



Acompañamiento pedagógico: retroalimentación a docentes del Instituto Nacional 21 de junio, Santo Tomás, Chontales

Henry Alexander Murillo Reyes

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
(FAREM-Chontales)

<https://orcid.org/0000-0002-6497-3106>

hmurillo@unan.edu.ni

Jader Wilder González Solís

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
(FAREM-Chontales)

jader.gonzalez@unan.edu.ni

Xiomara Lisbeth Videa Acuña

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
(RURD)

<https://orcid.org/0000-0002-4309-3193>

xvidea@unan.edu.ni

Enviado el 22 de Marzo, 2024 / Aceptado el 23 de Mayo, 2024

<https://doi.org/10.5377/rtu.v13i37.18154>

RESUMEN

La estrategia de acompañamiento pedagógico que implementa el Ministerio de Educación surge como respuesta a la necesidad de brindar asistencia pedagógica a docentes, para que estos mejoren su desempeño en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y como consecuencia elevar el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes, es una alternativa que busca la promoción con calidad. Esta estrategia manifiesta de manera explícita e implícita los lineamientos del Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano, en la estrategia “más y mejor educación”. Para que de esta surjan resultados significativos, ha implicado la ejecución de una serie de acciones desde la programación presupuestal, hasta contratación de personal preparado su ejecución. De ahí que el objetivo principal de esta

estrategia es asegurar el cumplimiento del modelo educativo. En este artículo se ven reflejadas las principales experiencias de aprendizajes que ofrece el asesoramiento pedagógico y resultados de contenido evaluativo de la retroalimentación verbal durante el acompañamiento pedagógico. Para ello se aplicó entrevista y análisis documental con el propósito de analizar la incidencia del acompañamiento pedagógico con el profesorado y el mejoramiento de las prácticas.

Palabras claves: Acompañamiento pedagógico, Calidad, Docentes, Estudiantes

ABSTRACT

The pedagogical accompaniment strategy implemented by the Ministry of Education arises in response to the need to provide pedagogical assistance to teachers, so that they improve their performance in the development of learning processes and, as a consequence, raise the level of learning achievement of the students. students, is an alternative that seeks quality promotion. This strategy expresses explicitly and implicitly the guidelines of the National Plan to Fight Poverty and for Human Development, in the “more and better education” strategy. Undoubtedly, for significant results to emerge from this, it has implied the execution of a series of actions from budget programming to the hiring of personnel prepared for its execution. All these efforts are focused on preparing teachers to provide an education with quality and human warmth. Hence, the main objective of this strategy is to ensure compliance with the educational model. Meanwhile, this article reflects the main learning experiences offered by pedagogical advice and results of evaluative content of verbal feedback during pedagogical accompaniment. For this, the interview technique and documentary analysis were applied.

Keywords: Educational accompaniment, Quality, Teachers, Students

1. INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de las actividades de aprendizaje del profesorado y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de estos constituye, en la actualidad, una de las principales preocupaciones de las políticas educativas a nivel mundial. De ahí que el Ministerio de Educación en Nicaragua, desde el 2007 ha venido impulsando diversas acciones para fortalecer el accionar del profesorado en todos los niveles mediante la creación de oportunidades de aprendizaje que impulsen la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, entre ellas y la más significativa, el acompañamiento pedagógico.

Esta estrategia surge como una alternativa para dar respuesta de manera efectiva, permanente y de calidad a la mejora continua de la educación, en tanto, es una oportunidad que no debe desaprovecharse. Por consiguiente, es necesario reflexionar sobre los procesos educativos, desde su concepción, implementación y desarrollo. Lo anterior, implica que los

directivos y docentes asuman retos en la construcción de escenarios y en la búsqueda permanente de modelos o estrategias que produzcan cambios reales en la cultura educativa, en este caso, en los docentes del Instituto Nacional 21 de junio de santo Tomás, Chontales.

