contar con sus valiosos aportes como expertos en formación permanente, comunidades de práctica, grupos pedagógicos, gestión de centros, conocimientos teóricos o metodológicos, ya sea en una, varias o todas las temáticas anteriores. La valoración tomará en cuenta dos criterios que servirán de referencias para la selección de la información al momento de procesarla. Estos son: el criterio de pertinencia (P), al valorar si la pregunta o pauta permitirá recoger informaciones relacionadas a las temáticas de investigación y fuente consultada; y el de relevancia (R), al valorar si la pregunta o pauta permitirá desvelar o profundizar en informaciones que conduzcan a una mayor comprensión del fenómeno de estudio. Favor de marcar con una S para indicar que si la pregunta responde al criterio y N en caso de que no. Agradecería mucho cualquier precisión que realice en la casilla de observaciones.

La entrevista está dirigida a: directivos, de la pregunta o pauta 1 a la 25; responsables de coordinar grupo pedagógico y docentes, completa.

No	SUB-CATEGORIAS	ASPECTOS A LOS QUE SE REFIERE	PREGUNTAS O PAUTAS PARA EL DIÁLOGO	P	R
1		Distribución de funciones y tareas de	¿Cuántos años tiene laborando en el centro?		

2	Organización de los grupos pedagógicos Cultura institucional	os integrantes. Identidad Normativas internas y externas explícitas e implícitas	Quando inició ¿Cuál fue la impresión recibió del centro? ¿Con los años cambió la impresión?		
3		Procedimientos Temporalización de los encuentros	Puede decirme tres valores que a su entender caracterizan al centro. Y un lugar u objeto del centro que le resulte agradable. Si es objeto algún recuerdo especial o sentimiento.		
4		Toma de decisiones Responsables	¿Cuáles son las principales funciones a su cargo?		
5		Criterios que se toman en cuenta Procedimientos	A parte de estas funciones, ¿asume alguna responsabilidad o tarea en los grupos pedagógicos?		
6		Costumbres Forma de relacionarse o interacción	Pudiera señalar algunas normativas o reglamentos externos a los que obedezca el desarrollo del grupo pedagógico.		
7			¿Existe alguna normativa interna? es decir propio del centro. Alguna relacionada con el tiempo, lugar o procedimientos ¿Cómo llegaron a éstas?		
8			Me puede abundar un poco más en los procedimientos.		
9			¿Cómo se toman las decisiones en el centro? A nivel de la dirección		

10			A nivel del grupo pedagógico		
11			¿Cuáles son los criterios que se consideran a la hora de tomar decisiones?		
12			¿Qué procedimientos utilizan?		
13			Habitualmente, ¿quién es el responsable de las decisiones que se toman?		
14			Tiene el centro alguna actividad propia que se puede considerar tradicional ¿Cuáles son? ¿A quiénes va dirigida? ¿Cómo se organiza? ¿Cómo responden los actores? ¿Cómo la valoran?		
15			Ante el surgimiento de alguna iniciativa de los actores ¿Cuáles son las reacciones?		
16	Intencionalidad formativa	Puede relacionarse con una o más de las siguientes: Introducir innovación. Realización de mejoras. Acción remedial y actualización (profundización de los conocimientos). Reflexión de la	A su entender ¿Cuál es la intención de formar los grupos pedagógicos?		
17			Cómo influyen los procesos de formación en la práctica del aula.		
18			Identifica otra finalidad.		

		práctica. Construcción de capacidades. Gestión de conocimientos.			
19	Diseño del Plan de formación continua	Participación en el diseño	¿La formación que se desarrolla parte de un plan?		
20		Detección de necesidades y definición de énfasis	¿Cómo se detectan las necesidades?		
21		Elaboración del Plan de formación continua	¿Cómo se diseña? Aplican algún procedimiento.		
22		Implementación	¿Cómo se realiza el seguimiento? ¿Quién o quiénes tienen la responsabilidad?		
23		Seguimiento	Se evalúa ¿de qué forma? ¿Para qué sirven los resultados?		
24	Modalidad de formación	Espacio de trabajo	¿Dónde se desarrolla los grupos pedagógicos? ¿Alguna vez implementaron una forma diferente?		
25		Modalidad formativa de preferencia: presencial, no presencial y semi-presencial	Hábleme de los recursos y los apoyos que se usan.		
26		Recursos y apoyos considerados	¿Tienen alguna experiencia de estrategias o acciones formativas que surjan o se vinculen a los grupos pedagógicos? ¿Cómo se realizó?		

27	Experiencias de aprendizaje individual	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades Interacción con los compañeros	Hablemos de las experiencias de aprendizajes de este proceso de formación ¿Desde su percepción, dan respuestas a intereses y necesidades de cada docente? ¿Se aprovecha los conocimientos que tienen y se amplían? ¿De qué manera?		
28		Experiencias previas, supuestos, creencias. Aportes a su práctica de forma específica	En caso de ser una solo persona que presente diferencias de opinión o de actuación ¿cómo se maneja?		
29			Podía identificar algún aprendizaje que considere relevante, construido en el grupo pedagógico.		
30	Experiencias de aprendizaje compartidas en el colectivo	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades. Experiencias previas, supuestos, creencias compartidas. Forma de relacionarse en el equipo. Aportes a la práctica compartidos por varios o todos los docentes.	Y como grupo, ¿responden intereses o necesidades compartidas? ¿Cómo lo hacen?		
31			¿Cómo se maneja los desacuerdos conceptuales entre el grupo?		
32			¿Realizan actividades en pequeños grupos? ¿Cómo lo hacen?		
33			¿Qué sentimientos te genera realizar trabajo con tus compañeros?		
34			Puede mencionar alguna experiencia de aprendizaje para el grupo, que esté en aplicación actualmente.		

35	Sentido personal Sentido profesional Sentido institucional	Utilidad o logro Influencia en la forma de pensar, sentir o actuar. Valoración o relevancia.	Quiero que pienses ahora en el para qué de estas experiencias ¿cuál es su utilidad? ¿Cómo lo valoras?		
36	Sentido social		¿Piensas que tienes alguna influencia en tu forma de pensar, sentir o actuar en tu desarrollo personal o profesional?		
37			¿La escuela tiene algún cambio o capacidad para enfrentar las situaciones de manera distinta? ¿Por qué?		
38			¿Cuáles son las evidencias de que este proceso se ha producido? Alguna producción o difusión de experiencias		
39			Si un día se retira de la escuela ¿Qué extrañaría y qué no? ¿Cuál sería la huella que dejaras?		

¡Muchas gracias por su colaboración!

6.9 Protocolo para la Aplicación del Guión de Entrevista

Este protocolo consiste en establecer algunas pautas previas, durante y posterior a la entrevista a informantes claves. La finalidad es prever y organizar los procedimientos que faciliten el acceso, la interacción y la empatía con los actores que serán entrevistados.

Estas pautas pueden seguir o no el orden en que se presentan, esto dependerá de las condiciones o eventualidades que se presenten en el campo.

Consideraciones o pautas a seguir antes, durante y después de la entrevista

- Contacto previo con los entrevistados para establecer acuerdos del día, hora y lugar en que se llevará a cabo la entrevista.
- Recordatorio de la entrevista
- Llegar a la hora pautada
- Iniciar con saludos y agradecimiento por el tiempo dedicado. Iniciar la interacción con frases o comentario pertinentes para la creación de empatía.
- Presentación y realización de una breve introducción acerca de la finalidad de la entrevista en el marco de la investigación.
- Solicitud de permiso para la grabación de la entrevista
- Expresar el compromiso de mantener confidencialidad y anonimato, de las opiniones que allí se compartan y así como del acceso que tendrán a la transcripción de la entrevista.
- Anunciar el inicio, informar que primero se formularán algunas preguntas generales sobre el centro, informe del formato flexible de la entrevista que combina preguntas y algunas pautas para el diálogo.
- Al finalizar la entrevista, se agradecerá nuevamente por su colaboración.
- Comunicar que también en el proceso de análisis tendrán acceso a los resultados y que se compartirán con los equipos puedan expresar su opinión, de ser necesario se pueden realizar algunos ajustes o negociaciones de la redacción.

6.10 Relación de especialistas que validaron el guion de las entrevistas

Nombre del especialista	Algunos referentes de su hoja de vida
Dr. Carlos Marcelo García	<p>Universidad de Sevilla. Coordinador del Doctorado en el Educación de la Universidad de Sevilla. Catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Director del Grupo de Investigación IDEA. Director del Máster en e-learning: nuevas tecnologías para el aprendizaje a través de Internet. Dirige el proyecto Prometeo centrado en la promoción de competencias tecnológicas para los formadores de formación continua. Autor de un gran número de libros, entre estos cabe destacar: El A, B, C y D de la formación Docente. Madrid (2015); Ensinando a ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem. CURITIBA, Paraná, Brasil. Universidad de Tecnológica Federal de Paraná. (2012); Procedimiento para el seguimiento de los Títulos Oficiales. (2011); Evaluación del desarrollo profesional docente. Editorial Davinci. (2011); La Función Docente. Editorial Síntesis. (2001); Evaluación de Prácticas. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla (1993). Publicaciones de artículos en revistas:</p> <p>La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. En: Revista Iberoamericana de</p>

	<p>Educación (2016); B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa. En: Revista de Educación a Distancia (2016); Tareas y competencias del tutor online. En: Revista de Currículum y Formación del Profesorado. (2013); "Alacena", An open Learning Design Repository for University Teaching. En: Comunicar. (2012); A identidade docente: constantes e desafios. En: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. (2009); Análisis de la Planificación y Enseñanza de Profesres de E.G.B. En: Educadores (1986). En la Rep. Dom. es consultor en el programa de docentes principiantes de llevar a cabo el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio entre otros proyectos. egarji@us.es</p>
<p>Dra. María Soledad García</p>	<p>Universidad de Sevilla. Profesora Titular de Universidad de Sevilla, departamento de Didáctica y Organización Escolar. Grupo de Investigación de Formación y Proyecto Profesional y Vital. Responsable del proyecto Grupo emergente Formación profesional en el sistema educativo. Participó en el proyecto Escuelas que Caminan hacia la Inclusión Educativa. Autora de Análisis de una Actividad de Formación Permanente para el Desarrollo Profesional. Participe en un gran número de libros y artículos en revistas especializadas. Entre sus participaciones en libros más recientes destacan las siguientes: Medios y Recursos Didácticos. En: Didáctica y Currículum para el</p>

	<p>Desarrollo Profesional Docente. Dykinson (2011); Los Objetivos de la Enseñanza. En: Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria (2011). Entre sus artículos de revistas más recientes destacan las siguientes: Necesidades de Información y Orientación del Alumnado de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En: Bordón. Revista de Pedagogía (2015); Los ciclos formativos de grado medio: una opción para salir del laberinto personal y académico. En: Tendencias Pedagógicas (2015). solgar@us.es</p>
Dr. José Tejada	<p>Universidad Autónoma de Barcelona. Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Educativa. Licenciado en Psicología y en Pedagogía, Doctor en Ciencias de la Educación, es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en evaluación, innovación y formación de formadores ha ejercido su actividad docente e investigadora universitaria y extrauniversitaria en estos campos, tanto en licenciatura, doctorados, masters y postgrados. Algunas de sus publicaciones son: Innovación curricular e investigación en la educación de personas adultas (en colaboración con Ferrández y González Soto, Fondo Formación, 1998); Procesos de aprendizaje y dinámica de grupos (en colaboración con Tarín, Fondo Formación, 1998); Educación y Grupo:</p>

	<p>técnicas de trabajo y análisis (Librería Universitaria, 1997). Algunos de los proyectos de investigación en los que ha participado en los últimos años: Estudio del impacto de las rúbricas federada en evaluación de las competencias en el prácticum. Plan Nacional de I + D + i de Excelencia (2014-2017) Ministerio de Economía y Competitividad; La transferencia del aprendizaje en el contexto de las prácticas laborales. La Formación Profesional en cooperación con la Universidad y la Empresa. jose.tejada@uab.es</p>
<p>Dra. Wanda Rodríguez</p>	<p>Catedrática Jubilada Universidad de Puerto Rico. Investigadora y profesora Doctora en Filosofía con especialidad en Psicología de la Universidad de Puerto Rico. Maestría en Educación con especialidad en Orientación y Consejería, Puerto Rico. Ha investigado a profundidad las teorías de Vygotsky aplicada a la enseñanza aprendizaje e investigadora y el enfoque histórico cultural. Cuenta con alto reconocimiento a nivel de Latinoamérica por sus aportes como investigadora. Ha publicado sus artículos en diferentes revistas de investigación Científica como Dialnet, Profesorado y Revista Latinoamericana de Psicología entre otras. Asesora en el tema de acompañamiento y enfoque histórico cultural en el INTEC. Rep. dom. wandacr@gmail.com</p>

<p>Dra. Altagracia López</p>	<p>Universidad INTEC, República Dominicana. Directora del Centro de Innovación en Educación Superior de la universidad INTEC.</p> <p>Licenciada en Matemática Pura y en Educación mención Matemática de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña.</p> <p>Master en Administración y Planificación de la Educación Superior del INTEC y Doctora en Educación de Nova Southeastern University (NSU). Asesora al Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT). Docente y asesora de tesis en el Doctorado en Liderazgo Educativo de Nova Southeastern University (NSU).</p> <p>Autora de El ser humano: ¿Rueda o eje de la gerencia universitaria?; La educación en la República Dominicana: Retos y perspectivas, NSU_INTEC (2002). Participe de trabajos de investigación entre los que cabe destacar el Estudio sobre la Deserción, repitencia y eficiencia de la titulación en la Educación Superior Dominicana, para el MESCYT en 2009, el Informe 2007 de República Dominicana en la Educación Superior en Iberoamérica, así como el Informe 2011 publicados por CINDA-UNIVERSIA y el estudio sobre la Educación Superior Tecnológica en América Latina y el Caribe 2006 para IESALC-UNESCO. Miembro de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior Dominicana y presidenta del Consejo Superior del Colegio de las Américas con sede en Canadá.</p> <p>altagracia.lopez@intec.edu.do</p>
--------------------------------------	---

