



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA
DOCTORADO EN EDUCACION



Línea de Investigación: Educación, Gerencia y Tecnología

**PRAXEOLOGÍA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS EMERGENTES DESDE EL
DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al
Grado de Doctor en Educación

Autor: Méndez Q, Pedro R
Tutora: Piña de V, Esperanza

Barquisimeto, Julio de 2025



U
N
E
X
P
O



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Acta De Evaluación De Tesis Doctoral

PIDE-2025- I-26

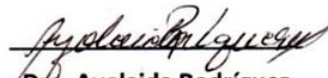
El día 04 de Abril del 2025 se constituyó en la sede del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación -PIDE-, Convenio entre la **Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado"**, la **Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre"** y la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador**, el Jurado designado para conocer de la presentación y discusión pública de la Tesis Doctoral titulada: "**PRAXEOLOGÍA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS EMERGENTES DESDE EL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA**", presentada por el ciudadano: **Pedro Rafael Méndez Quero**, titular de la Cédula de Identidad **Nº 11.273.946**.

Cumplidas las formalidades legales correspondientes y realizadas en el Acto Académico, el Jurado procedió a emitir el veredicto: **APROBADO**, como resultado de evaluación de la referida Tesis.

Jurado Evaluador



Dra. Lexy Mujica
C.I 4.064.041



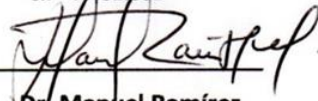
Dra. Ayolaida Rodríguez
C.I 3.803.005




Dra. Esperanza Piña De V.
Tutor (a)
C.I 3.446.853



Dra. Zériz Sánchez
C.I 7.431.361



Dr. Manuel Ramírez
C.I 11.426.933



AGRADECIMIENTO

Al lograr esta anhelada meta, deseo expresar mi más profundo agradecimiento a quienes hicieron posible este camino de crecimiento personal y profesional:

A Dios, por brindarme luz, paciencia y paz espiritual en los momentos en que más lo necesité.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, por ser mi casa de estudios durante este proceso de formación académica.

Al Complejo Educativo “Manuel Cedeño”, por ser la institución donde desarrollé mi labor como docente de aula y directivo. Mi gratitud especial a quienes fueron mis actores sociales, por su valiosa participación.

A mis compañeros de postgrado, con quienes compartí aprendizajes, retos y logros, superando juntos los obstáculos que se presentaron en el camino.

A la Dra. Esperanza Piña de Valderrama, por su generoso acompañamiento, su guía como tutora y por compartir sus conocimientos que hicieron posible la culminación satisfactoria de esta tesis doctoral.

A los doctores Lexy Mujica, Zeriz Sánchez, Ayolaida Rodríguez y Manuel Ramírez, quienes conformaron el cuerpo de jurado. Gracias por sus valiosos aportes y observaciones que enriquecieron este trabajo

DEDICATORIA

A *mis dos Marías, mis dos ángeles del alma: una que vela por mí desde el firmamento y otra que me sostiene con su amor en este plano terrenal.*

TABLA DE CONTENIDO

	pp.
Aceptación del Tutor	2
Agradecimiento	3
Dedicatoria	4
Resumen	9
INTRODUCCIÓN	11
SECCIÓN	
 I ACERCAMIENTO AL FENÓMENO DE ESTUDIO	 14
La Experiencia Viva	
Intencionalidades de la Investigación	21
Importancia de la Investigación	21
 II ENCUENTRO CON LOS TEÓRICOS	 23
Estudios Previos	23
Perspectivas Teóricas	28
Praxeología: Transcendencia de la Praxis del Docente de Aula	28
Praxeología, psicología y sociología; concomitancia ineludible en la docencia	31
Praxis Docente; más allá de la práctica profesional	32
Acompañamiento Pedagógico: asesor o controlador en la actualidad	35
Modelo de Acompañamiento Pedagógico	42
Enfoques de Acompañamiento Pedagógico	46
Rol del Docente Supervisor	47
Roles del Docente de Aula	48
Basamento legal de la Educación Básica y la Supervisión Educativa	49
 III RECORRIDO HEURÍSTICO	 51
Naturaleza paradigmática de la investigación	51
Dimensiones Ontológica, Epistemológica y Axiológica de la Investigación	51
Método Fenomenológico-Hermenéutico	53
Contexto de la Experiencia Viva	56
Actores Sociales	57
Técnicas para la Recolección de la Información	58
Procedimiento para el Tratamiento de la Información	59
Legitimidad y Veracidad	60
Generación Teórica	60
 IV VOZ, SIGNO Y REFLEXIÓN	 61
La Lectura	63
La Comprensión: Temas y Patrones de Significados	79

	La Interpretación de la Información Recopilada: Reducción Eidética	88
	Esencia y Fusión de lo Vivido	
	Texto Fenomenológico. Escribiendo la Esencia de la Experiencia.	90
V	CORPUS TEÓRICO SUSTANTIVO	99
	PRAXEOLOGÍA ESENCIA, EXPERIENCIA Y EXISTENCIA	
	FILOSÓFICA DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	
	<i>Praxeología de la Práctica Docente Reflexiva Acompañada en la</i>	99
	<i>Educación Posmoderna</i>	
	<i>Interpretación Crítica y Construcción Teórica</i>	108
	<i>Práctica Reflexiva Acompañada y Transformación Pedagógica</i>	113
VI	REFLEXIONES, APORTES Y PROYECCIONES	117
VII	REFERENCIAS	121
VII	ANEXOS	125
	A.1. Síntesis curricular del investigador	126
	A.2. Síntesis curricular del tutor	127
	A.3. Compromiso ético-moral del investigador	128
	A.4. Aval del Comité de Ética	129
	A.5 Consentimiento Informado Actor Social 1	130
	A.6 Consentimiento Informado Actor Social 2	132
	A.7. Consentimiento Informado Actor Social 3	134

Lista de Tablas

Tablas	pp
1 Dimensiones del acompañamiento pedagógico.	41
2 Matriz N° 1 Actor Social 1	64
3 Matriz N° 2 Actor Social 2	70
4 Matriz N° 3 Actor Social 3	74
5 Matriz N° 4 sustratos vivenciales: acción reflexiva	80
6 Matriz N° 5 sustratos vivenciales: proceso orientador	81
7 Matriz N° 6 sustratos vivenciales: autonomía pedagógica	81
8 Matriz N° 7 sustratos vivenciales: valores profesionales	82
9 Matriz N° 8 sustratos vivenciales: actitudes empáticas	83
10 Matriz N° 9 Sustratos Vivenciales: planificación y cumplimiento	84
11 Matriz N° 10 sustratos vivenciales: principios fundamentales	85
12 Matriz N° 11 sustratos vivenciales: esencia humana	86
13 Matriz N° 12 sustratos vivenciales: cooperación	87
14 Categorías emergentes.	90

Lista de Figuras

Figuras	pp
1 Fases del enfoque praxeológico	30
2 Propósitos del acompañamiento pedagógico.	43
3 Fases del Acompañamiento Pedagógico.	46
4 Etapas del método fenomenológico hermenéutico sugeridas por Fuster	55
5 Proceso hermenéutico	63
6 Precategorías emergentes de los sustratos vivenciales.	89
7 Praxeología de la Práctica Docente Reflexiva Acompañada (PPDRA)	101
8 Dimensiones que configuran el acompañamiento pedagógico	107
9 Acompañamiento Pedagógico Praxeológico	113
10 Práctica Reflexiva Acompañada y Transformación Pedagógica	115
11 Constructo Teórico: Práctica Docente Reflexiva acompañada	116



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA
DOCTORADO EN EDUCACION



Línea de Investigación: Educación, Gerencia y Tecnología

PRAXEOLOGÍA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS EMERGENTES DESDE EL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al
Grado de Doctor en Educación

Autor: Méndez Q. Pedro R
Tutor: Piña, Esperanza
Fecha: Julio 2025

RESUMEN

Mi trabajo de investigación estuvo orientado a construir una aproximación teórica idiográfica sobre la praxeología pedagógica a partir de los significados que le otorgaron los docentes del Complejo Educativo “Manuel Cedeño” de Yaritagua, Estado Yaracuy. La problemática que indagué emergió de una realidad dinámica y múltiple, construida tanto por los docentes como por mis propias vivencias como maestro en Educación Primaria. Este estudio lo asumí bajo el enfoque cualitativo sobre la premisa de que los individuos y los grupos sociales construyen su realidad a través de la interacción social, mediada por el lenguaje. Lo enmarqué en el paradigma interpretativo, apoyándome en el método fenomenológico hermenéutico. Para la recolección de información empleé la observación participante y la entrevista en profundidad, considerándolas como componentes esenciales de un “acercamiento interactivo del investigador con el mundo vivido de los sujetos” (Piñero y Rivera, 2013). El proceso de sistematización e interpretación de la información se rigió por los lineamientos propuestos por Van Manen (2003), lo que me permitió dar paso a las categorías emergentes que sustentan esta tesis doctoral. A partir de esta comprensión, pude construir una aproximación teórica idiográfica que refleja las interpretaciones y significados que los docentes atribuyeron al acompañamiento pedagógico en su práctica educativa.

Descriptores: Educación posmoderna, praxeología pedagógica, docente de Educación Primaria, paradigma Interpretativo, acompañamiento pedagógico.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA
DOCTORADO EN EDUCACION



Línea de Investigación: Educación, Gerencia y Tecnología

PRAXEOLOGÍA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS EMERGENTES DESDE EL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al
Grado de Doctor en Educación

Autor: Méndez Q. Pedro R
Tutor: Piña, Esperanza
Fecha: Julio 2025

ABSTRACT

My research work was aimed at building an idiographic theoretical approach to pedagogical praxeology based on the meanings given to it by the teachers of the "Manuel Cedeño" Educational Complex in Yaritagua, Yaracuy State. The problem I investigated emerged from a dynamic and multiple reality, constructed both by the teachers and by my own experiences as a teacher in Primary Education. I assumed this study under the qualitative approach on the premise that individuals and social groups construct their reality through social interaction, mediated by language. SUMMARY. I framed it in the interpretative paradigm based on the hermeneutical phenomenological method. For the collection of information, I used participant observation and in-depth interviews, considering them as essential components of an "interactive approach of the researcher with the lived world of the subjects" (Piñero & Rivera, 2013). The process of systematization and interpretation of the information was governed by the guidelines proposed by Van Manen (2003), which allowed me to give way to the emerging categories that supported this doctoral thesis. From this understanding, I was able to build a theoretical approach that reflects the interpretations and meanings that teachers attributed to pedagogical accompaniment in their educational practice.

Descriptors: Postmodern education, pedagogical praxeology, Primary Education teacher, interpretive paradigm, pedagogical accompaniment.

INTRODUCCIÓN

La praxeología pedagógica se ha consolidado como una herramienta clave para comprender y transformar las prácticas educativas desde una mirada crítica y reflexiva. En el contexto de una educación posmoderna, caracterizada por la diversidad, la incertidumbre y los constantes cambios, el acompañamiento pedagógico ha venido emergiendo como un espacio fundamental para el desarrollo profesional y humano de los docentes. Acompañar no es simplemente guiar o supervisar; implica entrar en diálogo con el otro, comprender sus inquietudes, compartir experiencias y construir juntos nuevas formas de entender y practicar la enseñanza.

En mi investigación, titulada *"Praxeología pedagógica: significados emergentes desde el docente en Educación Primaria"*, me propuse develar e interpretar los significados que los docentes de Educación Primaria del Complejo Educativo Manuel Cedeño atribuyeron al acompañamiento pedagógico en el marco de una educación posmoderna. A partir de esta comprensión, aspiré a construir una aproximación teórica idiográfica que reflejara las vivencias y las interpretaciones de los docentes, brindando una base para fortalecer las prácticas de acompañamiento y mejorar los procesos educativos en este contexto particular.

Desde el enfoque cualitativo, decidí adoptar el método fenomenológico hermenéutico porque me permitió sumergirme en la experiencia vivida de los docentes y captar el sentido profundo que atribuyeron a las prácticas de acompañamiento. La fenomenología me facilitó comprender las vivencias tal como fueron experimentadas, mientras que la hermenéutica me ofreció las herramientas para interpretar esos significados y darles un marco teórico y práctico. La investigación se estructuró en seis momentos que abordaron de manera integral el proceso de estudio:

Momento I, Acercamiento al Objeto de Estudio: En esta sección presento el contexto que motivó la investigación. Expongo la realidad educativa del Complejo Educativo Manuel Cedeño y la necesidad de comprender cómo los docentes interpretan

y vivencian el acompañamiento pedagógico. Planteo las intencionalidades de mi investigación y justifico su relevancia para el desarrollo profesional docente y la mejora de las prácticas educativas en un entorno posmoderno.

Momento II, Encuentro con los Teóricos: Aquí presento los estudios previos y desarrollo los fundamentos teóricos que sustentaron mi investigación. Para ello recurrí a las contribuciones de autores como Freire (1990; 2004; 2018; 2023), Juliao (2007; 2011; 2014), Argyris y Shön (1978), Camayo et al (2023) Saravia (2019) y Tobón (2010) para profundizar en la praxeología pedagógica, la práctica reflexiva y el acompañamiento pedagógico. También exploré las dimensiones filosóficas y epistemológicas de la educación posmoderna, resaltando el papel del docente como sujeto activo y reflexivo en la construcción de conocimientos.

Momento III, Recorrido Heurístico: En este apartado describo el enfoque metodológico de mi investigación. Explico las razones por las cuales opté por el método fenomenológico hermenéutico para captar e interpretar los significados atribuidos al acompañamiento pedagógico. Presento los criterios de selección de los participantes, las técnicas de recolección de información (entrevistas en profundidad, análisis de relatos) y las estrategias para el análisis e interpretación de la información.

Momento IV, Voz, Signo y Reflexión: Aquí presento los hallazgos obtenidos a partir de las voces de los docentes. Exploro los significados emergentes en torno al acompañamiento pedagógico, identificando patrones, tensiones y posibilidades de mejora. Escuchar las experiencias de los docentes resultó un proceso enriquecedor, ya que cada relato reveló las complejidades y las potencialidades de la práctica educativa en el contexto del Complejo Educativo Manuel Cedeño.

Momento V, Corpus Teórico Sustantivo: En esta sección doy un paso más allá del análisis para construir una aproximación teórica que refleja la esencia de los significados atribuidos por los docentes al acompañamiento pedagógico. Articulé estos significados con las bases de la praxeología pedagógica, integrando las experiencias vividas con una reflexión crítica que me permitió resignificar las prácticas docentes y orientar nuevas

formas de acompañamiento. La teorización no solo respondió a la necesidad de comprensión, sino que también aspiró a impulsar una praxis transformadora, en la que los docentes se reconocieran como sujetos activos y co-creadores de conocimiento.

Momento VI, Reflexiones, Aportes y Proyecciones: Acá planteo recomendaciones concretas para fortalecer el acompañamiento pedagógico en el contexto del Complejo Educativo Manuel Cedeño, promoviendo una educación más humanista, reflexiva y comprometida con las necesidades del entorno.

Este trabajo, más que un ejercicio académico, constituyó un acto de compromiso personal con la educación y con los docentes de este centro educativo, donde transcurrió toda mi vida profesional, y quienes día a día enfrentan el desafío de formar ciudadanos críticos y reflexivos. Al explorar los significados del acompañamiento pedagógico desde la perspectiva de los propios docentes, busqué aportar a la consolidación de una práctica educativa más auténtica y transformadora, donde el diálogo, la reflexión y la acción se entrelazan en un proceso continuo de aprendizaje y crecimiento.

MOMENTO I

ACERCAMIENTO AL FENÓMENO DE ESTUDIO

*"Comprender un fenómeno implica
adentrarse en su esencia, escuchando
las voces que lo configuran desde la
experiencia vivida."*

— Hans-Georg Gadamer

La experiencia vivida

En la compleja y cambiante realidad mundial actual, marcada por transformaciones constantes, el quehacer docente enfrenta el desafío de reescribir las reglas didácticas tradicionales para responder a las nuevas demandas educativas. Hoy, más que nunca, se requiere una reorganización continua de los procesos pedagógicos que promueva una formación renovada del estudiante, orientada a una comprensión integral y crítica de su realidad. La globalización, junto al vertiginoso avance científico y tecnológico, exige una educación capaz de formar sujetos con pensamiento flexible, autónomo y comprometidos. Frente a este escenario de incertidumbre, se hace impostergable que los docentes asumamos un rol activo en la construcción de prácticas pedagógicas transformadoras, cimentadas en una perspectiva intelectual, afectiva y dialógica, que contribuya a formar un sujeto societal capaz de afrontar los retos de un mundo interconectado y complejo.

Ante esta realidad social compleja y llena de incertidumbre, es urgente comprender el compromiso que los docentes tenemos en las acciones transformadoras dentro de los diversos contextos de actuación, que reclaman la creación de los cimientos intelectuales, afectivos y dialógicos de un hombre societal que contribuya a solventar los problemas de la sociedad global. "En la actual sociedad del conocimiento, se hace

imperante la formación de hombres y mujeres con ánimos para tomar decisiones y ser competentes en adaptarse a un mundo cargado de incertidumbre e imprevisible al mismo tiempo” Lucena 2023 (p.156.).

De allí que elementos como: el aprendizaje del estudiante, el liderazgo docente y los valores sociales formen parte de ese ser ahí, ante la tendencia mutante de la sociedad. El desempeño de un docente debe articularse a las dinámicas actuales referidas al aprendizaje desde una perspectiva humanista interesada en la participación de todos los actores dentro de los cambios que cada día exige una educación posmoderna. Por esta razón, cualquier proceso pedagógico orientado a alcanzar los objetivos de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, requiere centrarse en fortalecer la formación del estudiante con competencias cognitivas, afectivas y procedimentales que lo preparen para la vida.

Adaptar el sistema educativo nacional a esta tendencia no solo implica establecer estrategias para alcanzar metas y planes, sino también integrar y coordinar actividades de formación, orientación y capacitación continua del personal docente. En este contexto, el acompañamiento pedagógico se entiende como el proceso de asesorar y apoyar a los docentes en sus prácticas pedagógicas, con el objetivo de que estas se alineen con los propósitos educativos de la institución y del país.

En este contexto situacional, direccionar el proceso pedagógico articulado a lograr los fines de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, lleva implícito contar con docentes líderes dentro del modelo curricular por competencias el cual hace énfasis en que los estudiantes pueden tomar decisiones cruciales sobre su aprendizaje y la aplicación y demostración del conocimiento adquirido. Razón por la que se torna necesario contar con docentes que posean una sólida formación integral, enmarcada en un detallado conocimiento de la realidad educativa, con aptitudes didácticas, capacidad creativa, sentido crítico, competencias de liderazgo, dominio de relaciones humanas y alto grado de conciencia nacional.

El docente debe tener presente que su labor pedagógica es considerada como el eje que promueve las acciones transformadoras de la práctica docente, tal como lo indican Taveras y López (2022), al señalar que “el acompañamiento pedagógico es una práctica de formación docente social, contextualizada, colaborativa y reflexiva, que se realiza a partir de la práctica pedagógica en contextos auténticos, con el propósito de comprender el hecho educativo. (p.47).

Dicho, en otros términos, se trata del mejoramiento del aprendizaje del estudiante, el liderazgo innovador, la práctica docente, el currículum y la administración escolar. En tal sentido desde mi ejercicio como maestro y director de una escuela, considero que es precisamente a través del acompañamiento pedagógico que se abre un espacio para la reflexión sobre el qué y para quién se desdobra el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, hacia dónde se perfila para alcanzar una mejor calidad educativa.

Al contraponerlo con la realidad es evidente que el proceso de supervisión educativa sufrió cambios en sus criterios de concebir al docente como un supervisor-controlador y ha buscado consolidar la figura de un docente como acompañante pedagógico. De acuerdo con Ágreda y Pérez (2019) cuando sostienen que el acompañamiento pedagógico es “una herramienta formativa que se desarrolla en la institución educativa, pretende mejorar la práctica reflexiva del docente, promueve procedimientos reflexivos sobre su propia práctica para aprender y construir nuevos saberes pedagógicos a través de su rol de mediador” (p 221).

En correspondencia con esto, en la Agenda 2030 de la UNESCO en el Objetivo 4 se exhorta a los Estados a “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos en América Latina y el Caribe “ Se trata, de un compromiso intergubernamental que pretende velar por la calidad de la culminación de la enseñanza tanto en primaria como en secundaria de manera gratuita, equitativa y de calidad a partir de la producción de resultados escolares pertinentes y eficaces y donde el docente desempeña un papel clave en la configuración del futuro, liberando el potencial de cada alumno con procesos de enseñanza y

aprendizaje donde el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación y sus resultados logren alcanzar una educación inclusiva y equitativa de calidad.

Propuesta ésta que se conjuga con el planteamiento de Balarin y Escudero (2019) cuando sostiene que se debe desarrollar una “estrategia de formación en la acción, que supone actuar con los docentes y no sobre ellos, en un proceso reflexivo que involucra tanto al acompañante como a los docentes acompañados” (p.31). De esta manera, se promueve la inclusión y se da sentido a los proyectos de vida que aportan al fortalecimiento de la identidad y autoestima del individuo, así como a la construcción de ciudadanía.

En sintonía con lo esbozado, Mellado (2023), plantea que con el propósito de mejorar la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, muchos países vienen implementando el acompañamiento pedagógico, lo que lo ha convertido en el foco de innumerables investigaciones en los últimos años, dándole cabida a nuevas perspectivas de índole investigativa en esta temática, dadas las variadas, múltiples y complejas relaciones de procesos implícitos en dicha interacción, que requieren trascender la simple observación de clases centrada en la evaluación del desempeño docente desde un enfoque supervisor.

El acompañamiento pedagógico como parte de un sistema escolar según Ágreda y Pérez (2019), “promueve la deconstrucción de la práctica docente mediante diversas estrategias como el análisis, la interpretación de supuestos y componentes que la sustentan: los docentes acompañados desarrollan sus dominios pedagógicos y construyen nuevos saberes” (p. 222). Está destinado a significar entonces que, el acompañamiento pedagógico es un proceso dinámico con intencionalidad formativa, interactiva y respetuosa del saber adquirido por docentes y directores, orientado a mejorar la calidad de la práctica pedagógica y el desempeño docente, con implicaciones favorables tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la gestión de la escuela.

Esta misma configuración se corresponde con la postura de Pérez Esclarín (2015), quien asevera que el acompañamiento pedagógico debe complementarse con una

pedagogía humana; “en la que el docente se asume como un profesional de la reflexión y del cuestionamiento constante de su ser y de su actuar, comprometido en una búsqueda permanente a través del amor, como principio pedagógico esencial de su práctica” (p.4). Es decir, implica generar en el docente la reflexión y la coherencia de su quehacer docente desde el amor y formar ciudadanos felices a través de los diversos diseños curriculares. Enfatiza además que, en este escenario la supervisión educativa afronta retos y compromisos, que la llevan a constituirse en un proceso transformador, más no, en una acción momentánea. Lo fundamental es acompañar al docente en su crecimiento como persona y como profesional.

En este sentido, los docentes supervisores están llamados a asistir a los docentes a través del proceso de acompañamiento pedagógico que logra la mediación para el mejor desempeño de los profesores. Proceso fundamental en el contexto educativo, ya que permite orientar y mejorar las estrategias de enseñanza en los tres aspectos fundamentales que lo integran: planificación, ejecución y evaluación. En concordancia con todos los planteamientos presentados, surge la siguiente pregunta: ¿Qué sentidos y significados les atribuye el docente a los procesos de acompañamiento pedagógico a partir de su praxis cotidiana? A lo que Luisa. R docente supervisora en mayo 2024, respondió:

El acompañamiento pedagógico como su nombre lo indica es **acompañar, guiar, escuchar y orientar**. Es **observar** en el buen sentido de la palabra al docente en su acción de planificar, dar clase o desarrollar los proyectos de aprendizaje y evaluar al estudiante. **Es una relación** que permite, primeramente, al docente de aula perfeccionar su práctica y a **uno como supervisor aprende de sus estrategias y metodologías para mejorar el proceso de acompañarlo**.

Este testimonio se corresponde con los planteamientos de Valles y Baral (2018), quienes consideran que “El gerente educativo nunca debe situarse en una posición radical, debe administrar una supervisión situacional ... donde aplicar todo este cúmulo de conocimientos adquiridos y enfrentar dicha situación de manera eficaz y objetiva” (P.66) Las ideas del autor son cónsonas con las necesidades de acompañamiento que he observado en mi experiencia como docente, por la que he transitado por más de 26 años en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano,

cumpliendo funciones como docente de aula y como subdirector, desenvolviéndome en los roles de supervisor y supervisado.

En todos estos años de servicio he oído desde las voces de mis colegas, de lo observado y vivenciado desde mi cotidianidad, como este procedimiento académico administrativo se realiza desvirtuado de sus propósitos y principios teóricos, lo que me conduce a pensar que no está ideado como un acto humano y humanizador de acompañamiento que posibilite el crecimiento profesional del docente tanto del acompañado como del acompañante.

Confieso que he llegado a pensar que tal vez uno de los tantos motivos de esta realidad pudiera ser la designación de supervisores sin considerar su perfil, experiencia y trayecto. Con mucho pesar observo que prevalece más la tendencia política partidista, que los méritos de quienes son nombrados supervisores. Condición que se entiende, pero jamás esto debería sopesar los méritos académicos, trayectoria y experiencia del docente ni la normativa legal que regula tales ascensos y nombramientos. Al respecto, Raquel, B., docente de aula de la escuela donde trabajo responde a la pregunta ¿Se lleva a cabo un proceso reflexivo durante la supervisión y acompañamiento al docente de aula?

La supervisión, tal como se viene aplicando es un proceso burocrático, lo único para lo que sirve es para pedir recaudos y para amedrentar. No para informar y formar a uno como educador. Es un **cumplimiento que se deriva de dos palabras fundamentales, es decir “cumplir y mentar”**. (...) lo más triste es que quienes vienen a supervisarte son docentes que muchas veces no reúnen el perfil ni los años de servicio, muchos de ellos empezando a ejercer la docencia. Entonces en vez de formarte e informarte, terminas tú informándolos y formándolos a ellos, lo cual no necesariamente es algo negativo, pues estamos para aprender unos de otros (Docente Raquel, B. mayo 2023)

Acompañado de la Docente Raquel, desde una perspectiva similar, Esteban (2019), señala que la supervisión se ha orientado más al cumplimiento de funciones administrativas y no propiamente pedagógicas, aspecto que ha limitado la puesta en práctica de acciones de asesoría al docente quien requiere de apoyo e incentivo para superar sus debilidades y así mejorar su práctica pedagógica. Señala este autor que, si bien las funciones legales y formales de la supervisión son imprescindibles dentro del

sistema educativo, es necesario asesorar, corregir y retroalimentar la labor docente a partir del intercambio de opiniones, experticias y el consenso desde una perspectiva horizontal humanista. No obstante, las acciones emprendidas con relación al acompañamiento pedagógico no han sido suficientes para llevar a cabo con éxito, mejoras en la práctica docente.

Esta realidad arroja el Complejo Educativo Manuel Cedeño de Yaritagua, pues a partir de mis observaciones como docente e investigador y sobre la base de las opiniones de los propios supervisores y de los docentes de aula, se le da mayor importancia a la de entrega de recaudos administrativos que a la dimensión pedagógica de la supervisión. Panorama este que se corresponde con los resultados y propuestas de la Consulta por la Calidad Educativa realizada en Venezuela en 2014 por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), lo cual se evidencia en el siguiente el fragmento:

Los docentes valoran la importancia de la supervisión vista como acompañamiento pedagógico y proceso formativo. En la actualidad este proceso resulta punitivo, insuficiente, inoportuno e ineficaz, sin criterios integrales ni unificados, centrándose más a lo administrativo que a lo pedagógico y desconociendo los distintos contextos (p.63).

Como se puede apreciar, es un planteamiento que deja entrever un desfase entre el deber ser del acompañamiento pedagógico y la manera como éste se viene desarrollando en la práctica, puesto que, lejos de ser una fuente de apoyo, orientación, formación, crecimiento profesional tanto para el acompañado como para el acompañante; asumo que se implementa de una manera, fiscalizadora, punitiva y hasta cierto punto amenazante para el acompañado.

De allí que apele a mi pensar reflexivo para adentrarme en la comprensión de esta realidad intersubjetiva en la que, como profesional de la docencia e investigador, me encuentro inmerso por lo que continúan en mí surgiendo inquietudes como: ¿Cuáles experiencias de vida enuncia el docente de Educación Primaria en relación con el acompañamiento pedagógico? ¿Qué significados emergen del acompañamiento pedagógico a partir de las experiencias vividas por el docente de Educación Primaria? ¿Qué nuevos constructos teóricos pueden derivarse de los significados construidos por

el docente de Educación Primaria sobre el acompañamiento pedagógico? Estas interrogantes, orientan el rumbo a seguir en mi investigación y me conlleva a concretar las intenciones de este estudio.