Ahora bien, desde el lado docente estos deben considerar entre otros aspectos: los aprendizajes previos, las características de los estudiantes, la retroalimentación de los aprendizajes y, sobre todo, tener en cuenta que los aprendizajes logren el más alto nivel de coherencia entre las intenciones y las acciones de formación. A decir, el acompañamiento pedagógico debe desarrollar, como fin último, el aprendizaje autónomo, cargado de significatividad para la vida de los estudiantes.

2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

En este contexto revolucionario, una de las estrategias que ha proliferado con fuerza en el sistema educativo nicaragüense, con el propósito de fortalecer el trabajo colaborativo del profesorado, es el acompañamiento pedagógico antes y durante el acto áulico. Esta estrategia constituye una forma de acompañamiento profesional basado en la observación de clases, en las que un miembro del equipo directivo (director, subdirector o jefe de área del centro educativo), técnico pedagógico, presencia una clase completa o una parte de ella, para luego proporcionar retroalimentación en correspondencia con lo observado.

Hablar de acompañamiento pedagógico, en la actualidad, es referirse a un nuevo concepto que supera la observación, y a la vez integra conceptos como asesoramiento, supervisión y facilitación de los aspectos científicos y metodológicos que intervienen en el quehacer docente. Por tanto, se considera una estrategia inherente a los planes de mejoramiento educativo puesto que está orientado a realizar un conjunto de acciones enfocadas a la mejora de la docencia y del aprendizaje de los estudiantes, por consiguiente, de la calidad educativa. De ahí que “los análisis cuantitativos indican que las medidas de la preparación y certificación docentes constituyen el correlato más fuerte del logro del alumno” (Darling-Hammond, 2002).

Estudios realizados señalan que la implementación del acompañamiento pedagógico, antes, durante y después del proceso de aprendizaje, conlleva ciertas tensiones, principalmente porque existe conflicto entre los actores educativos involucrados (docentes, directivos y asesores pedagógicos) para consensuar la intensidad de la presencia en el aula, de modo que se logre materializar un proceso que tribute a la efectiva transformación y mejoramiento de las prácticas en aula (Bautista Lara, 2017).

En consecuencia, el acompañamiento debe ser comprendido por todos los actores claves del proceso de enseñanza-aprendizaje como acción estratégica que permita un acercamiento con una mirada amplia y compleja capaz de identificar las propias necesidades, potencialidades y

capacidades profesionales del personal docente. En esta consonancia, Rosales y Lazo, (2010) consideran esta estrategia como una mirada integral que permite cohesionar e integrar los procesos que consolidan el quehacer de los docentes desde su práctica cotidiana en el aula de clase. Es decir, apoya a los maestros, a transformar su práctica pedagógica en concordancia con las exigencias y demandas de sus estudiantes.

Asimismo, el acompañamiento pedagógico debe entenderse como un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objeto de interactuar con los maestros para promover la reflexión sobre su práctica. Este sirve para incentivar tanto el descubrimiento de los supuestos que están detrás de dicha práctica como para la toma de decisiones y de esa manera realizar los cambios necesarios en la gestión curricular a través de interacciones pedagógicas de acuerdo con el contexto. En este sentido, el Ministerio de Educación (2021, p. 12) expresa que la importancia del acompañamiento pedagógico es un “conjunto de acciones que permiten concebir, planificar, organizar, ejecutar y controlar de manera sistemática y permanente el perfeccionamiento del desempeño del maestro”.

Del mismo modo, la Ley N°. 582: Ley general de educación, en el artículo 5, en el Capítulo X, artículo 83 establece que “el Ministerio de Educación vigilará el buen funcionamiento de los centros educativos de su comprensión en los aspectos técnicos-pedagógico y ejercerá sus funciones de capacitación a través de la instancia correspondiente”. En tanto, para dar cumplimiento con esto, el Mined diseña plan de capacitaciones con los técnicos nacionales, departamentales y municipales para que estos, luego capaciten a los docentes en busca de la potenciación de las capacidades intelectuales, valorativas, emocionales, expresivas y prácticas de los profesores en función de fortalecer su proceso formación y convertirlos en sujetos autónomos, críticos y proactivos capaces de enfrentar a su realidad.