<p>Dra. Mabel Artidiello</p>	<p>Universidad INTEC, República Dominicana. Profesora investigadora del Instituto Tecnológico de Santo Domingo INTEC. Doctora en Filosofía de la Universidad Humboldt, Berlín, Alemania. 1985-1989. Post- grado en Epistemología e Investigación Social. Universidad Autónoma de Santo Domingo, 1984. Ha participado en una amplia diversidad de Programas de formación a docentes desarrollando el proyecto de investigación educativa. Profesora Virtual en UASD y INTEC. Diplomado en educación virtual INTEC Y UASD desde 2009 a participado en diversas investigaciones nacionales en el ámbito educativo. Ha publicado algunos de sus artículos en la Revista Científica Redalyc, para América Latina, el Caribe España y Portugal. Mabelartidiello@hotmail.com</p>
<p>Dr. Basilio Florentino</p>	<p>Universidad Autónoma de Santo domingo, República Dominicana. Licenciado en Educación, por la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Miembro colaborador del Grupo de Investigación de Educación Moral del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y del grupo de Telemática y Educación en valores del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (GREM). Responsable del Sistema de Consulta por Internet del Programa de Educación en Valores de la OEI. Tutor en el Postgrado "La práctica de</p>

	<p>los valores en contextos educativos" de la OEI y la Universidad de Barcelona. Profesor invitado en República Dominicana por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra para impartir la asignatura "ciudadanía y democracia" en el Postgrado de Educación Cívica". Participación en diversos libros y artículos. Entre estos se destacan: El centro educativo como comunidad de aprendizaje. Hacia la calidad de la educación. R.D. (2008); Ciudadanía: reconstrucción de un concepto en crisis en entornos democráticos. Una tarea del profesorado. Revista INAFOCAM, R.D. (2008); Educación y solidaridad: más allá de la justicia. En Formadores: estudios y experiencias. Brasil (2004); Juntas Administrativas Distritales: Una experiencia de participación comunitaria y fortalecimiento institucional de la SEEBAC en el marco del Plan Decenal", R.D. (1996).</p> <p>basilio_fm@yahoo.es</p>
Mtra. Joselin Taveras	<p>Doctoranda, República Dominicana. Especialista en la enseñanza de la Lengua y la Matemática del 1er ciclo del nivel primario, Maestría en Educación del Instituto Tecnológico de Santo Domingo INTEC. Doctoranda en el programa de Educación de la Universidad de Sevilla. Formadora de Formadores en diferentes programas de posgrado del INTEC Especialista acompañante en diversos programas de formación continua del INTEC y de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Fue</p>

	<p>Coordinadora de proyectos en diferentes ámbitos de la educación en la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, (OEI) en la Rep. Dom. Ha participado en diversas investigaciones nacionales en el plano educativo. Actualmente es Encargada del Programa de Acompañamiento a la Formación del Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia (INAPI) mail taverasbj@yahoo.com</p>
<p>Dr. Eduardo García</p>	<p>Universidad de Sevilla. Catedrático de la Universidad de Sevilla, departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Grupo de Investigación de Evaluación en Contextos Formativos. Participo en el proyecto <i>Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística del Alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria</i>. Libros: La escritura y la lectura en Educación Infantil. Conceptos, Secuencias Didácticas y Evaluación. Madrid (2015); Guía para la planificación y desarrollo de la docencia en el área de Enseñanzas Técnicas. (2005); Metodología de la Investigación Cualitativa. Archidona. Aljibe, S.L. (1996); Introducción a la teoría clásica de los test. (1995); Análisis de datos y textos. (1995); Elaboración de pruebas objetivas (1995); Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST. (1995). Algunas de sus publicaciones en revistas son: VI Foro sobre evaluación de la calidad</p>

	<p>de la investigación y de la educación superior. Mesa redonda de Congreso. VI Foro sobre evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior. Murcia (2010); Buenas Prácticas en la Evaluación de Competencias. Ponencia en Congreso. Jornada Sobre Evaluación de Competencias en el Marco del EEES. Madrid (2010); Niveles de Formación del Equipo Directivo. un Estudio Empírico. Comunicación en congreso. Congreso Interuniversitario de Organización en Instituciones Educativas. España (2001); Atando Cabos: un Sistema Informatizado de Autoanálisis de los Métodos de Trabajo para Alumnos Universitarios. Comunicación en congreso. Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Coruña (2001). Dirigió y codirigió las tesis <i>La Evaluación Predictora de la iniciación Lectora. Tesis Doctoral. (2000)</i> y <i>Análisis de Datos Cualitativos. Aplicación al Caso de los Datos Procedentes de Grupos de Discusión. Tesis Doctoral (1992)</i>. egarji@us.es</p>
Dr. José Luís Medina	<p>Universidad de Barcelona. Profesor titular de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Licenciado en Pedagogía y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Realizó su tesis doctoral en Estados Unidos como "Visiting Scholar" en el Teachers College de la Universidad de Columbia (New York). Distinguido con</p>

diversos premios, como el Premio extraordinario otorgado por la Universidad de Barcelona a su tesis doctoral. “La Pedagogía del Cuidado: racionalidad, tradición y poder en el curriculum de enfermería. Becado por el Ministerio de Educación y Ciencia para desarrollar el proyecto de investigación “El Curriculum y la Formación del profesorado en Ciencias de la Salud”. Participó como experto europeo en proyectos internacionales de cooperación Iberoamericana en Argentina, Nicaragua, Bolivia, República Dominicana, Honduras, El Salvador y Chile. Es autor del libro La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional. Participó en equipos investigadores realizando trabajos sobre estrategias de detección de necesidades de formación en las organizaciones la formación del profesorado universitario y la construcción del conocimiento pedagógico. Actualmente dirige el proyecto I+D coordinado “El Conocimiento Profesional del profesorado universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente. jmedina@ub.edu

6.11 Instrumentos Validados

Validación por Juicio de experto por Dr. Basilio Florentino

La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica

Guion de Entrevista. Validación de Expertos

Distinguidos profesionales: si bien la validez de la investigación cualitativa se basa, principalmente, en la triangulación de las informaciones recogidas a través de diferentes técnicas, actores, investigadores o cruzadas con las referencias teóricas, solicito de ustedes una validación a priori del guion de entrevista. Será un honor contar con sus valiosos aportes como expertos en formación permanente, comunidades de práctica, grupos pedagógicos, gestión de centros, conocimientos teóricos o metodológicos, ya sea en una, varias o todas las temáticas anteriores. La valoración tomará en cuenta dos criterios que servirán de referencias para la selección de la información al momento de procesarla. Estos son: el criterio de pertinencia (P), al valorar si la pregunta o pauta permitirá recoger informaciones relacionadas a las temáticas de investigación y fuente consultada; y el de relevancia (R), al valorar si la pregunta o pauta permitirá desvelar o profundizar en informaciones que conduzcan a una mayor comprensión del fenómeno de estudio. Favor de marcar con una S para indicar que si la pregunta responde al criterio y N en caso de que no. Agradecería mucho cualquier precisión que realice en la casilla de observaciones.

La entrevista está dirigida a: directivos, de la pregunta o pauta 1 a la 25; responsables de coordinar grupo pedagógico y docentes, completa.

No	SUB-CATEGORIAS	ASPECTOS A LOS QUE SE REFIERE	PREGUNTAS O PAUTAS PARA EL DIÁLOGO	P	R	OBSERVACIONES
1			¿Cuántos años tiene laborando en el centro?		S	

2	Organización de los grupos pedagógicos	Distribución de funciones y tareas de los integrantes. Identidad	Quando inició ¿Cuál fue la impresión recibida del centro? ¿Con los años cambió la impresión?	S		
3	Cultura institucional	Normativas internas y externas explícitas e implícitas	Puede decirme tres valores que a su entender caracterizan al centro. Y un lugar u objeto del centro que le resulte agradable. Si es objeto algún recuerdo especial o sentimiento.		MUCHAS PREGUNTAS	
4		Procedimientos	¿Cuáles son las principales funciones a su cargo?	S		
5		Temporalización de los encuentros	Toma de decisiones	A parte de estas funciones, ¿asume alguna responsabilidad o tarea en los grupos pedagógicos?	S	
6		Responsables	Procedimientos	Pudiera señalar algunas normativas o reglamentos externos a los que obedezca el desarrollo del grupo pedagógico.	S	
7		Criterios que se toman en cuenta	Costumbres	¿Existe alguna normativa interna? es decir propio del centro. Alguna relacionada con el tiempo, lugar o procedimientos ¿Cómo llegaron a éstas?	S	
8		Forma de relacionarse o interacción		Me puede abundar un poco más en los procedimientos.	S	
9				¿Cómo se toman las decisiones en el centro? A nivel de la dirección		

10			A nivel del grupo pedagógico		S	
11			¿Cuáles son los criterios que se consideran a la hora de tomar decisiones?		N	
12			¿Qué procedimientos utilizan?		N	
13			Habitualmente, ¿quién es el responsable de las decisiones que se toman?		N	
14			Tiene el centro alguna actividad propia que se puede considerar tradicional ¿Cuáles son? ¿A quiénes va dirigida? ¿Cómo se organiza? ¿Cómo responden los actores? ¿Cómo la valoran?		N	
15			Ante el surgimiento de alguna iniciativa de los actores ¿Cuáles son las reacciones?		N	
16	Intencionalidad formativa	Puede relacionarse con una o más de las siguientes: Introducir innovación. Realización de mejoras. Acción remedial y actualización (profundización de los conocimientos). Reflexión de la práctica. Construcción de capacidades. Gestión de conocimientos.	A su entender ¿Cuál es la intención de formar los grupos pedagógicos?		S	
17			Cómo influyen los procesos de formación en la práctica del aula.		S	
18			Identifica otra finalidad.			

19	Diseño del Plan de formación continua	Participación en el diseño	¿La formación que se desarrolla parte de un plan?	S	
20		Detección de necesidades y definición de énfasis	¿Cómo se detectan las necesidades?	S	
21		Elaboración del Plan de formación continua	¿Cómo se diseña? Aplican algún procedimiento.	S	
22		Implementación	¿Cómo se realiza el seguimiento? ¿Quién o quiénes tienen la responsabilidad?	S	
23		Seguimiento	Se evalúa ¿de qué forma? ¿Para qué sirven los resultados?	S	
24	Modalidad de formación	Espacio de trabajo Modalidad formativa de preferencia: presencial, no presencial y semi- presencial	¿Dónde se desarrolla los grupos pedagógicos? ¿Alguna vez implementaron una forma diferente?	S	
25			Hábleme de los recursos y los apoyos que se usan.	S	
26		Recursos y apoyos considerados	¿Tienen alguna experiencia de estrategias o acciones formativas que surjan o se vinculen a los grupos pedagógicos? ¿Cómo se realizó?	S	
27	Experiencias de aprendizaje individual	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades Interacción con los compañeros	Hablemos de las experiencias de aprendizajes de este proceso de formación ¿Desde su percepción, dan respuestas a intereses y necesidades de cada docente?	S	

		Experiencias previas, supuestos, creencias. Aportes a su práctica de forma específica	¿Se aprovecha los conocimientos que tienen y se amplían? ¿De qué manera?		
28			En caso de ser una solo persona que presente diferencias de opinión o de actuación ¿cómo se maneja?		
29			Podía identificar algún aprendizaje que considere relevante, construido en el grupo pedagógico.		
30	Experiencias de aprendizaje	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades.	Y como grupo, ¿responden intereses o necesidades compartidas? ¿Cómo lo hacen?	S	
31	compartidas en el colectivo	Experiencias previas, supuestos, creencias compartidas.	¿Cómo se maneja los desacuerdos conceptuales entre el grupo?	S	
32		Forma de relacionarse en el equipo.	¿Realizan actividades en pequeños grupos? ¿Cómo lo hacen?	S	
33		Aportes a la práctica compartidos por varios o todos los docentes.	¿Qué sentimientos te genera realizar trabajo con tus compañeros?	S	
34			Puede mencionar alguna experiencia de aprendizaje para el grupo, que esté en aplicación actualmente.	N	

35	Sentido personal Sentido profesional	Utilidad o logro Influencia en la forma de pensar, sentir o actuar.	Quiero que pienses ahora en el para qué de estas experiencias ¿cuál es su utilidad? ¿Cómo lo valoras?	S	
36	Sentido institucional Sentido social	Valoración o relevancia.	¿Piensas que tienes alguna influencia en tu forma de pensar, sentir o actuar en tu desarrollo personal o profesional?	S	
37			¿La escuela tiene algún cambio o capacidad para enfrentar las situaciones de manera distinta? ¿Por qué?	S	
38			¿Cuáles son las evidencias de que este proceso se ha producido? alguna producción o difusión de experiencias	S	
39			Si un día se retira de la escuela ¿Qué extrañaría y qué no? ¿Cuál sería la huella que dejaras?	S	

Validación por Juicio de experto por la Dra. Altagracia López

La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica

Guión de Entrevista. Validación de Expertos

Distinguidos profesionales: si bien la validez de la investigación cualitativa se basa, principalmente, en la triangulación de las informaciones recogidas a través de diferentes técnicas, actores, investigadores o cruzadas con las referencias teóricas, solicito de ustedes una validación a priori del guion de entrevista. Será un honor contar con sus valiosos aportes como expertos en formación permanente, comunidades de práctica, grupos pedagógicos, gestión de centros, conocimientos teóricos o metodológicos, ya sea en una, varias o todas las temáticas anteriores. La valoración tomará en cuenta dos criterios que servirán de referencias para la selección de la información al momento de procesarla. Estos son: el criterio de pertinencia (P), al valorar si la pregunta o pauta permitirá recoger informaciones relacionadas a las temáticas de investigación y fuente consultada; y el de relevancia (R), al valorar si la pregunta o pauta permitirá desvelar o profundizar en informaciones que conduzcan a una mayor comprensión del fenómeno de estudio. Favor de marcar con una S para indicar que si la pregunta responde al criterio y N en caso de que no. Agradecería mucho cualquier precisión que realice en la casilla de observaciones.