Intencionalidades de Investigación

- Develar los significados que los docentes de Educación Primaria declaran sobre el acompañamiento pedagógico acorde a una educación posmoderna
- Interpretar los significados que los docentes de Educación Primaria declaran acerca del acompañamiento pedagógico acorde a una educación posmoderna
- Construir una aproximación teórica idiográfica sobre el acompañamiento pedagógico desde los significados emergentes del docente de Educación Primaria.

Importancia

El contexto de la Educación Primaria venezolano atraviesa actualmente por diversos problemas que impiden alcanzar una educación de calidad alineada a los propósitos y fines establecidos. Uno de estos nudos críticos se ubica en la supervisión educativa específicamente en la dimensión pedagógica bajo el enfoque gerencial de una educación posmoderna. Este planteamiento motiva y justifica este estudio que busca encontrar respuestas desde el paradigma interpretativo porque:

- Estoy convencido que el estudio de esta temática genera valiosos aportes para afrontar acontecimientos, complejidades y desafíos inherentes a las vivencias educativas de los profesores de acuerdo con los retos sociales en la sociedad global.
- Al darle la oportunidad a los docentes de ser escuchados y reconocidos como persona y profesional con un acervo de saberes contruidos a lo largo de su experiencia de vida dejo un basamento desde los postulados teóricos y metodológicos dentro del Paradigma Interpretativo. El estudio es novedoso, por dársele un tratamiento distinto al comprender e interpretar desde las voces de

uno de sus actores fundamentales (los docentes) y se aspira que sus hallazgos fortalezcan la formación de los estudiantes de la educación primaria.

- La importancia de la fenomenología – hermenéutica, como una corriente filosófica y método de investigación que permite describir, interpretar y comprender los significados dados por los actores sociales. Al profundizar en las percepciones y vivencias de los participantes, contribuyendo así a una interpretación más rica y contextualizada del fenómeno estudiado.
- Se aspira que lo alcanzado se convierta en un producto valioso de consulta para investigadores que aspiren continuar con la deconstrucción para reconstruir aprendizajes y saberes, adaptados a la contemporaneidad y realidad social en la educación primaria venezolana. Institucionalmente, el estudio será una imagen vivencial, que aspira cimentar construcciones teóricas tomando en cuenta los significados de los actores que hacen vida en la institución Complejo Educativo Manuel Cedeño de Yaritagua
- Este estudio deja a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador desde la línea de investigación Educación, Gerencia y Tecnología, un aporte para continuar en la construcción de conocimiento científico sobre el acompañamiento pedagógico dentro de los procesos de gestión educativa.

MOMENTO II

ENCUENTRO CON LOS TEÓRICOS

*"La teoría no es útil si no ilumina
la práctica y nos invita a
transformarla." Paulo Freire*

Estudios Previos

La revisión preliminar sobre la temática de mi propuesta investigativa está referida a la praxeología de la supervisión educativa enfocada hacia el acompañamiento pedagógico. Por consiguiente, revisé diversas investigaciones centradas en mi objeto de estudio. Cabe destacar que aun cuando las mismas no abordan el objeto de estudio tal como pretendo; aportan elementos teóricos, conceptuales y metodológicos que amplían la visión de la realidad a investigar, entre las cuales tenemos las siguientes:

A nivel internacional destaco la Tesis Doctoral desarrollada por Aravena (2021), en la Universidad de Extremadura, titulada: Acompañamiento Pedagógico como Estrategia de Mejora de las Prácticas en Aula y el Desarrollo Profesional docente; tuvo como objetivo evaluar las prácticas de asesoramiento pedagógico para comprender las implicancias en el desarrollo profesional docente y mejoramiento del desempeño en aula del profesorado perteneciente a centros escolares de la comuna de Temuco, región de La Araucanía, Chile. La investigación asumió el enfoque mixto y se compone de tres estudios empíricos. El primero con alcance exploratorio-descriptivo, cuya finalidad fue caracterizar las prácticas de asesoramiento pedagógico. Los hallazgos evidenciaron la prevalencia de prácticas de asesoramiento desarrolladas desde un enfoque tradicional prescriptivo. Los directivos mostraron una valoración significativamente más alta de dichas prácticas, en comparación con el profesorado.

En tal sentido, se requiere que las comunidades escolares transiten hacia modalidades de asesoramiento centradas en la reflexibilidad para fomentar el fortalecimiento de la profesionalización y el desempeño docente, como el principal factor que incide en el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de esta investigación apuntan a la necesidad de continuar indagando y ahondar en la temática del acompañamiento pedagógico, a fin no solo de explicar, sino de comprender y teorizar, tal como se pretendió en mi estudio, una aproximación teórica sobre el acompañamiento pedagógico, emergente desde la praxis del docente en función del contexto y del momento histórico que vive el país.

Otro estudio a nivel internacional que resulta oportuno traer a colación, es la Tesis Doctoral de Berrietos (2021), en la Universidad Cesar Vallejo, titulada: Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico para el Desempeño Profesional de los Docentes de la Institución Educativa Juan Pablo Vizcardo y Guzmán-La Victoria. El objetivo fue proponer un modelo de estrategias de monitoreo y acompañamiento pedagógico para fortalecer el desempeño de los docentes de dicha institución. Se realizó una investigación de corte cuantitativo, de diseño descriptivo, propositiva, de tipo no experimental, transversal. Para recabar información, se encuestaron 60 docentes de educación básica de los niveles primaria y secundaria que trabajan en la institución, quienes respondieron un cuestionario de 36 preguntas. Los resultados indicaron que el 50% de los docentes considera que el monitoreo y acompañamiento pedagógico por parte del directivo se encuentra en un nivel regular y el 50 % en un nivel bueno; sin embargo, los resultados para el desempeño profesional, ubica al 75 % de los docentes en un nivel regular, 23,2 % bueno y el 1,8 % bajo.

Los datos obtenidos permitieron analizar la problemática a través de software estadísticos como el SPSS y sobre la base de estos resultados se elaboró la propuesta de modelo de estrategias de monitoreo y acompañamiento pedagógico que fortalecen el desempeño de los docentes, el mismo que se sustenta en las bases ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas derivadas de la investigación. Se concluyó que la propuesta del modelo de estrategias al ser validado con juicio de expertos de forma

unánime tiene confiabilidad en su diseño y aplicabilidad, por lo tanto, contribuirá a mejorar el desempeño profesional de los docentes. Se recomienda a los directores de instituciones educativas aplicar y evaluar permanentemente el monitoreo y acompañamiento pedagógico desde una perspectiva horizontal, participativa y reflexiva a los fines de fortalecer el desempeño docente a corto, mediano y largo plazo; determinar limitaciones y procurar la toma de decisiones informadas, en pro de la consecución de la calidad educativa.

Este estudio, aun cuando es de corte cuantitativo me permitió revisar y ampliar la perspectiva teórica referencial, en cuanto al acompañamiento pedagógico y sus dimensiones. El mismo proporcionó una visión más completa y global del objeto de estudio y de la importancia de mi investigación. Además, el modelo teórico que se propone me da luces con respecto a las acciones estratégicas que pueden emprender los directivos y docentes para llevar a cabo el acompañamiento pedagógico desde una perspectiva abierta, flexible, humana, humanizadora y crítica.

A nivel nacional muestro el trabajo de Anchundia (2022), quien presentó una Tesis para optar al grado de Doctora en Educación en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), titulada: Acompañamiento Pedagógico y Prueba Ser Bachiller: Un Aporte Hermenéutico desde la Mirada Docente, la cual tuvo como propósito comprender el acompañamiento pedagógico desde la valoración que realizaron los docentes del dominio social o campo de las ciencias sociales, en la preparación de la Prueba Ser Bachiller en la ciudad de Cantón Manta, provincia Manabí. Ecuador. La investigación asumió un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo, basada en la fenomenología y la hermenéutica. Se consideraron once informantes clave, quienes se desempeñan como vicerrectores, coordinadores de área y docentes en dos instituciones fiscales y una privada de la ciudad. Como técnicas para la recolección de información se utilizó la entrevista a profundidad y el grupo de discusión.

Las conclusiones apuntan a la existencia de convergencias y discrepancias entre el acompañamiento pedagógico recibido e implementado en las instituciones. Se encontró que los informantes entrevistados convergen en lo que respecta a la

importancia nominal que se asigna al acompañamiento pedagógico divergente en el concepto y las formas como se instrumenta este proceso en cada institución. De allí se perfiló un entramado teórico donde se incluyen los diversos factores que inciden en el acompañamiento pedagógico y la Prueba Ser Bachiller. En sus consideraciones finales mencionan que no hay claridad de las verdaderas funciones y metas planteadas; los planes y acciones que proveen las instituciones públicas no conducen a un acompañamiento pedagógico cónsono con la realidad, ya que no abarca las etapas que debe contener el mismo, a saber: diagnóstico, desarrollo y cierre.

De igual manera, en el ámbito nacional, está el trabajo de Galíndez y Chávez (2022) titulado “Acompañamiento Pedagógico desde la Visión de los Actores Escolares en PRECOVID 19: Aprendizajes Necesarios para Tiempos de Pandemia”, que parte del propósito de indagar sobre las concepciones, significados y principios que fundamentan el acompañamiento pedagógico en la interacción docente estudiante familia. El escenario empírico estuvo conformado por 3 instituciones escolares en Caracas en las que se escogieron informantes claves para la realización de entrevistas y conformación de grupos focales. La fundamentación epistemológica está suscrita al paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo direccionada por el método fenomenológico-hermenéutico, lo que permitió construir un corpus de proposiciones e implicaciones teórico-prácticas del acompañamiento pedagógico desde una visión compartida. Procedimiento del cual emergieron 8 (ocho) categorías a saber: formación reflexiva, mediador pedagógico, comunicación, interacción con libertad, familiaridad, trabajo en equipo, convivencia y dignidad humana. En conclusión y, desde una postura meditada las autoras consideran que el diálogo reflexivo genera confianza y búsqueda de soluciones en conjunto.

Por último, pero no menos importante, refiero la investigación de Pérez Medina et al. (2018), que aun cuando tiene más de 5 años de vigencia, considero relevante y pertinente mencionar, pues mantiene preeminencia contemporánea y ofrece aportes significativos para mi estudio. El mismo se titula “Supervisión Educativa como Acompañamiento Pedagógico por los directores de Educación Media” planteándose

como objetivo analizar la supervisión efectuada por los directores de este subsistema con miras a la optimización de este proceso académico-administrativo. El estudio desde el punto de vista teórico se sustenta en De Hierro (1974), con su postura sobre Enfoque Práctico de la Supervisión Escolar, Requeijo y Lugo (1997) en la Administración Escolar.

Metodológicamente, se suscribe al paradigma positivista-cuantitativo y de campo. La población y muestra estuvo conformada por 24 directivos y 173 docentes de las unidades educativas oficiales del municipio Miranda del Estado Zulia. Los resultados indicaron que la supervisión educativa como acompañamiento pedagógico de los directores se realiza medianamente inadecuada, ya que para las exigencias de sus cargos no aplican correctamente las características de una supervisión idónea que permita crear un buen clima de trabajo cónsono con la aplicación de una eficiente y eficaz forma de acompañamiento que generen clima favorable; es decir, no logran el cambio de los patrones de conducta y de actuación de las personas comprometidas con el proceso educativo, por lo que se propone el diseño de constructos teóricos metodológicos de supervisión educativa que permitan optimización del proceso.

Después de este análisis, es evidente que las contribuciones de estas investigaciones son significativas para mi estudio. Se observa que en el desarrollo del acompañamiento pedagógico influyen factores sociales, culturales, psicológicos y filosóficos, enmarcados en áreas didácticas y metodológicas que determinan su dinámica. Existen discrepancias entre lo que debería ser (teoría) y lo que realmente es (práctica), ya que muchos docentes aún no han evolucionado de la supervisión al acompañamiento, y siguen considerando este último como un proceso meramente administrativo y de control. Esta situación se alinea con las reflexiones de varios actores sociales.

Perspectiva teórica

Praxeología: Transcendencia de la praxis del docente de aula

La praxeología parte de la necesidad de integrar la generación del conocimiento con la aplicación de este, articulando lo individual con lo colectivo, a partir de espacios para la reflexión y el diálogo entre los sujetos, lo que abre la posibilidad de acciones compartidas a partir de experiencias vitales y cotidianas. Ello implica que todos los sujetos involucrados en este proceso vayan desde la construcción de la problemática a analizar e interpretar, hasta la toma de decisiones para dibujar y desdibujar la ruta metodológica desde la cuales se aborda. Representa planteamientos teóricos y procedimentales socioeducativos contruidos por las personas, que comparten finalidades, procesos, métodos y críticas a partir de la reflexión sobre sus acciones (praxis). Intenta concientizar para actuar, fomentando la autonomía del sujeto en los diversos escenarios y momentos de su vida cotidiana.

Es un modo de crear saberes novedosos a partir de la praxis, sobre todo en el amplio campo de la pedagogía social. Para Juliao, (2014), la praxeología comprende un proceso metacognitivo profundo. Visto de esta forma, una acción debe ser intencionada para que se considere como acto, por lo que las sensaciones e impresiones no son consideradas acciones ya que no tienen un momento intencionado por parte del individuo; sin embargo, estas lo llevan a que se realice una conducta como un paso para la actuación. Esto quiere decir, en términos de este autor que hay materia y esencia intencional.

La materia intencional hace referencia a la acción, que se realiza intencionadamente como vivencia; la esencia hace referencia a los objetos que subyacen en ella, pero que por sí mismos no tienen acción. En otras palabras, la praxis es una acción pensada de manera meticulosa a partir de una reflexión y análisis de hechos con anterioridad por el individuo, a diferencia de la práctica, que es un hábito que se realiza con regularidad dentro de la cotidianidad y sin esfuerzo reflexivo.

En palabras de Juliao (2007), es un discurso construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (praxis); como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción. Por el tipo de análisis que realiza, pretende hacer sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo del proceso social en el cual el actor o practicante está implicado y del proyecto de intervención que construye para cualificar dicho proceso; todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora. Esto se entiende únicamente si aceptamos el presupuesto de que la palabra sólo tiene sentido en tanto enuncia un hecho, y la teoría sólo tiene sentido como expresión de una praxis.

La praxeología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre ella misma y transformarla. Así, en consonancia con las ideas de Freire, está determinada por el contexto donde se ubica la práctica educativa: lo histórico define su marco de referencia que no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por las personas, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su propia realidad. En consecuencia, la praxeología es el resultado, de un análisis empírico y de un discurso crítico: ella designa, desde el principio, una reflexión práctica sobre los principios de la acción humana.

Resulta oportuno, antes de continuar diferenciar la praxeología de la praxis y de la práctica. Tres términos que se complementan; pero que son distintos en función de sus particularidades. Praxeología en palabras de Juliao (2011), tal como ya se ha venido explicando trasciende la praxis. Es la lógica científica que mediante la investigación procura construir saberes a partir de la extracción de lo esencial de una experiencia significativa y pertinente, para luego transferir ese conocimiento con propósitos formativos o educativos.

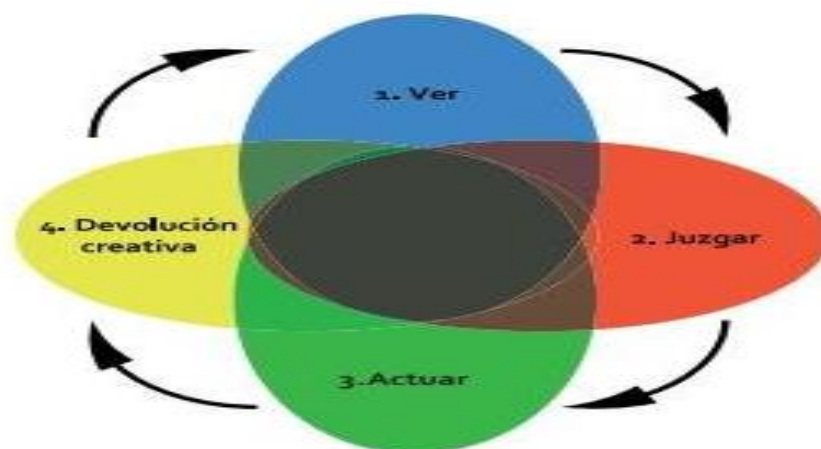
Por su parte la praxis, según este mismo autor se refiere a una “reflexión intelectual y que pone en juego métodos, procedimientos y tácticas regularmente repensados, en el contexto de una profesión concreta” (p.34). Entonces, la praxis es la lógica tecnológica; es decir, la ejecución de técnicas previamente pensadas para lograr

un fin, no de manera espontánea sino reflexionada, que requiere de procesos intelectuales y no una simple repetición mecánica.

En el caso de la práctica se trata de actividades espontaneas incorporadas a la cotidianidad cuya realización no amerita procedimientos intelectuales. En palabras de Bourdieu (2003), llamada un **habitus**, que son adquiridas e interiorizadas a través de la educación y la cultura.

Figura 1

Fases del enfoque praxeológico



Nota: Tomado de Juliao (2011) P.35

El Enfoque Praxeológico de Carlos Juliao (2011), comprende cuatro fases que se integran desde una metodología multidisciplinaria, las cuales son: Ver, Juzgar, Actuar y Devolución creativa; como procedimientos para propiciar la reflexión y crítica social. Con ello se puede fomentar en directivos y docentes de aula el desarrollo del pensamiento crítico sobre el acompañamiento pedagógico, el cual se configura en atención a las demandas y tendencias del contexto histórico social, con el propósito de ajustarlo a los requerimientos actuales de la educación como un marco de referencia social. Es decir, los directivos y docentes de aula pueden crecer personal y profesionalmente sobre la base de lo que hacen y la reflexión que logran de esa acción que a su vez es artífice de

su propia formación, desarrollando de este modo la conciencia histórica y social de la realidad educativa que les rodea y absorbe.

No obstante, al momento de verla materializada en la cotidianidad de nuestro día a día en los centros de estudios, es cuando cobra mayor sentido y esencia por cuanto profundiza en los significados de la acción humana; es decir la praxis en sí. De allí que el primer postulado de la praxeología sea la concepción del ser humano de racionalidad perfecta. Es así como concentra su atención en el denominado individualismo metodológico; esto es el individuo pensante que actúa desde su ser y actuar, de lo cual se derivan los axiomas fundamentales para el análisis procesual del accionar humano.

Por ejemplo, es propuesta como una herramienta auxiliar al método de las ciencias naturales, por considerar que en los acontecimientos sociales no hay parámetros preexistentes ni constantes; todo se subsume todos son «variables», lo que se simplifica en leyes históricas y predicciones. Y, si bien es cierto que tiene sus detractores que la califican pseudociencia, también lo es que la praxeología es lógica aplicada a la decisión o acción humana. Entendida así, se trata de una parte del conocimiento orientada a la comprensión del proceso en la toma de decisiones en el accionar humano y el entendimiento conductual del entorno.

Praxeología, psicología y sociología; concomitancia ineludible en la docencia

“El campo de nuestra ciencia es la acción humana, no los acontecimientos psicológicos que dan lugar a una acción. Es precisamente esto lo que distingue la teoría general de la acción humana, la praxeología, de la psicología”. Mises 2023 (P.15). A decir de este autor, el asunto de la psicología tiene que ver con los acontecimientos internos que dan lugar a una acción definida, mientras que el de la praxeología es la acción en sí, lo que me conduce a pensar que, desde el contacto con la viva realidad educativa, resulta tarea difícil separar tales disciplinas desde el punto de vista funcional en el accionar. La concomitancia de estas tres ciencias obedece a la trascendencia que cada una logra cuando alcanza su punto de encuentro y su potencial científico.

Dicho, en otros términos, la conducta de un individuo inmerso en una sociedad se ve reflejada en su campo de acción desde su actuar, movido quizás por un proyecto singular, generador de su acción que es en este caso los procesos administrativos que conlleva el Estado, como lo es, por ejemplo, la supervisión educativa. En definitiva, según este autor, es un hecho que se consolida con la relación dialéctica experiencial- familiar del mundo y sus estructuras objetivas. partiendo del análisis de la experiencia, se puede dar razón, de los principios que guían la acción como de la eficacia de la misma. Y, claro está, en resumidas cuentas, se trata de una práctica social de reconocimiento de los proyectos individuales o colectivos. No obedece a modelos preestablecidos, sino, a la promoción social del sentido movilización de recursos para la acción, en este caso, en el campo de las prácticas educativas y de formación.

En tal sentido, considero importante, traer a colación las reflexiones de Dumont (1968), quien estima que la praxeología florece en Francia a finales del siglo IX, con los postulados filosóficos de L. Bourdeau, a partir de una exigencia: la de reconocer, contra la clasificación de Auguste Comte, una "ciencia integral" que coordine todas las otras, y de las cuales se trataría de rehacer la unidad. Ya en la actualidad, vemos se encuentra implícita y explícitamente en ciencias como la filosofía, psicología, sociología, matemáticas, teología, educación, entre otras, lo que le otorga un sitio de ubicuidad que en el ámbito de las ciencias humanas y sociales y, en especial en las ciencias de la educación, de allí la necesidad de redefinirla constantemente en un trabajo de esta índole.

Praxis Docente; más allá de la práctica profesional

Discutir la práctica docente sin abordar el tema de los valores carecería de sentido. La dimensión axiológica está intrínsecamente relacionada con la esencia del ser humano, abarcando valores morales, éticos, estéticos y espirituales. En este contexto, considero que es fundamental para el desarrollo de este estudio. Desde una perspectiva filosófica, se examina el tema de los valores a través de un enfoque psicológico argumentativo, analizando lo que se valora, las decisiones tanto a nivel individual como

colectivo, así como los aspectos objetivos y subjetivos dentro de un sistema cultural específico.

Muchas veces se hace referencia a la praxis del docente o a la praxis de otros profesionales como simple sinónimo de su práctica o ejercicio profesional. Sin embargo, esto no es correcto. Por ello, es necesario esclarecer el concepto de praxis, que partiendo de los planteamientos de Argyris y Shön (1978), es la reflexión que cada individuo hace sobre sus acciones, para ser consciente del modo en el que las realiza y mejorar o perfeccionar sus prácticas sociales. Una dimensión de la práctica del docente, donde hoy más que nunca se hace necesaria una reflexión sobre la acción es precisamente el acompañamiento pedagógico, visto como práctica social entre el docente acompañante y el docente acompañado. Actualmente, se hace cada vez más necesario pensar y repensar si el sentido que los docentes le conceden a su labor se ajusta a las necesidades o requerimientos de este momento histórico.

En relación con la Praxis del Docente, Freire (2018), señala que “es un reflexionar de manera crítica sobre la práctica docente, y sobre la manera de actuar con los educandos”. la concibe como un fenómeno social, un proceso comunicativo, mediado en un contexto de interrelaciones sociales, orientado a la transformación social desde la comprensión de sus propias prácticas, entendimientos y los valores sociales. De esta manera lograr la consolidación de la formación integral de un docente reflexivo, crítico y colaborativo.

En este escenario, las políticas públicas educativas nacionales, demandan un docente comprometido en la búsqueda de alternativas innovadoras de enseñanza y de aprendizaje, que permita una praxis pedagógica dinámica y transformadora, perfilada no sólo desde la interdisciplinariedad de las ciencias sino también desde la pertinencia del contexto donde impacta socialmente. La práctica reflexiva ofrece a los docentes un nuevo panorama y los hace entrar en un círculo de pensamientos y acciones sobre su cotidianidad, quehacer profesional y, como consecuencia, genera cambios en sus concepciones de la educación y la transforma una vez que el docente ve realizada. Ello

implica un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular propósitos, fines de su trabajo y de jugar un papel esencial en el desarrollo del currículo.

Las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas son aquellas que consideran al profesor como un intelectual crítico y reflexivo y asumen la práctica docente como práctica profesional y social contextualizada. Su auge se ha propagado y extendido en la medida en que la racionalidad técnica ha tocado sus propios límites y ha urgido superarla por no ser idónea para abordar la problemática educativa actual desde su paradigma técnico y positivista. Si bien, todas estas teorías ofrecen matices y enfoques diferenciados, también es cierto que comparten un mismo principio: la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico considerado “superior” y una práctica supeditada a éste.

Argyris y Shön (1978), estudian la práctica reflexiva en profundidad, entendiéndola como un proceso de introversión en la acción y sitúan el conocimiento de este como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares. Es un transcurso que debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que, a través del análisis y la búsqueda de estrategias, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz.

Este autor, idea la reflexión, como una forma de conocimiento, como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Asimismo, el conocimiento teórico o académico, pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo en cuenta, además, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. Es decir, se entiende que la teoría integrada únicamente en parcelas de memoria semántica aisladas no puede ponerse al servicio de la acción docente.

Schön (1978) diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico: a) *Conocimiento en la acción*: Se trata de un acopio de conocimiento tácito personal que se encuentra relacionado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones cotidianas del individuo. Es decir, un conocimiento implícito inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa. b) *Reflexión en y durante la acción*: tiene que ver con la reflexión que emerge de la sorpresa ante lo inesperado y que conduce a su contrastación en el contexto natural donde ocurre el fenómeno o situación, ya que, si no es así, las respuestas rutinarias y espontáneas que puedan surgirnos responden al conocimiento en la acción, no pueden catalogarse como reflexión en y durante la acción.

En otros términos, expresa el pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. c) *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*. Se trata de proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor, que, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. Visto así, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Es un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.

A modo de colofón, pudiera decir que práctica reflexiva representa una alternativa de formación a partir de las experiencias de cada docente en su contexto y de la reflexión sobre sus acciones. Parte de las experiencias de la persona y no del saber teórico, toma en consideración la práctica profesional del educador para la actualización y la mejora del quehacer docente. El docente a través de sus prácticas genera nuevos saberes que generan reflexión sobre la luz de la teoría, por lo que toda acción debe fundamentarse en una teoría, y estas a su vez necesitan de las prácticas para legitimarse.

Acompañamiento Pedagógico: asesor o controlador en la actualidad

La gerencia educativa, constituye el pilar fundamental para el buen funcionamiento de los centros educativos al conjugar armónicamente los recursos materiales y financieros, así como el talento humano en función de las políticas educativas y lineamientos que emana el Estado venezolano como ente rector de la educación. Esta gestión escolar contempla entre sus funciones la planificación, ejecución, control y evaluación de diversas actividades, donde la supervisión escolar representa un eje transversal que permea todo el proceso educativo.

El acompañamiento pedagógico constituye una estrategia de formación en servicio centrada en la escuela. Su propósito reside en mejorar la práctica pedagógica del docente con la participación de actores claves dentro del marco de los desafíos planteados por el Proyecto Educativo Nacional. Para tal fin, incluye un conjunto de acciones concretas basadas en una gama de aportes teóricos que postulan un acompañamiento crítico colaborativo. Acompañar exige estar capacitados y dispuestos a formarse, asesorarse y trabajar en equipo; tener visión del alcance e importancia de la tarea de acompañamiento; aceptar hasta donde estemos dispuestos a llegar en la tarea de acompañar y tener decisión para intervenir e involucrarse.

Al respecto Balzán (2008), señala que el acompañamiento tiene algunas características: (a) descubrir a la persona; (b) asumir la diversidad; (c) encontrar el tesoro particular; (d) acompañar la integralidad de la persona. El acompañamiento se define desde tres lógicas: relacional, espacial y temporal. Relacional, entendido como el encuentro y vinculación de una o más personas. Espacial; dando sentido al lugar, espacio y la idea de compartir en un límite geográfico. Y temporal; dando énfasis al tiempo y al momento específico que se acompaña.

Desde una perspectiva similar García (2012) define el acompañamiento, como “una síntesis de necesidades, de sentimientos, de tareas y proyectos. Su desarrollo involucra a dos o más personas e instituciones, que asumen un compromiso a partir de

la transferencia de conocimientos cotidianos entre las/os acompañantes y los sujetos acompañados. Es un compromiso asumido con la lógica del cambio personal, institucional y del contexto” (p. 11). Este autor apela al acompañamiento como una construcción compartida entre los sujetos. Razón por la que, tanto los acompañantes como los acompañados, experimentan mejoras importantes en el ejercicio de su profesión en la comprensión de sus responsabilidades ciudadanas. Es un proceso flexible y direccionado por la realidad personal, por el contexto más inmediato y global en que las personas intervienen.

A este mismo tenor, Vezub y Alliaud (2012), afirman que el acompañamiento pedagógico permite probar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan en los escenarios reales, a medida que ocurren. Al ser acompañados en su lugar de trabajo, los docentes pueden revisar y apropiarse de los aprendizajes realizados en instancias previas o actuales de su formación, para articularlos con los desafíos que enfrenta su tarea en instituciones y contextos singulares. Del mismo modo, señalan que el acompañamiento proporciona una mediación, una serie de andamiajes y la colaboración necesaria para que los profesores asuman riesgos, animándose a transformar y a enriquecer el trabajo del aula. El acompañamiento por intermedio de pares o de docentes más experimentados constituye una estrategia y modalidad particular para promover el desarrollo profesional docente, que a su vez está vinculado con los principios que sostienen la idea de la formación centrada en la escuela.