Finalmente, se puede decir que, quien realiza el acompañamiento pedagógico es un docente profesional en la materia que no labora en el centro educativo de los docentes que acompaña, y en coordinación con el equipo directivo asume y conduce las acciones y estrategias del acompañamiento pedagógico.

3. MARCO TEÓRICO

Mejorar el desempeño y la calidad educativa en los diversos niveles educativos le compete directamente al docente y a las instituciones educativas. De ahí que el Mined ha venido realizando acciones que como institución le corresponde para garantizar la actualización de sus profesores. Una de esas acciones y, que se realiza de manera permanente, es el acompañamiento pedagógico mediante los encuentros pedagógicos de interaprendizajes (EPI). Esta es una estrategia integral

que cohesiona e integra los procesos que consolidan la formación de los docentes, así como su práctica cotidiana en el aula de clase que:

aporta a la formación continua docente, se orientan a las especificidades de la acción didáctica, se organizan por medio de un Programa de Estudio, trabajado en conjunto con las Universidades, permitiendo que los docentes se orienten a la evaluación y programación educativa. A la vez se capacitan en temáticas que surgen de desafíos identificados en la práctica docente. Los EPI se desarrollan territorialmente por medio de una red de 6,244 coordinadores de sede, de los cuales 760 son coordinadores de sedes EPI y 5,484 coordinadores de EPI aula. Los coordinadores de sede EPI, son facilitadores del Curso de Formación, quienes evalúan los contenidos de cada módulo que desarrollan con los docentes en los EPI (MINED, 2021-2026, p. 25).

Por lo que, esta conceptualización de “acompañamiento pedagógico” como base para la “*retroalimentación*” requiere de una aclaración conceptual que permita saber qué términos, desde el punto de vista pedagógico, se relacionan con este macro concepto y cómo lo enriquecen con una mirada que permita un planteamiento ajustado a los nuevos y complejos retos educativos:

El concepto de ***retroalimentación*** en el ámbito educativo, en estos tiempos ha adquirido un valor significativo por tener en su semántica una dualidad: apoyar-contribuir, y a la vez el de calificar con intención correctiva. En este sentido, Melmer y otros (2008) argumentan que la retroalimentación es parte integral del proceso de acompañamiento pedagógico del profesorado por cuanto que proporciona información importante para hacer ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que estos mejoren su actuar áulico y que los estudiantes, sujetos activos y medulares del proceso de aprendizaje, alcancen los objetivos propuestos.

En tanto, la retroalimentación es una forma de apoyar el aprendizaje de los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues esta da pautas para ayudarles a superar la brecha. A decir, de llenar el espacio, llenándolo con acciones propias orientadas a la creación de itinerarios de acción propios y compartidos de cualificación sistémica y sistemática de las dinámicas, condiciones, prácticas, experiencias y resultados educativos, no solo a nivel docente, sino a nivel de los colectivos que cooperan para mejorar la calidad educativa. De ahí que Mario (2014) afirma que el éxito de la retroalimentación depende del conocimiento de las dificultades, habilidades y personalidad que tenga el docente de cada uno de sus estudiantes en situaciones particulares. Esto permite al docente ahondar en el proceso del estudiante para realizar cambios y planes de acción para el mejoramiento de este.

Otro término relacionado en el discurso educativo al acompañamiento/supervisión es ***monitoreo***. En muchos casos, la presencia de asesores pedagógicos ha generado, varios casos una doble cara; la primera como inquisidores que llegan al aula de clase buscando solo lo malo

y, la otra es que provocan sensaciones y concepciones de figuras de expertos ilustradores en la materia. Por tanto, las experiencias y concepciones que han generado sobre las relaciones en el marco de asesorías han sido marcadas por perspectivas verticalistas.