La entrevista está dirigida a: directivos, de la pregunta o pauta 1 a la 25; responsables de coordinar grupo pedagógico y docentes, completa.

No	SUB-CATEGORIAS	ASPECTOS A LOS QUE SE REFIERE	PREGUNTAS O PAUTAS PARA EL DIÁLOGO	P	R	OBSERVACIONES
1	Organización de los grupos pedagógicos	Distribución de funciones y tareas de los integrantes. Identidad Normativas internas y	¿Cuántos años tiene laborando en el centro?	S	N	
2			Cuando inició ¿Cuál fue la impresión recibió del centro? ¿Con los años cambió la impresión?	S	S	Esta pregunta es vital para la gestión del cambio

3	Cultura institucional	externas explícitas e implícitas	Puede decirme tres valores que a su entender caracterizan al centro. Y un lugar u objeto del centro que le resulte agradable. Si es objeto algún recuerdo especial o sentimiento.	S	S	
4		Procedimientos	¿Cuáles son las principales funciones a su cargo?	S	N	
5		Temporalización de los encuentros	A parte de estas funciones, ¿asume alguna responsabilidad o tarea en los grupos pedagógicos?	S	S	
6		Toma de decisiones	Pudiera señalar algunas normativas o reglamentos externos a los que obedezca el desarrollo del grupo pedagógico.	S	S	
7		Responsables	¿Existe alguna normativa interna? es decir propio del centro. Alguna relacionada con el tiempo, lugar o procedimientos ¿Cómo llegaron a éstas?	S	S	
8		Criterios que se toman en cuenta	Me puede abundar un poco más en los procedimientos.	S	S	
9		Procedimientos	¿Cómo se toman las decisiones en el centro?	S	S	
10		Costumbres	A nivel de la dirección			
		Forma de relacionarse o interacción	A nivel del grupo pedagógico	S	S	

11			¿Cuáles son los criterios que se consideran a la hora de tomar decisiones?	S	S	Quizás haya que decir lo que se entiende por criterios y por procedimientos para asegurar que todos entienden lo mismo.
12			¿Qué procedimientos utilizan?	S	S	
13			Habitualmente, ¿quién es el responsable de las decisiones que se toman?	S	S	
14			Tiene el centro alguna actividad propia que se puede considerar tradicional ¿Cuáles son? ¿A quiénes va dirigida? ¿Cómo se organiza? ¿Cómo responden los actores? ¿Cómo la valoran?	S	S	
15			Ante el surgimiento de alguna iniciativa de los actores ¿Cuáles son las reacciones?	S	S	
16	Intencionalidad formativa	Puede relacionarse con una o más de las siguientes:	A su entender ¿Cuál es la intención de formar los grupos pedagógicos?	S	S	
17		Introducir innovación. Realización de mejoras. Acción remedial y actualización (profundización de los conocimientos).	Cómo influyen los procesos de formación en la práctica del aula.			Esta pregunta no deja claro si es una opinión general o particular a la formación que cada uno logra.

18		Reflexión de la práctica. Construcción de capacidades. Gestión de conocimientos.	Identifica otra finalidad.			¿Se quiere una finalidad más de los grupos pedagógicos? No queda claro.
19	Diseño del Plan de formación	Participación en el diseño	¿La formación que se desarrolla parte de un plan?	S	S	
20	continua	Detección de necesidades y definición de énfasis	¿Cómo se detectan las necesidades?	S	S	
21		Elaboración del Plan de formación continua	¿Cómo se diseña? Aplican algún procedimiento.	S	S	
22		Implementación	¿Cómo se realiza el seguimiento? ¿Quién o quiénes tienen la responsabilidad?	S	S	
23		Seguimiento	Se evalúa ¿de qué forma? ¿Para qué sirven los resultados?	S	S	
24	Modalidad de formación	Espacio de trabajo	¿Dónde se desarrolla los grupos pedagógicos? ¿Alguna vez implementaron una forma diferente?	S	S	
25		Modalidad formativa de preferencia: presencial, no presencial y semi- presencial	Hábleme de los recursos y los apoyos que se usan.	S	S	
26		Recursos y apoyos considerados	¿Tienen alguna experiencia de estrategias o acciones formativas que surjan o se vinculen a los grupos pedagógicos? ¿Cómo se realizó?	S	S	

27	Experiencias de aprendizaje individual	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades Interacción con los compañeros Experiencias previas, supuestos, creencias.	Hablemos de las experiencias de aprendizajes de este proceso de formación ¿Desde su percepción, dan respuestas a intereses y necesidades de cada docente? ¿Se aprovecha los conocimientos que tienen y se amplían? ¿De qué manera?	S	S	¡Excelente pregunta!
28		Aportes a su práctica de forma específica	En caso de ser una solo persona que presente diferencias de opinión o de actuación ¿cómo se maneja?	S	S	
29			Podría identificar algún aprendizaje que considere relevante, construido en el grupo pedagógico.	S	S	
30	Experiencias de aprendizaje compartidas en el colectivo	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades. Experiencias previas, supuestos, creencias compartidas. Forma de relacionarse en el equipo. Aportes a la práctica compartidos por varios o todos los docentes.	Y como grupo, ¿responden intereses o necesidades compartidas? ¿Cómo lo hacen?	S	S	
31			¿Cómo se maneja los desacuerdos conceptuales entre el grupo?	S	S	
32			¿Realizan actividades en pequeños grupos? ¿Cómo lo hacen?	S	S	
33			¿Qué sentimientos te genera realizar trabajo con tus compañeros?	S	S	
34			Puede mencionar alguna experiencia de aprendizaje para el grupo, que esté en aplicación actualmente.	S	S	

35	Sentido personal Sentido profesional	Utilidad o logro Influencia en la forma de pensar, sentir o actuar.	Quiero que pienses ahora en el para qué de estas experiencias ¿cuál es su utilidad? ¿Cómo lo valoras?	S	S	
36	Sentido institucional Sentido social	Valoración o relevancia.	¿Piensas que tienes alguna influencia en tu forma de pensar, sentir o actuar en tu desarrollo personal o profesional?	N	N	Sugiero reformular esta pregunta para que no sea dicotómica
37			¿La escuela tiene algún cambio o capacidad para enfrentar las situaciones de manera distinta? ¿Por qué?	S	S	
38			¿Cuáles son las evidencias de que este proceso se ha producido? alguna producción o difusión de experiencias	S	S	
39			Si un día se retira de la escuela ¿Qué extrañaría y qué no? ¿Cuál sería la huella que dejaras?	S	S	¿Cuál sería la huella que dejarías y por lo que te recordaran?

Validación Juicio de experto por el Dr. Eduardo García Jiménez

La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica

Guion de Entrevista. Validación de Expertos

Distinguidos profesionales: si bien la validez de la investigación cualitativa se basa, principalmente, en la triangulación de las informaciones recogidas a través de diferentes técnicas, actores, investigadores o cruzadas con las referencias teóricas, solicito de ustedes una validación a priori del guion de entrevista. Será un honor contar con sus valiosos aportes como expertos en formación permanente, comunidades de práctica, grupos pedagógicos, gestión de centros, conocimientos teóricos o metodológicos, ya sea en una, varias o todas las temáticas anteriores. La valoración tomará en cuenta dos criterios que servirán de referencias para la selección de la información al momento de procesarla. Estos son: el criterio de pertinencia (P), al valorar si la pregunta o pauta permitirá recoger informaciones relacionadas a las temáticas de investigación y fuente consultada; y el de relevancia (R), al valorar si la pregunta o pauta permitirá desvelar o profundizar en informaciones que conduzcan a una mayor comprensión del fenómeno de estudio. Favor de marcar con una S para indicar que si la pregunta responde al criterio y N en caso de que no. Agradecería mucho cualquier precisión que realice en la casilla de observaciones.

La entrevista está dirigida a: directivos, de la pregunta o pauta 1 a la 25; responsables de coordinar grupo pedagógico y docentes, completa.

No	SUB-CATEGORIAS	ASPECTOS A LOS QUE SE REFIERE	PREGUNTAS O PAUTAS PARA EL DIÁLOGO	P	R	OBSERVACIONES
1			¿Cuántos años tiene laborando en el centro?	S	S	

2	Organización de los grupos pedagógicos	Distribución de funciones y tareas de los integrantes. Identidad	Quando inició ¿Cuál fue la impresión recibida del centro? ¿Con los años cambió la impresión?	S	S		
3	Cultura institucional	Normativas internas y externas explícitas e implícitas	Puede decirme tres valores que a su entender caracterizan al centro. Y un lugar u objeto del centro que le resulte agradable. Si es objeto algún recuerdo especial o sentimiento.	S	S	Situar en el último lugar de esta subcategoría, ya que pregunta por los valores	
4		Procedimientos	¿Cuáles son las principales funciones a su cargo?	S	S		
5		Temporalización de los encuentros	Toma de decisiones Responsables	A parte de estas funciones, ¿asume alguna responsabilidad o tarea en los grupos pedagógicos?	S	S	
6		Criterios que se toman en cuenta	Procedimientos	Pudiera señalar algunas normativas o reglamentos externos a los que obedezca el desarrollo del grupo pedagógico.	S	S	
7		Costumbres	Forma de relacionarse o interacción	¿Existe alguna normativa interna? es decir propio del centro. Alguna relacionada con el tiempo, lugar o procedimientos ¿Cómo llegaron a éstas?	S	S	
8				Me puede abundar un poco más en los procedimientos.	S	S	
9				¿Cómo se toman las decisiones en el centro? A nivel de la dirección	S	S	

10			A nivel del grupo pedagógico	S	S	
11			¿Cuáles son los criterios que se consideran a la hora de tomar decisiones?	S	S	
12			¿Qué procedimientos utilizan?	S	S	
13			Habitualmente, ¿quién es el responsable de las decisiones que se toman?	S	S	
14			Tiene el centro alguna actividad propia que se puede considerar tradicional ¿Cuáles son? ¿A quiénes va dirigida? ¿Cómo se organiza? ¿Cómo responden los actores? ¿Cómo la valoran?	S	S	
15			Ante el surgimiento de alguna iniciativa de los actores ¿Cuáles son las reacciones?	S	S	
16	Intencionalidad formativa	Puede relacionarse con una o más de las siguientes: Introducir innovación. Realización de mejoras. Acción remedial y actualización (profundización de los conocimientos). Reflexión de la práctica. Construcción de	A su entender ¿Cuál es la intención de formar los grupos pedagógicos?	S	S	
17			Cómo influyen los procesos de formación en la práctica del aula.	S	S	
18			Identifica otra finalidad.	S	S	

		capacidades. Gestión de conocimientos.			
19	Diseño del Plan de formación	Participación en el diseño	¿La formación que se desarrolla parte de un plan?	S	S
20	continua	Detección de necesidades y definición de	¿Cómo se detectan las necesidades?	S	S
21		énfasis	¿Cómo se diseña? Aplican algún procedimiento.	S	S
22		Elaboración del Plan de formación continua	¿Cómo se realiza el seguimiento? ¿Quién o quiénes tienen la responsabilidad?	S	S
23		Implementación Seguimiento	Se evalúa ¿de qué forma? ¿Para qué sirven los resultados?	S	S
24	Modalidad de formación	Espacio de trabajo	¿Dónde se desarrolla los grupos pedagógicos? ¿Alguna vez implementaron una forma diferente?	S	S
25		Modalidad formativa de preferencia: presencial, no presencial y semi- presencial	Hábleme de los recursos y los apoyos que se usan.	S	S
26		Recursos y apoyos considerados	¿ Tienen alguna experiencia de estrategias o acciones formativas que surjan o se vinculen a los grupos pedagógicos? ¿Cómo se realizó?	S	S
					¿Podría describirme alguna experiencia...? Al preguntar ¿tienen? Cuestiona su capacidad o falta de experiencia

			NO PREGUNTA SOBRE MODALIDADES NI RECURSOS, LAS PREGUNTAS ANTERIORES ESTÁN BIEN, PERO SI AL RESPONDERLAS NO ABORDAN LOS ASPECTOS A LOS QUE SE REFIERE ESTA SUBCATEGORÍA TENDRÁ QUE PREGUNTAR ESPECÍFICAMENTE POR ELLOS			
27	Experiencias de aprendizaje individual	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades Interacción con los compañeros Experiencias previas, supuestos, creencias.	Hablemos de las experiencias de aprendizajes de este proceso de formación ¿Desde su percepción, dan respuestas a intereses y necesidades de cada docente? ¿Se aprovecha los conocimientos que tienen y se amplían? ¿De qué manera?	S	S	cómo abordan los intereses o necesidades. Al preguntar si dan respuesta cierra las opciones
28		Aportes a su práctica de forma específica	En caso de ser una solo persona que presente diferencias de opinión o de actuación ¿cómo se maneja?	S	S	
29			Podía identificar algún aprendizaje que considere relevante, construido en el grupo pedagógico.	S	S	
			COMO EN LA SUBCATEGORÍA ANTERIOR NO PREGUNTA POR INTERESES, SI AL RESPONDERLE NO HABLAN DE INTERESES SINO ÚNICAMENTE DE EXPERIENCIAS TENDRÁ QUE PREGUNTAR ESPECÍFICAMENTE POR ELLOS			
30	Experiencias de aprendizaje	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades.	Y como grupo, ¿ responden intereses o necesidades compartidas? ¿Cómo lo hacen?	S	S	cómo responden