Visto de este modo, el acompañamiento pedagógico es concebido como un proceso complejo cuya construcción colectiva debe vivirse, negociarse, reflexionarse, construirse, reconstruirse y consensuarse, por tanto puede estar centrado en la persona, en los procesos formativos de los docentes y en la mejora de los centros educativos, o bien como proceso interno o externo que solo puede comprenderse y teorizar desde la práctica reflexiva o praxis docente, entendida esta última en sintonía con los planteamientos de Argyris y Shön como la reflexión sobre la acción.

Asimismo, González (2009), señala que la finalidad del acompañamiento pedagógico es generar y fortalecer una cultura de revisión e innovación de la práctica pedagógica en la Institución Educativa, orientada hacia la mejora de la calidad del servicio educativo. En el caso específico de los proyectos de innovación, la revisión de la práctica pedagógica complementa con el diseño de nuevas y mejores prácticas orientada a la implementación eficaz de la innovación.

El desarrollo de una cultura innovadora a través del acompañamiento se da en tres sentidos: a) Diseño específico, consiste en procesos con estrategias para concretar los cambios propuestos en los documentos de consenso nacional, conjuntamente con la asesoría a los docentes en el diseño de los métodos, técnicas, estrategias prácticas pedagógicas, cuya gestión permita alcanzar los cambios deseados. b) Esto supone innovar estrategias y métodos pedagógicos, introducir contenidos nuevos, imaginar y originar productos. Y c) promover cambios a nivel de la organización (nuevas formas de gestionar los procesos educativos).

De acuerdo con lo planteado, se trata de poner el acompañamiento pedagógico al servicio de los docentes para ayudarles mediante el asesoramiento pertinente; a fin de que sus experiencias, conocimientos e ideales se conviertan en procesos didácticos eficaces, materializándose en diseños curriculares, metodologías, técnicas, materiales, productos y formas de organización, que modifican y mejoran la manera de operar de sus escuelas e inciden positivamente en los aprendizajes de sus estudiantes. No es suficiente con ajustar los enfoques o los conceptos de referencia; también es crucial cambiar la forma en que se realizan los procedimientos. Tanto las políticas como las prácticas deben ser vistos como parte de una transformación cultural significativa, fundamentada en las personas y en las instituciones que integran el sistema educativo.

Esto denota que, el acompañamiento para ser verdaderamente efectivo tiene que fortalecer a los docentes como líderes del cambio y la innovación, capaces de introducir transformaciones en los modos de organización y el clima institucional de sus escuelas, institucionalizando sus prácticas innovadoras para promover la resiliencia, entendida

como la capacidad de una persona o grupo para salir adelante a pesar de las dificultades. Innovar de manera resiliente tiene dos significados: 1) Por un parte, significa impulsar proyectos de innovación en las zonas de mayor pobreza, ensanchando las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes más pobres, a fin de revertir situaciones de fuerte marginación y desventaja educativa. Innovación y equidad se enlazan aquí estrechamente. 2) Por otra, innovar implica revertir enfoques y modos tradicionales de enseñanza. Innovar, modificar, cambiar, transformar, son nociones que aluden, por contraste, a los modos de operar y funcionar de la enseñanza que ya han caducado.

En consonancia con lo expuesto por González (2009), El acompañamiento pedagógico busca lograr tres objetivos: 1.) Fortalecer a los docentes como líderes del cambio y la innovación, con capacidades para el diseño y la gestión exitosa de proyectos de innovación en desarrollo de capacidades comunicativas; 2.) Crear e institucionalizar en las escuelas espacios de reflexión, evaluación y mejora permanente de la práctica pedagógica; y 3.) Contribuir al logro de cambios profundos en la cultura institucional de las escuelas innovadoras, orientados a la obtención de mejores niveles de aprendizaje de sus estudiantes. Los principios han sido definidos como las normas o ideas fundamentales que rigen el pensamiento o la conducta.

Según González (2009), los principios que rigen el accionar de los equipos de acompañamiento pedagógico deben ser los siguientes: a) *Humanista*: centrado en el desarrollo de la persona. El estudiante, el docente, el director se constituyen en el centro de atención del acompañamiento pedagógico. Interesa, por tanto, potenciar sus capacidades y actitudes, orientados a su desarrollo personal y social. b) *Integrador e inclusivo*: involucra a todos los actores del hecho educativo, superando las situaciones de discriminación que puedan existir. c) *Valorativo*: el acompañamiento se ha de articular con el proceso de construcción de comunidades de aprendizaje, en las que por su interacción se desarrollan valores de confianza, respeto, tolerancia, igualdad, justicia, libertad, responsabilidad, autonomía y cooperación. e) *Democrático*: garantiza la participación activa de todos actores del hecho educativo. Se busca la comunicación horizontal, la interacción, la integración y el intercambio respetuoso de ideas, opiniones

y propuestas. f) *Contextualizado y descentralizado*: atención al entorno sociocultural (multiétnico y pluricultural), apuntando al desarrollo institucional de los equipos de gestión descentralizados en las regiones. Para este autor, el acompañante pedagógico debe poseer un perfil que abarca los siguientes aspectos:

- Personal: poseer una buena salud física y mental, manejo adecuado de las relaciones interpersonales, sentido de responsabilidad en el cumplimiento de su deber, ética profesional, puntualidad, disciplina, espíritu de equidad, leal, sincero, audaz, intuitivo, carismático, emprendedor, entre otros
- Pedagógico-profesional: ser venezolana(o), poseer título de Nivel superior en Educación, docente del subsistema o nivel con una experiencia pedagógica mínima de 5 años, capacidad para dirigir y organizar grupos, comprometidos con la Política Educativa Nacional de Sistema de Educación Bolivariana y con los objetivos de la institución.
- Sociocultural: disposición de una comunicación efectiva, respeto hacia el trabajo de los demás, las costumbres y tradiciones que prevalecen en la comunidad, habilidad para el manejo de grupos y relaciones humanas, solidaridad con el personal en general de la institución, apertura y disposición al cumplimiento de los preceptos constitucionales y demás normativa legal vigente que le fuese aplicable, promotor y defensor de los derechos de los niños y las niñas.

De acuerdo con lo planteado por el citado autor, el proceso de acompañamiento pedagógico presenta dimensiones importantes en su naturaleza y desarrollo: social, psicopedagógica, política, científica e Intercultural. Son dimensiones interdependientes con especificidades particulares. Su comprensión y aplicación requiere una concepción holística del acompañamiento a la práctica educativa.

Tabla 1

Dimensiones del acompañamiento pedagógico

DIMENSIONES	FUNDAMENTOS
SOCIAL 	- Hace del acompañamiento pedagógico, una experiencia donde el acompañante y acompañado interactúan como protagonistas de un proceso en el que comporten responsabilidades para superar el conocimiento parcelado y abrirse a las informaciones. - Representa un asesoramiento especializado y en continua readecuación, concebido como un proceso de asesoramiento técnico que posibilita mejoras en el desempeño de la práctica docente. - Facilita la socialización de nuevos saberes, conflictos y experiencias generadoras de desarrollo y avances.
PSICOPEDAGÓGICA 	- Se materializa desde en la comunicación transparente y horizontal que favorece la relación dialógica y la confianza. - Propicia espacios para que los sujetos se apropien reflexivamente, de la naturaleza, del alcance y de las implicaciones del proceso de acompañamiento. - Centra su atención en el desarrollo de actitudes y fortalecimiento de voluntad y motivación de los sujetos involucrados en el proceso de acompañamiento, fortaleciendo así la autoestima de los acompañados, pero además potencia el conocimiento de los docentes acompañantes. - Incentiva la comunicación transparente y horizontal que favorece la relación dialógica y la confianza.
POLÍTICA 	- Se apoya en las figuras de democracia, participación e inclusión. Se orienta a asumir una postura consciente, crítica y consistente ante el mismo proceso de acompañamiento, para afrontar los cambios y desafíos que de éste se deriven. - Se enfoca a una práctica educativa vinculada a la formación de una ciudadanía crítica y proactiva.
CIENTÍFICA 	- Plantea el acompañamiento pedagógico, como un proceso de reflexión y de diálogo entre todos los actores del centro educativo y sus entornos para generar conocimiento científico. - Impulsa un conocimiento situado y de las formas de pensar. - Se estimula el estudio sistemático, la lectura reflexiva y la observación aguda. Se vuelve una prioridad, la construcción de conocimiento y la constitución de grupos de creación de pensamiento en los diferentes contextos en los que se acompaña la práctica educativa de personas e instituciones. - Genera en acompañadas/os y acompañantes, lógicas, procedimientos y estrategias para aprender haciendo y también para aprender en y desde la vida cotidiana de los centros educativos. - Avanzan hacia un hacer más pensado y reflexivo.
INTERCULTURAL Y ECOLOGÍA 	Ofrece la apertura hacia el respeto y aceptación de las distintas culturas sin negar o desconocer las manifestaciones que cada una de estas aporta al contexto educativo. Fomenta el conocimiento y la apropiación de los valores y principios de la cultura institucional en la cual se desarrolla el acompañamiento.

Nota: elaborada a partir de los planteamientos de González (2009)

Por lo tanto y, en atención a lo expuesto sobre la práctica educativa, me atrevo a aseverar que no es posible construir una aproximación teórica idiográfica sobre la praxeología pedagógica de la supervisión educativa desde el enfoque del acompañamiento pedagógico sin considerar las dinámicas relacionales que se originan entre acompañados y acompañantes, los códigos lingüísticos mediante los que se relacionan y el contexto donde ocurre tal interacción, a partir de la observación, la recursividad y la reflexión sobre algunas experiencias pedagógicas genuinas que permitan construir argumentos científicos para mejorar el procesos de enseñanza y aprendizaje.

Modelo de Acompañamiento Pedagógico

El Modelo de Acompañamiento Pedagógico representa un enfoque metodológico diseñado para potenciar la labor docente mediante un apoyo reflexivo, colaborativo y adaptado al contexto. Se entiende como un proceso sistemático en el que un acompañante pedagógico, ya sea un coordinador, mentor o colega, proporciona guía, orientación y retroalimentación a los docentes, con el objetivo de mejorar sus estrategias de enseñanza y maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Este modelo va más allá de la supervisión convencional, fomentando un diálogo horizontal y la creación de conocimientos compartidos, al reconocer al docente como un profesional en constante aprendizaje, reflexión y transformación de su práctica.

Según Saravia (2019), el modelo de acompañamiento pedagógico cumple con varios propositos que se ilustran a continuación:

Figura 2

Propósitos del acompañamiento pedagógico



Nota. Tomada de Saravia (2019)

El autor de este modelo sugiere las siguientes fases o etapas:

Observación en el aula: Esta fase tiene como propósito apoyar a los docentes en su proceso de mejora educativa, centrándose en el aprendizaje de contenidos a través de la indagación de todos los estudiantes del centro educativo. Esto es fundamental para el desempeño del docente, quien debe facilitar información y conocimientos aplicables a la vida cotidiana. La observación del aula debe ser minuciosa, abarcando las dimensiones física, pedagógica y personal.

La dimensión física se refiere a la creación de un ambiente de trabajo armonioso en el aula, lo que favorece un aprendizaje de calidad. Esto incluye la disponibilidad de recursos pedagógicos y tecnología que estimulen la proactividad tanto del docente como de los estudiantes. En cuanto a la dimensión pedagógica, se trata de observar la metodología que el docente emplea durante la clase programada, los recursos didácticos que utiliza en función de la edad y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, la calidad de los contenidos impartidos y la autonomía de los alumnos. Por último, el aspecto personal del docente abarca su actitud hacia los estudiantes, su relación con ellos y con sus colegas, así como su presentación personal, tono de voz, organización de la clase, control del grupo y manejo de las diversas situaciones que pueden surgir en el aula.

Reflexión conjunta: se lleva a cabo tras la observación en el aula y tiene como objetivo identificar las necesidades de orientación, apoyo o guía pedagógica y académica que el docente requiere para mejorar su práctica profesional, así como la gestión del tiempo y el espacio en el aula, con el fin de responder a las demandas educativas. Su propósito es compartir de manera colectiva y socializar las observaciones realizadas, a través de una interacción auténtica, sincera y amena, fundamentada en la empatía y la horizontalidad, creando un ambiente de aprendizaje pedagógico adecuado mediante el acompañamiento en el aula.

Implica un diálogo abierto entre el docente y el supervisor, con el objetivo de autoanalizarse, coevaluarse y evaluarse a sí mismos para lograr un alto rendimiento. Además, permite el intercambio de experiencias vividas en el aula durante la clase, facilitando la identificación simultánea de necesidades, debilidades, dificultades, limitaciones, fortalezas, oportunidades y expectativas tanto del acompañante como del acompañado. A partir de esta reflexión, se pueden implementar acciones para mejorar la práctica pedagógica.

Retroalimentación: Es fundamental llevar a cabo la retroalimentación para el perfeccionamiento del desempeño docente. Según Saravia (2019), esta etapa permite una comprensión profunda del significado del hecho educativo, a través de la reflexión sobre la labor educativa en el aula, sin olvidar los elementos del entorno en el que se encuentra la escuela. De este modo, el acompañamiento pedagógico se convierte en un empoderamiento para el docente, quien debe responder a los altos niveles de exigencia académica, promoviendo un aprendizaje significativo. Este proceso es recursivo y se basa en la dialéctica, la horizontalidad, el consenso y el intercambio de experiencias entre el docente y el supervisor, donde ambos se fortalecen a partir de la reflexión colaborativa.

Modelaje o práctica guiada: Este enfoque proporciona apoyo para mejorar el rendimiento docente, buscando que el acompañante implemente de manera creativa e innovadora los cambios deseados en la práctica del docente en el aula, teniendo en

cuenta las características y condiciones particulares de la institución en la que trabaja. En este contexto, el objetivo no es simplemente replicar, sino transformar el desarrollo de una práctica diferente a la que se ha estado llevando a cabo, mediante la incorporación de nuevas estrategias metodológicas que contribuyan a alcanzar mayores logros, alineándose con las orientaciones técnicas establecidas en la normativa legal vigente.

Planificación Mejorada: El objetivo es ofrecer una variedad de opciones metodológicas que permitan al docente acompañado elegir y adaptar la que mejor se ajuste a las áreas que necesita mejorar para desarrollar habilidades cognitivas y nuevos patrones de actuación basados en la proactividad. La planificación mejorada se estructura desde lo más simple hasta lo más complejo, por lo que es común que surjan situaciones que requieran la mejora y el entrenamiento de los docentes en una o varias habilidades esenciales para su desempeño profesional en contextos específicos.

Nueva práctica: Se refiere al ámbito en el que se transforma y reconfigura de manera continua, espontánea, autónoma e innovadora la labor del docente. Esta práctica se basa en la retroalimentación, la reflexión colaborativa y el modelado, lo que permite al docente autoevaluarse y cuestionar su propia práctica pedagógica, considerando los contenidos abordados, las estrategias metodológicas implementadas en su ejercicio profesional y los resultados obtenidos. Además, se sustenta en una planificación que toma en cuenta los intereses, necesidades y el contexto de los estudiantes, con el objetivo de asegurar un desempeño efectivo del docente que responda adecuadamente a las situaciones complejas y a las demandas que surgen en el aula.

Figura 3.

Fases del Acompañamiento Pedagógico



Nota. Tomada de Saravia (2019)

Enfoques de Acompañamiento Pedagógico

En los últimos años se han realizado numerosas investigaciones que reportan un gran avance sobre el acompañamiento pedagógico como área disciplinar, pero continúa siendo difícil precisar cuál es la mejor manera de encaminar y mediar este proceso en correspondencia con sus complejas relaciones, así como los múltiples factores de interacción implícitos. Muchos son los autores que intentan ofrecer algunas orientaciones para abordarlo. Al respecto, Camayo Et al (2023), plantean tres enfoques de acompañamiento pedagógico claramente diferenciados.

Acompañamiento crítico reflexivo: se entiende como un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objeto de interactuar con el docente y el director para promover la reflexión sobre su práctica; es decir, para incentivar tanto el descubrimiento de los supuestos que están detrás de dicha práctica como la toma de decisiones para realizar los cambios necesarios. Esta reflexión debe servir para iniciar un proceso de transformación y mejora de la práctica pedagógica misma de modo que se garantice el logro de aprendizajes desde una perspectiva integral.

Los propósitos centrales de este tipo de acompañamiento son: promover la autonomía progresiva del docente y el hábito de la reflexión continua sobre la acción, antes y durante. Esta reflexión incluye la proyección de escenarios a partir de estrategias metacognitivas y autorreguladoras del análisis de lo que se hace, de su pertinencia socio cultural, de las razones por las que se hace, de los supuestos que implica y de la construcción de alternativas de cambio. De esta manera, el acompañamiento se enmarca en un enfoque crítico y reflexivo.

Acompañamiento Intercultural Crítico: Desde este enfoque se entiende que el docente debe crear las condiciones para trabajar en un ambiente que promueva la igualdad y evite la discriminación entre pares. La interculturalidad crítica es una herramienta para garantizar la formación de una docencia intercultural, crítica y reflexiva; capaz de compatibilizar por el bien común por la diversidad étnica de nuestro país. En consecuencia, el docente debe ser un agente intercultural, constituirse en un proceso de desarrollo de identidad a partir de la reflexión crítica y permanente sobre su práctica pedagógica con miras a su proyección como promotor de cambio educativo y social.

Acompañamiento Socioformativo: Con respecto al acompañamiento socio formativo se tiene el concepto de Tobón (2010) este modelo es definido como un marco de reflexión- acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas para facilitar la formación de personas integras e integrales y competentes para afrontar los retos problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural artística, la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, económicos, ambientales y otros en los cuales formen el desarrollo completo del ser humano.

Rol del docente supervisor

El docente supervisor o acompañante pedagógico debe ser un profesional de la docencia con el perfil requerido, responsable de orientar a los docentes de aula a los fines mejorar la práctica pedagógica y elevar el nivel de aprendizaje de los niños. La idea es fortalecer las competencias de los docentes, para que éstos sean capaces de

identificar qué y cómo aprenden los niños de acuerdo con su contexto sociocultural y lingüístico. En tal sentido debe:

Formular e implementar su plan anual de acompañamiento pedagógico con criterio de pertinencia adecuados a las instituciones educativas a su cargo, y al contexto sociocultural y lingüístico, brindar asistencia técnica al docente de aula para la planificación y elaboración del diagnóstico para la planificación, ejecución y evaluación de procesos de gestión pedagógica institucional que mejoren el desempeño docente y el logro de aprendizaje de los niños., orientar al docente de aula en el desarrollo de estrategias para planificar, ejecutar y evaluar los proyectos de aprendizaje, promover el uso efectivo del tiempo en el aula en función al logro de aprendizajes, • orientar a los docentes en la optimización del uso pedagógico y pertinente de las TICs , los materiales y recursos disponibles, fortalecer las estrategias pedagógicas acordes tanto con el contexto como con las características socioculturales y lingüísticas de los niños, sesorar a los docentes en la evaluación del progreso de los niños y el análisis de la información obtenida de las evaluaciones.

Roles del docente de aula

Tradicionalmente se le ha dado al docente el papel de orientador, planificador, motivador, investigador, facilitador, entre otros. Sin embargo, Jordán et al. (2020) estiman que, el rol del docente ha cambiado de manera significativa en atención a las demandas del contexto actual y del vertiginoso desarrollo científico tecnológico, que lo obliga a estar en constante preparación para educar a las nuevas generaciones, comprometido con la mejora del desarrollo y capacidades de sus estudiantes. Desde los planteamientos de estos autores, el docente de la educación básica, en el contexto actual, debe adquirir competencias que lo lleven a convertirse en investigador, tutor, asesor, facilitador y mediador de aprendizaje, además de ser un apoyo emocional y guía en el desarrollo integral de sus estudiantes.

En los actuales enfoques y tendencias pedagógicas, caracterizadas por la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento, los docentes

deben ser creadores de ambientes de aprendizajes significativos mediante el empleo de estrategias didácticas que potencien el crecimiento del educando, siendo las TIC herramientas de ayuda importante para su planificación, diseño y gestión. Por lo tanto, el rol del docente no se limita a la enseñanza de conocimientos, su labor es más compleja al estar direccionada a la formación integral del estudiante. El papel del docente es necesario no solo para el educando, sino también para toda la sociedad, pues a través de su labor de formación humana se pueden lograr los cambios sociales necesarios para forjar un futuro mejor.

Basamento legal de la Educación Básica y la Supervisión Educativa

La fundamentación legal o el soporte jurídico que regula y normaliza la Educación Básica, con énfasis el proceso de supervisión educativa se contempla en las siguientes leyes, reglamentos y normativas:

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela: nuestra Carta Magna en su Artículo 103 plantea que todos tenemos derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. Igualmente, en sus artículos 104, 105 y 106 establece la educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. La ley determinará las profesiones que requieren títulos y las condiciones que deben cumplirse para ejercerlas, Señala además que toda persona natural o jurídica, previa demostración de su capacidad, cuando cumpla de manera permanente con los requisitos éticos, académicos, científicos, económicos, de infraestructura y los demás que la Ley establezca, puede fundar y mantener instituciones educativas privadas bajo la estricta inspección y vigilancia del Estado.

Queda claro entonces, que la Educación Básica es un derecho, es gratuita y obligatoria y debe ser supervisada por el Estado venezolano a cargo de profesionales de la docencia con amplia trayectoria, méritos académicos de reconocida moral e idoneidad.

Por su parte la **Ley Orgánica de Educación**, en su Art. 43, referido a la supervisión educativa establece: “El Estado formula y administra la política de supervisión educativa como un proceso único, integral, holístico, social, humanista, sistemático y metodológico, con la finalidad de orientar y acompañar el proceso educativo, en el marco de la integración escuela-familia –comunidad acorde con los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo” De igual manera en el Art 19 de esta ley, referido a la gestión escolar: señala que el Estado, a través del órgano con competencia en el subsistema de Educación Básica, ejercerá la orientación, la dirección estratégica y la supervisión del proceso educativo y estimulará la participación comunitaria, incorporando tanto los colectivos internos de la escuela, como a diversos actores comunitarios participantes activos de la supervisión escolar en toda institución.

Del mismo modo, el **Reglamento para el Ejercicio de la Profesión Docente** establece los criterios y requerimientos para ser nombrado supervisor en su Art 34: donde se especifica que para para optar el cargo de supervisor se requiere haber desempeñado en forma eficiente el cargo de director. Establece además en su Art 35, que el desempeño de los cargos docente coordinador, docente directivo y docente supervisor, tendrá una duración determinada: 4 años para los cargos docente coordinador y subdirector y 5 años para los cargos directivos y supervisor. Y en el Art 36 plantea que los profesionales de la docencia que hayan ejercido un periodo de cargos de docente coordinador, subdirector, director o de supervisión, podrán concursar sólo por un nuevo periodo en el mismo cargo, una vez que la autoridad competente haya aprobada el informe final de su actuación.

MOMENTO III

RECORRIDO HEURÍSTICO

“el método de la fenomenología es que no hay método” (Van Manen, 2003: 48).

Naturaleza Paradigmática de la Investigación

Dimensiones Ontológica, Epistemológica y Axiológica de la Investigación

El presente apartado tiene como intención develar el posicionamiento paradigmático que asumí como sujeto epistémico para crear y recrear los significados que los docentes de educación primaria declaran acerca del acompañamiento pedagógico. Como investigador desarrollé este estudio desde los principios del Paradigma interpretativo, siguiendo a Piñero y Rivera (2013) quienes señalan que el paradigma interpretativo ...ofrece la posibilidad de producir conocimiento a partir de los significados que le atribuyen las personas que forman parte de dichas realidades y se hacen visibles a través de sus creencias, intenciones y motivaciones” (p. 32). En otras palabras, las significaciones expresadas por los sujetos acerca de su realidad representan para cualquier investigador una fuente valiosa e inagotable de temas sociales sobre las cuales se puede indagar y producir conocimiento genuino y novedoso.

Por ello, desde el punto de vista ontológico, consideré la realidad a estudiar como relativa, subjetiva, única, irrepetible, de múltiples interpretaciones y sujeta a construcciones vivenciales. Por lo tanto, en la presente investigación, la realidad en cuanto al objeto de estudio no estuvo determinada; sino que la asumí como una construcción permanente y vivencial entre los docentes con funciones supervisoras y de

aula como actores sociales y mis propias apreciaciones como investigador. Por tal razón, requerí del consenso, la intersubjetividad y la reflexividad para lograr una construcción contextualizada emergente sobre el acompañamiento pedagógico a partir de la praxis del docente, entendida esta última como la reflexión sobre la acción que realiza cada sujeto.

En cuanto a la dimensión epistemológica, en toda investigación cualitativa, es necesario que el investigador se involucre y comprometa con la realidad social a estudiar para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. Esto facilita abordar y construir el conocimiento de una manera relativista, dialéctica e interactiva, tal como se persigue en el presente estudio. En tal sentido, asumí el conocimiento como dialéctico, dialógico, intersubjetivo e interpretativo, lo que me exigió una aproximación al mundo interior de los versionantes del estudio, a los fines de comprender desde sus discursos los significados y sentidos sobre la praxeología pedagógica. Es decir, el conocimiento del objeto de estudio no estuvo dado, no existía. Este fue una construcción social basado en la realidad histórica y cultural en la cual se desenvuelven los actores sociales. La aprehensión de la realidad abordada fue producto de las interrelaciones y reflexibilidad entre el “yo investigador”, los sujetos de estudio y el contexto sociocultural donde están inmersos. La intersubjetividad y el consenso fueron vínculos fundamentales para acceder al conocimiento como una construcción social emergente, basada en la realidad histórica y cultural en la cual se desenvuelven los actores sociales.

Con relación a la dimensión axiológica, tal y como lo plantea Saavedra (2023) “se debe vincular con la significación de la naturaleza de la realidad estudiada y procesos en los que interactúa los actores sociales, el grado y exactitud con que ello es captado y asimilado en su conciencia” (p.148). Es decir, se orienta a configurar un sistema de valores humanos genuinos, no solo para percibirlos e interpretarlos en la investigación, sino para aplicarlos en las prácticas cotidianas. En este sentido la fundamentación axiológica de la presente investigación estuvo determinada por el sistema de valores, significados, sentidos, sentimientos, creencias, y costumbres que orientan a los docentes de aula y a los directores con función supervisora en sus acciones al momento de llevar

a cabo el acompañamiento pedagógico y mis propias interpretaciones acerca del fenómeno.

A partir de toda la situación descrita emergió en mí, el interés y la necesidad de generar una aproximación teórica idiográfica sobre la praxeología pedagógica desde la supervisión docente en el nivel de Educación Primaria, enmarcada en el enfoque cualitativo, que al decir de Hernández Sampieri (2014) “se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones”. (p.42).

Siendo coherente con este planteamiento, mi investigación se apoyó en el paradigma interpretativo, en la fenomenología como método y en la hermenéutica como técnica interpretativa, porque fue necesario que como investigador me involucrara y comprometiera con la realidad objeto de estudio para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad, lo que me facilitó construir el conocimiento de una manera relativista, dialéctica e interactiva, tal y como lo perseguía en mi investigación. Conviene puntualizar que la determinación paradigmática intencionada que asumí reposa sobre la consideración previa de las dimensiones del conocimiento, detalladas anteriormente. En atención a lo precedente, transité un camino heurístico, dialéctico, caracterizado por fases flexibles y no rígidas, ni predeterminadas, de forma dinámica que me llevaron a valorar los significados de un saber contextualizado, complejo, dinámico y vinculado a la historia de vida personal y profesional del profesor.

Método Fenomenológico-Hermenéutico

En coherencia con los fundamentos del paradigma interpretativo e intencionalidades de mi estudio apliqué el método fenomenológico, siguiendo a De los Reyes Navarro (2020) quien sostiene que “En virtud de sus raíces filosóficas, la realidad es interpretada mediante la aplicación de técnicas cualitativas profundas que otorgan gran relevancia al discurso, la empatía y el significado de las experiencias humanas” (p.219). De acuerdo con lo planteado por este autor, la fenomenología como método de

investigación centra su interés en el estudio del significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que éstos tienen en el mundo social del ser humano.

Al inclinarme por los fundamentos de la fenomenología y la hermenéutica, tomé de Hans-Georg Gadamer (2003) sus propuestas de interpretar el conocimiento a través del lenguaje como una manifestación de la conciencia humana en su dimensión histórica y sociocultural. En concreto Gadamer, enfatiza que el conocimiento es fundamental para la existencia humana y sólo desde la interpretación puede el hombre comprenderse y comprender su entorno social.