Utilizando el mismo procedimiento, el acompañamiento asume el monitoreo, porque desde una visión no asistencialista, este asiste al hecho educativo y avisa (ve y conoce) esa realidad individual y colectiva que se desarrolla en los diferentes espacios educativos, con el fin de influir en este de manera positiva.

Asimismo, los términos **asesoría y tutoría**, son utilizados en el ámbito educativo y que guardan estrecha relación con el acompañamiento pedagógico. Esta se refiere, desde el punto de vista educacional a la direccionalidad de un enseñante, es decir, guía y conduce los procesos educativos con una mirada amplia y centrada en una meta; mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otra manera, es que estos términos, en educación, son sinónimos, tutoría es sinónimo de apoyo, reforzamiento, orientación, de cara al desarrollo o fortalecimiento de determinados conocimientos y capacidades específicas del profesorado en corto o mediano plazo.

De ahí que esto, ha generado sensaciones y concepciones verticalistas llegadas desde las jerarquías educativas y que muchas veces se ven descontextualizadas o alejadas de los contextos del aula individual, de las autoridades de dirección de centro, de los colectivos docentes y, por ende, de las realidades de los estudiantes (Melgar, 2020). Sin embargo, esto ha debilitado la capacidad de pensar, reflexionar, investigar en los docentes o colectivos educativos, porque al presentárseles un problema áulico no son capaces de buscar la solución por sí mismo, sino que esperan el apoyo que desde fuera de la comunidad educativa y que estas acciones son tutoradas tanto individual como colectivamente (Cruzata-Martínez y Bellido, 2018).

Los términos antes desarrollados traen a colación la necesidad de apoyar al docente o colectivos es para que mejoren su práctica pedagógica. Estos en las prácticas han dejado sensaciones de imposturas emanadas de niveles superiores de manera unidireccional donde se siente que no conocen la realidad de la práctica de los profesores. En tanto, los conceptos de asesoría y tutoría, en este nuevo contexto, alientan algunas nuevas ideas para la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Finalmente, el acompañamiento pedagógico desarrollado como la estrategia fundamental o de primera necesidad, determinada por el Mined, desde el año 2019 ha permitido conocer las realidades de la práctica docente, brindar alternativas de mejora y fortalecer sus capacidades pedagógicas, científicas y metodológicas, a partir de necesidades de capacitación y desafíos en proceso de aprendizajes de los estudiantes. Por lo que, se visualiza como una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas, para el docente integrado en una o varias comunidades educativas.

4. METODOLOGÍA

La investigación se realizó mediante el enfoque cualitativo y esta según Hernández Sampieri y otros (2014) se guía por áreas o temas significativos de investigación. Esto indica que los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Asimismo, Lawsy y McLeod (2014) sugieren que: “mientras un diseño de investigación cuantitativo identifica y aborda variables específicas, un diseño de investigación cualitativo se centra en una visión holística del objeto estudiado” (p. 2). Así pues, esta opción metodológica permitió utilizar instrumentos y técnicas que admitieron incidir de manera significativa en los sujetos de estudios de la investigación.

En la investigación hay una unidad de análisis grande: acompañamiento pedagógico y su incidencia en el desempeño de los docentes. De esta dependen unidades menores, como las prácticas de asesoramiento pedagógico implementadas en centros escolares municipales y particularmente en el Instituto Nacional 21 de junio de Santo Tomás, Chontales y las implicancias del asesoramiento pedagógico para el mejoramiento del desempeño docente en aula. Además, se consideraron unidades de análisis menores como, los discursos obtenidos de las entrevistas realizadas al director del centro, asesores pedagógicos y grupos focales realizados a docentes.