31	compartidas en el colectivo	Experiencias previas, supuestos, creencias compartidas.	¿Cómo se maneja los desacuerdos conceptuales entre el grupo?	S	S	
32		Forma de relacionarse en el equipo.	¿Realizan actividades en pequeños grupos? ¿Cómo lo hacen?	S	S	
33		Aportes a la práctica compartidos por varios o todos los docentes.	¿Qué sentimientos te genera realizar trabajo con tus compañeros?	S	S	
34			Puede mencionar alguna experiencia de aprendizaje para el grupo, que esté en aplicación actualmente.	S	S	
35	Sentido personal Sentido profesional	Utilidad o logro Influencia en la forma de pensar, sentir o actuar.	Quiero que pienses ahora en el para qué de estas experiencias ¿cuál es su utilidad? ¿Cómo lo valoras?	S	S	
36	Sentido institucional Sentido social	Valoración o relevancia.	¿Piensas que tienes alguna influencia en tu forma de pensar, sentir o actuar en tu desarrollo personal o profesional?	S	S	
37			¿La escuela tiene algún cambio o capacidad para enfrentar las situaciones de manera distinta? ¿Por qué?	S	S	¿cómo enfrentar las situaciones?
38			¿Cuáles son las evidencias de que este proceso se ha producido? Alguna producción o difusión de experiencias	S	S	

39			Si un día se retira de la escuela ¿Qué extrañaría y qué no? ¿Cuál sería la huella que dejaras?	S	S	
----	--	--	--	---	---	--

Validación juicio de experto por el Dr. José Luís Medina

La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica

Guion de Entrevista. Validación de Expertos

Distinguidos profesionales: si bien la validez de la investigación cualitativa se basa, principalmente, en la triangulación de las informaciones recogidas a través de diferentes técnicas, actores, investigadores o cruzadas con las referencias teóricas, solicito de ustedes una validación a priori del guion de entrevista. Será un honor contar con sus valiosos aportes como expertos en formación permanente, comunidades de práctica, grupos pedagógicos, gestión de centros, conocimientos teóricos o metodológicos, ya sea en una, varias o todas las temáticas anteriores. La valoración tomará en cuenta dos criterios que servirán de referencias para la selección de la información al momento de procesarla. Estos son: el criterio de pertinencia (P), al valorar si la pregunta o pauta permitirá recoger informaciones relacionadas a las temáticas de investigación y fuente consultada; y el de relevancia (R), al valorar si la pregunta o pauta permitirá desvelar o profundizar en informaciones que conduzcan a una mayor comprensión del fenómeno de

estudio. Favor de marcar con una S para indicar que si la pregunta responde al criterio y N en caso de que no. Agradecería mucho cualquier precisión que realice en la casilla de observaciones.

La entrevista está dirigida a: directivos, de la pregunta o pauta 1 a la 25; responsables de coordinar grupo pedagógico y docentes, completa.

No	SUB-CATEGORIAS	ASPECTOS A LOS QUE SE REFIERE	PREGUNTAS O PAUTAS PARA EL DIÁLOGO	P	R	OBSERVACIONES
1	Organización de los grupos pedagógicos Cultura institucional	Distribución de funciones y tareas de los integrantes. Identidad Normativas internas y externas explícitas e implícitas Procedimientos Temporalización de los encuentros	¿Cuántos años tiene laborando en el centro?	s	s	
2			Cuando inició ¿Cuál fue la impresión recibida del centro? ¿Con los años cambió la impresión?	s	s	
3			Puede decirme tres valores que a su entender caracterizan al centro. Y un lugar u objeto del centro que le resulte agradable. Si es objeto algún recuerdo especial o sentimiento.	??	??	No entiendo el sentido de la pregunta por el objeto que le resulte agradable ni su vinculación con la temática

4	Toma de decisiones Responsables	¿Cuáles son las principales funciones a su cargo?	s	s	
5	Criterios que se toman en cuenta Procedimientos	A parte de estas funciones, ¿asume alguna responsabilidad o tarea en los grupos pedagógicos?	s	s	
6	Costumbres Forma de relacionarse o interacción	Pudiera señalar algunas normativas o reglamentos externos a los que obedezca el desarrollo del grupo pedagógico.	s	s	
7		¿Existe alguna normativa interna? es decir propio del centro. Alguna relacionada con el tiempo, lugar o procedimientos ¿Cómo llegaron a éstas?	s	s	
8		Me puede abundar un poco más en los procedimientos.	s	s	
9		¿Cómo se toman las decisiones en el centro? A nivel de la dirección	s	s	
10		A nivel del grupo pedagógico	s	s	
11		¿Cuáles son los criterios que se consideran a la hora de tomar decisiones?	s	s	
12		¿Qué procedimientos utilizan?	s	s	

13			Habitualmente, ¿quién es el responsable de las decisiones que se toman?	s	s	¿Se refiere al grupo pedagógico? Si es así, especificar
14			Tiene el centro alguna actividad propia que se puede considerar tradicional ¿Cuáles son? ¿A quiénes va dirigida? ¿Cómo se organiza? ¿Cómo responden los actores? ¿Cómo la valoran?			No veo su vinculación con la temática. Quizás sea debido a la falta de información contextual
15			Ante el surgimiento de alguna iniciativa de los actores ¿Cuáles son las reacciones?			Es ambigua.
16	Intencionalidad formativa	Puede relacionarse con una o más de las siguientes: Introducir innovación. Realización de mejoras. Acción remedial y actualización (profundización de los conocimientos). Reflexión de la práctica. Construcción de capacidades. Gestión de conocimientos.	A su entender ¿Cuál es la intención de formar los grupos pedagógicos?	s	s	
17			Cómo influyen los procesos de formación en la práctica del aula.			Especificar qué procesos de formación
18			Identifica otra finalidad.			No la entiendo
19		Participación en el diseño Detección de necesidades y	¿La formación que se desarrolla parte de un plan?	s	s	

20	Diseño del Plan de formación continua	definición de énfasis	¿Cómo se detectan las necesidades?	s	s	
21		Elaboración del Plan de formación continua	¿Cómo se diseña? Aplican algún procedimiento.	s	s	
22		Implementación	¿Cómo se realiza el seguimiento? ¿Quién o quiénes tienen la responsabilidad?	s	s	
23		Seguimiento	Se evalúa ¿de qué forma? ¿Para qué sirven los resultados?	s	s	
24	Modalidad de formación	Espacio de trabajo Modalidad formativa de preferencia: presencial, no presencial y semi- presencial	¿Dónde se desarrolla los grupos pedagógicos? ¿Alguna vez implementaron una forma diferente?			Sugiero dividir la pregunta en dos. La primera se refiere a los espacios, la segunda a las modalidades
25		Recursos y apoyos considerados	Hábleme de los recursos y los apoyos que se usan.	s	s	
26			¿Tienen alguna experiencia de estrategias o acciones formativas que surjan o se vinculen a los grupos pedagógicos? ¿Cómo se realizó?	s	s	
27	Experiencias de aprendizaje individual	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades Interacción con los compañeros	Hablemos de las experiencias de aprendizajes de este proceso de formación ¿Desde su percepción, dan respuestas a intereses y necesidades de cada docente?	s	s	

		Experiencias previas, supuestos, creencias. Aportes a su práctica de forma específica	¿Se aprovecha los conocimientos que tienen y se amplían? ¿De qué manera?			
28			En caso de ser una sola persona que presente diferencias de opinión o de actuación ¿cómo se maneja?			Puede que la divergencia de opiniones vaya más allá de una única persona. Sugiero redactar de nuevo la pregunta
29			Podía identificar algún aprendizaje que considere relevante, construido en el grupo pedagógico.	s	s	
30	Experiencias de aprendizaje compartidas en el colectivo	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades.	Y como grupo, ¿responden intereses o necesidades compartidas? ¿Cómo lo hacen?	s	s	
31		Experiencias previas, supuestos, creencias compartidas.	¿Cómo se maneja los desacuerdos conceptuales entre el grupo?	s	s	
32		Forma de relacionarse en el equipo.	¿Realizan actividades en pequeños grupos? ¿Cómo lo hacen?	s	s	
33		Aportes a la práctica compartidos por varios o todos los docentes.	¿Qué sentimientos te genera realizar trabajo con tus compañeros?	s	s	
34			Puede mencionar alguna experiencia de aprendizaje para el grupo, que esté en aplicación actualmente.	s	s	

35	Sentido personal Sentido profesional	Utilidad o logro Influencia en la forma de pensar, sentir o actuar.	Quiero que pienses ahora en el para qué de estas experiencias ¿cuál es su utilidad? ¿Cómo lo valoras?	s	s	
36	Sentido institucional Sentido social	Valoración o relevancia.	¿Piensas que tienes alguna influencia en tu forma de pensar, sentir o actuar en tu desarrollo personal o profesional?	s	s	
37			¿La escuela tiene algún cambio o capacidad para enfrentar las situaciones de manera distinta? ¿Por qué?	s	s	
38			¿Cuáles son las evidencias de que este proceso se ha producido? alguna producción o difusión de experiencias	s	s	
39			Si un día se retira de la escuela ¿Qué extrañaría y qué no? ¿Cuál sería la huella que dejaras?	s	s	

Validación Juicio de experto por el Dr. José Tejada

La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica

Guión de Entrevista. Validación de Expertos

Distinguidos profesionales: si bien la validez de la investigación cualitativa se basa, principalmente, en la triangulación de las informaciones recogidas a través de diferentes técnicas, actores, investigadores o cruzadas con las referencias teóricas, solicito de ustedes una validación a priori del guión de entrevista. Será un honor contar con sus valiosos aportes como expertos en formación permanente, comunidades de práctica, grupos pedagógicos, gestión de centros, conocimientos teóricos o metodológicos, ya sea en una, varias o todas las temáticas anteriores. La valoración tomará en cuenta dos criterios que servirán de referencias para la selección de la información al momento de procesarla. Estos son: el criterio de pertinencia (P), al valorar si la pregunta o pauta permitirá recoger informaciones relacionadas a las temáticas de investigación y fuente consultada; y el de relevancia (R), al valorar si la pregunta o pauta permitirá desvelar o profundizar en informaciones que conduzcan a una mayor comprensión del fenómeno de estudio. Favor de marcar con una S para indicar que si la pregunta responde al criterio y N en caso de que no. Agradecería mucho cualquier precisión que realice en la casilla de observaciones.

La entrevista está dirigida a: directivos, de la pregunta o pauta 1 a la 25; responsables de coordinar grupo pedagógico y docentes, completa.

No	SUB-CATEGORIAS	ASPECTOS A LOS QUE SE REFIERE	PREGUNTAS O PAUTAS PARA EL DIÁLOGO	P	R	OBSERVACIONES
1			¿Cuántos años tiene laborando en el centro?	S	S	

2	Organización de los grupos pedagógicos	Distribución de funciones y tareas de los integrantes. Identidad	Quando inició ¿Cuál fue la impresión recibida del centro? ¿Con los años cambió la impresión?	S	S	
3	Cultura institucional	Normativas internas y externas explícitas e implícitas Procedimientos Temporalización de los encuentros Toma de decisiones Responsables Criterios que se toman en cuenta Procedimientos Costumbres Forma de relacionarse o interacción	Puede decirme tres valores que a su entender caracterizan al centro. Y un lugar u objeto del centro que le resulte agradable. Si es objeto algún recuerdo especial o sentimiento.	S	S	
4			¿Cuáles son las principales funciones a su cargo?	S	S	
5			A parte de estas funciones, ¿asume alguna responsabilidad o tarea en los grupos pedagógicos?	S	S	
6			Pudiera señalar algunas normativas o reglamentos externos a los que obedezca el desarrollo del grupo pedagógico.	S	S	
7			¿Existe alguna normativa interna? es decir propio del centro. Alguna relacionada con el tiempo, lugar o procedimientos ¿Cómo llegaron a éstas?	S	S	
8			Me puede abundar un poco más en los procedimientos.	N	N	prejuza que no contestaron

					suficientemente a la anterior	
9			¿Cómo se toman las decisiones en el centro? A nivel de la dirección	S	S	
10			A nivel del grupo pedagógico	S	S	
11			¿Cuáles son los criterios que se consideran a la hora de tomar decisiones?	S	S	
12			¿Qué procedimientos utilizan?	S	S	
13			Habitualmente, ¿quién es el responsable de las decisiones que se toman?	S	S	
14			Tiene el centro alguna actividad propia que se puede considerar tradicional ¿Cuáles son? ¿A quiénes va dirigida? ¿Cómo se organiza? ¿Cómo responden los actores? ¿Cómo la valoran?	N	?	No queda claro el tipo de actividad...
15			Ante el surgimiento de alguna iniciativa de los actores ¿Cuáles son las reacciones?	S	S	
16	Intencionalidad formativa	Puede relacionarse con una o más de las siguientes:	A su entender ¿Cuál es la intención de formar los grupos pedagógicos?	S	S	
17		Introducir innovación. Realización de mejoras.	Cómo influyen los procesos de formación en la práctica del aula.	S	S	