De Van Manen (2003), tomo su planteamiento en cuanto a que la fenomenología - hermenéutica no tiene un método específico, sino más bien es, la existencia de "...un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vida de pensadores y autores que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas" (p.48). A partir de esta idea, el autor invita a considerar las nociones y presupuestos de la fenomenología y la hermenéutica para trazar el propio camino metodológico en la realización de una investigación educativa.

En atención a estas sugerencias de Van Manen, decidí construir un diseño propio y emergente para orientar el camino heurístico en mi investigación. Por tanto, centrado en la búsqueda de la interpretación del hecho sin dejar de lado el conocimiento del entorno educativo donde se mueve el docente, pues ese contexto ejerce influencia sobre él, como lo vivencia y construye, a continuación, presento las cuatro (4 fases) desde donde desarrollé este estudio de acuerdo con Fuster (2019) quien sostiene que, este proceso puede desarrollarse en cuatro etapas o pasos a saber:

1.- ***Etapas Previas:*** Clarificación de los Presupuestos. Aquí como investigador declaro de manera explícita un conjunto de presupuestos básicos (valores, actitudes, creencias, presentimientos, intereses, conjeturas, preguntas) y mi posible influencia en la investigación. Este momento tuvo como propósito realizar una estricta y cuidadosa

descripción que puso entre paréntesis, en cuanto fue posible, todos los prejuicios como investigador.

2.- Etapa Descriptiva: Con ella, pretendí lograr una descripción del fenómeno en estudio que resultó lo más completa y no prejuiciada posible y al mismo tiempo, reveló la realidad vivida por cada sujeto, su mundo y su situación en la forma más auténtica.

3.- Etapa Estructural: Momento que consistió en el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos de las entrevistas, al poner en práctica las reglas de la reducción fenomenológica. Su propósito fue elaborar una estructura general que permitiera ver lo que se muestra en nuestra conciencia, tal como se muestra por sí misma y en cuanto se muestra por sí misma.

4.- Etapa de Discusión de los Resultados: Este momento buscó cotejar los hallazgos obtenidos en mi investigación con las conclusiones de otros investigadores para compararlos, contraponerlos, entender mejor las posibles diferencias y así enriquecer el cuerpo de conocimiento del área estudiada.

Figura 4

Etapas del método fenomenológico hermenéutico.



Nota. Etapas sugeridas por Fuster (2019)

Contexto de la Experiencia Vivida

La institución seleccionada lleva por nombre Complejo Educativo Manuel Cedeño y, cuenta con 97 años interrumpidos de trayectoria educativa, y en sus 80 aniversarios el 26 de noviembre de 2006 fue decretada por la Cámara Municipal de Peña, Patrimonio Cultural del Estado Yaracuy. Atiende a estudiantes desde primer grado en el Nivel de Educación Primaria hasta quinto año del Nivel de Educación Media General. Se encuentra ubicada en pleno centro de la población de Yaritagua, en una de las zonas con mayor actividad comercial de la ciudad. En cuanto a la organización de la comunidad, en la escuela existe el Consejo Educativo y en la comunidad está el Consejo Comunal. Estas dos figuras conducen las situaciones o problemas locales organizadamente.

Las instalaciones de la institución se le facilitan a la colectividad para distintas actividades de promoción social, lo cual convierte a este plantel en un centro de actividad comunitaria, de organización vecinal, de promoción de acciones para el desarrollo de los grupos familiares y la solución de problemas de la localidad. En el plano institucional, la escuela trabaja en el turno de la mañana y la tarde. Cuenta con una planta física que goza de condiciones relativamente adecuadas tales como: aulas espaciosas con buena luminosidad y ventilación, servicios de biblioteca, comedor, sala de computación, un teatro con un patio central techado, cuatro baterías de baños múltiples de los cuales tres están en buenas condiciones y uno está en reparaciones, una cantina escolar y un aula integrada en la cual dos psicopedagogas atienden a los alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje o conducta.

Cuenta con 55 docentes de los cuales veinticuatro (24) son docentes integrales de aula, cuatro (04) especialistas en Educación Física, dos (02) de computación, dos (02) psicopedagogas, dieciocho (18) profesores por horas de Educación Media, una (01) directora, una (01) subdirectora académica, una (01) subdirectora administrativa, un (01) coordinador de Educación Media y un (01) coordinador del Programa de Alimentación Escolar (P.A.E). La mayoría de los docentes, entre ellos el investigador, viven en la comunidad, lo cual posibilita el conocimiento de las semánticas, tradiciones, costumbres, creencias, sistema de valores y en general la comprensión del modo de vida de esa

localidad. Ello facilita el acceso a la información y la comprensión del modo de vida de esta comunidad. Todos los docentes son profesionales (profesores o licenciados en educación) doce (12) con títulos de magíster, cuatro (04) cursando maestría, y uno cursando el doctorado. Como se puede apreciar son pocos los docentes que han continuado actualizándose y formándose profesionalmente.

Actores sociales

Uno de los placeres de investigar cualitativamente se encuentra en la posibilidad de reencontrarse con personas con quienes has transitado en la cotidianidad de la vida profesional. Por ello, los actores sociales que me acompañaron en esta travesía heurística son personas que, por sus vivencias en el día a día con el escenario de estudio, constituyen una fuente importante de información que ayudaron a lograr la comprensión e interpretación de la realidad. Sobre este particular, resulta necesario acotar que, como educador e investigador, formé parte del personal docente de este plantel por más 18 años, siendo además subdirector Académico durante 6 años. Por lo tanto, el contacto que mantengo con los actores sociales posibilita en mí el conocimiento del lenguaje, jergas, acciones, simbologías semánticas y significados que se manejan en este contexto de la investigación.

Es importante señalar que, debido a la complejidad de incluir a todos los actores sociales en mi estudio, opté por seleccionar un subgrupo compuesto por tres (3) docentes: uno (1) directivo y dos (2) docentes de aula del Complejo Educativo Manuel Cedeño, ubicado en Yaritagua, estado Yaracuy. Esta selección de los actores sociales fue de manera deliberada e intencional y tomé para su escogencia los siguientes criterios: (a) que laboraran en el Nivel de Educación Primaria, (b) con intención de contribuir al estudio, (c) con estudios de postgrado y (d) con experiencia mínima de 5 años de servicio. Así mismo, a los actores sociales se les remitió un documento denominado “Consentimiento Informado” (ver anexos 1, 2 y 3) donde respetando el principio de autonomía del sujeto, el actor social decidió participar o no en el estudio. Aceptada la participación, en el mismo documento el actor social me autorizó como investigador para que la información recolectada durante dicho estudio pudiera ser

utilizada en la elaboración del análisis e interpretación de la información suministrada y en la comunicación de esos hallazgos.

El Manual de Trabajos de grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales (2022) plantea que investigar es una “dinámica intelectual compleja, cuyo proceso heurístico, su producto y difusión deben garantizarse de la manera más transparente posible, para no poner en riesgo la calidad científica como construcción válida de conocimientos según sus contextos y los métodos utilizados” (p. 15). Por lo cual solicité a los mismos, permiso para emplear y publicar la información suministrada en esta investigación. Porque, los discursos y sus expresiones poseen valor científico que emerge del enunciado de la cognición humana en interacción intersubjetiva con el sujeto epistémico y, especifica conocimientos por construir en la nueva epistemología sobre el objeto de estudio.

Técnicas para la Recolección de la Información

Definido el escenario de la investigación y los actores sociales, procedo a describir las técnicas que utilicé para recopilar la información. La recolección de dicha información se orientó a encontrar los significados y el sentido que los docentes de aula y los supervisores le otorgan al acompañamiento pedagógico, considerando lo que piensan, dicen y hacen con respecto a este proceso, para luego generar teoría sustantiva sobre el objeto de estudio a la luz de las reflexiones, vivencias, experiencias, disertaciones, intersubjetividad, valores y creencias de los actores sociales e investigador. Es así como para la recolección de la información utilice dos (2) técnicas como son: la observación y la entrevista en profundidad.

En relación con la técnica de observación, Yunnis y Urbano (2014) plantean que “La observación. se constituye en el instrumento cotidiano para entrar en contacto con los fenómenos... se encuentra condicionada por los supuestos del sentido común y por la subjetividad de quien realiza la acción de observar.” (p. 40). Basado en esta aseveración, empleé como recurso de recolección de información, el diario de campo

para registrar acontecimientos y reflexiones que surgieron de lo acontecido en el escenario del estudio.

En cuanto a la técnica entrevista en profundidad, Piñero y Rivera (2013), la definen como una herramienta heurística de “acercamiento interactivo del investigador con el mundo vivido por los sujetos investigados desde su propio escenario natural y cotidiano, para recoger una red de información compleja sobre las acciones, percepciones opiniones, sentidos y significados de vida”, (p.66). Partiendo de lo expresado por estas autoras, el uso de esta técnica me permitió recopilar las vivencias del grupo con respecto al proceso de acompañamiento pedagógico y contrastar mis percepciones como investigador e inferir el sentido y los significados que adquiere el acompañamiento pedagógico, para luego generar teoría sustantiva con base en las perspectivas de todos los actores sociales.

Procedimiento para el tratamiento de la información

Para tratar la información me apropié de la hermenéutica como técnica, de acuerdo con lo planteado por Gurdíán (2010) porque posibilita “descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra; pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte”. (p.156). Por lo tanto, en la hermenéutica me permitió interpretar, analizar y comprender el significado de lo que dicen los sujetos de estudio, sus gestos, acciones, creencias.; reconstruyendo de este modo el conocimiento de esa realidad. Seguido de ello, revisé toda la información y paulatinamente fui agrupando elementos comunes o similares identificando así las unidades hermenéuticas o temáticas.

De este modo generé precategorias de análisis que luego se integraron para formar las categorías de análisis que emergieron, las cuales presento en una matriz descriptiva. Una vez construidas las categorías y subcategorías, procedí a comparar y contrastar las categorías a fin de generar inferencias con respecto al sentido y los significados que los docentes le otorgan al acompañamiento pedagógico. Posteriormente, como derivación de todo este proceso de interpretación, aplicando el

análisis e interpretación de manera constante generé un corpus teórico sobre el acompañamiento pedagógico a partir de las categorías emergentes del estudio. Por último, los hallazgos fueron socializados o compartidos con los sujetos de estudio, se discutieron y difundirán públicamente previo consentimiento de los actores sociales.

Legitimidad y veracidad

La credibilidad y confianza de la investigación viene dada por el rigor metodológico con que se realizará el estudio. Para ello, apliqué la técnica de la recursividad y el contraste de la información al volver a los actores sociales que participaron en la investigación, para confirmar los hallazgos y dar certeza como verdaderos. En palabras de Gurdián (2010), “La credibilidad se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como reales o verdaderos por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado” (p.222). En otras palabras, es la realimentación al confirmar con los actores sociales la información suministrada.

Generación de teoría

Una vez obtenidas las unidades de significación, procedí a reducir la información tratando de identificar la temática central que domina cada unidad de significación, evitando redundancias, aclarando y elaborando su significado, lo cual se logró relacionándolas una con otra y con el sentido del todo. De acuerdo con Piñero y Rivero, (2013), las teorías son instrumentos conceptuales por los cuales los seres humanos intentamos articular, de manera sistemática, el conocimiento que se obtiene de la experiencia mediante el proceso de investigación. (p.80). En atención con lo señalado por las autoras, las categorías emergentes a partir de mi interpretación y reflexión desde una perspectiva holística me permitieron generar nuevas aprehensiones y comprensiones. Estos hallazgos podrían constituirse en el punto de partida para nuevas investigaciones.

MOMENTO IV

Voz, Signo y Reflexión

*"Comprender es más que observar;
es interpretar las huellas que deja la
experiencia en el ser." Gadamer*

En este apartado del estudio y, basado en el círculo hermenéutico propuesto por Gurián (2010), a continuación, despliego el procedimiento seguido para el análisis interpretativo hermenéutico al discurso de los actores sociales, desde tres dimensiones fundamentales: la lectura, la comprensión y la interpretación de la información recopilada. Este procedimiento permitió develar las Precategorías y categorías que emergieron acerca de las cosmovisiones que los actores sociales declaran acerca del acompañamiento pedagógico dentro de una educación posmoderna.

Es importante señalar que este análisis interpretativo hermenéutico lo realicé de manera cíclica y recursiva porque estuve centrado en capturar siguiendo Gadamer (2003), los significados que sobre la experiencia vivida expresaban los actores sociales en su forma más auténtica. Concentré mi atención en el que "dicen" de la experiencia, más no en explicaciones abstractas. Razón por la que me dediqué al constante reflexionar sobre las estructuras esenciales del discurso que declaraban la experiencia. Fue reconocer los componentes esenciales que definen cada una de ellas, para revelar los significados que sobre el acompañamiento pedagógico emergieron de la interacción intersubjetiva entre los actores sociales, los teóricos y mis propias percepciones sobre el fenómeno estudiado.

De todo lo señalado, inicio el procedimiento, diseñando matrices para lograr la transcripción, codificación y agrupación de la información. Cada matriz contiene los

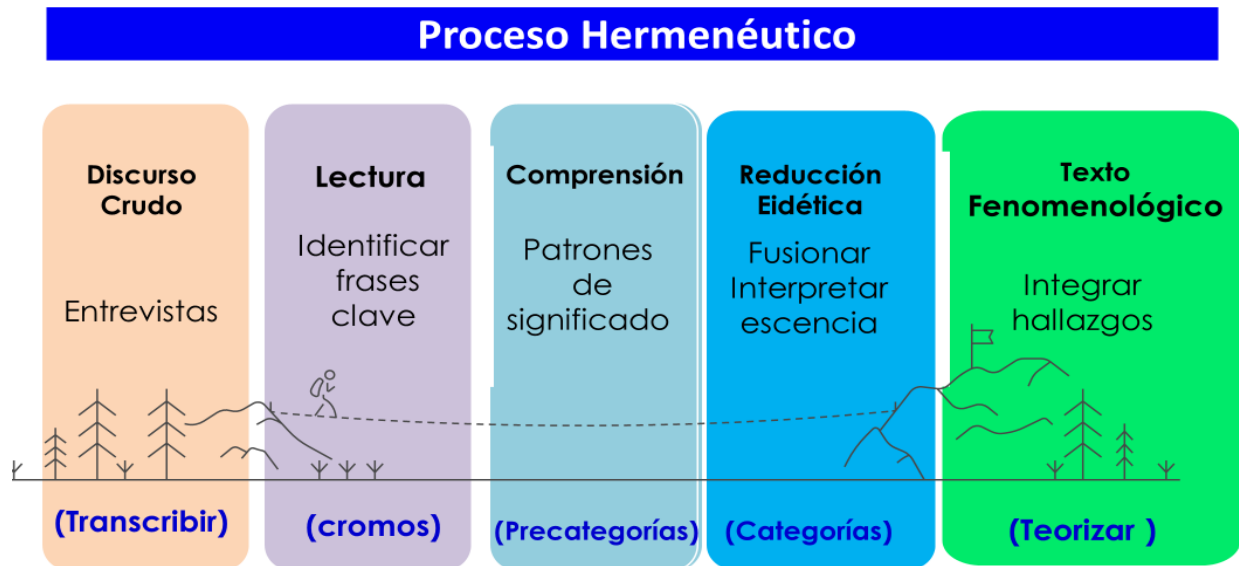
testimonios de los sujetos investigados y, representan lo que encontré o hallé sobre los sentidos y significados otorgados a la praxeología pedagógica, desde la mirada del docente en Educación Primaria, quienes fueron elegidos bajo el criterio de cotidianidad experiencial, pues coexisten con la realidad estudiada, en reconstrucción a partir de un diálogo abierto, flexible, recursivo, intersubjetivo. Es importante señalar, que la entrevista realizada a los informantes clave estuvo conformada por interrogantes abierta que aun cuando apuntaban a obtener información relacionada con mis intencionalidades de investigación, no seguían un orden lineal, sino que eran emergentes de acuerdo con el intercambio dialógico. Para el análisis del discurso procedí de la siguiente manera:

1.- **La lectura:** A. Identifico a cada informante clave con la siguiente denominación: **(Actor Social 1), (Actor Social 2) y (Actor Social 3)**. B. Diseñé una matriz de microanálisis para cada actor social en la que designo a cada línea del texto, un número con el fin de identificar las palabras o frases más relevantes presentes en el discurso. C. Coloreo y extraigo las palabras o frases más significativas. D. Establezco conceptos o Precategorías. E. Muestro en estas matrices consecutivas, los hallazgos obtenidos en esta primera codificación.

2.- **Comprensión:** A. Me sumerjo en la búsqueda de las estructuras de significado a partir de los testimonios coincidentes de los actores sociales, mi bagaje cultural, experiencia y capital intelectual y apoyándome en algunos teóricos B.- Presento en matrices los patrones de significado a partir de testimonios recurrentes y realizo su comprensión desde mi capacidad crítica, apoyado en autores. C. Identificó temas y patrones recurrentes.

3.- **Interpretación:** A. Realizo la reducción eidética, considerando las adaptaciones que Van Manen (2003) propone para el contexto educativo a partir de la fenomenología trascendental de Husserl. B.- Interpreto los hallazgos. C.- Escribo el Texto Fenomenológico (Vocatio)

Figura 5
Proceso hermenéutico



Nota. Elaboración propia.

A. La lectura

La lectura hermenéutica representa un método de interpretación profunda de textos, enfocado en captar el significado que trasciende las palabras literales. Este enfoque tiene sus raíces en la hermenéutica filosófica, con influencias significativas de pensadores como Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur, y se aplica ampliamente en disciplinas como las ciencias sociales, la filosofía, la teología y la investigación cualitativa. Se propone entender el significado profundo, así como el contexto cultural, histórico y existencial de un texto o discurso.

Implica la interacción recursiva entre el lector y el texto. Es decir, no se trata de una lectura objetiva o desapegada. El lector necesita involucrarse activamente, aportando sus propios prejuicios y permitiendo que el texto lo influya, en un proceso que Gadamer denomina fusión de horizontes. El significado del texto se interpreta a partir de la situación histórica tanto del autor como del lector. Esto implica una comprensión contextualizada y situada. Busca el sentido existencial pues se enfoca en lo que el texto revela acerca del ser humano, sus dilemas, valores, sufrimientos, esperanzas, entre otros aspectos.

El lector no es simplemente una "página en blanco". Llega con un conjunto de ideas, conocimientos y creencias que deben ser reconocidos en lugar de ser desechados. Al interactuar con el texto, se establece un diálogo que transforma tanto al autor como al lector. No se limita a lo superficial; interpreta símbolos, metáforas, silencios y emociones. La comprensión se construye a partir de las partes y se enriquece al considerar el todo. Este es un proceso dinámico y recursivo. La lectura hermenéutica se centra en el ser humano, su sufrimiento, sus esperanzas y su papel en el mundo. A continuación, presento las matrices donde procedí a leer los testimonios de los tres actores sociales considerando las premisas declaradas en párrafos anteriores:

Tabla 2

Matriz N° 1

ACTOR SOCIAL 1			
MICROANÁLISIS			
Pedro Méndez: Buenas tardes Marigel como habíamos venido conversando, pues, mi intención es tener una conversación abierta contigo en torno al acompañamiento pedagógico, ya que mi investigación intenta construir una aproximación teórica sobre este proceso, específicamente en el complejo educativo Manuel Cedeño, donde tú funges como directivo y además de eso, eres quien y cumples con estas funciones. En tal sentido, siéntete en libertad de comentar lo que tú quieras, lo que consideres necesario de acuerdo con tus percepciones en este ámbito de la docencia. Sobre este particular, me gustaría saber ¿Cómo ha sido tu experiencia el ejercicio de esta función?			
N°	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
01	Bueno amigo, la experiencia a través del acompañamiento pedagógico es un reto diario ya que, <u>trabajar con adulto es limitante porque consideran que vas solo a evaluar lo que hace, como lo hace y cuando lo hace, dejando a un lado que el acompañamiento tiene como principio consolidar conocimientos, compartir desde la experiencia, aportar ideas entre otros</u>, que tienen como interés que la educación no se haga desde la mera transcripción, sino a valorar que tanto el niño como el docente se sienta libre, y exprese sus emociones y necesidades.	Principios	Principios Fundamentales
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19		tanto el niño como el docente se sienta libre	Autonomía Pedagógica
20			
21			
22			
23			

24			
Pedro Méndez: Mari, en tu respuesta hay un aspecto que me llama la atención, me parece muy interesante, cuando tú dices que se deja de un lado aspectos que son muy importantes. Y, bueno me gustaría saber ¿Cuáles son esas limitaciones u obstáculos a las que tú haces referencia en tus respuestas que se presentan al momento de hacer el acompañamiento pedagógico?			
Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
25	Que no poseen su	<u>Planificación</u>	
26	<u>planificación, su registro de</u>		
27	<u>asistencia, no se sienten</u>	<u>al aula no se va a</u>	
28	<u>cómodos cuando se llega al aula,</u>		
29	siempre les digo y lo aprendí	<u>improvisar</u>	
30	muy bien de los directivos con		
31	los cuales tuve el privilegio de		
32	trabajar. Es que <u>al aula no se va</u>		
33	<u>a improvisar, posterior al</u>		
34	<u>diagnóstico se debe elaborar una</u>		
35	<u>planificación completa</u>		
36	<u>incluyendo un receso dirigido</u>		
37	<u>para educar al estudiante en una</u>		Cumplimiento y Planificación
38	<u>rutina que le permita</u>		
39	<u>desarrollarse sin tropiezos,</u>		
40	anteriormente se planificada por		
41	bloques diarios y hasta un		
42	horario le realizaba para que		
43	supieran cómo iban a desarrollar		
44	sus temáticas, actualmente		
45	<u>tienes la libertad de planificar</u>		
46	<u>una clase donde puedes incluir</u>		
47	<u>todas las áreas o las que</u>		
48	<u>consideres más relevante</u>		
49		<u>libertad de planificar una</u>	
50			
51		<u>clase</u>	
52			
53			
Pedro Méndez: Excelente Mary. Muy bien interesante eso que me estás diciendo. Bueno yo lo vivencie como como docente de aula y como directivo. Mary, y en ese en esa respuesta anterior, tú me hablabas de los aspectos mencionados como principios básicos del acompañamiento pedagógico. A tu parecer ¿Cuáles serían esos principios?			
Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
54	Considero que el <u>principio del</u>	<u>(..) el principio del</u>	<u>Principios</u>
55	<u>acompañamiento es que el</u>		
56	<u>docente busque mejorar y</u>	<u>acompañamiento es que</u>	<u>Fundamentales</u>
57	<u>aprender cada día con cada</u>		
58	<u>grupo, a conocerlos e indagar</u>	<u>el docente busque</u>	
59	<u>que les preocupa, como se</u>		
60	<u>sienten y cómo podemos ayudar</u>	<u>mejorar y aprender cada</u>	
61	<u>a los niños, y jóvenes a solventar</u>		
62	sus dudas, preocupaciones		
63	entre otros.		
64			
65			
Pedro Méndez: Okey Mary, tradicionalmente cuando se hablaban de supervisión o acompañamiento uno se asustaba ¿Verdad? Cuando ya estábamos en el tiempo, porque en cierta manera uno consideraba que se venía realizando de una manera punitiva, fiscalizadora. Ahora más allá de los			

trámites administrativos, ehhh desde tu accionar como docente, como directivo ¿Qué diferencia consideras que hay entre acompañamiento y supervisión?

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Preategorías
66	Supervisar es verificar que lo que		
67	se debe poseer este bien		
68	realizado y que nadie debe dejar		
69	olvidado en un lugar, y las fechas	nadie debe dejar olvidado	Cumplimiento y
70	debían cumplirse a cabalidad,	en un lugar, y las fechas	Planificación
71	quizás por eso era el temor que	debían cumplirse a	
72	no te llamara la atención por algo	cabalidad	
73	que hayas obviado. El		
74	acompañamiento permite		
75	verificar, pero se socializa más		
76	en que se debe mejorar y por		
77	qué se debe mejorar, es menos		
78	fiscalizador.		
79			
80			
81			

Pedro Méndez: *María ajá y en esa en esa relación docente de aula, directivo eh tú ¿Que has vivenciado el proceso desde ambas perspectivas como docente y como eh cómo ocurre la empatía allí?*

Nº	Realidad Vivida	Palabras/Frases	Precategorías
82	¡Amigo! Como he vivido ambas		
83	partes, te puedo decir que desde		
84	que fui docente de aula, siempre		
85	me gustaba y ha gustado		
86	aprender; buscaba en las		
87	docentes que me atraía como		
88	laboraban. Eso me atraía y lo		
99	que quería hacer, hasta llegar a		
100	preguntarle cómo podía hacerlo.		
101	<u>Yo recuerdo mucho a Beila,</u>		
102	<u>Gisela, Maritza Saavedra, Noris,</u>		
103	<u>Tania... siempre las buscaba</u>		
104	<u>para que me orientarán en mis</u>	siempre las buscaba para	Proceso orientador
105	<u>inicios, porque tenía muchos</u>	que me orientarán en mis	
106	<u>temores.</u> Ahora como personal	inicios, porque tenía	
107	directivo, la empatía la	muchos temores.	
108	demuestro, ya que siento que		
109	estoy para apoyar a los docentes		
110	y ayudarlos a buscar lo que más		
111	le conviene, y darles la		
112	oportunidad de mejorar. <u>Hace</u>		
113	<u>poco estaba con una de las</u>		
114	<u>profesoras que dejo su</u>		
115	<u>planificación a medias le</u>		
116	<u>expliqué que eso no le debe</u>		
117	<u>suceder, puesto que, los</u>		
118	<u>estudiantes de ahora son más</u>		
119	<u>activos y constantemente</u>	una de las profesoras que	
120	<u>debemos tener una carta bajo la</u>	dejo su planificación a	
121	<u>manga,</u> porque si no, hacen lo	medias le expliqué que	Cumplimiento y
122	que deseen y no los podremos	eso no le debe suceder	planificación
123	controlar; que tratara en lo		

124	posible de realizar su trabajo	
125	debidamente para que vea el	
126	resultado. Además de que los	
127	chicos se dan cuenta cuando los	
128	docentes son piratas. Muchas	
129	veces, ni siquiera se toman la	
130	molestia de investigar y de eso	
131	nos debemos cuidar. Existen	
132	ocasiones que se presenta un	
133	caso fortuito y, alguien que	
134	quiera apoyar ¿Como hace si no	
135	hay algo en que apoyarse? Que	
136	se les entiende, pero también	
137	deben ponerse en el lugar del	
138	directivo, quienes también	
139	debemos cumplir y también nos	
140	hacen acompañamiento.	
147		
148		
149		
150		
151		
152		
153		
154		
155		
156		
157		

debemos cumplir y
también nos hacen
acompañamiento.

Cumplimiento y
planificación

Pedro Méndez: Y aparte de la empatía ¿Qué otros valores emergen en ese proceso de acompañamiento, supervisión, de relación horizontal, en la que el docente que supervisa acompaña y, con el docente de aula pueden intercambiar información para mejorar ambos? ¿Cuáles otros valores crees que están presentes en ese proceso?