Para la recogida de la información se construyeron cuestionarios para la caracterización del asesoramiento, guion para grupos de discusión y entrevista en profundidad. Para procesar la información obtenida, se hizo uso de análisis interpretativo y para ello se elaboró una matriz de doble entrada, así como análisis documental. Este permitió realizar un análisis de los documentos del Ministerio de educación y los planes de estudio de secundaria. Todo esto en concordancia con lo planteado por Solís (2013) quien refiere que este método: “permite seleccionar ideas informativamente relevantes de un documento (...). Los propósitos del análisis documental trascienden la mera recuperación/difusión de la información. Ellos también se orientan a facilitar la cognición y/o aprendizaje” (p. 18).

También se aplicó la técnica de triangulación de información y se tomó en cuenta la relación entre los objetivos del estudio, las preguntas de investigación y las unidades o categorías de análisis propuesta en el sistema categorial. Se analizó, considerando la propuesta que hace Piñuel y Gaitán (2010, p. 212) sobre el análisis del contenido, refiere que esto es un:

(...) conjunto de procedimientos interpretativos y de técnicas de comprobación y verificación de hipótesis aplicados a productos comunicativos (mensajes, textos o discursos), o a interacciones comunicativas que, previamente registradas, constituyen un documento, con el objeto de extraer y procesar datos relevantes sobre las condiciones.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tomando en cuenta que esta parte de la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo y su propósito fue profundizar, desde el análisis del discurso de los involucrados, en aquellos elementos que facilitan el desarrollo del asesoramiento, se hizo necesario seleccionar a los informantes; docentes, directores y subdirectores del centro, así como los asesores pedagógicos. Estos participantes fueron seleccionados intencionadamente, resguardando la misma cantidad de docentes, directivos y asesorados.

En las siguientes tablas se sistematizan los conceptos que los entrevistados expresaron de manera recurrente mientras se realizó las entrevistas en profundidad. Estos conceptos se agruparon en “facilitadores” y “factores obstaculizadores” para el desarrollo de las actividades áulicas. Primeramente, se presentarán los facilitadores de cada categoría de análisis y posteriormente se profundizará en aquellos elementos que los participantes reconocen como elementos obstaculizadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1

Sistematización de información factores facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje

Meta-categoría de agrupación	Categorías de análisis	Conceptos recurrentes
Factores facilitadores para el aprendizaje profesional	Contenido retroalimentación	Mejoramiento
		Calidad
		Autoevaluación
		Aprendizaje
	Relación asesor-asesorado	Confianza
		Colaboración
	Uso de rúbrica	Criterios
		Orienta
		Reflexión

Tabla 2

Sistematización de información factores obstaculizadores para el desarrollo de las actividades áulicas

Meta-categoría de agrupación	Categorías de análisis	Conceptos recurrentes
Factores facilitadores para el aprendizaje profesional	Contenido retroalimentación	Evaluación
		Crítica
		Superficial
	Relación asesor-asesorado	Resistencia
		Jerarquía
		Desconfianza
	Uso de rúbrica	Enfoque
		Conflicto
		Desacuerdo

En las tablas anteriores se puede observar que la primera categoría está centrada en la retroalimentación. Esta es concebida como un proceso mediante el cual la información recogida por el asesor o acompañante cobra valor solo en la medida que pueda ser compartida. A continuación, se analizarán tres subcategorías de la categoría mayor “retroalimentación” que, de acuerdo con lo expresado por sujetos de investigación, reconocen el contenido de esta como un factor que incide favorablemente en la práctica pedagógica.

a. Retroalimentación como foco en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En este caso, surge la idea que el proceso de asesoramiento o acompañamiento constante favoreció la identificación de puntos críticos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que los docentes enfrentan cotidianamente en las aulas de clases que no solo surge como debilidades en estrategias, sino en actitudes por parte del estudiantado. De ahí que se hace un reconocimiento de la experiencia de los asesores en todos los ámbitos, incluyendo la información brindada en nuevas formas de enseñar y evaluar y, eso es parte de la retroalimentación:

Me pareció que, con la retroalimentación recibida, puedo tomar mejores decisiones en el momento de enfrentarme a algunas situaciones críticas en el aula. La asesora realmente tiene mucha experiencia y me aportó muy buenas soluciones frente a la forma en la que explico, me hizo notar que no solo la forma que yo explico existe, que hay otras maneras y más fáciles para el estudiante (EDocINST3p6).