18		Acción remedial y actualización (profundización de los conocimientos). Reflexión de la práctica. Construcción de capacidades. Gestión de conocimientos.	Identifica otra finalidad.	N	N	
19	Diseño del Plan de formación	Participación en el diseño	¿La formación que se desarrolla parte de un plan?	S	S	
20	continua	Detección de necesidades y definición de énfasis	¿Cómo se detectan las necesidades?	S	S	
21		Elaboración del Plan de formación continua	¿Cómo se diseña? Aplican algún procedimiento.	S	S	
22		Implementación	¿Cómo se realiza el seguimiento? ¿Quién o quiénes tienen la responsabilidad?	S	S	
23		Seguimiento	Se evalúa ¿de qué forma? ¿Para qué sirven los resultados?	S	S	
24	Modalidad de formación	Espacio de trabajo	¿Dónde se desarrolla los grupos pedagógicos? ¿Alguna vez implementaron una forma diferente?	S	S	
25		Modalidad formativa de preferencia: presencial, no presencial y semi- presencial	Hábleme de los recursos y los apoyos que se usan.	S	S	
26		Recursos y apoyos considerados	¿Tienen alguna experiencia de estrategias o acciones formativas que surjan o se vinculen	S	S	

			a los grupos pedagógicos? ¿Cómo se realizó?			
27	Experiencias de aprendizaje individual	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades Interacción con los compañeros Experiencias previas, supuestos, creencias.	Hablemos de las experiencias de aprendizajes de este proceso de formación ¿Desde su percepción, dan respuestas a intereses y necesidades de cada docente? ¿Se aprovecha los conocimientos que tienen y se amplían? ¿De qué manera?	S	S	
28		Aportes a su práctica de forma específica	En caso de ser una solo persona que presente diferencias de opinión o de actuación ¿cómo se maneja?	S	S	
29			Podría identificar algún aprendizaje que considere relevante, construido en el grupo pedagógico.	S	S	
30	Experiencias de aprendizaje compartidas en el colectivo	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades.	Y como grupo, ¿responden intereses o necesidades compartidas? ¿Cómo lo hacen?	S	S	
31		Experiencias previas, supuestos, creencias compartidas.	¿Cómo se maneja los desacuerdos conceptuales entre el grupo?	S	S	
32		Forma de relacionarse en el equipo.	¿Realizan actividades en pequeños grupos? ¿Cómo lo hacen?	S	S	
33		Aportes a la práctica	¿Qué sentimientos te genera realizar trabajo con tus compañeros?	S	S	

34		compartidos por varios o todos los docentes.	Puede mencionar alguna experiencia de aprendizaje para el grupo, que esté en aplicación actualmente.	S	S	
35	Sentido personal Sentido profesional	Utilidad o logro Influencia en la forma de pensar, sentir o actuar.	Quiero que pienses ahora en el para qué de estas experiencias ¿cuál es su utilidad? ¿Cómo lo valoras?	S	S	
36	Sentido institucional Sentido social	Valoración o relevancia.	¿Piensas que tienes alguna influencia en tu forma de pensar, sentir o actuar en tu desarrollo personal o profesional?	S	S	
37			¿La escuela tiene algún cambio o capacidad para enfrentar las situaciones de manera distinta? ¿Por qué?	S	S	
38			¿Cuáles son las evidencias de que este proceso se ha producido? alguna producción o difusión de experiencias	S	S	
39			Si un día se retira de la escuela ¿Qué extrañaría y qué no? ¿Cuál sería la huella que dejaras?	S	S	

Validación Juicio de experto por Dra. Wanda Rodríguez Arocho

La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica

Guión de Entrevista. Validación de Expertos

Distinguidos profesionales: si bien la validez de la investigación cualitativa se basa, principalmente, en la triangulación de las informaciones recogidas a través de diferentes técnicas, actores, investigadores o cruzadas con las referencias teóricas, solicito de ustedes una validación a priori del guión de entrevista. Será un honor contar con sus valiosos aportes como expertos en formación permanente, comunidades de práctica, grupos pedagógicos, gestión de centros, conocimientos teóricos o metodológicos, ya sea en una, varias o todas las temáticas anteriores. La valoración tomará en cuenta dos criterios que servirán de referencias para la selección de la información al momento de procesarla. Estos son: el criterio de pertinencia (P), al valorar si la pregunta o pauta permitirá recoger informaciones relacionadas a las temáticas de investigación y fuente consultada; y el de relevancia (R), al valorar si la pregunta o pauta permitirá desvelar o profundizar en informaciones que conduzcan a una mayor comprensión del fenómeno de estudio. Favor de marcar con una S para indicar que si la pregunta responde al criterio y N en caso de que no. Agradecería mucho cualquier precisión que realice en la casilla de observaciones.

La entrevista está dirigida a: directivos, de la pregunta o pauta 1 a la 25; responsables de coordinar grupo pedagógico y docentes, completa.

No	SUB-CATEGORIAS	ASPECTOS A LOS QUE SE REFIERE	PREGUNTAS O PAUTAS PARA EL DIÁLOGO	P	R	OBSERVACIONES
1			¿Cuántos años tiene laborando en el centro?	S	S	

2	Organización de los grupos pedagógicos	Distribución de funciones y tareas de los integrantes. Identidad	Quando inició ¿Cuál fue la impresión recibida del centro? ¿Con los años cambió la impresión?	S	S	
3	Cultura institucional	Normativas internas y externas explícitas e implícitas Procedimientos Temporalización de los encuentros Toma de decisiones Responsables Criterios que se toman en cuenta Procedimientos Costumbres Forma de relacionarse o interacción	Puede decirme tres valores que a su entender caracterizan al centro. Y un lugar u objeto del centro que le resulte agradable. Si es objeto algún recuerdo especial o sentimiento.	S	S	No entiendo bien la intención de la segunda oración y la tercera tiene problemas de redacción.
4			¿Cuáles son las principales funciones a su cargo?	S	S	
5			A parte de estas funciones, ¿asume alguna responsabilidad o tarea en los grupos pedagógicos?	S	S	Antes sería bueno preguntar qué entiende por grupo pedagógico. Esto te puede ayudar luego a trabajar significación y sentido. También trataría de precisar en qué momento tuvo conocimiento del grupo pedagógico la primera vez.
6			Pudiera señalar algunas normativas o reglamentos externos a los que obedezca el desarrollo del grupo pedagógico.	S	S	

7		¿Existe alguna normativa interna?, es decir propia del centro. Alguna relacionada con el tiempo, lugar o procedimientos ¿Cómo llegaron a éstas?	S	S	Si se refiere, como pienso a normativas sobre la implantación del grupo pedagógico en el centro particular, debe aclararse.
8		Me puede abundar un poco más en los procedimientos.	S	S	Sería interesante explorar si ha tenido participación en el diseño e implantación de esos procedimientos y de qué manera.
9		¿Cómo se toman las decisiones en el centro? A nivel de la dirección	S	S	
10		A nivel del grupo pedagógico	S	S	
11		¿Cuáles son los criterios que se consideran a la hora de tomar decisiones?	S	S	
12		¿Qué procedimientos utilizan?	S	S	
13		Habitualmente, ¿quién es el responsable de las decisiones que se toman?	S	S	
14		Tiene el centro alguna actividad propia que se puede considerar tradicional ¿Cuáles son? ¿A quiénes va dirigida? ¿Cómo se organiza?	S	S	

			¿Cómo responden los actores? ¿Cómo la valoran?			
15			Ante el surgimiento de alguna iniciativa de los actores ¿Cuáles son las reacciones?	S	S	
16	Intencionalidad formativa	Puede relacionarse con una o más de las siguientes:	A su entender ¿Cuál es la intención de formar los grupos pedagógicos?	S	S	
17		Introducir innovación.	Cómo influyen los procesos de formación en la práctica del aula.	S	S	
18		Realización de mejoras. Acción remedial y actualización (profundización de los conocimientos). Reflexión de la práctica. Construcción de capacidades. Gestión de conocimientos.	Identifica otra finalidad.	S	S	
19	Diseño del Plan de formación	Participación en el diseño	¿La formación que se desarrolla parte de un plan?	S	S	
20	continua	Detección de necesidades y definición de énfasis	¿Cómo se detectan las necesidades?	S	S	
21		Elaboración del Plan de formación continua	¿Cómo se diseña? Aplican algún procedimiento.	S	S	
22			¿Cómo se realiza el seguimiento? ¿Quién o quiénes tienen la responsabilidad?	S	S	

23		Implementación Seguimiento	Se evalúa ¿de qué forma? ¿Para qué sirven los resultados?	S	S	
24	Modalidad de formación	Espacio de trabajo Modalidad formativa de preferencia: presencial, no presencial y semi- presencial	¿Dónde se desarrolla los grupos pedagógicos? ¿Alguna vez implementaron una forma diferente?	S	S	
25			Hábleme de los recursos y los apoyos que se usan.	S	S	
26		Recursos y apoyos considerados	¿Tienen alguna experiencia de estrategias o acciones formativas que surjan o se vinculen a los grupos pedagógicos? ¿Cómo se realizó?	S	S	
27	Experiencias de aprendizaje individual	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades Interacción con los compañeros Experiencias previas, supuestos, creencias. Aportes a su práctica de forma específica	Hablemos de las experiencias de aprendizajes de este proceso de formación ¿Desde su percepción, dan respuestas a intereses y necesidades de cada docente? ¿Se aprovecha los conocimientos que tienen y se amplían? ¿De qué manera?	S	S	
28			En caso de ser una solo persona que presente diferencias de opinión o de actuación ¿cómo se maneja?	S	S	
29			Podría identificar algún aprendizaje que considere relevante, construido en el grupo pedagógico.	S	S	

30	Experiencias de aprendizaje	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades.	Y como grupo, ¿responden intereses o necesidades compartidas? ¿Cómo lo hacen?	S	S	
31	compartidas en el colectivo	Experiencias previas, supuestos, creencias compartidas.	¿Cómo se maneja los desacuerdos conceptuales entre el grupo?	S	S	
32		Forma de relacionarse en el equipo.	¿Realizan actividades en pequeños grupos? ¿Cómo lo hacen?	S	S	
33		Aportes a la práctica compartidos por varios o todos los docentes.	¿Qué sentimientos te genera realizar trabajo con tus compañeros?	S	S	
34			Puede mencionar alguna experiencia de aprendizaje para el grupo, que esté en aplicación actualmente.	S	S	
35	Sentido personal Sentido profesional	Utilidad o logro Influencia en la forma de pensar, sentir o actuar.	Quiero que pienses ahora en el para qué de estas experiencias ¿cuál es su utilidad? ¿Cómo lo valoras?	S	S	
36	Sentido institucional Sentido social	Valoración o relevancia.	¿Piensas que tienes alguna influencia en tu forma de pensar, sentir o actuar en tu desarrollo personal o profesional?	S	S	
37			¿La escuela tiene algún cambio o capacidad para enfrentar las situaciones de manera distinta? ¿Por qué?	S	S	
38			¿Cuáles son las evidencias de que este proceso se ha producido? alguna producción o difusión de experiencias	S	S	

39		Si un día se retira de la escuela ¿Qué extrañaría y qué no? ¿Cuál sería la huella que dejaras?	S	S	
----	--	--	---	---	--

Validación Juicio de experto por Dra. Mabel Artidiello

La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica

Guión de Entrevista. Validación de Expertos

Distinguidos profesionales: si bien la validez de la investigación cualitativa se basa, principalmente, en la triangulación de las informaciones recogidas a través de diferentes técnicas, actores, investigadores o cruzadas con las referencias teóricas, solicito de ustedes una validación a priori del guión de entrevista. Será un honor contar con sus valiosos aportes como expertos en formación permanente, comunidades de práctica, grupos pedagógicos, gestión de centros, conocimientos teóricos o metodológicos, ya sea en una, varias o todas las temáticas anteriores. La valoración tomará en cuenta dos criterios que servirán de referencias para la selección de la información al momento de procesarla. Estos son: el criterio de pertinencia (P), al valorar si la pregunta o pauta permitirá recoger informaciones relacionadas a las temáticas de investigación y fuente consultada; y el de relevancia (R), al valorar si la pregunta o pauta permitirá desvelar o profundizar en informaciones que conduzcan a una mayor comprensión del fenómeno de estudio. Favor de marcar con una S para indicar que si la pregunta responde al criterio y N en caso de que no. Agradecería mucho cualquier precisión que realice en la casilla de observaciones.

La entrevista está dirigida a: directivos, de la pregunta o pauta 1 a la 25; responsables de coordinar grupo pedagógico y docentes, completa.

No	SUB-CATEGORIAS	ASPECTOS A LOS QUE SE REFIERE	PREGUNTAS O PAUTAS PARA EL DIÁLOGO	P	R	OBSERVACIONES
1	Organización de los grupos	Distribución de funciones y tareas de los integrantes.	¿Cuántos años tiene laborando en el centro?	S		
2	pedagógicos Cultura institucional	Identidad Normativas internas y externas explícitas e implícitas Procedimientos Temporalización de los encuentros Toma de decisiones Responsables Criterios que se toman en cuenta	¿Cuándo inició? ¿Cuál fue la impresión recibida del centro? ¿Con los años cambió la impresión?	S		
3			Puede decirme tres valores que a su entender caracterizan al centro. Y un lugar u objeto del centro que le resulte agradable. Si es objeto algún recuerdo especial o sentimiento.	S		
4			¿Cuáles son las principales funciones a su cargo?	S		
5		Procedimientos Costumbres Forma de relacionarse e interacción	A parte de estas funciones, ¿asume alguna responsabilidad o tarea en los grupos pedagógicos?	S		
6			Pudiera señalar algunas normativas o reglamentos externos a los que obedezca el desarrollo del grupo pedagógico.	S		
7			¿Existe alguna normativa interna? es decir propio del centro. Alguna relacionada con el	S		

			tiempo, lugar o procedimientos ¿Cómo llegaron a éstas?			
8			Me puede abundar un poco más en los procedimientos.	S		
9			¿Cómo se toman las decisiones en el centro? A nivel de la dirección	S	S	
10			A nivel del grupo pedagógico	S		
11			¿Cuáles son los criterios que se consideran a la hora de tomar decisiones?	S		
12			¿Qué procedimientos utilizan?	S		
13			Habitualmente, ¿quién es el responsable de las decisiones que se toman?	S		
14			Tiene el centro alguna actividad propia que se puede considerar tradicional ¿Cuáles son? ¿A quiénes va dirigida? ¿Cómo se organiza? ¿Cómo responden los actores? ¿Cómo la valoran?	S	S	
15			Ante el surgimiento de alguna iniciativa de los actores ¿Cuáles son las reacciones?	S		
16	Intencionalidad formativa	Puede relacionarse con una o más de las	A su entender ¿Cuál es la intención de formar los grupos pedagógicos?	S		