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
158	Cooperación y participación		
159	amigo, porque no siempre nos		
160	encontramos con un panorama		
161	negativo puesto que en <u>la</u>		
162	<u>mayoría los docentes están</u>		
163	<u>prestos a apoyar es decir</u>		
164	<u>mantener su planificación al día</u>		
165	<u>y seguir con los lineamientos del</u>		
166	<u>Ministerio,</u> lo otro es que		
167	muchas veces entre unos y otros		
168	se ayudan, es decir, los que no		
169	tienen la suficiente experiencia		
170	como te lo señalé anteriormente,		
171	le <u>solicitan colaboración al otro</u>		
172	<u>para que les apoye realizando su</u>		
173	<u>planificación y, bueno no solo</u>		
174	<u>realizándola, ejecutándola</u>		
175	<u>también.</u> Ehhh, aparte de darle el		
176	seguimiento, es muy, pero muy		
177	importante el respeto con el que		
178	se realice ese acompañamiento,		
179	porque desde el personal pienso		

**Cooperación y
participación**

Cooperación

mantener su planificación
al día

Cumplimiento y
planificación

planificación y ejecución

Cumplimiento y
planificación

180	que, <u>si se ha pasado ya por esa</u>	
181	<u>situación de estar en aula, eh</u>	
182	<u>uno siente que el obediencia y</u>	
183	<u>acatamiento son unos de los</u>	
184	<u>valores que más significativo</u>	
185	<u>para el logro de los objetivos en</u>	
186	<u>la planificación.</u>	
187		valores
188		
189		Valores Profesionales
190		
191		
192		
193		

Pedro Méndez: Amiga y en esa eh cooperación de la que me hablas ¿Cómo visualizas tú esa parte de la reflexión, que es propia del acompañamiento pedagógico? Te lo pregunto por eso que me decías sobre las conversaciones en las que orientas al docente. **¿Percibes procesos reflexivos manera implícita durante acompañamiento pedagógico?**

Nº	Realidad Vivida	Palabras/Frases	Precategorías
194	<u>La reflexión se da cuando se</u> <u>mejora la disposición del</u> <u>docente, cuando observas que</u> <u>se están cumpliendo esas</u> <u>sugerencias que diste y se</u> <u>suman cada vez más a la</u> <u>participación</u> tanto de los <u>estudiantes como de los</u> <u>docentes en las distintas</u> <u>actividades que se orientan.</u> Es decir, la veo <u>cuando observo los</u> <u>cambios</u> , porque entiendo que se están considerando las observaciones realizada y buena actitud de nosotros para transformar los procesos educativos.	La reflexión	Acción y reflexión
195			
196			
197			
198			
199			
200		Participación	Cooperación
201			
202			
203			
204			
205		Cambios	Acción y reflexión
206			
207			
208			
209			
210			
211			
212			
213			

Pedro Méndez: Mary ya para para ir cerrando, en gratitud por todos esos aportes que me has dado y pasando por todo lo que me has venido tú comentando, entiendo pues, que el proceso de acompañamiento pedagógico se da desde una perspectiva horizontal impregnado por la reflexión valores, como lo son el respeto, la colaboración y la empatía. Entonces, en función de ello, **¿Pudiéramos decir que, el que el acompañamiento pedagógico es un acto humano y humanizador? ¿Cuáles serían esos aportes para el docente de aula y para el docente que lo acompaña o lo supervisa?**

Nº	Realidad Vivida	Palabras/Frases	Precategorías
214	<u>Sí Pedro, lo veo como un acto</u> <u>humano por todos esos aspectos</u> <u>que me estás señalando en tú</u> <u>pregunta. Y, humanizador,</u> <u>porque busca la mejora tanto del</u> <u>docente que es acompañado,</u> y a su vez, <u>ese docente que</u> <u>acompaña al docente de aula,</u> <u>que en este caso soy yo misma,</u> <u>se nutre de las experiencias y de</u>		
215			
216			
217			
218			
218			
219			
220			
221			
222			
		un acto humano	Esencia humana

223	las reflexiones	docente que acompaña	Acción y Reflexión
224	que se llevan a	se nutre de las	
225	cabo. En cuanto a los aportes el	experiencias y de las	
226	supervisor o el directo desde el	reflexiones	
227	punto de vista profesional punto		
228	de vista personal, social inclusive		
229	y hasta espiritual Entonces		
230	puntualizando, desde ese		
231	enfoque humano y humanizador		
232	en el que se vine desarrollan		
233	este proceso académico-		
234	administrativo. Los aportes para		
235	ambos considero que son: es de		
236	suma importancia el	enfoque humano y	Esencia humana
237	reconocimiento tanto de las	humanizado	
238	debilidades como de las		
239	fortalezas y virtudes que se		
240	poseen presentes en cada uno		
241	de los actores involucrados en el		
242	hecho educativo. Además de		
243	apoyar, incentivar y estimular el		
244	trabajo del docente en conjunto		
245	para superar debilidades o		
246	dificultades. Sólo así es posible		
247	contribuir con la formación		
248	integral del estudiantado		
248			
249			
250		apoyar, incentivar y	
251		estimular el trabajo del	
252		docente en conjunto	Cooperación
253			
254			
255			

Pedro Méndez: Bueno Mary, no me queda más que agradecerte de verdad que te hayas tomado el tiempo, más hoy para responder a mis interrogantes. Realmente, muy interesantes tus aportes y bueno voy a analizar e interpretar esa información y, si surge algún alguna duda o inquietud pue, te consulto, pero ya específicamente en ese sentido para aclarar o reafirmar la interpretación que estoy haciendo de ello.

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Categoría
256	Claro amigo cuando desee,		
257	siempre a la orden. Fue un		
258	placer haber compartido contigo		
259	mis ideas, mi sentir. Usted sabe		
259	que lo admiro por ser quien, es		
260	un verdadero ejemplo a seguir.		
261			
262			

Nota. Elaboración propia

Tabla 3

Matriz N° 2

ACTOR SOCIAL 2			
CODIFICACIÓN			
MICROANÁLISIS			
Pedro Méndez: Buenas tardes María ¿Cómo está usted? Bueno María como le había comentado previamente, en estos momentos estoy haciendo una investigación relacionada con lo que es el acompañamiento pedagógico a partir de la visión, los sentidos y el significado que le atribuyen, tanto los docentes de aula como los directores a este proceso, específicamente en complejo educativo Manuel Cedeño. En tal sentido, me gustaría saber ¿Cómo ha sido su experiencia en torno a este proceso académico- administrativo? Es decir, ¿Cómo es su forma de pensar y sentir desde su experiencia?			
N°	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
01	Buenas tardes Pedro. Ehhh, el		
02	acompañamiento pedagógico en		
03	la institución sí lo han hecho. No		
04	todo el tiempo, pero sí lo ha		
05	hecho Marigel, que en este caso		
06	es la académica. <u>Ella nos</u>		
07	<u>orienta, nos solicita los</u>		
08	<u>documentos en la parte</u>		
09	<u>administrativa, si tenemos algún</u>		
10	<u>déficit o dificultad en las</u>		
12	<u>actividades pedagógicas nos da</u>		
13	<u>sugerencias y orientaciones para</u>		
14	<u>hacerlo mejor.</u> Y ese	nos da sugerencias y	Proceso orientador
15	acompañamiento no es una	orientaciones para	
16	camisa de fuerza ¡No! No es que	hacerlo mejor	
17	no nos van a meter miedo como		
18	muchas de la gente piensa, que		
19	cuando viene la supervisión es		
20	una presión. No, <u>ella lo hace de</u>		
21	<u>manera flexible, las opiniones de</u>		
22	<u>nosotros, que es lo importante,</u>		
23	cualquier cosa que uno pueda		
24	acotarse la anota en ese	manera flexible. opiniones	Esencia humana
24	momento.	de nosotros	
25			
26			
27			
28			
29			
Pedro Méndez: Okey María, usted tocó un aspecto muy interesante e importante, habla de supervisión y acompañamiento; procesos por los que yo muchas veces como docente también pasé, por eso pues, los evidenció desde el entendido que, es distinto cuando te hablan de supervisión a cuando te dicen acompañamiento, desde ese contexto que usted me está relatando ¿Cuál sería la diferencia que usted puede eh precisar entre lo que es supervisión y lo que es acompañamiento?			
N°	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías

30	Bueno Pedro, yo veo que la		
31	supervisión es como más de		
32	forma autoritaria, que uno a		
33	veces no tiene derecho ni		
34	siquiera a opinar, todo lo que		
35	ellos dicen es la ley. En cambio,		
36	el acompañamiento a usted le		
37	dan como de libre albedrío, le		
38	dan oportunidad de que usted		
39	opine, plantear cualquier	libre albedrío	Autonomía
40	situación que se le presente,		Pedagógica
41	porque en este caso estamos		
42	hablando del aspecto		
43	pedagógico. Ya sea con los		
44	niños o con los representantes.		
45			
46			
47			

Pedro Méndez: Okey María, entonces **¿Considera usted que el acompañamiento pedagógico se da desde una manera más horizontal mientras que la supervisión es de manera una manera más vertical e impositiva? Es lo que lo que lo percibo.**

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
48	Sí, Pedro, la considero que la		
49	supervisión es de forma vertical		
50	ya que es más impositiva; uno		
51	tiene que hacer que el jefe diga,		
52	en este caso los supervisores, ya		
53	sea territoriales o de distrito. Lo		
54	viví propiamente en la dirección,		
55	porque uno tenía que acatarse a		
57	todo lo que dijera la supervisora.		
58	Y el acompañamiento sería		
59	horizontal, porque nos están		
60	acompañando. <u>Estamos al</u>		
61	<u>mismo nivel, creo yo, lo</u>		
62	<u>considero amplían el espacio</u>		
63	<u>para que uno tenga libertad de</u>		
80	<u>expresión</u>		
81		espacio para que uno	Autonomía
		tenga libertad	Pedagógica
82			
83			

Pedro Méndez: Okey María, un aspecto muy interesante en su caso particular, es que usted ya ha vivido el proceso como acompañante y acompañada. **¿Cómo se da esa relación entre el directivo que es el que hace el acompañamiento pedagógico y el docente de aula quien es el supervisado o acompañado?**

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
84	<u>Como acompañante en el tiempo</u>		
85	<u>que estuve traté de ser más</u>		
86	<u>flexible, escuchar las ideas de</u>		
87	<u>los demás y en la práctica dar</u>		
88	<u>orientaciones a quienes me la</u>		
89	<u>pidieran en ese momento.</u> Y	escuchar ideas y dar	Proceso orientador
90	como acompañada, en este caso	orientaciones	
91	con la subdirectora académica,		

92	siento que ella nos da		
93	posibilidades para que nosotros		
94	hagamos lo que nosotros		
95	creamos necesario siempre y		
96	<u>cuando acatemos las</u>		
97	<u>orientaciones que ella nos dé,</u>		
98	<u>que en este caso no son</u>		
99	<u>exigencias sino, que nos</u>		
100	<u>orientan; no nos ponen</u>	no son exigencias sino,	Proceso orientador
101	<u>limitaciones ni camisa de fuerza.</u>	que nos orientan	
102			
103			
104			
105			

Pedro Méndez: En esta relación horizontal que usted me viene describiendo María **¿Cuáles son los valores que permean el proceso de acompañamiento pedagógico o la supervisión en el caso concreto pues del complejo educativo Manuel Cedeño desde su experiencia?**

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
107	En este caso el primero que es el respeto, la solidaridad, porque tenemos siempre la mano amiga, entre ambas partes y la socialización, sí la socialización entre nosotros el grupo de la Manuel Cedeño.	Respeto, solidaridad	Valores profesionales
108			
109		Mano amiga	Esencia humana
110			
111			
112			
113			
114			
115			

Pedro Méndez: María y en ese proceso de socialización **¿Se abre un espacio para la reflexión?**

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
116	Algunas veces, no es totalmente, a veces hay limitaciones también. Algunas veces, no es totalmente, a veces hay limitaciones también.		
117			
118			
119			
120			
121			

Pedro Méndez: ¿Cuáles serían esas limitaciones María?

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
122	<u>Eh sería más libertad en el espacio pedagógico, en la parte de evaluación y en la parte académica.</u>	libertad en el espacio pedagógico	Autonomía Pedagógica
123			
124			
125			

Pedro Méndez: De darse esa reflexión de una manera más fluida y frecuente **¿Cómo se beneficiaría usted en su práctica pedagógica?**

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
126	<u>A medida que yo tenga más</u>	más libertad	Autonomía Pedagógica
127	<u>libertad en el proceso educativo,</u>		
128	<u>creo que tengo mayor</u>		
129	<u>productividad</u>	mayor productividad	
130	<u>en dicho proceso.</u> Y creo que		
131	esto iría en beneficio de la		
132	institución, porque en la medida		
133	de que todos lo hagamos bien o		
134	tratamos de hacerlo mejor cada		

135	día más, creo que, en esa misma		
136	medida la institución se va a		
137	beneficiar mucho más.		
138			
139			

Pedro Méndez: *María, partiendo de su testimonio, al decir que el acompañamiento es estar a un mismo nivel ¿Pudieramos decir que el acompañamiento pedagógico es un acto Humano y humanizador y, por qué?*

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategoría
140	¡Totalmente de acuerdo con eso!		
141	<u>Tiene que ser humano, porque</u>	Tiene que ser humano	Esencia humana
142	<u>allí reflejamos las experiencias</u>		
144	<u>que vivimos de ese</u>		
146	<u>acompañamiento que nos</u>		
147	<u>hacen en el aula.</u> Además, que		
149	en este caso la acompañante, es		
150	conocida de nosotros, entonces		
151	<u>hemos convivido las</u>	una buena relación más	Esencia humana
152	<u>experiencias pedagógicas a</u>	humana	
153	<u>través de los años y también se</u>		
154	<u>ha dado por eso una buena</u>		
155	<u>relación más humana.</u>		
156			
157			
158			

Pedro Méndez: *Okey perfecto me parece interesantísimo eso y en este caso pues ¿Cuál sería entonces el sentido cuál es el elemento fundamental o central de este proceso?*

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategoría
159	<u>Considero que el</u>	Orientaciones	Proceso orientador
160	<u>acompañamiento debería ser</u>		
161	<u>antes durante y al final de los</u>		
162	<u>procesos educativos con sus</u>		
163	<u>respectivas orientaciones</u> ya que		
164	<u>a veces empezamos las cosas</u>		
165	<u>bien, pero somos humanos todo</u>	somos humanos todo el	Esencia humana
166	<u>el tiempo.</u>	tiempo	
167			

Pedro Méndez: *Okey, considerando el acompañamiento, así como usted lo describe, como un proceso que además de orientador, debería ser permanente. ¿Cómo cree que se beneficia el docente de aula y el directivo, sobre todo usted que ha desempeñado desde las dos perspectivas: como directivo y como docente de aula?*

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Categoría
168	Como acompañada, pienso que		
169	nos facilita la labor educativa, ya		
170	que cuando bajan diferentes	nos orienta para mejorar	
171	lineamientos especiales, ella nos		
172	orienta para mejorar ese proceso	herramientas para que	Proceso orientador
173	educativo y como acompañante	los docentes pudieran	
174	traté de dar en ese momento las	hacerlo cada día mejor	
175	mejores herramientas para que		
176	los docentes pudieran hacerlo		
177	cada día mejor		
178	, <u>cumpliendo con los</u>		
179	<u>lineamientos del Ministerio de</u>	cumpliendo lineamientos	
180	<u>Educación.</u>		

181			Cumplimiento y
182			planificación.
183			

Pedro Méndez: Fíjese que su caso, por haberse desenvuelto en ambas facetas, ve la realidad desde diferentes perspectivas. **¿Esto le ha permitido usted ser más empática en su labor docente?**

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Categoría
185	Sí, porque eso me hace ver la realidad o situación de cada quien y poderla comprender. Así se daría más la armonía, empatía y el compañerismo en todo caso.	armonía, empatía y el compañerismo	Actitudes empáticas
186			
187			
188			
189			
190			
191			

Pedro Méndez: Bueno María, muchísimas gracias por sus aportes. De verdad que no me queda más que agradecerle, muy precisa su información; respuestas muy concretas, pero bastante densas y significativas.

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Categoría
192	El placer fue mí Profe. Siempre que lo pueda ayudar, estamos a la orden		
193			
194			

Nota. Elaboración propia

Tabla 4

Matriz N° 3

ACTOR SOCIAL 3			
CODIFICACIÓN			
MICROANÁLISIS			
Investigador: ¡Buenos días Reina! Okey Reina, como te habías comentado, estoy haciendo una investigación en la que quiero construir una aproximación teórica sobre lo que es el acompañamiento pedagógico como un espacio reflexivo, que posibilita el desarrollo tanto del docente de aula, como del docente supervisor o acompañante. Eh se trata de una información no comprometiente. Entonces, en este sentido, me gustaría saber ¿Cómo ha sido tu experiencia en este acompañamiento pedagógico?			
Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
01	Buenas Profe el acompañamiento pedagógico cumple un rol clave que promueve la mejora continua de la práctica pedagógica del docente y en consecuencia el proceso de aprendizaje del niño o niña. La experiencia pedagógica se centra en enseñar a través de temáticas de la realidad vivida que contribuya al crecimiento académico, integra las áreas del proceso académico, además brinda asesoría y asistencia personalizada y continua del docente en el aula, en la que la		
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

16	compañía el acompañante	asesoría y asistencia personalizada y continua	Proceso orientador
17	interactúa a la vez con los		
18	estudiantes y mejora el		
19	desempeño del docente.		
20			
21			
22			
23			
24			
25			

Pedro Méndez: Perfecto Reina y, ¿Cómo te has sentido tú cuando eres acompañada?

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
26	Profe normal, porque como yo	Cumpro con todo	Cumplimiento y planificación.
27	cumplo con todo y tengo todo al		
28	día no tengo ningún problema.		
29	Más bien me gusta que me		
30	acompañen, porque más vienen		
31	al aula para que personas de		
32	afuera y ven como estoy dando la		
33	clase, como tengo yo el aula,		
34	como están los niños y como les		
35	reviso los cuadernos. Este ven		
36	como trabajo yo pues. Y, bueno le	Vocación, ordenada, disciplinada y responsable	Valores profesionales
37	agradan pues, ven que soy una		
38	persona que tiene vocación; me		
39	gusta enseñar, soy muy		
40	ordenada, disciplinada y		
41	responsable. ¡Ehhh salgo		
42	siempre excelente!		
43			

Pedro Méndez: Yo sé que eres así Reina, cuando trabajamos juntos así me lo demostraste. Sé si has cambiado, ha sido para bien. ¡Mira Reina! Otra cosa, en esa eh ¿Cómo lo percibes tú ese ese proceso de acompañamiento? ¿Cómo fiscalizador? o ¿Más bien horizontal y reflexivo?

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
44	Pienso que es un proceso	Proceso reflexivo Trabajo realizado desde la pedagogía del amor	Acción y Reflexión
45	<u>reflexivo</u> con mucha		
46	<u>receptividad, porque toma en</u>		
47	<u>cuenta el trabajo que realizo</u>		
48	<u>como docente desde la</u>		
49	<u>pedagogía del amor con los</u>		
50	<u>estudiantes. Es decir, me tratan</u>		
51	<u>con mucho respeto cuando me</u>		
52	<u>van a revisar la planificación ven</u>		
53	<u>que hago algo bueno me lo</u>		
54	<u>expresan con admiración.</u>	Respeto	Valores Profesionales
55	También sucede que muchas		
56	veces no entiendo algo y, bueno		
57	me lo explican como es.		
58	Constantemente estoy		
59	aprendiendo desde el		
60	compañerismo, preguntándoles a		
61	mis colegas y durante el proceso		
62	de supervisión. Claro, muchas		
63	veces noto que cuando por		
64	alguna u otra razón, no cumplo		

65	del todo con lo solicitado,		
66	entienden mis razones, pues se		
67	pone en mi lugar. <u>Yo más que</u>		
68	<u>todos veo esto como un proceso</u>		
69	<u>flexible, ya que uno en la medida</u>		
70	<u>que lo va haciendo, es decir que</u>		
71	<u>voy planificando, dando mis</u>		
72	<u>clases y entregó la planificación,</u>		
73	también tengo como como un	Proceso flexible	Cumplimiento y
74	sentir, pues es como que siento	donde se va	Planificación
75	que lo estoy haciendo bien y a la	planificando	
76	vez reflexiono sobre lo que estoy		
77	lo que estoy poniendo en práctica		
78	y lo que me están corrigiendo		
79	también. <u>Es como si a partir de</u>		
80	<u>esa reflexión, yo estableciera</u>		
81	<u>una comparación entre, el ser, y</u>		
82	<u>el deber ser</u>		
83			
84			
85			
86			
87		Reflexión.	Acción y Reflexión.
88		Comparación entre	
89		el ser y el deber ser	
90			
91			

Pedro Méndez: *Reina tocas un tema muy interesante que tiene que ver con la reflexión y es la pedagogía ¿cuáles serían en todo caso pues esos elementos que se dan cuándo se lleva a cabo ese tipo de acompañamiento?*

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
92	Bueno Profe, como le dije		
93	anteriormente, porque es un		
94	proceso que se caracteriza por la		
95	por una la práctica pedagógica		
96	que involucra elementos de suma		
97	importancia como lo son como; el		
98	compromiso, la responsabilidad,		
99	el cumplimiento, la entrega total,		
100	la motivación, las emociones de	compromiso,	
101	ambos, el esfuerzo la dedicación	responsabilidad,	Valores Profesionales
102	y la vocación. Además de	cumplimiento,	
103	relaciones académicas-laborales	entrega, motivación	
104	se basan en el profesionalismo,		
105	afecto y compañerismo.		
106			
107			
108			
109			

Pedro Méndez: *Okey y aparte de esos valores Reina que estás mencionando, a los que llamas elementos, pero que en el fondo son valores, te pregunto: ¿Se da la empatía entre el docente de aula y el docente que lo acompaña?*

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
110	Bueno, lo veo normal, porque es		
111	su labor; la de acompañar al		

112	docente para ver si está		
113	cumpliendo con los lineamientos		
114	emanados por el Ministerio de		
115	Educación. Ehhh... Es como para		
116	ver si nosotros los maestros		
117	estamos cumpliendo con todo,		
118	porque hay docentes que no		
119	planifican, que lo que hacen es		
120	improvisar las clases. Entonces,		
121	no se justifica. El docente debe de		
122	ser creativo, proactivo, dinámico,		
123	innovador, motivador y cariñoso.		
124	El docente acompañante, debe		
125	darse cuenta, si el maestro, por		
126	ejemplo; enseña con empatía y	Enseña con empatía	Actitudes Empáticas.
127	vocación, porque muchas veces		
128	los estudiantes les cuesta		
129	aprender y es porque tienen algún		
130	tipo de problemas en sus casas,		
131	entonces uno se pone a pensar		
132	en todas esas cosas por las que		
133	deben estar pasando, se pone en		
134	sus zapatos y crea nuevas		
135	estrategias y, así pues		
136			
137			
138			
139			
140			
141			
142			
		Se pone en sus zapatos	Actitudes Empáticas

Pedro Méndez: Ajá Reina y en este caso tu consideras que te dan la oportunidad de participar, de opinar, de tomar decisiones. Es decir **¿Si hay un espacio para la reflexión? ¿Cómo se lleva a cabo ese razonamiento al respecto?**

Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
143	<u>Sí, porque participo y siento</u>	Valores éticos y	Valores Profesionales
144	<u>anhelo de expresar y opinar lo</u>	morales	
145	<u>que es trabajar con la esencia de</u>		
146	<u>los niños y niñas con valores</u>		
147	<u>éticos y morales.</u> Por eso, finalizo		
148	señalando que el		
149	acompañamiento pedagógico		
150	juega un rol fundamental para la		
151	optimización y transformación de		
152	la educación. <u>y evaluación de</u>		
153	<u>todos los que conforman y</u>		
154	<u>ejercen esta labor, con el fin de</u>		
155	<u>eleva la calidad de la educación</u>		
156	<u>con la reflexión,</u> dándole gracias	Ejercen esta labor,	Acción y Reflexión
157	a Dios por el día a día de que	con el fin de elevar la	
158	tenemos vida el caminar y está	calidad de la	
159	dispuesta a entregar todo por el	educación con la	
160	todo.	reflexión	
161			
162			

163			
164			
Pedro Méndez: ¿Qué significa para ti acompañamiento pedagógico?			
Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
165	Es una estrategia de formación donde se acompaña a docentes académicamente escuchando sus necesidades e inquietudes, aportando perspectiva y compartiendo con ellos herramientas que lo ayuden en su aprendizaje e inclusive que enriquezca el proceso de enseñanza de aprendizaje y por último no más menos importante este permite involucrarse más a docentes en diferentes expectativas que este tiene al impartir conocimiento y compartir conocimiento, un feedback de parte y parte	Escuchar necesidades e inquietudes. Herramientas que ayudan en el aprendizaje y la enseñanza	Proceso orientador
166			
167			
168			
169			
170			
171			
172			
173			
174			
175			
176			
177			
178			
179			
180			
181			
182			
183			
184			
185			
Pedro Méndez: ¿Qué diferencia observas tú entre lo que es la supervisión y el acompañamiento pedagógico?			
Nº	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
186	Entre la supervisión y el acompañamiento pedagógico profe el acompañamiento pedagógico es como una acción que evoluciona de la supervisión educativa eh mejora el desempeño docente, es <u>sentirse agradable en compañía de colegas de trabajo que en algún tiempo fueron igual como docente de aula como nosotros que su herramienta lo le pone en lo pones en práctica hacia nosotros, haciendo sentir un ambiente agradable en el cual interactuamos diariamente.</u> La supervisión va a asesorar, ayudar, apoyar, compartir, a contribuir para que el docente en servicio progrese en su propia formación y en el mejor desempeño de la clase pedagógica que le facilite el desarrollo de los aprendizajes toma decisiones oportunas y <u>verificar del cumplimiento las</u>	sentirse agradable en compañía de colegas de trabajo 	

212	normativas que rige el Ministerio de Educación.	verificar del cumplimiento las normativas	Cumplimiento y Planificación
213			
214			
215			
216			
217			
218			
219			

Pedro Méndez: *Okay Reina muy bien, interesante. ¿Consideras que el acompañamiento pedagógico es un acto humano? ¿Por qué?*

N°	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
220	<u>Sí porque se supone que el docente supervisor u orientador va con la finalidad de acompañar al docente dentro del aula de clase a más de enseñar o jugar al mismo</u> por tal sentido esta figura juega un papel importante en el encabezamiento de la parte pedagógica.	el docente supervisor u orientador va con la finalidad de acompañar	Proceso orientador
221			
222			
223			
224			
225			
226			
227			
228			
229			
230			

Pedro Méndez: *Y ya para ir cerrando Reina ¿Me podrías decir cuáles son las limitaciones, obstáculos o las debilidades que tú observas en la manera como se viene desarrollando el acompañamiento*

N°	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
231	<u>Ninguna profe porque siempre las personas nos han acompañado ha hecho su trabajo excelente</u>		
232			
233			
234			

Pedro Méndez: *Okey ¡Muchísimas gracias Reina! En verdad muy agradecido. Bueno yo voy a transcribir esa información si en el análisis y en la interpretación me surge alguna duda, una inquietud, un vacío pues te vuelvo a consultar. Dios te bendiga, estamos en contacto.*

N°	Realidad Viva	Palabras/Frases	Precategorías
235	Este... de nada profe que tenga un excelente día estamos siempre a la orden lineamientos del Ministerio de Educación.		
236			
237			
238			
239			

Nota. *Elaboración propia*

B. La Comprensión: Temas y patrones de significados

Luego de transcribir, codificar y agrupar la información, continuo con la búsqueda de las "estructuras de significado" que otorgan atributos a las experiencias vividas. Estas estructuras ilustran *el cómo* de la comprensión del mundo que nos rodea. En este caso como veo, experimento y percibo mi fenómeno de estudio en conjunción con el otro.

Gadamer (2003) considera al lenguaje evidencia una realidad cargada de significados ontológicos, como un desvelamiento de sentido que no es distinto a las diferentes representaciones finitas que acontecen en la subjetividad humana. Por esto los temas en este estudio emergen de mi comprensión e interacción con el mundo y se manifiestan mediante mis acciones, pensamientos y sentimientos a nuestra forma de ser en el mundo. Las matrices 4,5,6,7,8,9,10,11 y 12 ilustran los temas y patrones de significados que conceptualizan las precategorias iniciales.