La asesora me ayudó a darme cuenta de que debía mejorar la evaluación del objetivo de la clase del día, (...) dejaba ese proceso para el cierre de la clase y muchas veces, no alcanzaba (...) a cerrar y ni usaba estrategias para la evaluación del día (EDocINST2 p6).

Los asesores nos entregaron información muy específica de las prácticas de los docentes, puntualizando en aspectos relevantes, por ejemplo, en cómo contextualizan los temas de los cuentos con la realidad, por ejemplo, de la profesora "x" (ESubDirINST1p4)

(...) yo era propensa a dar las respuestas de una forma directa y no dejaba que los estudiantes descubrieran esas respuestas, en otras palabras, no los conducía a encontrarlas (EDocINST1p6).

Como es evidente, los docentes valoran el proceso de acompañamiento y específicamente la acción de la retroalimentación como una estrategia que les permite implementar una práctica reflexiva en función de mejorar la implementación de diversas estrategias metodológicas y que estas se vean reflejadas en los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, según las expresiones de otros de los actores involucrados, en este caso, directores, se evidencia que, cuando se hace la retroalimentación con fines formativos, esta favorece la sensación de bienestar con los docentes.

b. Retroalimentación como práctica formativa

En este caso, los entrevistados califican la retroalimentación recibida por los asesores pedagógicos (departamental, municipal), como una práctica eminentemente formativa, es decir, centrada en proporcionar información desde una perspectiva constructiva para el profesorado. De ahí que los docentes (DinINST) subdirectores (SubDirINST) y director (DirINST) del centro expresa:

(...) me permitió perder el miedo a que miren mis clases si bien es cierto, con la técnica nos tenemos confianza, pero igual no es fácil que te miren dando, porqueee va ver tus debilidades mmmmmm es difícil recibir críticas, porque uno nunca quiere hacerlo mal, pero, bueno mmmmm fallamos (EDocINST2p3).

En mi caso el asesor técnico fue siempre muy amable y profesional con sus comentarios y me hizo sentir bien porque me criticaba, pero de a buenas, pudiéramos decir, se ve su compromiso con su labor y no solo por el puesto y hizo todo lo posible para exolicarme como mejorar r y pueda ir generando una cultura de aprendizaje cada día y de evaluación de lo que hago (EDirINST1p3).

Yo valoro que, durante la retroalimentación, los maestros expresan que nunca me sintieron evaluado, sino que apoyado para mejorar las clases (...) clo, verdad que uno nunca trata de hacerles un mal, pero sí señalarles que hay cosas que uno no como docente ve, cosas que a uno se le escapan, pero que para eso están los asesores y uni como director para apoyarles (ESubDirINST1p6).

Con lo anteriormente citado se argumenta que los docentes, subdirectores y directores coinciden en que la retroalimentación ofrecida por los asesores pedagógicos lo que les permitió hacer una reflexión crítica y tomar conciencia acerca de sus prácticas áulicas. Además, se destaca que los asesores fueron capaces de producir una sensación de seguridad, no de amenaza, durante el proceso de acompañamiento y más en el momento de realizarse la retroalimentación (que siempre se da al finalizar la clase; durante y, después de la clase por medio de talleres), marcando así una de las condiciones necesarias para el buen desempeño laboral y que estas acciones repercuten de manera directa en el aprendizaje de los estudiantes.

c. Retroalimentación como proceso de autorregulación de la práctica asesora

En esta se destaca uno de los aspectos muy importante y es el cuestionamiento que surge en los asesores o acompañantes pedagógicos y directores de centro, con relación a sus capacidades para desempeñar el rol que se les ha asignado. En este sentido, salen a relucir reflexiones respecto a la complejidad y responsabilidad que conlleva asumir esta práctica pedagógica. De estos sale a relucir lo siguiente:

Me di cuenta de que, como director no es bueno alejarse del aula de clase y dejar solo a los profesores. Ahora como director yo me di cuenta de lo difícil que es retroalimentar a los profesores que hasta fueron mis profesores. Siento que a veces me faltaban argumentos para discutir con los profesores, o que me faltan estrategias para sugerirle, siento que debo mejorar más yo, primero, para después dar la retroalimentación a ellos. Jajaja creo que mmmm ellos notan que los años fuera de las aulas me han hecho mal, a lo mejor y me ha tocado leer y leer más (EDirINSTp5).