17		siguientes: Introducir innovación.	Cómo influyen los procesos de formación en la práctica del aula.	S		
18		Realización de mejoras. Acción remedial y actualización (profundización de los conocimientos). Reflexión de la práctica. Construcción de capacidades. Gestión de conocimientos.	Identifica otra finalidad.	S		
19	Diseño del Plan de formación	Participación en el diseño	¿La formación que se desarrolla parte de un plan?	S		
20	continua	Detección de necesidades y definición de énfasis	¿Cómo se detectan las necesidades?	S		
21		Elaboración del Plan de formación continua	¿Cómo se diseña? Aplican algún procedimiento.	S		
22		Implementación	¿Cómo se realiza el seguimiento? ¿Quién o quiénes tienen la responsabilidad?	S		
23		Seguimiento	Se evalúa ¿de qué forma? ¿Para qué sirven los resultados?	S		
24	Modalidad de formación	Espacio de trabajo Modalidad formativa de preferencia: presencial, no	¿Dónde se desarrolla los grupos pedagógicos? ¿Alguna vez implementaron una forma diferente?	S		

25		presencial y semi-presencial	Hábleme de los recursos y los apoyos que se usan.	S		
26		Recursos y apoyos considerados	¿Tienen alguna experiencia de estrategias o acciones formativas que surjan o se vinculen a los grupos pedagógicos? ¿Cómo se realizó?	S	S	
27	Experiencias de aprendizaje individual	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades Interacción con los compañeros Experiencias previas, supuestos, creencias.	Hablemos de las experiencias de aprendizajes de este proceso de formación ¿Desde su percepción, dan respuestas a intereses y necesidades de cada docente? ¿Se aprovecha los conocimientos que tienen y se amplían? ¿De qué manera?	S	S	
28		Aportes a su práctica de forma específica	En caso de ser una sola persona que presente diferencias de opinión o de actuación ¿cómo se maneja?	S		
29			Podía identificar algún aprendizaje que considere relevante, construido en el grupo pedagógico.	S		
30	Experiencias de aprendizaje compartidas en el colectivo	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades.	Y como grupo, ¿responden intereses o necesidades compartidas? ¿Cómo lo hacen?	S		
31		Experiencias previas, supuestos, creencias	¿Cómo se maneja los desacuerdos conceptuales entre el grupo?	S		

32		compartidas. Forma de relacionarse en el equipo.	¿Realizan actividades en pequeños grupos? ¿Cómo lo hacen?	S		
33		Aportes a la práctica compartidos por varios o todos los docentes.	¿Qué sentimientos te genera realizar trabajo con tus compañeros?	S		
34			Puede mencionar alguna experiencia de aprendizaje para el grupo, que esté en aplicación actualmente.	S		
35	Sentido personal profesional	Utilidad o logro Influencia en la forma de pensar, sentir y actuar.	Quiero que pienses ahora en el para qué de estas experiencias ¿Cuál es su utilidad? ¿Cómo lo valoras?	S		
36	Sentido institucional social	Valoración o relevancia.	¿Piensas que tienes alguna influencia en tu forma de pensar, sentir o actuar en tu desarrollo personal o profesional?	S		
37			¿La escuela tiene algún cambio o capacidad para enfrentar las situaciones de manera distinta? ¿Por qué?	S		
38			¿Cuáles son las evidencias de que este proceso se ha producido? Alguna producción o difusión de experiencias	S		
39			Si un día se retira de la escuela ¿Qué extrañaría y qué no? ¿Cuál sería la huella que dejaras?	S		

Validación Juicio de experto por la Dra. María Soledad García

La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica

Guión de Entrevista. Validación de Expertos

Distinguidos profesionales: si bien la validez de la investigación cualitativa se basa, principalmente, en la triangulación de las informaciones recogidas a través de diferentes técnicas, actores, investigadores o cruzadas con las referencias teóricas, solicito de ustedes una validación a priori del guion de entrevista. Será un honor contar con sus valiosos aportes como expertos en formación permanente, comunidades de práctica, grupos pedagógicos, gestión de centros, conocimientos teóricos o metodológicos, ya sea en una, varias o todas las temáticas anteriores. La valoración tomará en cuenta dos criterios que servirán de referencias para la selección de la información al momento de procesarla. Estos son: el criterio de pertinencia (P), al valorar si la pregunta o pauta permitirá recoger informaciones relacionadas a las temáticas de investigación y fuente consultada; y el de relevancia (R), al valorar si la pregunta o pauta permitirá desvelar o profundizar en informaciones que conduzcan a una mayor comprensión del fenómeno de estudio. Favor de marcar con una S para indicar que si la pregunta responde al criterio y N en caso de que no. Agradecería mucho cualquier precisión que realice en la casilla de observaciones.

La entrevista está dirigida a: directivos, de la pregunta o pauta 1 a la 25; responsables de coordinar grupo pedagógico y docentes, completa.

No	SUB-CATEGORIAS	ASPECTOS A LOS QUE SE REFIERE	PREGUNTAS O PAUTAS PARA EL DIÁLOGO	P	R	OBSERVACIONES
1	Organización de los grupos pedagógicos	Distribución de funciones y tareas de los integrantes.	¿Cuántos años tiene laborando en el centro?	N	N	son datos de identificación
2	Cultura institucional	Identidad Normativas internas y externas explícitas e implícitas	Quando inició ¿Cuál fue la impresión recibida del centro? ¿Con los años cambió la impresión?	N	N	separar en dos, precisar más impresión es algo muy genérico
3		Procedimientos Temporalización de los encuentros Toma de decisiones	Puede decirme tres valores que a su entender caracterizan al centro. Y un lugar u objeto del centro que le resulte agradable. Si es objeto algún recuerdo especial o sentimiento.	S	S	cuidado con mezclar valores con lugares u objetos, separar
4		Responsables Criterios que se toman en cuenta	¿Cuáles son las principales funciones a su cargo?	N	N	datos básicos
5		Procedimientos Costumbres	A parte de estas funciones, ¿asume alguna responsabilidad o tarea en los grupos pedagógicos?	N	N	datos básicos

6	Forma de relacionarse o interacción	Pudiera señalar algunas normativas o reglamentos externos a los que obedezca el desarrollo del grupo pedagógico.	S	S	
7		¿Existe alguna normativa interna? es decir propio del centro. Alguna relacionada con el tiempo, lugar o procedimientos ¿Cómo llegaron a éstas?	S	S	a veces las preguntas son muy concretas y a veces muy amplias. Separar la normativa interna del proceso de su gestación
8		Me puede abundar un poco más en los procedimientos.	S	N	precisar más
9		¿Cómo se toman las decisiones en el centro? A nivel de la dirección	S	S	
10		A nivel del grupo pedagógico	S	S	
11		¿Cuáles son los criterios que se consideran a la hora de tomar decisiones?	S	S	
12		¿Qué procedimientos utilizan?	S	S	
13		Habitualmente, ¿quién es el responsable de las decisiones que se toman?	S	S	
14		Tiene el centro alguna actividad propia que se puede considerar tradicional ¿Cuáles son? ¿A quiénes va dirigida? ¿Cómo se organiza? ¿Cómo responden los actores? ¿Cómo la valoran?	S	S	

15			Ante el surgimiento de alguna iniciativa de los actores ¿Cuáles son las reacciones?	S	S	
16	Intencionalidad formativa	Puede relacionarse con una o más de las siguientes: Introducir innovación. Realización de mejoras. Acción remedial y actualización (profundización de los conocimientos). Reflexión de la práctica. Construcción de capacidades. Gestión de conocimientos.	A su entender ¿Cuál es la intención de formar los grupos pedagógicos?	S	S	estas tres preguntas parecen pocas para esta categoría
17			Cómo influyen los procesos de formación en la práctica del aula.	S	S	
18			Identifica otra finalidad.	S	S	
19	Diseño del Plan de formación continua	Participación en el diseño Detección de necesidades y definición de énfasis Elaboración del Plan de formación continua Implementación Seguimiento	¿La formación que se desarrolla parte de un plan?	S	S	
20			¿Cómo se detectan las necesidades?	S	S	
21			¿Cómo se diseña? Aplican algún procedimiento.	S	S	
22			¿Cómo se realiza el seguimiento? ¿Quién o quiénes tienen la responsabilidad?	S	S	
23			Se evalúa ¿de qué forma? ¿Para qué sirven los resultados?	S	S	

24	Modalidad de formación	Espacio de trabajo Modalidad formativa de preferencia: presencial, no presencial y semi- presencial	¿Dónde se desarrolla los grupos pedagógicos? ¿Alguna vez implementaron una forma diferente?	S	S	
25			Hábleme de los recursos y los apoyos que se usan.	S	S	
26			Recursos y apoyos considerados	¿Tienen alguna experiencia de estrategias o acciones formativas que surjan o se vinculen a los grupos pedagógicos? ¿Cómo se realizó?	S	
27	Experiencias de aprendizaje individual	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades Interacción con los compañeros Experiencias previas, supuestos, creencias. Aportes a su práctica de forma específica	Hablemos de las experiencias de aprendizajes de este proceso de formación ¿Desde su percepción, dan respuestas a intereses y necesidades de cada docente? ¿Se aprovecha los conocimientos que tienen y se amplían? ¿De qué manera?	S		desglosar, es una pregunta muy amplia y compleja
28			En caso de ser una solo persona que presente diferencias de opinión o de actuación ¿cómo se maneja?	S		
29			Podía identificar algún aprendizaje que considere relevante, construido en el grupo pedagógico.	N	N	no le veo mucho sentido
30	Experiencias de aprendizaje	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades.	Y como grupo, ¿responden intereses o necesidades compartidas? ¿Cómo lo hacen?	S	S	

31	compartidas en el colectivo	Experiencias previas, supuestos, creencias compartidas. Forma de relacionarse en el equipo. Aportes a la práctica compartidos por varios o todos los docentes.	¿Cómo se maneja los desacuerdos conceptuales entre el grupo?	S	S	
32			¿Realizan actividades en pequeños grupos? ¿Cómo lo hacen?	S	S	
33			¿Qué sentimientos te genera realizar trabajo con tus compañeros?	S	S	
34			Puede mencionar alguna experiencia de aprendizaje para el grupo, que esté en aplicación actualmente.	S	S	así planteado no le veo mucho sentido
35	Sentido personal Sentido profesional	Utilidad o logro Influencia en la forma de pensar, sentir o actuar. Valoración o relevancia.	Quiero que pienses ahora en el para qué de estas experiencias ¿cuál es su utilidad? ¿Cómo lo valoras?	S	S	
36	Sentido institucional Sentido social		¿Piensas que tienes alguna influencia en tu forma de pensar, sentir o actuar en tu desarrollo personal o profesional?	S	S	
37			¿La escuela tiene algún cambio o capacidad para enfrentar las situaciones de manera distinta? ¿Por qué?	N	N	
38			¿Cuáles son las evidencias de que este proceso se ha producido? alguna producción o difusión de experiencias	S	S	

39		Si un día se retira de la escuela ¿Qué extrañaría y qué no? ¿Cuál sería la huella que dejaras?	S	N	
----	--	--	---	---	--

Validación Juicio de experto por la Mtra. Joselin Taveras

La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica

Guión de Entrevista. Validación de Expertos

Distinguidos profesionales: si bien la validez de la investigación cualitativa se basa, principalmente, en la triangulación de las informaciones recogidas a través de diferentes técnicas, actores, investigadores o cruzadas con las referencias teóricas, solicito de ustedes una validación a priori del guion de entrevista. Será un honor contar con sus valiosos aportes como expertos en formación permanente, comunidades de práctica, grupos pedagógicos, gestión de centros, conocimientos teóricos o metodológicos, ya sea en una, varias o todas las temáticas anteriores. La valoración tomará en cuenta dos criterios que servirán de referencias para la selección de la información al momento de procesarla. Estos son: el criterio de pertinencia (P), al valorar si la pregunta o pauta permitirá recoger informaciones relacionadas a las temáticas de investigación y fuente consultada; y el de relevancia (R), al valorar si la pregunta o pauta permitirá desvelar o profundizar en informaciones que conduzcan a una mayor comprensión del fenómeno de estudio. Favor de marcar con una S para indicar que si la pregunta responde al criterio y N en caso de que no. Agradecería mucho cualquier precisión que realice en la casilla de observaciones.

La entrevista está dirigida a: directivos, de la pregunta o pauta 1 a la 25; responsables de coordinar grupo pedagógico y docentes, completa.