Tabla 5
Matriz N°4

SUSTRATOS VIVENCIALES			Precategoría
Actores Sociales			
1	2	3	
La reflexión se da cuando se mejora la disposición del docente, cuando observas que se están cumpliendo esas sugerencias que diste y se suman cada vez más a la participación tanto de los estudiantes como de los docentes en las distintas actividades que se orientan. Es decir, la veo cuando observo los cambios. (60-64). ...ese docente que acompaña al docente de aula, que en este caso soy yo misma, se nutre de las experiencias y de las reflexiones (66-67)	Pienso que es un proceso reflexivo con mucha receptividad, porque toma en cuenta el trabajo que realizo como docente desde la pedagogía del amor con los estudiantes. (16-18) Es como si a partir de esa reflexión, yo estableciera una comparación entre, el es, y el deber ser. (29-30). Por eso es que considero que es un proceso de construcción, seguimiento, participación y evaluación de todos los que conforman y ejercen esta labor, con el fin de elevar la calidad de la educación con la reflexión. (50-53)	Pienso que es un proceso reflexivo con mucha receptividad, porque toma en cuenta el trabajo que realizo como docente desde la pedagogía del amor con los estudiantes (44-50)	Acción Reflexiva En mi experiencia como docente, la habilidad de reflexionar tanto en la acción como sobre ella ha sido fundamental en mi labor educativa. Ello nos permite evaluar de manera continua nuestro desempeño con el fin de optimizar las prácticas y fomentar la autonomía. Esta reflexión constante nos brinda la oportunidad de adaptar las estrategias, entender más a fondo las dinámicas del aula y promover un aprendizaje que realmente tenga significado. Shön (1998)

Nota. *Elaboración propia*

Tabla 6
Matriz No 5

SUSTRATOS VIVENCIALES			Precategoría
Actores Sociales			
1	2	3	
Yo recuerdo mucho a Beila, Gisela, Maritza Saavedra, Noris, Tania... siempre las buscaba para que me orientarán en mis inicios, porque tenía muchos temores. (33-36)	Sí porque se supone que el docente supervisor o orientador va con la finalidad de acompañar al docente dentro del aula de clase a más de enseñar o jugar al mismo. (67-69)	Ella nos orienta , nos solicita los documentos en la parte administrativa, si tenemos algún déficit o dificultad en las actividades pedagógicas nos da sugerencias y orientaciones para hacerlo mejor. (03-05)	Proceso Orientador Desde mi perspectiva como docente e investigador, el proceso orientador es un apoyo fundamentado en la confianza y la colaboración que impulsa el desarrollo profesional del docente y favorece una enseñanza más relevante. El acompañamiento pedagógico trasciende lo meramente técnico; se convierte en un espacio de encuentro y reflexión en el que el director no solo guía, sino que también sensibiliza y refuerza la labor del docente. Esta función orientadora consiste en cultivar competencias y promover relaciones humanas que transformen la práctica educativa. Brigg (2013)

Nota. Elaboración propia

Tabla 7
Matriz N°6

SUSTRATOS VIVENCIALES			Precategoría
Actores Sociales			
1	2	3	
<u>tienes la libertad de planificar una clase donde puedes incluir todas las áreas o las que consideres más relevante. (17-18)</u>	<u>Estamos al mismo nivel, creo yo, lo considero amplían el espacio para que uno tenga libertad de expresión. (21-22)</u> <u>Eh sería más libertad en el espacio pedagógico, en la parte de evaluación y en la parte académica. (122-123)</u>		Autonomía Pedagógica Concibo la autonomía pedagógica como la habilidad de directores, profesores y estudiantes para participar de forma crítica y consciente en su proceso de aprendizaje. No se trata simplemente de actuar a voluntad, sino de un proceso liberador en el que el

	<u>A medida que yo tenga más libertad en el proceso educativo, creo que tengo mayor productividad en dicho proceso. (37-38)</u>		conocimiento se genera de manera colectiva. Esta autonomía nos transforma en protagonistas de nuestro aprendizaje y, por ende, de nuestra propia realidad. (Freire, 2004)
--	---	--	--

Nota. *Elaboración propia*

Tabla 8
Matriz 7

SUSTRATOS VIVENCIALES			Precategoría
Actores Sociales			
1	2	3	
...si se ha pasado ya por esa situación de estar en aula, eh uno siente que el obediencia y acatamiento son unos de los valores que más significativo para el logro de los objetivos en la planificación. (57-59)	Sí, porque participo y siento anhelo de expresar y opinar lo que es trabajar con la esencia de los niños y niñas con valores éticos y morales. (47-48)	elementos de suma importancia como lo son como; el compromiso, la responsabilidad, el cumplimiento, la entrega total, la motivación, las emociones de ambos (97-103)	Valores Profesionales Comprendo los valores profesionales como cualidades esenciales que no solo definen nuestra identidad, sino que también guían nuestra labor educativa y se concretan en nuestras acciones diarias. Cada uno vive y comprende estos valores a través de su propia historia, cultura y experiencias. Abarcan las dimensiones Pedagógica e intelectual. Ambas se complementan y refuerzan mutuamente, dando lugar a una enseñanza ética, reflexiva y comprometida con el aprendizaje significativo (López y Solís, 2011).

Nota. *Elaboración propia*

Tabla 9
Matriz N°8

SUSTRATOS VIVENCIALES			Precategoría
Actores Sociales			
1	2	3	
El docente acompañante, debe darse cuenta, si el maestro, por ejemplo; enseña con empatía y vocación (42- 44).	Ahora como personal directivo, la empatía la demuestro, ya que siento que estoy para apoyar a los docentes y ayudarlos a buscar lo que más le conviene, y darles la oportunidad de mejorar. (35-37).	<u>sentirse agradable en compañía de colegas de trabajo que en algún tiempo fueron igual como docente de aula como nosotros que su herramienta lo le pone en lo pones en práctica hacia nosotros, haciendo sentir un ambiente agradable en el cual interactuamos diariamente</u> (194-205)	Actitudes Empáticas Considero que la empatía es fundamental para establecer una conexión profunda con los sentimientos y pensamientos de directores, docentes y estudiantes. Al comprender y reconocer tanto sus expresiones verbales como no verbales, podemos crear relaciones genuinas que enriquecen el acompañamiento pedagógico y el proceso de aprendizaje, además de fortalecer los lazos humanos en el aula (Goleman, 2000)

Nota. *Elaboración propia*

Tabla 10
Matriz 9

SUSTRATOS VIVENCIALES			Precategoría
Actores Sociales			
1	2	3	
<u>Que no poseen su planificación, su registro de asistencia, no se sienten cómodos cuando se llega al aula, (9-10).</u> <u>al aula no se va a improvisar, posterior al diagnóstico se debe elaborar una planificación completa incluyendo un receso dirigido para educar al estudiante en una rutina que le permita desarrollarse sin tropiezos. (12-15).</u> <u>la mayoría los docentes están prestos a apoyar es decir mantener su planificación al día y seguir con los lineamientos del Ministerio. (50-52).</u> <u>solicitan colaboración al otro para que les apoye realizando su planificación y, bueno no solo realizándola, ejecutándola también. (54-55).</u>	<u>Es decir, me tratan con mucho respeto cuando me van a revisar la planificación ven que hago algo bueno me lo expresan con admiración. (50-53).</u> <u>Yo más que todos veo esto como un proceso flexible, ya que uno en la medida que lo va haciendo, es decir que voy planificando, dando mis clases y entregó la planificación. (24-26).</u>	<u>cumplo con todo y tengo todo al día no tengo ningún problema (27- 29)</u> <u>verificar del cumplimiento las normativas que rige el Ministerio de Educación (2017-2019)</u>	Planificación y Cumplimento Desde mi punto de vista, la planificación del acompañamiento pedagógico requiere prever acciones, asignar responsabilidades y definir estrategias precisas que guíen el proceso educativo. Esta planificación va más allá de ser un simple procedimiento; actúa como un vínculo entre la situación actual y los objetivos de transformación, garantizando que cada decisión apoye el desarrollo de una práctica docente crítica y enfocada en el cambio. (Thompson y Strickland, 2000)

Nota. *Elaboración propia*

Tabla 11
Matriz 10

SUSTRATOS VIVENCIALES			Precategoría
Actores Sociales			
1	2	3	
...trabajar con adulto es limitante porque consideran que vas solo a evaluar lo que hace, como lo hace y cuando lo hace, dejando a un lado que el acompañamiento tiene como principio consolidar conocimientos, compartir desde la experiencia, aportar ideas entre otros. (02-05) Considero que el principio del acompañamiento es que el docente busque mejorar y aprender cada día con cada grupo, a conocerlos e indagar que les preocupa, como se sienten y cómo podemos ayudar a los niños. (19-21)	me tratan con mucho respeto cuando me van a revisar (51-52) más libertad en el espacio pedagógico (122-123)	compromiso, la responsabilidad, el cumplimiento, la entrega total, la motivación, las emociones de ambos (100-103)	Principios Fundamentales Considero que los principios del acompañamiento pedagógico constituyen el cimiento esencial de la labor educativa. Este acompañamiento debe ser: a) Humanista b) Integrador c) Valorativo d) Democrático. Estos valores orientan nuestra práctica docente, proporcionando sentido y rumbo a cada intervención pedagógica. (Saballos, X. 2014)

Nota. *Elaboración propia*

Tabla 12
Matriz 11

SUSTRATOS VIVENCIALES			Precategoría
Actores Sociales			
1	2	3	
Sí Pedro, <u>lo veo como un acto humano por todos esos aspectos que me estás señalando en tú pregunta. Y, humanizador, porque busca la mejora tanto del docente que es acompañado (214-2020)</u> <u>ese enfoque humano y humanizador en el que se vine desarrollan este proceso académico-administrativo (234-238)</u>	Tiene que ser <u>humano, porque allí reflejamos las experiencias que vivimos de ese acompañamiento que nos hacen en el aula, (42-43).</u> <u>...hemos convivido las experiencias pedagógicas a través de los años y también se ha dado por eso una buena relación más humana. (45-46)</u> <u>a veces empezamos las cosas bien, pero somos humanos todo el tiempo. (48-49)</u>	<u>sentirse agradable en compañía de colegas de trabajo que en algún tiempo fueron igual como docente de aula como nosotros que su herramienta lo le pone en lo pones en práctica hacia nosotros, haciendo sentir un ambiente agradable en el cual interactuamos diariamente (194-205)</u>	Esencia Humana Considero que el acompañamiento pedagógico es una práctica fundamentalmente humana, donde la interacción entre docentes y directores se transforma en un espacio de cambio y liberación. Cada acción educativa se basa en una perspectiva teórica y una visión del mundo, lo que significa que el docente, al estar inmerso en su contexto, no solo lo comprende, sino que lo modifica. Así, tanto el acompañado como el acompañante pedagógico van más allá de la simple visita técnica; se trata de un acto de reflexión profunda que tiene como objetivo fomentar la autonomía y el desarrollo integral de todos los involucrados en el proceso educativo. Freire (1990).

Nota. Elaboración propia

Tabla 13
Matriz N°12

SUSTRATOS VIVENCIALES			Precategoría
Actores Sociales			
1	2	3	
Cooperación y participación amigo, porque no siempre nos encontramos con un panorama negativo, (49 Y 50). ...cuando observas que se están cumpliendo esas sugerencias que diste y se suman cada vez más a la participación. (60--62)	En este caso el primero que es el respeto, la solidaridad, porque tenemos siempre la mano amiga, entre ambas partes y la socialización, sí la socialización entre nosotros. (30-32)	asesorar, ayudar, apoyar, compartir, a contribuir para que el docente en servicio progrese (206-210)	Cooperación Para mí, la cooperación es un elemento esencial en el ámbito educativo, ya que el conocimiento se desarrolla de manera colectiva a través de la interacción de diversas experiencias y puntos de vista. Esto no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también promueve relaciones más justas y horizontales, distantes de estructuras rígidas y autoritarias. Como educador, aprecio la cooperación porque transforma el aula y los espacios de apoyo pedagógico en auténticas comunidades de aprendizaje, donde cada individuo contribuye activamente a la creación del saber. (Freire, 2023)

Nota. *Elaboración propia*

Las Precategorías emergentes ponen de manifiesto la complejidad del acompañamiento pedagógico en el marco de una educación posmoderna. En este contexto, la relación entre docentes y directores va más allá de la simple supervisión, evolucionando hacia un proceso de diálogo y colaboración. Este acompañamiento se convierte en un espacio de construcción conjunta, donde la reflexión, la innovación y la autonomía se entrelazan para potenciar tanto la práctica docente como la gestión educativa.

Abordarlo desde esta óptica implica reconocer su dimensión ética, humanista y praxeológica, fomentando una interacción fundamentada en la confianza, el respeto y el

desarrollo mutuo. De este modo, el acompañamiento pedagógico se establece como una estrategia clave para la transformación educativa, en la que directores y docentes, a partir de su experiencia y liderazgo, co-construyen procesos formativos que se adaptan a las exigencias de una sociedad en constante evolución.

C. La interpretación de la información recopilada: Reducción eidética

Esencia y fusión de lo vivido

La reducción eidética constituye un procedimiento fundamental en la fenomenología de Edmund Husserl, cuyo objetivo es aprehender la esencia (eidos) de los fenómenos. Este enfoque me permitió trascender las meras apariencias individuales y acceder a lo que es esencial y universal en la praxeología pedagógica. Para llevar a cabo este procedimiento, me apoyé en Max van Manen (2003), quien no se adhiere de manera estricta a Husserl, sino que adapta la reducción eidética como un medio para develar la esencia de las experiencias vividas en contextos educativos específicos.

A los fines de indagar en los significados profundos emergentes de los relatos y descripciones de las vivencias humanas, procedí a describir minuciosamente la experiencia vivida, lo que implicó recoger relatos y anécdotas de las experiencias narradas, enfocándome en aquellas que resultaban más significativas y que revelaban el sentido profundo del acompañamiento pedagógico. En esta fase, evité conceptos abstractos o teóricos; la clave fue partir de la experiencia concreta. Mientras a la par de ello, reflexioné sobre mi onto y la naturaleza de la experiencia, valiéndome de mi bagaje cultural y capital intelectual para focalizar testimonios plausibles y coincidentes con respecto a mis propósitos de investigación; que a decir del Van Manen (2003), es lo que permanece constante y constituye el núcleo de la experiencia pedagógica.

Fue así como a partir de esta reflexión, logré la emergencia de (09) nueve precategorías.

Precategorías Emergentes.

Figura 6:

Precategorías emergentes de los sustratos vivenciales



Nota. *Elaboración propia.*

Analiqué el lenguaje, las expresiones y las subcategorías para otorgarle un caviar más profundo la realidad vivida, realizando analogías y resaltando expresiones simbólicas que permitieran captar la esencia del acompañamiento pedagógico desde una perspectiva praxeológica, proceso del cual emergieron tres categorías de análisis que reflejaban la vivencia de la experiencia en lugar de limitarse a definiciones conceptuales. Finalmente, interpreté los significados profundos, conectando la experiencia con el sentido del acompañamiento pedagógico y relacionando los hallazgos con las intencionalidades de mi estudio y la praxeología pedagógica. Transitar heurístico este, que me permitió estructurar la información tal como se muestra a continuación:

Tabla 14.
Categorías emergentes

Categorías emergentes		
Dimensión Ética y Humanista	Dimensión Pedagógica y Procesual	Dimensión Reflexiva y Cooperativa
Esencia Humana Actitudes Empáticas Valores Profesionales Estas Precategorías se relacionan con los principios fundamentales del ser humano, las actitudes hacia los demás y el marco ético que guía el accionar profesional.	Proceso Orientador Autonomía Pedagógica Planificación y cumplimiento Este grupo abarca las metodologías, enfoques y procesos relacionados con la enseñanza, la planificación educativa y la independencia en la práctica pedagógica.	Acción y Reflexión Cooperación Principios Fundamentales Aquí se agrupan aspectos que implican el análisis crítico de las acciones y la interacción con otros en un marco de colaboración y principios básicos

Nota. *Elaboración propia.*

Texto fenomenológico

Escribiendo la esencia de la experiencia.

En términos de Van Manen (2003), el texto fenomenológico consiste en una descripción reflexiva que intenta captar la esencia de una experiencia vivida, empleando un lenguaje que resulta evocador y expresivo. Este tipo de texto no se limita a la mera descripción de hechos, sino que se propone develar el significado profundo de la experiencia en su dimensión más humana.

Se trata de considerar la experiencia vivida en toda su complejidad, empleando un lenguaje evocador y expresivo, utilizando metáforas, imágenes y narrativas que comunican el significado de la experiencia. Persigue la esencia de la experiencia mediante la reducción eidética, identificando los elementos fundamentales que constituyen la experiencia en su forma auténtica. Es reflexivo y hermenéutico, ya que

implica la interpretación del significado de la experiencia dentro de un contexto más amplio.

En el contexto de la escritura fenomenológica, se encuentra presente el vocatio que puede interpretarse también como el llamado a articular la experiencia vivida. La escritura trasciende un mero ejercicio técnico, convirtiéndose en una respuesta a la necesidad de expresar y comprender la esencia de los fenómenos humanos. El vocatio en el ámbito educativo se presenta como un impulso interno que orienta al educador hacia una práctica pedagógica genuina, caracterizada por el cuidado, la reflexión y una postura ética en relación con el aprendizaje y la formación del otro.

En este marco, la fenomenología se configura no solo como un método de investigación, sino como una forma de involucrarse con el mundo y con la experiencia vivida. De esta manera, el vocatio simboliza el llamado a investigar, entender y dar voz a experiencias fundamentales de la existencia humana, especialmente aquellas vinculadas a la pedagogía, el cuidado y la enseñanza. Así como el docente responde a un imperativo ético en su labor, el investigador fenomenológico atiende a un llamado intelectual y existencial que busca dar significado a la experiencia vivida a través del lenguaje.

Este autor argumenta que la escritura fenomenológica no se limita a la mera transcripción de datos o información, sino que se erige como una práctica reflexiva que permite articular el significado de la experiencia de manera evocadora y profunda. A partir de estas consideraciones, concibo el acto de escribir desde una perspectiva fenomenológica como una respuesta al vocatio, un llamado profundo que me impulsó a sumergirme en el mundo de la experiencia vivida, permitiendo que la reflexión orientara la estructura del texto. Así, la escritura se constituyó en un medio para expresar lo que la experiencia vivida producto de mi investigación "llama" a ser comunicado.

A continuación, se presenta el texto fenomenológico derivado de cada una de las categorías de análisis.

EL VOCATIO
TEXTO FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO
DIMENSIÓN ÉTICA Y HUMANISTA
El acompañamiento pedagógico va más allá de la simple transmisión de conocimientos; se configura como un espacio intersubjetivo en el que se entrelazan la esencia humana, las actitudes empáticas y los valores que sustentan las relaciones educativas. Desde una óptica fenomenológica, la experiencia del acompañamiento pedagógico se concibe como un acto praxeológico, donde la reflexión sobre el quehacer educativo está impregnada de una dimensión ética y humanista. La esencia humana, entendida como la capacidad de trascender y otorgar significado a la existencia, se manifiesta en el acompañamiento pedagógico a través del reconocimiento de la otredad. El docente que acompaña no solo actúa como facilitador o guía, sino también como testigo y participante en el desarrollo del docente de aula. Este reconocimiento implica aceptar al otro en su totalidad, valorando tanto su potencial como sus limitaciones. En este contexto, el acompañamiento pedagógico se presenta como un encuentro singular e irrepetible, donde se crea un espacio dialógico que propicia la co-construcción del conocimiento y del sentido de la experiencia educativa, fundamentado en el respeto mutuo y en la comprensión de la humanidad compartida. De igual manera la empatía, entendida como la habilidad de comprender y conectar con las emociones y vivencias ajenas, se erige como un elemento fundamental en el proceso de acompañamiento pedagógico. Desde un enfoque fenomenológico, la empatía trasciende la mera competencia interpersonal; se manifiesta como una actitud deliberada que se dirige hacia la esencia del otro, facilitando un acceso auténtico a su realidad experiencial. En el contexto del acompañamiento pedagógico, las actitudes empáticas se materializan en acciones

específicas: la escucha activa, la identificación de las necesidades individuales y la adecuación de las estrategias educativas a situaciones particulares. Estas actitudes no solo refuerzan la relación entre directivo y docentes, sino que también favorecen la creación de un entorno de confianza y seguridad, donde todos tienen la oportunidad de explorar, aprender y desarrollarse.

La dimensión ética del acompañamiento pedagógico se manifiesta de manera tangible a través de los valores que fundamentan la práctica educativa. Valores tales como la justicia, el respeto, la solidaridad y la responsabilidad no solo guían las acciones del educador, sino que también configuran el ambiente educativo en su totalidad. Desde una perspectiva praxeológica, estos valores trascienden su carácter abstracto y se materializan en la práctica pedagógica. Por ejemplo, la justicia se refleja en la equidad en el trato hacia los demás; el respeto se manifiesta en la apreciación de sus diferencias; la solidaridad se expresa en el apoyo recíproco dentro de la comunidad educativa; y la responsabilidad se traduce en el compromiso del educador con el desarrollo integral del estudiante.

La praxeología pedagógica proporciona un enfoque integrador para entender la dimensión ética y humanista del acompañamiento. Esta perspectiva resalta la importancia de la reflexión crítica sobre las prácticas educativas, permitiendo al educador evaluar cómo sus acciones condicionan el desarrollo de los estudiantes y en la creación de una comunidad educativa más humana y justa. Asimismo, la praxeología enfatiza la necesidad de coherencia entre los valores proclamados y las acciones ejecutadas. En el contexto del acompañamiento pedagógico, esta coherencia se evidencia en la capacidad del educador para actuar de manera alineada con los principios éticos y humanistas que defiende, transformando su práctica en un acto de resistencia ante las dinámicas deshumanizadoras que caracterizan la educación contemporánea. El acompañamiento pedagógico, desde una perspectiva fenomenológica, se presenta como un acto profundamente ético y humanista. En este proceso convergen la esencia humana, las actitudes empáticas y los valores que guían la práctica docente. La praxeología pedagógica, como enfoque integrador, facilita la reflexión sobre cómo estas dimensiones se interrelacionan.

EL VOCATIO

TEXTO FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO

Dimensión Pedagógica y Procesual

El acompañamiento pedagógico, en su dimensión pedagógica y procesual, se presenta como un ámbito en el que se integran el proceso de orientación, la promoción de la autonomía pedagógica, la planificación metódica y el logro efectivo de los objetivos educativos. Desde una óptica fenomenológica, estas dimensiones no son vistas como elementos separados, sino como expresiones de una práctica educativa que se fundamenta en la praxeología pedagógica. La interrelación de estas dimensiones enriquece la experiencia educativa, subrayando el carácter intencional y transformador del acompañamiento. El acompañamiento pedagógico se define como un proceso de orientación en el que el director apoya al docente en el desarrollo de su práctica profesional. Este proceso trasciende la mera orientación o guía, buscando establecer un diálogo en el que tanto el directivo como los docentes puedan generar cambios en sus prácticas y construir conocimiento de manera conjunta.

Desde la perspectiva fenomenológica, el acto de orientar implica un reconocimiento activo de las experiencias de todos los participantes, así como de sus intereses, contextos y potencialidades. La orientación no se concibe como una imposición, sino como una facilitación que permite al docente reflexionar sobre su propia práctica y su rol en el entorno. En este sentido, la orientación pedagógica se configura también como un acto ético y humanista. La autonomía pedagógica se presenta tanto como un objetivo como un principio fundamental en el proceso de acompañamiento educativo. Fomentar la autonomía implica establecer las condiciones necesarias para que el docente pueda realizar elecciones informadas y responsables respecto a su práctica. Este proceso no es meramente mecánico, sino que se configura como una construcción colaborativa que valora la individualidad de cada persona.

Desde una perspectiva fenomenológica, la autonomía pedagógica se manifiesta cuando el acompañamiento no solo atiende las necesidades inmediatas del docente, sino que también enriquece su capacidad de autorreflexión y acción. Se trata de un proceso gradual que abarca el fortalecimiento de la autoconfianza, el desarrollo de habilidades críticas y la habilidad para gestionar su propia práctica en interacción con

los demás. La planificación constituye un aspecto esencial en la dimensión procesal del acompañamiento pedagógico. Elaborar y organizar procesos educativos implica prever escenarios, establecer metas claras y definir estrategias que faciliten su logro.

No obstante, desde un enfoque fenomenológico, la planificación debe ser también adaptable, ajustándose a las necesidades y circunstancias cambiantes del entorno educativo. El cumplimiento, en este contexto, trasciende la mera ejecución mecánica de lo que se ha planificado. En el ámbito del acompañamiento pedagógico, este concepto se transforma en un proceso intencional y reflexivo. Se trata de un acto que pone en evidencia la coherencia entre los objetivos establecidos, las acciones realizadas y los resultados alcanzados, siempre desde una perspectiva crítica que facilite la reorientación de la práctica cuando sea necesario.

En este marco, la praxeología pedagógica, entendida como la teoría de la acción educativa, proporciona un contexto integrador para analizar la dimensión pedagógica y procesal del acompañamiento. Desde esta óptica, el acompañamiento se concibe no como un acto aislado, sino como una práctica reflexiva que conecta el proceso de orientación, la autonomía pedagógica, la planificación y el cumplimiento. La praxeología pedagógica subraya la importancia de actuar con intencionalidad y un sentido crítico. En el contexto del acompañamiento pedagógico, esto implica que cada acción debe estar en consonancia con los principios éticos y los valores que fundamentan la educación, teniendo siempre en cuenta su impacto en el desarrollo del estudiante y en la transformación de la comunidad educativa.

En resumen, la dimensión pedagógica y procesal del acompañamiento pedagógico, analizada desde una perspectiva fenomenológica, constituye un espacio donde se entrelazan el proceso de orientación, la autonomía pedagógica, la planificación y el cumplimiento, todo ello enmarcado en una praxis reflexiva y transformadora. La praxeología pedagógica, como un horizonte teórico y metodológico, facilita la articulación de estas dimensiones, promoviendo una educación que va más allá de lo meramente instrumental y se establece como un acto profundamente ético y humano.

TEXTO FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO

Dimensión Reflexiva y Cooperativa

El acompañamiento pedagógico, en su aspecto reflexivo y colaborativo, se configura como un espacio de interacción donde la acción y la reflexión se entrelazan con el fin de fomentar una práctica educativa transformadora. Desde un enfoque fenomenológico, esta dimensión comprende cómo las interacciones educativas, basadas en la cooperación y guiadas por principios fundamentales, favorecen el desarrollo integral de los individuos implicados. A través de la praxeología pedagógica, estas dinámicas se examinan como actos intencionales y significativos que construyen una praxis reflexiva y colectiva.

La acción y la reflexión constituyen fundamentos esenciales en el acompañamiento pedagógico. Desde la perspectiva fenomenológica, estas dimensiones no se presentan como procesos aislados, sino como aspectos complementarios de una experiencia educativa unificada. La acción pedagógica implica una intervención deliberada que busca facilitar el desarrollo y perfeccionamiento de la práctica docente. No obstante, esta acción cobra profundidad y significado únicamente cuando se acompaña de una reflexión crítica sobre su impacto y relevancia.

La reflexión, concebida como un acto de conciencia y análisis, permite tanto al director como al docente de aula evaluar sus prácticas, reconocer sus logros y errores, y redirigir sus esfuerzos hacia objetivos más alineados con sus valores y metas. Este ciclo continuo de acción-reflexión es crucial para asegurar que el acompañamiento pedagógico sea no solo eficaz, sino también ético y significativo. La cooperación se erige como una dimensión central del acompañamiento pedagógico, ya que enfatiza la naturaleza dialógica y relacional de la educación. En este marco, cooperar implica crear un espacio compartido donde docentes y directivos colaboran hacia objetivos comunes, respetando la singularidad de cada participante. Desde una perspectiva fenomenológica, la cooperación no es solo una técnica o estrategia, sino una actitud fundamental que se expresa en la escucha activa, la apertura al diálogo y la voluntad de aprender del otro. Este enfoque permite que el acompañamiento pedagógico se

transforme en una relación de reciprocidad, donde tanto el docente como director se enriquecen y crecen a partir de su interacción.

Los principios fundamentales que guían la dimensión reflexiva y cooperativa del acompañamiento pedagógico incluyen: a) la Igualdad: reconocer que todos los participantes en el proceso educativo tienen el mismo valor intrínseco y derechos fundamentales, b) Respeto: Valorar las diferencias individuales y promover un ambiente donde cada voz sea escuchada y considerada. c) Responsabilidad: Asumir el compromiso de actuar de manera congruente con los valores y objetivos educativos compartidos. d) Solidaridad: Fomentar una cultura de apoyo mutuo y colaboración, donde el éxito de uno sea visto como el éxito de todos.

Estos principios no solo orientan las acciones del docente, sino que también modelan el entorno educativo como un espacio inclusivo y justo convirtiéndose en el eje rector de la praxis educativa, asegurando que el acompañamiento pedagógico trascienda lo instrumental y se oriente hacia crecimiento profesional. En este escenario, la praxeología pedagógica, como teoría y práctica de la acción reflexiva, proporciona un marco para analizar y orientar el acompañamiento pedagógico en su dimensión reflexiva y cooperativa. Este enfoque enfatiza: La intencionalidad, La reflexión crítica y La coherencia. Desde esta perspectiva, la praxeología pedagógica no solo describe lo que se hace, sino que también explora el "por qué" y el "cómo" de las acciones educativas, permitiendo una comprensión más profunda del acompañamiento pedagógico.

La dimensión reflexiva y cooperativa del acompañamiento pedagógico, vista desde una aproximación fenomenológica, destaca la importancia de la acción y la reflexión, la cooperación y los principios fundamentales como pilares de una práctica educativa transformadora. La praxeología pedagógica proporciona un horizonte integrador que permite articular estas dimensiones en una praxis reflexiva, ética y humana, orientada hacia la formación integral y el desarrollo de una comunidad educativa más justa y solidaria.

En resumen, las categorías que emergieron de las experiencias vivenciales evidencian las dimensiones fundamentales de una práctica pedagógica crítica y reflexiva.

El acompañamiento pedagógico, visto desde una perspectiva praxeológica, representa un proceso dinámico y transformador en el que el docente examina su propia práctica, desafía los marcos normativos y fomenta una acción educativa que sea consciente y liberadora. Desde esta perspectiva, la educación posmoderna no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que se orienta hacia la formación de individuos críticos y autónomos capaces de interpretar y transformar su contexto social y cultural.