En realidad, cuando tienes la oportunidad de asesorar o acompañar a otra profesora, no la estás evaluando a ella solamente, sino que te estás evaluando a ti mismo mmmm, mientras observaba la clase ella, yo pensaba eeee y si me enfrentara yo a estos estudiantes y esta asignatura, ¿qué haría? Mmmmmm y termina la clase y seguís pensando en qué decirle a la profesora para que pueda mejorar. Es ahí cuando llega la parte más difícil, es decir, la retroalimentación no es fácil, porque tienes que pensar y comentar cuestiones útiles y relevantes, de lo contrario terminas diciéndole cosas que la profesora, por sí sola, ya sabe que debe mejorar (EAPMinST1p3).

A mí, por mi poca experiencia, me costó mucho trabajo hacer orientaciones concretas, (y que las que diera pudieran) aportar realmente a que al profesor reflexionara de sus prácticas, porque es un profesor muy muy muy autodidacta. Para mí, eso es un problema, porque siento que no logré ser lo suficientemente claro con el profesor, pero aprendí de él, (yo) (EAPMinSTp5).

En mi caso, lo que (yo) más valoro de la retroalimentación es que yo también pude reflexionar acerca cómo hago los acompañamientos pedagógicos yyyyyy eee, en realidad obviamos cómo están realmente aprendiendo los docentes (ESubDirINST1p7).

Yo creo que, todos coincidimos, en que la retroalimentación es la gran incidencia que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje y el acompañamiento, porque muchas veces cuando vamos a acompañar el proceso de aprendizaje, nos centramos en el tiempo que se tarda el docente abordando y abordar los contenidos, pero no en mirar qué hacen los chicos, cómo están sus caras, qué dudas tienen y cómo el profesor apoya a salir de las dudas que ellos tienen (GFDireSubAPDoc1p2).

Las referencias anteriores, tomadas de los discursos de docentes, directivos y asesores pedagógicos, dejan entrever que todos toman conciencia acerca de la necesidad de fortalecer sus competencias pedagógicas. En este sentido, coinciden que la práctica es la que permite ofrecer información relevante y pertinente para que sus colegas logren mejorar sus conocimientos profesionales e implementar mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la toma de conciencia de los asesores es un factor clave para moderar y autorregular la retroalimentación. Consecuentemente, el profesorado valora el contenido de la retroalimentación cuando le permite reconocer aspectos específicos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

6. DISCUSIÓN

El acompañamiento pedagógico tiene como fin la formación docente competentes de enfrentarse al contexto actual y esto se logra cuando este tiene un objetivo formativo y como consecuencia debe darse la retroalimentación afectiva y efectiva. Bajo este modelo, la estrategia de acompañamiento se orienta a cambiar la lógica tradicional de sistemas masivos, uniformes, impersonales y coyunturales de la llamada supervisión y se alienta a superar procesos de capacitación o, mejor dicho, en retroalimentación, de acuerdo con los resultados del acompañamiento.

Cuenca y otros (2014) expresan que la gestión del acompañamiento pedagógico requiere de normas claras, recursos; estrategias definidas para avanzar en cobertura, en ámbitos espaciales y en distintos niveles de acción, así como buena capacidad de gestión (incluyendo la retroalimentación como fin último del macroproceso). Para que esto se concrete, la organización sobre la que se debe cimentar la estrategia comprende de elementos esenciales como los siguientes:

- El Ministerio de Educación mediante la dirección de planificación en conjunto con las áreas de Formación docente, Investigación, tecnología, currículo, debe iniciar a la formación de los equipos de Asesores Pedagógicos, (a nivel nacional, departamental y

municipal) con experiencia en el campo, es decir, que tengan recorrido como docente en el aula.