SUB-CATEGORIAS	ASPECTOS A LOS QUE SE REFIERE	PREGUNTAS O PAUTAS PARA EL DIÁLOGO	P	R	OBSERVACIONES
Organización de los grupos pedagógicos Cultura institucional	Distribución de funciones y tareas de los integrantes.	¿Cuántos años tiene laborando en el centro?	S	S	
	Identidad	quiero que pienses ahora en el para qué de estas experiencias ¿cuál es su utilidad?	S	S	
	Normativas internas y externas explícitas e implícitas	¿Cómo lo valoras?			
	Procedimientos	Puede decirme tres valores que a su entender caracterizan al centro. Y un lugar u objeto del centro que le resulte agradable. Si es objeto algún recuerdo especial o sentimiento.	S	S	
	Temporalización de los encuentros	¿Cuáles son las principales funciones a su cargo?	S	S	
	Toma de decisiones	Responsables	S	S	
	Responsables	A parte de estas funciones, ¿asume alguna responsabilidad o tarea en los grupos pedagógicos?	S	S	
	Criterios que se toman en cuenta	Procedimientos	S	S	
	Costumbres	Pudiera señalar algunas normativas o reglamentos externos a los que obedezca el desarrollo del grupo pedagógico.	S	S	

Forma de relacionarse o interacción	¿Existe alguna normativa interna? es decir propio del centro. Alguna relacionada con el tiempo, lugar o procedimientos ¿Cómo llegaron a éstas?	S	S	
	Me puede abundar un poco más en los procedimientos.	S	S	
	¿Cómo se toman las decisiones en el centro? A nivel de la dirección	S	S	
	A nivel del grupo pedagógico	S	S	
	¿Cuáles son los criterios que se consideran a la hora de tomar decisiones?	S	S	
	¿Qué procedimientos utilizan?	S	S	
	Habitualmente, ¿quién es el responsable de las decisiones que se toman?	S	S	
	Tiene el centro algunas actividades propia que se puede considerar tradicional ¿Cuáles son? ¿A quiénes va dirigida? ¿Cómo se organiza? ¿Cómo responden los actores? ¿Cómo la valoran?	S	S	
	Ante el surgimiento de alguna iniciativa de los actores ¿Cuáles son las reacciones?	S	S	

Intencionalidad formativa	Puede relacionarse con una o más de las siguientes: Introducir innovación. Realización de mejoras. Acción remedial y actualización (profundización de los conocimientos). Reflexión de la práctica. Construcción de capacidades. Gestión de conocimientos.	A su entender ¿Cuál es la intención de formar los grupos pedagógicos?			quizás la pregunta sería de realizar o desarrollar?
		Cómo influyen los procesos de formación en la práctica del aula.			excelente!!
		Identifica otra finalidad.			
Diseño del Plan de formación continua	Participación en el diseño Detección de necesidades y definición de énfasis Elaboración del Plan de formación continua Implementación Seguimiento	¿La formación que se desarrolla parte de un plan?			
		¿Cómo se detectan las necesidades?	S	S	
		¿Cómo se diseña? Aplican algún procedimiento.	S	S	
		¿Cómo se realiza el seguimiento? ¿Quién o quiénes tienen la responsabilidad?	S	S	
		Se evalúa ¿de qué forma? ¿Para qué sirven los resultados?	S	S	¿Qué? Completar la pregunta.
Modalidad de formación	Espacio de trabajo Modalidad formativa de preferencia: presencial, no	¿Dónde se desarrollan los grupos pedagógicos? ¿Alguna vez implementaron una forma diferente?	S	S	

	presencial y semi- presencial	Hábleme de los recursos y los apoyos que se usan.	S	S	
	Recursos y apoyos considerados	¿Tienen alguna experiencia de estrategias o acciones formativas que surjan o se vinculen a los grupos pedagógicos? ¿Cómo se realizó?	S	S	ver el tiempo de las preguntas. Una parte está en presente y la otra en pasado
Experiencias de aprendizaje individual	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades Interacción con los compañeros Experiencias previas, supuestos, creencias.	Hablemos de las experiencias de aprendizajes de este proceso de formación ¿Desde su percepción, dan respuestas a intereses y necesidades de cada docente? ¿Se aprovechan los conocimientos que tienen y se amplían? ¿De qué manera?	S	S	
	Aportes a su práctica de forma específica	En caso de ser una sola persona que presente diferencias de opinión o de actuación ¿cómo se maneja?	S	S	
		Podía identificar algún aprendizaje que considere relevante, construido en el grupo pedagógico.	S	S	
Experiencias de aprendizaje compartidas en el colectivo	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades.	Y como grupo, ¿responden intereses o necesidades compartidas? ¿Cómo lo hacen?	S	S	
	Experiencias previas, supuestos, creencias	¿Cómo se manejan los desacuerdos conceptuales entre el grupo?	S	S	

	compartidas. Forma de relacionarse en el equipo. Aportes a la práctica compartidos por varios o todos los docentes.	¿Realizan actividades en pequeños grupos? ¿Cómo lo hacen?	S	S	
		¿Qué sentimientos le genera realizar trabajo con tus compañeros?	S	S	
		Puede mencionar alguna experiencia de aprendizaje para el grupo, que esté en aplicación actualmente.	S	S	
Sentido personal	Utilidad o logro	Quiero que pienses ahora en el para qué de estas experiencias ¿cuál es su utilidad? ¿Cómo lo valoras?	S	S	
Sentido profesional	Influencia en la forma de pensar, sentir o actuar.				
Sentido institucional	Valoración o relevancia.	¿Piensas que tienes alguna influencia en tu forma de pensar, sentir o actuar en tu desarrollo personal o profesional?	S	S	influencia con quién?
Sentido social		¿La escuela ha tenido algún cambio en los últimos años o ¿cuál es capacidad para enfrentar las situaciones de manera distinta? ¿Por qué?	S	S	me confunde un poco esta pregunta. Creo que hay dos cosas.
		¿Cuáles son las evidencias de que este proceso se ha producido? alguna producción o difusión de experiencias	S	S	
		Si un día se retira de la escuela ¿Qué extrañaría y qué no? ¿Cuál sería la huella que dejaras?	S	S	

6.12 Guión con los aportes de los expertos, integrado

La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica

Guión de Entrevista. Validación de Expertos

Distinguidos profesionales: si bien la validez de la investigación cualitativa se basa, principalmente, en la triangulación de las informaciones recogidas a través de diferentes técnicas, actores, investigadores o cruzadas con las referencias teóricas, solicito de ustedes una validación a priori del guión de entrevista. Será un honor contar con sus valiosos aportes como expertos en formación permanente, comunidades de práctica, grupos pedagógicos, gestión de centros, conocimientos teóricos o metodológicos, ya sea en una, varias o todas las temáticas anteriores. La valoración tomará en cuenta dos criterios que servirán de referencias para la selección de la información al momento de procesarla. Estos son: el criterio de pertinencia (P), al valorar si la pregunta o pauta permitirá recoger informaciones relacionadas a las temáticas de investigación y fuente consultada; y el de relevancia (R), al valorar si la pregunta o pauta permitirá desvelar o profundizar en informaciones que conduzcan a una mayor comprensión del fenómeno de

estudio. Favor de marcar con una S para indicar que si la pregunta responde al criterio y N en caso de que no. Agradecería mucho cualquier precisión que realice en la casilla de observaciones.

La entrevista está dirigida a: directivos, de la pregunta o pauta 1 a la 25; responsables de coordinar grupo pedagógico y docentes, completa.

No	SUB-CATEGORIAS	ASPECTOS A LOS QUE SE REFIERE	PREGUNTAS O PAUTAS PARA EL DIÁLOGO	P R		OBSERVACIONES
1	Organización de los grupos pedagógicos Cultura institucional	Distribución de funciones y tareas de los integrantes.	¿Cuántos años tiene laborando en el centro?			
2		Identidad Normativas internas y externas explícitas e implícitas	Quando llegaste por primera vez al centro ¿Qué ideas o pensamientos te surgieron? Con el transcurso del tiempo ¿Qué pasó con esas ideas?			
3		Procedimientos	¿Cuáles son las principales funciones a su cargo?			
4		Temporalización de los encuentros	Me puede definir con sus palabras ¿qué es un grupo pedagógico?			

5	Toma de decisiones Responsables	¿Asume alguna responsabilidad o tarea en los grupos pedagógicos?			
6	Criterios que se toman en cuenta Procedimientos	Pudiera señalar algunas normativas o reglamentos externos a los que obedezca el desarrollo del grupo pedagógico.			
7	Costumbres Forma de relacionarse o interacción	¿Cuáles normativas o acuerdos han surgido a lo interno del centro para la implementación de los grupos pedagógicos? ¿Cómo llegaron a éstos?			
8		¿Cómo se toman las decisiones en el centro? A nivel de la dirección			
9		A nivel del grupo pedagógico			
10		¿Cómo se toman las decisiones en los grupos pedagógicos?			
11		Habitualmente, ¿quién es el responsable de las decisiones que se toman en el grupo pedagógico?			
12		¿Cuáles actividades formativas realiza el centro? ¿A quiénes va dirigida? ¿Cómo se organiza? ¿Cómo responden los actores? ¿Cómo la valoran? ¿alguna se puede considerar tradicional? ¿por qué?			

13			El surgimiento de alguna idea o iniciativa, del equipo ¿cómo se maneja?			
14			Puede decirme tres valores que a su entender caracterizan al centro.			
15			¿Qué objeto, lugar o experiencia le hace pensar en el centro de manera agradable o desagradable?			
16	Intencionalidad formativa	Puede relacionarse con una o más de las siguientes: Introducir innovación. Realización de mejoras. Acción remedial y actualización (profundización de los conocimientos). Reflexión de la práctica. Construcción de capacidades. Gestión de conocimientos.	A su entender ¿Cuál es la intención formativa de implementar los grupos pedagógicos?			
17			¿Cómo contribuyen los grupos pedagógicos con su práctica de aula?			
18			¿Cuáles considera son los principales aportes de los grupos pedagógicos al centro educativo?			
19	Diseño del Plan de formación continua	Participación en el diseño Detección de necesidades y definición de énfasis Elaboración del Plan de	¿La formación que se desarrolla parte de un plan?			
20			¿Cómo se detectan las necesidades?			
21			¿Cómo se diseña? Aplican algún procedimiento.			

22		formación continua Implementación	¿Cómo se realiza el seguimiento? ¿Quién o quiénes tienen la responsabilidad?			
23		Seguimiento	¿Qué se evalúa ¿de qué forma? ¿Para qué sirven los resultados?			
24	Modalidad de formación	Espacio de trabajo Modalidad formativa de preferencia: presencial, no presencial y semi- presencial	¿Dónde se desarrolla los grupos pedagógicos?			
25			¿Alguna vez implementaron el grupo pedagógico de una forma diferente?			
26		Recursos y apoyos considerados	Hábleme de los recursos y los apoyos que se usan.			
27			¿Podría describirme alguna experiencia en la que se haya vinculado el grupo pedagógico a otras estrategias o actividades formativas? ¿Cómo se realizó?			
28			¿Existe la posibilidad de utilizar en el desarrollo de los grupos pedagógicos otra modalidad que no sea presencial?			
29	Experiencias de aprendizaje individual	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades Interacción con los compañeros	Hablemos de las experiencias de aprendizajes de este proceso de formación ¿Cómo abordan los intereses y necesidades de cada docente?			

30		Experiencias previas, supuestos, creencias.	¿De qué forma se aprovechan los conocimientos o las capacidades del equipo?			
31		Aportes a su práctica de forma específica	¿Sus diferencias de opiniones como la han manejado?			
32			¿Cómo valora los conocimientos que ha construido en el grupo pedagógico? ¿puede identificar el más relevante?			
33	Experiencias de aprendizaje compartidas en el colectivo	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades.	Y como grupo, ¿cómo responden intereses o necesidades compartidas?			
34		Experiencias previas, supuestos, creencias compartidas.	¿Cómo se maneja los desacuerdos entre el grupo?			
35		Forma de relacionarse en el equipo.	¿Realizan actividades en pequeños grupos? ¿Cómo lo hacen?			
36		Aportes a la práctica compartidos por varios o todos los docentes.	¿Qué sentimientos te genera realizar trabajo con tus compañeros?			
37			Puede identificar alguna experiencia de aprendizaje que haya resultado muy relevante para el grupo			
38	Sentido personal Sentido profesional	Utilidad o logro Influencia en la forma de	Quiero que pienses ahora en el para qué de estas experiencias ¿cuál es su utilidad? ¿Cómo lo valoras?			

39	Sentido institucional Sentido social	pensar, sentir o actuar. Valoración o relevancia.	¿De qué manera la formación desarrollada en los grupos pedagógicos ha influenciado tu desarrollo personal o profesional?		
40			¿cómo enfrenta las situaciones la escuela después de la experiencia de los grupos pedagógicos?		
41			¿Cuáles son las evidencias de que este proceso se ha producido? alguna producción o difusión de experiencias		
42			Si un día se retira de la escuela ¿qué extrañarías de ella? ¿Cuál sería la huella que dejarías y por la que te recordarán?		

6.13 Análisis Validación de Experto Guion de Entrevista

INTRODUCCIÓN

La validación del guión de entrevista se realizó con un instrumento diseñado para dicha finalidad. Si bien la validez de la investigación cualitativa se basa, principalmente, en la triangulación de las informaciones recogidas a través de diferentes técnicas, actores, investigadores o cruzadas con las referencias teóricas. Se realizó una validación a priori por juicio de experto, con especialistas en temas relacionadas con la investigación o con la metodología, como son formación permanente, comunidades de práctica, grupos pedagógicos, gestión de centros, ya sea en una, varias o todas las temáticas anteriores.

Los criterios que se tomaron en cuenta fueron: pertinencia y relevancia. La pertinencia (P) hace referencia a valorar si la pregunta o pauta permitirá recoger informaciones relacionadas a las temáticas de investigación y a la fuente consultada; y la relevancia (R), a valorar si la pregunta o pauta permitirá desvelar o profundizar en informaciones que conduzcan a una mayor comprensión del fenómeno de estudio. A los especialistas se le requirió que marcaran con una S para indicar que si la pregunta responde al criterio y N en caso de que no; también se incluyó una columna para observaciones específicas, en caso de requerirlo.

El análisis de la validación que se realizó fue de promedio, referido al porcentaje alcanzado en cada criterio, de acuerdo con el total asignado por los expertos en las opciones SI o NO, en cada pregunta o pauta de diálogo. Se analizó de manera individual y desde la subcategoría a la que se suscriben. En este momento no se incluyen las observaciones.

**6.14 La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica Guion de Entrevista.
Pilotaje con sujetos.**

Matriz de análisis de preguntas confusas identificadas por la entrevistadora durante la aplicación de la entrevista

No	Subcategorías	Aspectos a los que se refiere	Preguntas o pautas para el diálogo identificadas confusas por los entrevistados
9	Organización de los grupos pedagógicos	Distribución de funciones y tareas de los integrantes.	A nivel del grupo pedagógico
10	Cultura institucional	Identidad	¿Cómo se toman las decisiones en los grupos pedagógicos?
12		Normativas internas y externas explícitas e implícitas Procedimientos Temporalización de los encuentros	¿Cuáles actividades formativas realiza el centro? ¿A quiénes va dirigida? ¿Cómo se organiza? ¿Cómo responden los actores? ¿Cómo la valoran? ¿alguna se puede considerar tradicional? ¿por qué?
13		Toma de decisiones	El surgimiento de alguna idea o iniciativa, del equipo ¿cómo se maneja?
15		Responsables Criterios que se toman en cuenta Procedimientos Costumbres Forma de relacionarse o interacción	¿Qué objeto, lugar o experiencia le hacer pensar en el centro de manera agradable o desagradable?
19	Diseño del Plan de formación continua	Participación en el diseño Detección de necesidades y	¿La formación que se desarrolla parte de un plan?
20		definición de	¿Cómo se detectan las necesidades?