MOMENTO V

CORPUS TEÓRICO SUTANTIVO

PRAXEOLOGÍA ESENCIA, EXPERIENCIA Y EXISTENCIA FILOSÓFICA DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

*"El conocimiento crece cuando somos capaces
de interpretar el mundo desde la complejidad
de nuestras experiencias." Edgar Morin*

Praxeología de la práctica docente reflexiva acompañada en la educación posmoderna

La educación en sus múltiples manifestaciones se caracteriza por procesos de adaptación y cambio. Más aun, la posmoderna, ha traído consigo nuevos retos y exigencias, no sólo en cuanto a los procesos curriculares, sino, también en la manera en que se establecen las relaciones pedagógicas. En este escenario, el acompañamiento pedagógico se presenta como una estrategia clave para la mejora continua de los procesos curriculares y la transformación de las prácticas educativas del docente. La necesidad de una educación crítica y liberadora, donde el diálogo y la reflexión son concebidos como los cimientos esenciales para desarrollar una conciencia ciudadana planetaria, demanda fomentar relaciones equitativas en la implementación de prácticas sociales; incluida en supremacía una enseñanza y un aprendizaje, en el que el respeto, la reciprocidad y la colaboración sean pilares fundamentales de avance permanente.

En este contexto, cobra especial atención el aprendizaje organizacional y la práctica reflexiva del docente como herramientas de cuestionamiento y redefinición de su propio hacer, integrando de este modo: conocimiento, acción e identidad en un proceso incesante de revisión, acción y transformación. A la luz de estas consideraciones, la praxeología, cobra un estatus no solo metodológico, sino, de

trascendencia onto filosófica, dada su naturaleza reflexiva centrada en la acción humana y las decisiones que orientan la práctica. Dicho, en otros términos, en la concreción del ser y el hacer de las prácticas cotidianas del docente como representaciones sociales en diversos contextos: sociales, culturales e históricas particulares.

Razón esta, por la que resulta oportuno destacar que, si bien es cierto que las prácticas cotidianas del docente son una experiencia viva y contextual, también lo es que, no pueden ser analizada únicamente desde un enfoque meramente teórico o estructuralista; se necesita una metodología adaptable que capture la complejidad y la dinámica inherente a estas prácticas sociales. Mientras que las representaciones sociales examinan los significados compartidos que afectan las acciones, la praxeología se centra en las acciones en sí mismas y en cómo estas prácticas moldean y transforman el entorno social.

En el contexto educativo, es fundamental interpretar los relatos vivenciales que dan forma a las dinámicas de acompañamiento y reflexión crítica. La acción pedagógica no se desarrolla en un vacío; está influenciada por diversas dimensiones experienciales que aportan significado y efectividad al acompañamiento. Sobre este particular, los testimonios obtenidos de las prácticas y experiencias docentes en situaciones reales fueron interpretados desde una perspectiva praxeológica, reflejando así una triada concomitante entre la acción, la reflexión y la transformación.

Por ello, al hablar de una educación posmoderna, caracterizada por su fragmentación, dinamismo y complejidad, desde mi onto investigativo emerge una nueva interpretación del acompañamiento pedagógico a la que denomino Praxeología de la Práctica Docente Reflexiva Acompañada (PPDRA). Es un enfoque que va más allá de ver la práctica docente como un simple acto técnico o instrumental; la asumo como una experiencia vivencial, donde la cotidianidad del docente se convierte en una fuente válida de conocimiento. Desde esta perspectiva, el educador deja de ser un simple ejecutor de planes y se transforma en un sujeto epistémico de su propia práctica, donde el acompañamiento se resignifica como acto dialógico, horizontal y co-construido.

Esto amerita una transición del saber experto al saber contextual. Es decir, el conocimiento pedagógico se genera a partir de la experiencia vital del docente, reconociendo su historia, emociones y entorno. Se desafía la dominancia del saber académico tradicional, dando primacía a un saber emergente y diverso. La reflexión trasciende de ser un mero ejercicio metodológico y se convierte en una categoría epistémica. Reflexionar implica no solo pensar, sino también transformar: es una acción que genera conocimiento a partir de la práctica.

No se trata de supervisar, sino de recorrer caminos juntos. Acompañar significa vivir la experiencia con el otro, dialogar y construir un sentido compartido, desde una perspectiva afectiva y ética. Es una práctica política y emancipadora. El docente se redefine en el proceso de acompañamiento, reconociéndose como un agente social autorreflexivo y crítico, capaz de cambiar su entorno, superando las limitaciones institucionales y reconfigurando su identidad profesional. Esta propuesta promueve un cambio epistemológico significativo: no se trata simplemente de juzgar prácticas según modelos normativos, sino de crear un espacio para una pedagogía basada en el reconocimiento y la libertad. En este contexto, la praxeología se redefine como una ontología del educador, y donde el acompañamiento se transforma en un acto de emancipación colectiva.

Figura 7

Praxeología de la Práctica Docente Reflexiva Acompañada (PPDRA)



Nota. *Elaboración propia.*

Tales convicciones, me conducen a aseverar que el acompañamiento pedagógico, va más allá de un simple guiar y supervisar la labor del docente. Se trata de establecer una relación dialógica y horizontal que fomente la reflexión, la autonomía y la acción de las prácticas educativas, por encima de la supervisión técnica, convirtiéndose en un acto político y ético que impulsa la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo tanto profesional como humano de los docentes. Este proceso se articula a través de tres dimensiones que emergen como cualidades centrales en mi estudio: a) Ética y Humanista, b) Pedagógica y Procesual, c) Reflexiva y Cooperativa. A continuación, procedo a detallar cada una de estas dimensiones, sustentando mis argumentos con los testimonios de informantes clave, las teorías pertinentes y mi propia interpretación.

A. Ética y humanista

La dimensión ética y humanista del acompañamiento pedagógico destaca la importancia de considerar al docente como un ser humano integral, con emociones, expectativas y valores. Freire (2018) afirma que “La práctica educativa, como manifestación ética y humana, debe estar fundamentada en el respeto a la dignidad y a la autonomía de los educandos, reconociendo en cada uno su capacidad de ser sujeto de su propia historia.”(p. 40). Es decir, la educación debe basarse en el respeto por la dignidad y la autonomía del sujeto, promoviendo una práctica educativa que fomente la libertad y la justicia social.

En concordancia con esto, el actor social 3 expresa que el acompañamiento *"Tiene que ser humano, porque allí reflejamos las experiencias que vivimos de ese acompañamiento que nos hacen en el aula"* (líneas:42-43). Este testimonio pone de manifiesto que el acompañamiento pedagógico debe ir más allá de lo meramente técnico, transformándose en una relación que humaniza, en la que el docente se sienta apreciado y respaldado. Al considerar el acompañamiento como una práctica social, coincido con

Juliao (2014) cuando señala que este proceso debe incluir una dimensión emocional y afectiva, donde el acompañante actúe como un facilitador en lugar de un juez.

Es axiológicamente interpretar que el acompañamiento pedagógico es emocional con principios éticos y, se materializa desde la empatía y la solidaridad como valores fundamentales. En este sentido, el actor social 2 lo comunica de forma contundente: *"En este caso, el primero es el respeto, la solidaridad, porque siempre tenemos la mano amiga entre ambas partes y la socialización, sí, la socialización entre nosotros, el grupo de la Manuel Cedeño."* (líneas: 30-32). En definitiva, la dimensión ética y humanista del acompañamiento pedagógico requiere reconocer al docente como un individuo emocional, portador de saberes, prácticas y vivencias que enriquecen la labor educativa. Desde esta óptica, el acompañamiento no solo refuerza las competencias profesionales del docente, sino que también impulsa su desarrollo personal, creando un entorno educativo donde la solidaridad, la justicia y la dignidad humana se erigen como pilares esenciales para la transformación pedagógica.

B. Pedagógica y procesal

La dimensión pedagógica y procesal del acompañamiento pedagógico se enfoca en la orientación, la planificación, la evaluación y el logro de objetivos y políticas educativas. Desde esta perspectiva, el acompañamiento es un proceso estructurado y dinámico, donde el acompañante pedagógico desempeña el papel de guía y facilitador en la mejora de la práctica docente. En este sentido, el Actor social 1 menciona: "Trabajar con adultos es limitante porque piensan que solo vas a evaluar lo que hacen, cómo lo hacen y cuándo lo hacen, ignorando que el acompañamiento tiene como principio consolidar conocimientos, compartir experiencias y aportar ideas, entre otros." ((líneas: 02-05).

Este testimonio pone de manifiesto la tensión entre una visión centrada en la evaluación y no en una concepción más dialógica y participativa del acompañamiento. Para Freire (2004) "La educación bancaria, niega la educación y el conocimiento como

procesos de búsqueda constante. (...) les despoja de su capacidad crítica y transformadora.” (p. 83). Este autor advierte sobre el peligro de una educación bancaria, donde el docente es considerado un receptor pasivo de instrucciones, en lugar de un agente activo en la construcción del conocimiento. En este sentido, el acompañamiento debe orientarse hacia la emancipación y autonomía del docente, fomentando la reflexión crítica y la construcción colectiva del saber.

Visto así, la orientación, la planificación, la evaluación y el logro de objetivos y políticas educativas deben ser entendidas como herramientas para la acción pedagógica intencionada, por ser elementos claves en el proceso de acompañamiento. Al respecto el Actor social 3 señala: "Después del diagnóstico, es necesario elaborar una planificación completa que incluya un receso dirigido para educar al estudiante en una rutina que le permita desarrollarse sin tropiezos." ((líneas: 12-15). Por esto, una planificación didáctica adaptable y contextualizada, en línea con la visión de Tobón (2010) sobre competencias integrales, enfatiza la necesidad de una planificación que combine conocimientos, habilidades y valores según las exigencias del entorno. Desde esta óptica, la autonomía pedagógica del docente se presenta como un elemento fundamental en esta área, ya que habilita a los docentes a llevar a cabo una práctica educativa genuina, ajustada a las necesidades y características de su contexto. El mismo Actor social 3 menciona: "*A medida que yo tenga más libertad en el proceso educativo, creo que tengo mayor productividad en dicho proceso.*" (líneas: 37-38).

Acá, es palpable ver, como la autonomía no solo potencia la capacidad de innovación y creatividad en la enseñanza, sino que también empodera al docente para tomar decisiones pedagógicas informadas, alineadas con las verdaderas necesidades de los estudiantes. Desde la perspectiva de Freire (2018), "La autonomía no es algo que se concede, sino que se construye en la práctica educativa mediante la reflexión crítica y la acción transformadora." (p. 45). Por tal razón, en el proceso educativo es crucial que el docente se convierta en un agente activo de su propia práctica, superando el papel de simple ejecutor de políticas o programas impuestos externamente. Juliao (2011) refuerza esta noción al indicar que la autonomía es una condición esencial para un ejercicio

profesional reflexivo y crítico, ya que permite cuestionar las prácticas establecidas y reconstruirlas desde una lógica de transformación y mejora continua.

Por consiguiente, la autonomía no solo se refiere a la libertad de decidir cómo enseñar, sino también a la responsabilidad de evaluar críticamente las propias acciones y su impacto en el proceso de aprendizaje. Como indica Tobón (2010), la autonomía pedagógica está estrechamente relacionada con el desarrollo de competencias reflexivas y éticas, permitiendo a los docentes convertirse en agentes de cambio que orientan el proceso educativo hacia una formación integral y humanizadora. El acompañamiento pedagógico debe facilitar la autonomía del docente, creando espacios para la reflexión, el diálogo y la co-construcción de conocimientos, donde el educador se sienta valorado y apoyado en el ejercicio de su libertad profesional.

A decir de Argyris y Shön (1978), "El aprendizaje en doble bucle ocurre cuando los errores se corrigen modificando las normas, políticas y objetivos subyacentes, no solo las acciones que los implementan." (p. 3). Este aprendizaje en doble bucle, no solo implica ajustar las acciones a los objetivos preestablecidos, sino también cuestionar y redefinir esos objetivos desde una perspectiva crítica y reflexiva. Por lo tanto, el acompañamiento pedagógico debe impulsar la autonomía y el pensamiento crítico de los docentes, permitiéndoles analizar y redefinir su práctica en función de las necesidades y oportunidades del entorno educativo.

C. Reflexiva y cooperativa.

En lo que respecta a la dimensión reflexiva y colaborativa del acompañamiento pedagógico, se presenta como un proceso dinámico basado en el diálogo, la reciprocidad y el análisis crítico de la práctica educativa. La reflexión y la colaboración no solo permiten a los docentes mejorar sus métodos, sino que también favorecen la creación de una comprensión más profunda y compartida de los procesos educativos. Al respecto, Actor social 1 expresa claramente: "La reflexión ocurre cuando se mejora la disposición del docente, cuando observas que se están implementando esas sugerencias que diste

y se incrementa la participación tanto de los estudiantes como de los docentes." (líneas: 60-64). Este testimonio revela que el acto reflexivo no solo implica una toma de conciencia individual, sino que se transforma en una práctica colectiva que promueve la mejora continua y la participación de todos los involucrados en la educación.

En palabras de Freire (2018), "La reflexión crítica sobre la práctica se convierte en una exigencia de la relación teoría-práctica; si esta relación es dialéctica, la teoría debe encontrarse en la práctica y la práctica debe estar iluminada por la teoría." (p. 78). Entonces, la reflexión crítica es un acto de conciencia emancipadora que permite al individuo entender y transformar su realidad. Desde esta perspectiva, la acción educativa solo cobra profundidad y relevancia cuando se acompaña desde una reflexión crítica sobre su significado y sus efectos. Así, la práctica pedagógica se convierte en un proceso dialéctico donde la acción y la reflexión se alimentan mutuamente, creando un espacio propicio para la reconstrucción del conocimiento y el desarrollo profesional.

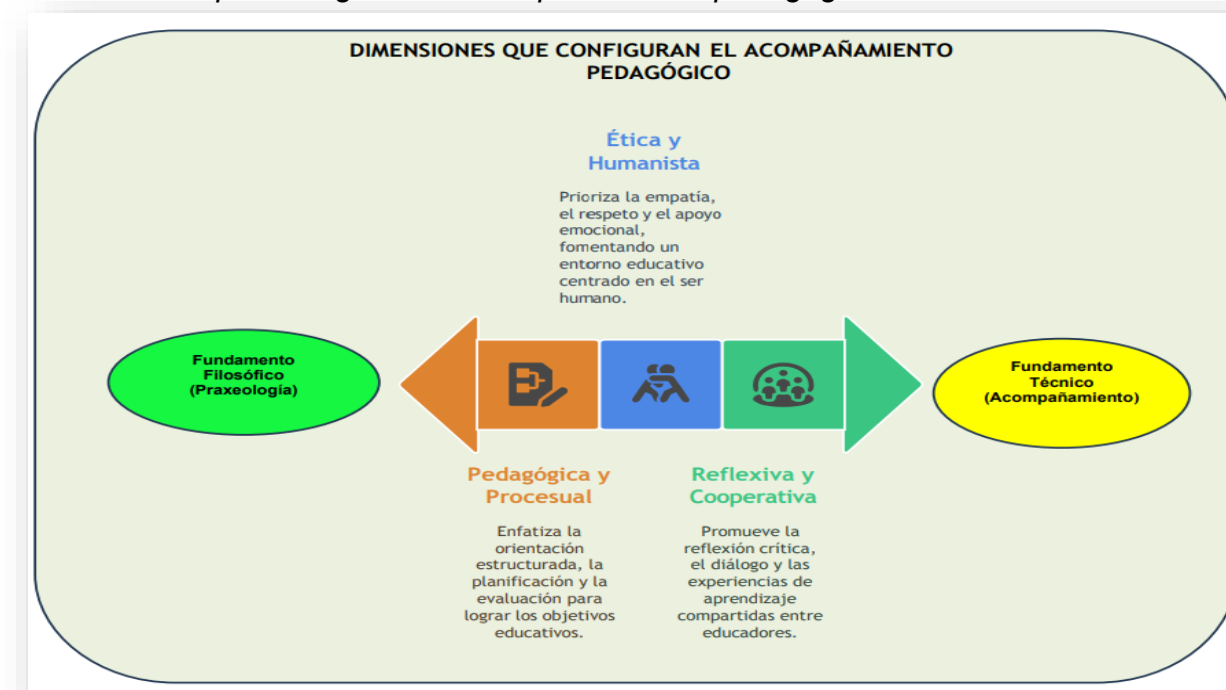
La cooperación, entendida como una relación horizontal fundamentada en el respeto y la reciprocidad, se presenta como un principio clave en el acompañamiento pedagógico. En tal sentido, el Actor social 2 lo expresa de manera clara: "...esta dinámica de apoyo mutuo no solo facilita la resolución de conflictos y la toma de decisiones conjuntas, sino que también fomenta un ambiente de confianza y apertura donde cada docente se siente valorado y escuchado." (líneas: 30-32). Este testimonio demuestra que la cooperación no es solo una estrategia metodológica, sino un valor que refuerza las relaciones interpersonales y crea un entorno de trabajo en el que el aprendizaje se comparte y se sostiene de manera colectiva.

Al respecto, Juliao (2014) resalta la relevancia de formar comunidades de práctica donde el ejercicio profesional se desarrolle a través de una relación dialógica y horizontal. La colaboración entre docentes y directivos no debe limitarse a un acto técnico o burocrático, sino que debe convertirse en un espacio para la construcción conjunta de conocimiento, donde las experiencias individuales y colectivas se integren en una práctica educativa coherente y significativa. Para Argyris y Schön (1978), "Las teorías

de acción son aquellas que guían el comportamiento humano; las teorías que las personas declaran (teorías declaradas) y las que realmente utilizan para actuar (teorías en uso) pueden diferir significativamente, y es en la identificación y análisis de estas discrepancias donde se posibilita el aprendizaje y la mejora continua." (p. 12). Este planteamiento enfatiza la necesidad de que los docentes practiquen una "reflexión en acción", que implica la capacidad de cuestionar y replantear sus propias prácticas en el contexto de la acción pedagógica. Este proceso reflexivo y colaborativo, lejos de ser estático, permite a los docentes adoptar una postura crítica ante los desafíos educativos y formular respuestas creativas y contextualizadas.

Desde una perspectiva praxeológica, el acompañamiento pedagógico, al incorporar la dimensión reflexiva y cooperativa, va más allá del ámbito técnico y se convierte en un acto de construcción colectiva. La reflexión crítica y la cooperación crean un espacio donde el aprendizaje se transforma en una experiencia compartida, consolidando una práctica educativa más ética y comprometida.

Figura 8
Dimensiones que configuran el acompañamiento pedagógico



Nota. *Elaboración propia*

Interpretación crítica y construcción teórica

Desde una óptica fenomenológica y praxeológica, el acompañamiento pedagógico no debe ser visto simplemente como una técnica o herramienta de supervisión y control; en realidad, se trata de una experiencia vivencial y contextual que requiere una interacción continua entre el conocimiento, la acción y la identidad. Este acompañamiento, concebido como una práctica reflexiva, establece una relación dialéctica entre teoría y práctica, donde el docente se convierte en un agente activo en la construcción de su propio saber, en lugar de ser un simple receptor de órdenes o directrices.

En términos de Juliao (2014), la praxeología pedagógica demanda que el docente realice una reflexión crítica sobre su labor, reconociendo las tensiones y contradicciones que surgen en el proceso educativo, para luego transformarlas a través de una acción consciente y contextualizada. Y, en congruencia con ello, Freire (2018) subraya que la educación debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, convirtiéndose en un acto político y ético, donde el diálogo, la reflexión crítica y la conciencia de la realidad actúan como motores de cambio social.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento pedagógico viene a ser una práctica que empodera, fomentando la autonomía y la conciencia crítica de los docentes, lo que les permite cuestionar las estructuras de poder y las dinámicas jerárquicas tradicionales. Esto se vincula con lo señalado por el Actor social 2 quien expresa esta idea de manera clara al decir: “Estamos al mismo nivel, creo yo, lo considero, amplían el espacio para que uno tenga libertad de expresión.” (lineas: 21-22).

Queda claro entonces, la relevancia de establecer una relación horizontal entre el docente y el acompañante pedagógico, en la que el diálogo y la colaboración sustituyan las relaciones verticales de poder y control. La libertad de expresión mencionada por la docente no solo refleja una manifestación de autonomía profesional, sino que también es una condición esencial para que el proceso de acompañamiento sea genuino y

transformador. Para lo cual, necesario es, el desarrollo y fortalecimientos de las habilidades blandas. Al respecto, Tobón (2010) refuerza la noción de que las competencias integrales abarcan aspectos cognitivos, éticos, emocionales y sociales, lo que sugiere que el acompañamiento pedagógico debe centrarse en el desarrollo humano completo del docente. Esto implica que la educación no debe limitarse a los resultados académicos o técnicos, sino que también debe incluir la formación en valores, actitudes y habilidades reflexivas.

Se trata de un acto que invita volver la mirada, a un acompañamiento que no se reduzca a la evaluación y al control burocrático, ya que no fomenta el crecimiento profesional ni el compromiso ético en la práctica educativa. En sintonía con estos planteamientos, el Actor social 3 expresa: “El docente acompañante debe percibir si el maestro enseña con empatía y vocación.” (líneas, 42-44). Este testimonio subraya que el acompañamiento debe ir más allá de las prácticas pedagógicas visibles, abarcando también la dimensión humana y emocional de la enseñanza. La empatía y la vocación no son solo características individuales del docente, sino que son elementos fundamentales que determinan la calidad de la relación pedagógica y la efectividad del proceso de acompañamiento.

Desde una visión similar, Camayo (2023) amplía esta mirada al argumentar que el acompañamiento pedagógico debe fomentar una conciencia crítica en los docentes, permitiéndoles apropiarse de su práctica y construir significados en función de las necesidades y potencialidades del contexto educativo. De esta manera, la reflexión crítica sobre la práctica no solo mejora las estrategias didácticas, sino que también refuerza la identidad profesional del docente y sus capacidades para enfrentar los desafíos del entorno educativo. Un testimonio del Actor Social 1 ilustra esta idea: “Ahora como personal directivo, la empatía la demuestro, ya que siento que estoy para apoyar a los docentes y ayudarlos a buscar lo que más les conviene, y darles la oportunidad de mejorar.” (líneas: 35-37). Este acto de acompañamiento es esencial para el desarrollo integral de la práctica educativa.

En esta misma línea de reflexión, Freire (2023) subraya que la educación debe ser vista como un acto político y ético que desafía las jerarquías existentes y promueva la participación activa de los individuos en la creación del conocimiento. Desde esta óptica, el acompañamiento pedagógico no debe limitarse a una relación de supervisión o control, sino que debe ser una práctica dialógica y emancipadora que fomente la autonomía y la toma de decisiones en conjunto. Una docente refuerza esta noción al señalar que la reflexión crítica se produce cuando las recomendaciones ofrecidas durante el acompañamiento se traducen en una participación más activa y comprometida tanto de docentes como de estudiantes: "La reflexión se da cuando se mejora la disposición del docente, cuando observas que se están cumpliendo esas sugerencias que diste y se suman cada vez más a la participación tanto de los estudiantes como de los docentes." (Actor social 1, líneas: 60-64).

A partir de esta forma de mirar la realidad, el acompañamiento pedagógico cobra relevancia cuando el docente se convierte en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y transformación. En esta línea, Juliao (2014) sostiene que la práctica reflexiva solo puede fortalecerse en un entorno de diálogo y reciprocidad, donde el docente tenga la oportunidad de analizar críticamente su práctica, reconocer las tensiones y desafíos que enfrenta, y desarrollar estrategias de mejora desde una perspectiva ética y contextualizada. Por lo tanto, la noción de una educación crítica y liberadora implica que el acompañamiento pedagógico debe ser un espacio para la construcción conjunta de significados y la redefinición de la práctica educativa desde un enfoque ético y político comprometido.

Desde una óptica posmoderna, esta interacción de diálogo y reflexión conlleva una reconfiguración de las dinámicas de poder en el ámbito educativo. Freire (2018) señala que "La educación es un acto político, y la relación entre educador y educando debe basarse en el diálogo y la horizontalidad, superando las relaciones de poder verticales que perpetúan la opresión." (p. 45). Quiere decir que las relaciones educativas convencionales, fundamentadas en la autoridad y el control, deben ser sustituidas por una gestión horizontal y participativa, donde tanto el docente como el acompañante

pedagógico y los estudiantes se conviertan en sujetos que construyen conocimiento, involucrándose en un proceso de co-creación del saber.

La experiencia de los docentes demuestra que esta relación horizontal potencia la autonomía y la creatividad en la enseñanza. Esto se evidencia cuando el Actor Social 2 expresa: *“A medida que yo tenga más libertad en el proceso educativo, creo que tengo mayor productividad en dicho proceso.”* (líneas: 37-38). Esta declaración subraya que el acompañamiento pedagógico debe basarse en la confianza, el respeto y la libertad profesional, lo que permite al docente explorar nuevas estrategias y ajustar su práctica a las necesidades cambiantes del entorno educativo.

En pocas palabras, el acompañamiento pedagógico, es concebido como una práctica reflexiva y dialógica, que debe ir más allá de las simples supervisiones y controles, transformándose en un espacio para la construcción conjunta de significados y la emancipación pedagógica. La relación entre el docente y el acompañante debe establecerse como una interacción horizontal, fundamentada en el diálogo, la reciprocidad y el respeto mutuo. La dimensión ética y política de este proceso se centra en el reconocimiento del docente como un agente de conocimiento y acción, capaz de transformar su práctica y su realidad educativa a través de la reflexión crítica y la acción consciente.

Partiendo de la práctica docente y los significados que emergen de la experiencia de vida del maestro de Educación Primaria, el acompañamiento pedagógico se redefine como una praxeología dialógica. En este enfoque, se integran la reflexión crítica, la contextualización del conocimiento y la transformación ética de la práctica educativa. Esto propone una ruptura con las visiones tradicionales del acompañamiento, que suelen ser vistas como supervisión técnica o asesoría vertical.

En su lugar, se presenta un acompañamiento praxeológico, enfocado en elementos innovadores como:

a) La reciprocidad epistemológica: El acompañamiento se transforma de un proceso unidireccional a un intercambio de saberes, donde el docente que recibe apoyo también contribuye, permitiendo la reconstrucción del conocimiento a partir de experiencias situadas.

b) La praxis como método de acompañamiento: Se reemplaza el enfoque prescriptivo por uno hermenéutico-praxeológico, que fomenta la problematización del contexto, la reflexión sobre la acción y la creación colectiva de alternativas pedagógicas.

c) El docente como generador de teoría: El acompañamiento se convierte en un espacio de producción simbólica, donde el maestro, a partir de su experiencia y reflexión, elabora constructos teóricos situados que enriquecen la comprensión del proceso educativo.

d) Dimensión ético-afectiva del acompañamiento: Se incorpora una perspectiva humanista, donde la empatía, la escucha activa y el reconocimiento de la vocación del maestro son condiciones esenciales para un acompañamiento verdaderamente transformador.

e) Revalorización del contexto como matriz de sentido: Se reconoce que el acompañamiento praxeológico debe estar arraigado en el entorno cultural, político y social en el que se desarrolla la práctica docente, evitando la adopción de modelos ajenos y descontextualizados.

Figura 9
Acompañamiento pedagógico praxeológico



Nota. *Elaboración propia*

Práctica docente reflexiva acompañada y transformación pedagógica

La práctica reflexiva, concebida como un ciclo de acción-reflexión-acción, es fundamental en el acompañamiento pedagógico dentro de una educación posmoderna. La transformación en la enseñanza no se logra solo mediante la adopción de nuevas estrategias o metodologías, sino a través de un proceso crítico y dialogante en el que el docente examina su práctica, reconoce sus limitaciones y fortalezas, y ajusta su enfoque pedagógico según los resultados y las necesidades del entorno. Esto se ilustra en la siguiente afirmación: “Ese docente que acompaña al docente de aula, que en este caso soy yo misma, se nutre de las experiencias y de las reflexiones.” (Actor social 1, líneas: 66-67).

Este testimonio no es más que el reflejo de la naturaleza recíproca y dialogante del acompañamiento pedagógico, donde tanto el acompañante como el docente se benefician mutuamente a través de la experiencia y la reflexión. Es una dinámica de aprendizaje colaborativo y construcción conjunta del conocimiento se alinea con la propuesta de Argyris y Shön (1978) sobre el aprendizaje organizacional, que subraya la

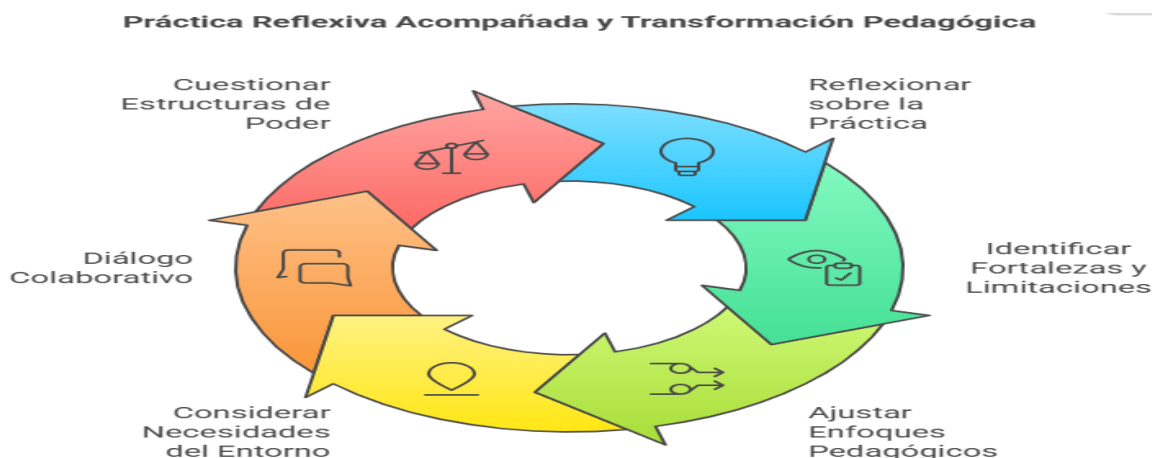
relevancia de la reflexión en la acción y la habilidad de cuestionar y redefinir objetivos y estrategias en función de los resultados y las dinámicas emergentes.