- Equipos de asesores por áreas, no genéricas, cuya acción debe dirigirse al acompañamiento pedagógico de los docentes de base y, más aún a aquellos que están iniciando su labor docente.
- Crear sinergia con las Universidades para crear transferencia de conocimiento en ambos niveles.

7. CONCLUSIONES

La estrategia de acompañamiento pedagógico impulsada por el MINED es una alternativa que busca la construcción y consolidación de una relación de asesoramiento, desde una perspectiva formativa que busca asumir el aprendizaje del profesorado y, por ende, se visualiza en ellos estudiantes, como una responsabilidad compartida.

En cuanto a la retroalimentación, los participantes detectaron como factores positivos, el enfoque formativo que asumen algunos supervisores o acompañantes pedagógicos, quienes generaron diálogos con el objetivo de ayudar al docente a reflexionar sobre el proceso pedagógico. Asimismo, los asesores destacaron que el proceso de retroalimentación les permitió tomar conciencia, tanto de sus prácticas asesoras, como de su desempeño en aula, lo que favoreció su autorregulación.

También, tanto docentes, directores como asesores, reconocen que esta práctica, de retroalimentación después del acompañamiento pedagógico, requiere desarrollar algunas competencias especializadas, que aún en algunos casos son incipientes. Los profesores indicaron que esperan que los directivos tengan experiencia en la enseñanza en general y que pueda ayudarlos con problemas propios de su enseñanza, cuando sea necesario y que la relación asesor-asesorado permita proponer soluciones satisfactorias.

REFERENCIA

Bautista Lara, M. d. (21 de Agosto de 2017).

Planificación de la Educación. Managua: Unan-Managua.

Cruzata-Martínez, A., & Bellido, R. (2018). La tutoría como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias. Propósitos y Representaciones,. <https://doi.org/>

<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.252>

Cuenca, C., Montero, M., Ames, A., & Rojas, R. (2014). Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa. Consejo Nacional

de Educación. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/703>

Darling-Hammond, L. (21 de Agosto de 2002). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Managua, Nicaragua. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. Mexico: McGrawHill.

Lawsy, K., & McLeod, R. (2014). Case study and grounded theory: Sharing some alternative qualitative research methodology with systems professionals. . Artículo presentado a la 22nd International Conference of Systems Dynamics(V), 29.

LEY N°. 582: Ley General de Educación . (03 de Agosto de 2006). Managua, Nicaragua.

Mario, W. (2014). Towards coherence between classroom assessment and accountability. Chicago: University of Chicago Press.

Melgar, R. (2020). Modelos de asesoría pedagógica y su incidencia en las propuestas de asesoramiento para la educación básica en México. Avances En Supervisión Educativa,. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.692>

Melmer, R., Burmaster, E., & James, T. (2008). Attributes of effective formative assessment. Washington, DC:: Council of Chief State School Officer. <https://www.dpi.nc.gov/docs/accountability/educators/fastattributes04081.pdf>

MINED. (2021-2026). Plan de Educación 2022-2026. Managua, Nicaragua.

Ministerio de Educación. (21 de Julio de 2021). Actualización del profesorado nicaragüense. Managua, Nicaragua.

Piñuel, R., & Gaitán, C. (2010). Investigación, comunicación y universidad. Salamanca: Comunicación Social.

Rosales, J., & Lazo, C. (21 de Julio-septiembre de 2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. Ciencia y Sociedad. XXXV, 521-541. Número 3. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>

Solís, J. (18 de octubre de 2013). El análisis documental como eslabón para la recuperación de información y los servicios. <http://www.monografias.com/trabajos14/analisisdocum/analisisdocum.shtml>