21		<p>énfasis</p> <p>Elaboración del Plan de formación continua</p> <p>Implementación</p> <p>Seguimiento</p>	<p>¿Cómo se diseña? Aplican algún procedimiento.</p>
24	Modalidad de formación	<p>Espacio de trabajo</p> <p>Modalidad formativa de preferencia: presencial, no presencial y semi- presencial</p>	<p>¿Dónde se desarrolla los grupos pedagógicos?</p>
25			<p>¿Alguna vez implementaron el grupo pedagógico de una forma diferente?</p>
26			<p>Recursos y apoyos considerados</p> <p>Hábleme de los recursos y los apoyos que se usan.</p>
31	Experiencias de aprendizaje individual	<p>Intereses, necesidades conocimientos, capacidades</p> <p>Interacción con los compañeros</p> <p>Experiencias previas, supuestos, creencias.</p> <p>Aportes a su práctica de forma específica</p>	<p>¿Sus diferencias de opiniones como la han manejado?</p>

40	Sentido personal Sentido profesional Sentido institucional Sentido social	Utilidad o logro Influencia en la forma de pensar, sentir o actuar. Valoración o relevancia.	¿cómo enfrenta las situaciones la escuela después de la experiencia de los grupos pedagógicos?
----	--	---	--

6.15 La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica

Guion de Entrevista. Pilotaje con sujetos

Matriz análisis de preguntas consideradas repetidas o parecidas por parte de los entrevistados

Subcategorías	Aspectos a los que se refiere	Preguntas o pautas para el diálogo	Pregunta repetida o parecida	Subcategoría a la que pertenece
Intencionalidad formativa	<p>Puede relacionarse con una o más de las siguientes: Introducir innovación.</p> <p>Realización de mejoras.</p> <p>Acción remedial y actualización (profundización de los conocimientos).</p> <p>Reflexión de la práctica.</p> <p>Construcción de capacidades.</p> <p>Gestión de conocimientos.</p>	16. A su entender ¿Cuál es la intención formativa de implementar los grupos pedagógicos?	17. ¿Cómo contribuyen los grupos pedagógicos con su práctica de aula?	Intencionalidad formativa
			38. Quiero que pienses ahora en el para qué de estas experiencias ¿cuál es su utilidad? ¿Cómo lo valoras?	<p>Sentido personal</p> <p>Sentido profesional</p> <p>Sentido institucional</p> <p>Sentido social</p>

Diseño del Plan de formación continua	Participación en el diseño Detección de necesidades y definición de énfasis Elaboración del Plan de formación continua Implementación Seguimiento	20. ¿Cómo se detectan las necesidades?	29. Hablemos de las experiencias de aprendizajes de este proceso de formación ¿Cómo abordan los intereses y necesidades de cada docente?	Experiencias de aprendizaje individual
Modalidad de formación	Espacio de trabajo Modalidad formativa de preferencia: presencial, no presencial y semi-presencial Recursos y apoyos considerados	25. ¿Alguna vez implementaron el grupo pedagógico de una forma diferente?	27. ¿Podría describirme alguna experiencia en la que se haya vinculado el grupo pedagógico a otras estrategias o actividades formativas? ¿Cómo se realizó?	Modalidad de formación
			28. ¿Existe la posibilidad de utilizar en el desarrollo de los grupos pedagógicos otra modalidad que no sea presencial?	Modalidad de formación
Experiencias de aprendizaje individual	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades Interacción con los compañeros Experiencias previas,	30. ¿De qué forma se aprovechan los conocimientos o las capacidades del equipo?	37. Puede identificar alguna experiencia de aprendizaje que haya resultado muy relevante para el grupo	Experiencias de aprendizaje compartidas en el colectivo

	<p>supuestos, creencias. Aportes a su práctica de forma específica</p>			
Experiencias de aprendizaje individual	<p>Intereses, necesidades conocimientos, capacidades Interacción con los compañeros Experiencias previas, supuestos, creencias. Aportes a su práctica de forma específica</p>	31. ¿Sus diferencias de opiniones como la han manejado?	34. ¿Cómo se maneja los desacuerdos entre el grupo?	Experiencias de aprendizaje compartidas en el colectivo
Experiencias de aprendizaje individual	<p>Intereses, necesidades conocimientos, capacidades Interacción con los compañeros Experiencias previas, supuestos, creencias. Aportes a su práctica de forma específica</p>	32. ¿Cómo valora los conocimientos que ha construido en el grupo pedagógico? ¿puede identificar el más relevante?	37. Puede identificar alguna experiencia de aprendizaje que haya resultado muy relevante para el grupo	Experiencias de aprendizaje compartidas en el colectivo

Sentido personal	Utilidad o logro	38. Quiero que pienses ahora en el para qué de estas experiencias ¿cuál es su utilidad? ¿Cómo lo valoras?	39. De qué manera la formación desarrollada en los grupos pedagógicos ha influenciado tu desarrollo personal o profesional?	Sentido personal
Sentido profesional	Influencia en la forma de pensar, sentir o actuar.			Sentido profesional
Sentido institucional	Valoración o relevancia.			Sentido institucional
Sentido social				Sentido social

Versión final del guión de entrevista

La formación continua enfocada en la práctica docente. Experiencia de los grupos pedagógicos y su relación con las comunidades de práctica

Guion de Entrevista

Distinguidos profesionales: este estudio busca comprender la valoración, experiencia y conocimiento que tienen los actores sobre el desarrollo de los grupos pedagógicos como estrategia formativa, así como de las estrategias y acciones formativas que se desarrollan en el centro, que pueden estar o no relacionadas a los grupos pedagógicos. A través de esta entrevista nos proponemos recoger informaciones y opiniones relevantes para el logro de nuestros objetivos y aseguramos confidencialidad de los entrevistados y del centro. Agradecemos de antemano toda su colaboración.

Dirigida:

Directores, Coordinadores y docentes

No	ASPECTOS A LOS QUE SE REFIERE	PREGUNTAS O PAUTAS PARA EL DIÁLOGO	RESPUESTAS
0	Informaciones generales	Cargo actual y tiempo en él. Principales funciones, años laborando en la escuela y en el sistema.	
1	Distribución de funciones y tareas de los integrantes. Identidad Normativas internas y externas explícitas e implícitas	Quando llegó por primera vez a la escuela ¿Qué ideas o pensamientos le surgieron? Con el transcurso del tiempo ¿Qué pasó con esas ideas?	
2	Procedimientos	Puede decirme tres valores que a su entender caracterizan esta escuela. ¿Con cuáles se identifica?	
3	Temporalización de los encuentros Toma de decisiones Responsables Criterios que se toman en cuenta	¿Cuáles actividades organiza la escuela para sus diferentes integrantes, que pueden considerarse particulares o propias? (al personal, estudiantes, familias o comunidad). ¿Cómo es la participación? ¿Cómo la valoran?	
4	Procedimientos Costumbres	Me puede explicar ¿Cómo se organizan en esta escuela los encuentros de Grupo Pedagógico? ¿en qué espacio lo realizan?	

5	Forma de relacionarse o interacción	Tienes conocimiento de alguna normativa o reglamento externos a la escuela, para la implementación de los grupos pedagógicos.	
6		¿Existe alguna normativas o acuerdo interno en la escuela para la implementación de los encuentros de GP? ¿Lo puede señalar? ¿Por qué surgió?	
7		¿Cómo se toman las decisiones en la escuela? A nivel de la dirección. A nivel del grupo pedagógico	
8		Habitualmente, ¿quién es el responsable de dar seguimiento a las decisiones que se toman en el grupo pedagógico?	
9		¿Asume alguna responsabilidad o tarea específica en los encuentros de GP? ¿Cuál?	
10		¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan en la escuela para el desarrollo de los GP?	
11		¿Reciben algún apoyo externo para el desarrollo de los GP? Del ministerio u otra institución.	
12		Puede relacionarse con una o más de las	A su entender ¿Para qué surgen los grupos pedagógicos?

13	<p>siguientes: Introducir innovación. Realización de mejoras. Acción remedial y actualización (profundización de los conocimientos). Reflexión de la práctica. Construcción de capacidades. Gestión de conocimientos.</p>	<p>Al momento ¿Cuáles considera son los principales aportes de los grupos pedagógicos a la escuela?</p>	
14	<p>Participación en el diseño o programación Detección de necesidades</p>	<p>¿Cómo se detectan las necesidades de los integrantes del grupo pedagógico? ¿Qué tipo de necesidades?</p>	
15	<p>y definición de énfasis Elaboración del Plan de</p>	<p>¿Qué hacen con esta información? ¿Cómo dan respuesta?</p>	
16	<p>formación continua Implementación</p>	<p>¿Tienen que elaborar un plan de formación para los encuentros de GP? ¿Cómo lo diseñan?</p>	
17	<p>Seguimiento</p>	<p>Después de desarrolladas las actividades del plan ¿se le da algún tipo de seguimiento? ¿Quién o quiénes tienen la responsabilidad?</p>	

18		¿Qué se evalúa de los encuentros de grupo pedagógico realizados? ¿de qué forma? ¿Para qué sirven los resultados?	
19	Espacio de trabajo Modalidad formativa de preferencia: presencial, no presencial y semi-presencial	¿Tienen alguna experiencia en implementar estrategias o actividades formativas diferentes o innovadoras, en el encuentro de grupo pedagógico o en otra ocasión? ¿Cómo se realizó?	
20	Recursos y apoyos considerados	Hábleme de los recursos y los apoyos que se usan en los grupos pedagógicos.	
21		¿Existe la posibilidad de utilizar en el desarrollo de los grupos pedagógicos otra modalidad que no sea presencial?	
22	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades	¿Cómo considera que se abordó sus intereses y necesidades particulares en relación con el resto del equipo?	
23	Interacción con los compañeros Experiencias previas, supuestos, creencias. Aportes a su práctica de forma específica	¿Considera que la formación en los grupos pedagógicos ha cambiado su forma de trabajar con otros compañeros o su práctica en el aula? ¿por qué?	

24	Intereses, necesidades conocimientos, capacidades.	¿Sus diferencias de opiniones como la han manejado?	
25	Experiencias previas, supuestos, creencias compartidas.	¿Realizan actividades o trabajos en equipo? ¿Cómo lo hacen?	
26	Forma de relacionarse en el equipo. Aportes a la práctica compartidos por varios o todos los docentes.	¿Qué sentimientos te genera realizar trabajo con tus compañeros?	
27		¿De qué forma se aprovechan los conocimientos o las capacidades del equipo?	
28	Utilidad o logro Influencia en la forma de pensar, sentir o actuar. Valoración o relevancia.	¿De qué manera la formación desarrollada en los grupos pedagógicos ha influenciado tu desarrollo personal o profesional?	
29		¿Cuáles son las evidencias de que este proceso se ha producido? Alguna producción o difusión de experiencias	
30		Si un día se retira de la escuela ¿qué extrañarías de ella? ¿Cuál sería la huella que dejarías y por la que te recordarán?	



Título de la Investigación
La formación continua centrada en la reflexión de
la práctica docente. Experiencia de grupos
pedagógicos y acompañamientos de docentes en el
aula

Doctoranda: Glenny Bórquez Hernández

Director de tesis: Dr. Paulino Murillo Estepa

Devolución de Resultados Centro A y B.
Acompañamiento pedagógico

Las informaciones recogidas en la observación participante, ficha de datos sociodemográfico, entrevistas y memorándum analítico se reagruparon en categorías de análisis, de acuerdo con los datos repetidos. Estos patrones organizados, permitieron comprender la percepción de los participantes y otras informaciones implícitas que respondían a las preguntas y los objetivos de la investigación. Este momento y estas preguntas son para devolver resultados y la validación de datos.

1. ¿Qué opinas de la información analizada y su interpretación?
2. ¿Después de la recogida de informaciones sucedieron eventos o introdujeron cambios que produjeran modificaciones a la situación descrita o a los datos compartidos de la investigación? Por favor especifique
3. En los resultados de la investigación que hemos compartido ¿identificas algún aporte

para ti, el centro y a la formación en la práctica? Por favor especifique

4. ¿Tienes alguna objeción en que comparta estas informaciones en escenarios académicos?

Firma de consentimiento P1, P2 y Acompañantes:

22 de abril de 2022

P1 _____

Acompañante

P2 _____

_____ 29 de abril de 2022

Acompañante

Acompañante

Nota. La devolución es de cada profesora por separado, pero con la compañía de la acompañante.



Título de la Investigación
La formación continua centrada en la reflexión de
la práctica docente. Experiencia de grupos
pedagógicos y acompañamientos de docentes en el
aula.

Doctoranda: Glenny Bórquez Hernández

Director de tesis: Dr. Paulino Murillo Estepa

Devolución de Resultados Centro A y B.

Grupo Pedagógico

Las informaciones recogidas en la observación participante, ficha de datos sociodemográfico, entrevistas y memorándum analítico se reagruparon en categorías de análisis, de acuerdo con los datos repetidos. Estos patrones organizados, permitieron comprender la percepción de los participantes y otras informaciones implícitas que respondían a las preguntas y los objetivos de la investigación. Este momento y estas preguntas son para devolver resultados y la validación de datos.

1. ¿Qué opinas de la información analizada y su interpretación?
2. ¿Después de la recogida de informaciones sucedieron eventos o introdujeron cambios que produjeran modificaciones a la situación descrita o a los datos compartidos de la investigación? Por favor especifique
3. En los resultados de la investigación que hemos compartido ¿identificas algún aporte para ti, el centro y a la formación en la práctica? Por favor especifique
4. ¿Tienes alguna objeción en que comparta estas informaciones en escenarios académicos?

Firma de consentimiento: 22 de abril 2022

¡Muchas gracias por su colaboración!