La práctica reflexiva, desde esta óptica, no se limita a revisar y modificar las estrategias pedagógicas, sino que también implica cuestionar las estructuras y relaciones de poder que configuran el entorno educativo. Freire (2018) argumenta que una educación genuina solo puede surgir en un ambiente de diálogo y equidad, donde tanto el educador como el educando se reconozcan como participantes activos en la creación del conocimiento. Esto se alinea con lo que expresó uno de los docentes entrevistados: “Creo que es un proceso reflexivo con mucha receptividad, porque considera el trabajo que realizo como docente desde la pedagogía del amor con los estudiantes.” (Actor social 2, 16-18).

Tal consideración, ilustra la necesidad de establecer una práctica educativa fundamentada en el respeto, la reciprocidad y la valoración de la experiencia y el conocimiento del docente. La pedagogía del amor, según Freire (2004), implica reconocer al otro como un ser humano digno y lleno de potencial, y construir una relación educativa basada en el diálogo y la confianza mutua. Desde una visión praxeológica, Camayo et al. (2023) destacan que la acción educativa debe integrar el saber, el hacer y el ser en un proceso continuo de revisión y transformación de la práctica. El acompañamiento pedagógico no solo consiste en guiar y supervisar las prácticas docentes, sino también en crear un espacio de reflexión y aprendizaje recíproco que permita a los educadores apropiarse de su práctica y redefinirla según las necesidades y potencialidades del contexto.

Figura 10

Práctica Reflexiva Acompañada y Transformación Pedagógica



Nota. *Elaboración propia.*

En resumen, la educación posmoderna se presenta como un proceso ético, político y práctico que promueve la reflexión crítica, la autonomía y la transformación en la labor de los docentes. La forma en que los educadores entienden el acompañamiento indica que lo consideran un proceso de diálogo y colaboración, donde el respeto, la empatía y la participación son fundamentales para la mejora continua y la emancipación educativa. Esta realidad otorga al docente un papel activo y central en la creación y reconfiguración de su propia práctica. Así, el acompañamiento pedagógico va más allá de lo meramente técnico o instrumental, convirtiéndose en un acto político y ético que favorece la emancipación y la construcción colectiva del conocimiento.

La construcción teórica derivada de esta investigación doctoral que se representa en la siguiente figura, constituye una aproximación relevante para entender la praxeología pedagógica como una manifestación activa de los saberes, experiencias y significados que configuran la labor del docente en la educación primaria. A partir de los significados emergentes elaborados junto a los propios actores educativos, se establece la propuesta de una Práctica Docente Reflexiva Acompañada, que se entiende como un proceso continuo de transformación tanto personal como profesional, fundamentado en la reflexión crítica, el diálogo pedagógico y el acompañamiento consciente. Esta concepción no solo reivindica el rol del docente como sujeto epistemológico, sino que

MOMENTO VI

Reflexiones, Aportes y Proyecciones

"La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo." — Paulo Freire.

Al finalizar este recorrido investigativo, reafirmo una convicción fundamental: el acto educativo es, ante todo, una práctica ética, contextual y transformadora. Durante todo el proceso, las voces de los docentes de Educación Primaria revelaron significados que trascienden las categorías convencionales y nos invitan a reconsiderar la pedagogía desde la experiencia vivida, el compromiso y el diálogo. Comprendí que la praxeología pedagógica no se limita a un enfoque teórico-metodológico, sino que representa una actitud hacia el conocimiento y hacia el otro; una manera de estar y actuar en el ámbito educativo.

Estoy convencido de que el principal aporte de esta investigación radica no solo en los hallazgos conceptuales, sino en haber creado un espacio para escuchar de manera profunda lo que frecuentemente se silencia en las dinámicas institucionales. Al otorgar voz a los docentes desde un enfoque praxeológico, ético y dialógico, he contribuido a enriquecer la comprensión del acompañamiento pedagógico, no como una mera técnica, sino como una práctica comprometida con la vida y con la posibilidad de edificar una escuela más humana, más justa y consciente de su contexto.

Al sumergirme en las narrativas de los educadores y al asimilar la voz de cada uno de ellos, comprendí que la reflexión no es un proceso solitario ni exclusivo de un individuo. Es, en realidad, una actividad colectiva que implica escucha activa, interpretación crítica y un diálogo continuo. El acompañamiento pedagógico, en esencia, debe basarse en el reconocimiento recíproco y en una relación de igualdad y respeto entre el docente y el acompañante, donde ambos colaboran en la construcción de un

camino hacia una educación de mayor calidad. Así, esta interacción dialógica se convierte en un acto ético esencial, que trasciende los contenidos pedagógicos y abarca también una dimensión humana y afectiva.

Desde la visión de una educación postmoderna, en la que las certezas se vuelven difusas y los contextos se presentan como complejos y variados, el acompañamiento pedagógico debe evolucionar dejando de ser un instrumento de control para convertirse en un acto de cuidado que trasciende lo técnico e instruccional para situarse en el terreno de lo relacional, lo afectivo y lo ético, propiciando la co-creación de conocimientos y reconocimiento recíproco. No se trata de actuar desde una posición de poder, sino de compartir el espacio pedagógico como un territorio común, donde se aprende del otro y junto al otro, en un proceso de transformación mutua.

Este trabajo no fue únicamente una investigación, sino también una experiencia transformadora para mí como investigador. Me llevó a considerar la reflexión como un acto político, no en un sentido partidista, sino en la medida en que implican la dignidad, la libertad y la conciencia de los individuos involucrados en el proceso educativo, pero además ético y profundamente humano. Escuchar, interpretar y dialogar con los docentes me permitió entender que todo acompañamiento pedagógico, para ser significativo en una educación postmoderna, debe surgir del reconocimiento mutuo y de la co-construcción de significados.

Las contribuciones de esta investigación se pueden categorizar en tres dimensiones: teórica, metodológica y pedagógica. Cada una de estas dimensiones no solo representa los hallazgos del estudio, sino que también se interconectan y se enriquecen entre sí, proporcionando una comprensión más integral del acompañamiento pedagógico desde un enfoque praxeológico.

Desde el punto de vista teórico mi investigación sugiere una comprensión del acompañamiento pedagógico desde la praxeología, donde el docente se presenta como un sujeto epistémico, reflexivo y ético. Se cuestionan las lógicas jerárquicas y se

fundamenta un acompañamiento horizontal, dialógico y contextual, alineado con las demandas de una educación postmoderna.

En cuanto al aporte metodológico, la aplicación de una metodología cualitativa con un enfoque interpretativo me permitió captar los significados desde las voces genuinas de los docentes, generando una aproximación teórica idiográfica que se ajusta al paradigma humanista y crítico. La praxeología misma guio el proceso, integrando los momentos de saber, hacer, reflexionar y transformar.

En el ámbito pedagógico, este estudio destaca la importancia de crear espacios de apoyo formativo que reconozcan la experiencia de los docentes, fomenten la co-reflexión y valoren la particularidad de cada contexto escolar. Se propone una pedagogía fundamentada en el diálogo de saberes, la ética del cuidado y la transformación de las prácticas educativas.

Es importante señalar que, al enfocarme exclusivamente en el complejo educativo Manuel Cedeño, las derivaciones no son extrapolables en términos estadísticos. No obstante, la riqueza de los testimonios y el enfoque idiográfico permiten desarrollar comprensiones profundas y relevantes para este contexto particular y específico. Además, aunque se ha priorizado la voz de los docentes, es necesario investigar más a fondo la percepción del acompañamiento desde la perspectiva de los estudiantes y las familias, quienes son actores fundamentales en la comunidad educativa.

Las reflexiones que surgen de este estudio generan más interrogantes que respuestas definitivas: ¿De qué manera se pueden desarrollar acompañamientos que respeten la identidad del docente? ¿Cuál es el papel de la subjetividad en los procesos de formación? ¿Cómo se puede acompañar sin imponer, evaluar sin emitir juicios y formar sin despojar?

Este trabajo abre nuevas vías para seguir investigando el acompañamiento pedagógico desde una perspectiva praxeológica. Algunas posibles líneas de proyección incluyen:

- Elaborar propuestas de formación continua para docentes que integren la praxeología pedagógica como eje central.
- Sistematizar experiencias exitosas de acompañamiento desde la perspectiva de los actores escolares.
- Explorar cómo se experimenta y se resignifica el acompañamiento en otros niveles educativos (Inicial, Media, Universitaria).
- Fomentar comunidades de práctica que estimulen la reflexión colectiva y la transformación pedagógica en contextos reales.

REFERENCIAS

- Anchundia Delgado, Isabel. M. (2021). *Acompañamiento pedagógico y prueba Ser Bachiller: Un aporte hermenéutico desde la mirada docente* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación]. Google Académico. Disponible: [opac-retrieve-file.pl](#)
- Ágreda, M., & Pérez, L. (2019). *Acompañamiento pedagógico y formación docente reflexiva*. Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Clara, 4(2), 215–225. <https://doi.org/10.32351/rca.v4.2.76>
- Aravena Kenigs, O. A. (2021). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura. Disponible: <https://dehesa.unex.es/handle/10662/11888>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Aprendizaje organizacional: Una perspectiva de la teoría de la acción*. Addison-Wesley.
- Balarin, M., y Escudero, A (2019). El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>
- Barrientos López, P. E. (2021). *Monitoreo y acompañamiento pedagógico para el desempeño profesional de los docentes de la Institución Educativa Juan Pablo Vizcardo y Guzmán – La Victoria* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/78172>
- Bourdieu, P. (2003). El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona
- Camayo, B., Salcedo, M. y Suarez, V. (2023). Acompañamiento reflexivo crítico: estrategia de la práctica del docente. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1301-1308. Epub 06 de abril de 2023. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.592>
- De los Reyes Navarro, H. R., Rojano Alvarado, Águeda Y., & Araújo Castellar, L. S. (2020). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Revista científica Pensamiento Y Gestión*, 47(47). Recuperado a partir de <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/12554>
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme: La culture comme distance et mémoire*. Montréal: HMH.

- Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la Inspección. Características y propósitos. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 25, 27–58. <https://doi.org/10.14201/aula2019252758>
- Fuster, D. (2019). Investigación Cualitativa: Método Fenomenológico Hermenéutico. Artículo de Revisión, *Revista Propósitos y Representaciones*. Vol. 7, N° 1: pp. 201 – 229.
- Freire, P. (1990). *La Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. España: Ediciones Paidós.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- FUNDAREDES (2020) Consulta Nacional Educativa. Disponible: [consulta-nacional-educativa-2020.pdf](#)
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método* (2.^a ed., A. Aparicio, Trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1960)
- Galíndez de Pirona, I. T., & Meza Chávez, M. del C. (2022). Acompañamiento pedagógico desde la visión de los actores escolares en precovid: aprendizajes necesarios para tiempos de pandemia. *Revista Entre líneas*, 1(1), 37-47. <https://doi.org/10.56368/Entrelineas114>
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Vergara Editorial. Buenos Aires, Argentina
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Manual de investigación Cualitativa, Volumen II. Paradigmas y Procesos formativos en la investigación educativa perspectivas en disputa* Barcelona, España: Gedisa
- Gurdián-Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Universidad de Costa Rica.
- Hernández S., Fernández C. y Baptista L. (2014). *Metodología de la investigación: (6a. ed.)*. México D.F.: McGraw-Hill.

- Infante M (2016) Sentires, saberes y haceres en el proceso de acompañamiento pedagógico. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Barquisimeto estado Lara.
- Jordán, A., Alemán, I., y Camacho, G. (2020). La docencia: el trabajo de los maestros, los roles y las responsabilidades. RECIMUNDO Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento, 4(3), 4-13.
- Juliao, C. (2007). La praxeología: una teoría de la práctica. Bogotá D.C., Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios
- Juliao C. (2011) El enfoque Praxeológico. Primera Edición, Bogotá, Colombia, Corporación Universitaria Minuto de Dios
- Juliao Vargas, C. G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
https://elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/%5BPD%5D%20Libros%20-%20Una%20pedagogia%20praxeologica.pdf?utm_source=chatgpt.com
- López, Rodrigo y Solís, Martha (2011). Ética profesional del profesorado. Valores pedagógicos e intelectuales en la cultural docente, México: Editorial UAS.
- Lucena, Y. (2023). *Fundamentos del coaching: Un enfoque gerencial para los retos educativos*. Revista Educare, 27(1), 149–166. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/download/2052/1799>
- Mellado, M. (2023) Acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente [Página Web]. Acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente – Liderazgo Educativo UDP
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014) Consulta Nacional por la Calidad Educativa. Resultados. Caracas. Autor.
- Mises, L. von. (2023). *La acción humana: Tratado de economía*. Unión Editorial.
- Pérez D. (2012) El acompañamiento pedagógico como estrategia para mejorar la calidad del desempeño gerencial del docente de aula en la Unidad Educativa Nuestra Señora de la Concordia. El Tocuyo. Estado Lara
- Pérez Esclarín, A. (2015). La Educación Popular y su Pedagogía. Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares. Federación Internacional de Fe y Alegría

- Pérez Medina, J. G., Giraldoth, D. del V., Valles de Rojas, M. E., Lugo Cueva, L. J., & Nava Reyes, N. J. (2018). Supervisión educativa como acompañamiento pedagógico por los directores de educación media. *Panorama*, 12(23), 63–73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343976491006>
- Piñero, M. L., & Rivera, M. E. (2013). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
- Unesco (2002-2017). El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2022). *Manual de trabajos de grado de especialización técnica, especialización y maestría y tesis doctorales* (7ª ed., versión 10). Fondo Editorial de la UPEL. <https://logevalclanz.wordpress.com/wp-content/uploads/2024/03/manual-upel-normas-apa-version-10-2022.pdf>
- Saavedra Peña, F. S. (2023). Transcultura axiológica en la educación desde la mirada de los docentes universitarios. *Revista boletín REDIPE*, 12(9), 143-150.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Strauss, A y Corbin, J. (1997). *Fundamentos de la investigación cualitativa: Procedimientos y técnicas de muestreo teórico* (Basics of the Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques).
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3.ª ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones
- Yunnis, J., y Urbano, C. (2014) *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Volumen 2. 2da Edición. Editorial Brujas. Argentina.
- Valles, A., & Baral, J. (2018). *Gerencia y supervisión educativa: Una visión reflexiva*. Maracaibo: Ediciones del Sol.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

ANEXOS

ANEXO A-1. Síntesis curricular



Pedro Rafael Méndez Quero.

Cédula de Identidad: V.-11.273.946.

Universidad Yacambú

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5728-8314>

curriculum@uny.edu.ve

✉ pedromendez822@gmail.com

☎ 0414-5563673

Licenciado en Educación Integral con área de concentración en Ciencias Naturales (UNESR, 2000), Magíster en Ciencias de la Educación (UNESR, 2011) y actualmente doctorante en el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación (PIDE), en fase de tesis doctoral, convenio UPEL-UCLA-UNEXPO. Posee una sólida trayectoria docente con más 29 años en el Subsistema de Educación Básica, donde se desempeñó como educador y subdirector académico - administrativo hasta su jubilación. Ha ejercido cargos como docente universitario en programas de pregrado y postgrado en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) y la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA). Actualmente ocupa el cargo de Director de Currículo en la Universidad Yacambú, impulsando procesos de transformación e innovación en la oferta académica curricular.

ANEXO A-2.



Esperanza Piña de V.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Correo: esperanza.pina.ipb@upel.edu.ve
esperanzapv@gmail.com
Barquisimeto, Venezuela
ORCID: 0000-0003-3593-2046

Licenciada en Educación. Magister Scientiarum en Docencia Superior. Doctora en Educación, con estudios posdoctorales. Docente investigadora Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Integrante del Centro de Investigación "Contexto y Praxis Socioeducativa (C ICPSE). Pertenezco a la Red Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Acreditada en el Registro Nacional de Investigadores e Investigadoras (ReNII), Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, Venezuela. Articulista y árbitro en revistas nacionales e internacionales. Autora del Libro "La praxis pedagógica del docente formador de formadores: Sentidos y Significados" y coautora en los libros colectivos "La Educación Posible para la Venezuela Urgente: Contribuciones desde la Formación Docente" y "Docencia, Investigación y Extensión: Experiencias en el escenario Latinoamericano". Coordiné los Programas Institucionales de Investigación y Postgrado en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB). Facilito Cursos y tutorías en los Programas de Doctorado en Educación y Ciencias de la Motricidad Humana.

ANEXO A-3.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO



CIP-04

COMITÉ DE ÉTICA
COMPROMISO ÉTICO-MORAL DEL INVESTIGADOR

Yo **Pedro Rafael Méndez Quero.** C.I. **V.- 11.273.946,** responsable de la intención investigativa o proyecto de investigación, titulado: **PRAXEOLÓGIA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS EMERGENTES DESDE EL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Por medio de la presente me comprometo que el producto investigativo antes especificado y presentado en anexo, responde a los siguientes principios éticos que he respetado,

1. Es original.
2. Se incluyen todos los coautores de la investigación.
3. Se citan a los autores parafraseados.
4. Se citan a los autores de citas textuales.
5. Se incluye el consentimiento informado de los participantes.
6. Se protege la confidencialidad e identidad de los participantes.
7. Se precisan sin confusión las ideas de autores citados.
8. Carece de manipulación de citas: inventadas, incorrectas u omitidas.
9. Carece de falsificación o fabricación de datos.
10. Carece de apropiación ilícita de información de otros autores.
11. Carece a autoplagio parcial o total.

Por lo que asumo responsablemente las consecuencias inherentes en caso de ser contrario:

En Barquisimeto, a los 16 días del mes de mayo de dos mil veinticinco.

Firma del autor (es)

ANEXO A-4.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO



CIP-03

COMITÉ DE ÉTICA
AVAL DEL COMITÉ DE ÉTICA

Se hace constar que el siguiente proyecto de investigación cumple con los principios éticos de acuerdo con las exigencias contempladas por esta universidad para efectos de su desarrollo práctico en función de la metodología planteada.

1. Título del trabajo de investigación: PRAXEOLOGÍA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS EMERGENTES DESDE EL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA
2. Línea de investigación: Educación, Gerencia y Tecnología
3. N° de registro: LI-IPB-CIHSFBF-04
4. Autor: Pedro Rafael Méndez Quero.
5. N° Cédula de Identidad del Autor: V.- 11.273.946.
6. Coautor (es): Dra. Esperanza Piña de Valderrama (Tutora)

7. Recomendaciones del Comité de Ética:

En (lugar), a los 16 días del mes de MAYO de dos mil 2025

Coordinador(a) del Comité de Ética



ANEXO A-5.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR CONSENTIMIENTO INFORMADO

En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), se está llevando a cabo una investigación en torno a Praxeología, la cual se titula: **PRAXEOLOGÍA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS EMERGENTES DESDE EL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA**. La misma tiene como propósito general, construir una aproximación teórica sobre la praxeología pedagógica desde los significados que le otorgan los docentes en el Complejo Educativo "Manuel Cedeño" de Yaritagua, Estado Yaracuy.

En conocimiento de lo anterior y siendo **Subdirectora Académica** (E) del Complejo Educativo Manuel Cedeño de Yaritagua- Yaracuy; YO, MARIGEL Y. CRESPO S. de nacionalidad VENEZOLANA, portador de la Cédula de Identidad N° 10.859.177, mayor de edad, domiciliada en: URBANIZACIÓN BOUVARIANA I, CALLE PRINCIPAL # A-23, SABANITA

y en el pleno conocimiento de la naturaleza, duración, objetivos, procedimientos e implicaciones relacionadas con la investigación afirmo:

1. Participar activamente, con sinceridad y puntualidad durante las entrevistas a profundidad que requiera el investigador-entrevistador.
2. Participar activamente en las actividades de chequeo requeridos por el investigador-entrevistador a los fines de brindar la confirmabilidad de la información por mi suministrada.
3. Haber sido informado (a) de manera objetiva, clara y sencilla, por parte del investigador-entrevistador: **Pedro Rafael Méndez Quero**, sobre los efectos y alcances relacionados con el trabajo de investigación.
4. Que la información suministrada por el investigador-entrevistador: **Pedro Rafael Méndez Quero** será utilizada única y exclusivamente con fines académico-investigativos tendientes a la gestión del conocimiento durante el referido proceso indagatorio y servirá para lograr el propósito planteado, garantizando la confidencialidad y privacidad de los datos aportados, siendo manejados de primera mano por el equipo de investigación asociado para tal fin.
5. Que se ha garantizado que mi participación en dicho estudio no implica riesgos para mi salud o entorno laboral, ni tampoco el desembolso de algún costo en metálico o insumos.
6. Obtendré como beneficios de la participación la experiencia vivida en cada una de las actividades organizadas por el investigador-entrevistador para recoger información y la versión final del análisis (en el caso que lo requiera), así como la reflexión sobre los procesos por mi vividos en relación con la actividad investigativa.
7. Tengo conocimiento del nombre y datos de contacto del investigador responsable de toda la investigación.
8. En caso de no estar apto para autorizar por mí mismo este consentimiento, lo hará mi representante legal abajo firmante y de ser analfabeta dejo reposar la huella dactilar de mi pulgar derecho y mi representante firmará el documento.

9. Me reservo el derecho a revocar este consentimiento aun no habiendo causa que lo justifique y sin previo aviso, si así lo decidiera.

En prueba de conformidad se firman dos (2) ejemplares de un mismo tenor y a un mismo efecto en YARITAGUA a las 17 días del mes de JUNIO del 2024.

Firma del participante [Firma] Pasaporte/ CI: 10.859.177

Firma del investigador-entrevistador _____ Pasaporte/ CI: _____

Nota del testigo

Yo, LUISA ROSALES, portador del pasaporte o Cédula 7.402.310, declaro que observé el proceso de consentimiento. El participante, o su padre o acudiente, leyó este formato (o le ha sido leído), tuvo oportunidad de hacer preguntas, estuvo conforme con las respuestas y firmó (o colocó su huella digital) para ingresar al estudio.

Firma del testigo:

[Firma]

Pasaporte/ CI:

7402.310

ANEXO A-6.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR CONSENTIMIENTO INFORMADO

En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), se está llevando a cabo una investigación en torno a Praxeología, la cual se titula: **PRAXEOLOGÍA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS EMERGENTES DESDE EL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA**. La misma tiene como propósito general, construir una aproximación teórica sobre la praxeología pedagógica desde los significados que le otorgan los docentes en el Complejo Educativo "Manuel Cedeño" de Yaritagua, Estado Yaracuy.

En conocimiento de lo anterior y siendo **Docente de Aula** del Complejo Educativo Manuel Cedeño de Yaritagua- Yaracuy; YO, Maria Eugenia Arroyo de nacionalidad Venezolana, portador de la Cédula de Identidad N° 7.432.447, mayor de edad, domiciliada en: Carrera 6 entre calles 6 y 7, Yaritagua, Estado Ya-
racuy.

y en el pleno conocimiento de la naturaleza, duración, objetivos, procedimientos e implicaciones relacionadas con la investigación afirmo:

1. Participar activamente, con sinceridad y puntualidad durante las entrevistas a profundidad que requiera el investigador-entrevistador.
2. Participar activamente en las actividades de chequeo requeridos por el investigador-entrevistador a los fines de brindar la confirmabilidad de la información por mi suministrada.
3. Haber sido informado (a) de manera objetiva, clara y sencilla, por parte del investigador-entrevistador: **Pedro Rafael Méndez Quero**, sobre los efectos y alcances relacionados con el trabajo de investigación.
4. Que la información suministrada por el investigador-entrevistador: **Pedro Rafael Méndez Quero** será utilizada única y exclusivamente con fines académico-investigativos tendientes a la gestión del conocimiento durante el referido proceso indagatorio y servirá para lograr el propósito planteado, garantizando la confidencialidad y privacidad de los datos aportados, siendo manejados de primera mano por el equipo de investigación asociado para tal fin.
5. Que se ha garantizado que mi participación en dicho estudio no implica riesgos para mi salud o entorno laboral, ni tampoco el desembolso de algún costo en metálico o insumos.
6. Obtendré como beneficios de la participación la experiencia vivida en cada una de las actividades organizadas por el investigador-entrevistador para recoger información y la versión final del análisis (en el caso que lo requiera), así como la reflexión sobre los procesos por mi vividos en relación con la actividad investigativa.
7. Tengo conocimiento del nombre y datos de contacto del investigador responsable de toda la investigación.
8. En caso de no estar apto para autorizar por mí mismo este consentimiento, lo hará mi representante legal abajo firmante y de ser analfabeta dejo reposar la huella dactilar de mi pulgar derecho y mi representante firmará el documento.

9. Me reservo el derecho a revocar este consentimiento aun no habiendo causa que lo justifique y sin previo aviso, si así lo decidiera.

En prueba de conformidad se firman dos (2) ejemplares de un mismo tenor y a un mismo efecto en Varitagua a los 11 días del mes de Julio del 2024.

Firma del participante Yana Arroyo Pasaporte/ CI: 7432447

Firma del investigador-entrevistador _____ Pasaporte/ CI: _____

Nota del testigo

Yo, Judith M. Arroyo, portador del pasaporte o Cédula 7.376.331, declaro que observé el proceso de consentimiento. El participante, o su padre o acudiente, leyó este formato (o le ha sido leído), tuvo oportunidad de hacer preguntas, estuvo conforme con las respuestas y firmó (o colocó su huella digital) para ingresar al estudio.

Firma del testigo: Judith Arroyo Pasaporte/ CI: 7.376.331

ANEXO A-7.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR CONSENTIMIENTO INFORMADO

En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), se está llevando a cabo una investigación en torno a Praxeología, la cual se titula: **PRAXEOLOGÍA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS EMERGENTES DESDE EL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA**. La misma tiene como propósito general, construir una aproximación teórica sobre la praxeología pedagógica desde los significados que le otorgan los docentes en el Complejo Educativo "Manuel Cedeño" de Yaritagua, Estado Yaracuy.

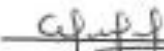
En conocimiento de lo anterior y siendo docente de aula del Complejo Educativo Manuel Cedeño de Yaritagua- Yaracuy; YO, Beina Madlene Rodríguez de nacionalidad Venezolana, portador de la Cédula de Identidad N° 14.826.040, mayor de edad, domiciliado en: La Urbanización Terepaima calle 1 casa n° 5 Yaritagua Estado Yaracuy

y en el pleno conocimiento de la naturaleza, duración, objetivos, procedimientos e implicaciones relacionadas con la investigación afirmo:

1. Participar activamente, con sinceridad y puntualidad durante las entrevistas a profundidad que requiera el investigador-entrevistador.
2. Participar activamente en las actividades de chequeo requeridos por el investigador-entrevistador a los fines de brindar la confirmabilidad de la información por mi suministrada.
3. Haber sido informado (a) de manera objetiva, clara y sencilla, por parte del investigador-entrevistador: **Pedro Rafael Méndez Quero**, sobre los efectos y alcances relacionados con el trabajo de investigación.
4. Que la información suministrada por el investigador-entrevistador: **Pedro Rafael Méndez Quero** será utilizada única y exclusivamente con fines académico-investigativos tendientes a la gestión del conocimiento durante el referido proceso indagatorio y servirá para lograr el propósito planteado, garantizando la confidencialidad y privacidad de los datos aportados, siendo manejados de primera mano por el equipo de investigación asociado para tal fin.
5. Que se ha garantizado que mi participación en dicho estudio no implica riesgos para mi salud o entorno laboral, ni tampoco el desembolso de algún costo en metálico o insumos.
6. Obtendré como beneficios de la participación la experiencia vivida en cada una de las actividades organizadas por el investigador-entrevistador para recoger información y la versión final del análisis (en el caso que lo requiera), así como la reflexión sobre los procesos por mi vividos en relación con la actividad investigativa.
7. Tengo conocimiento del nombre y datos de contacto del investigador responsable de toda la investigación.
8. En caso de no estar apto para autorizar por mí mismo este consentimiento, lo hará mi representante legal abajo firmante y de ser analfabeta dejo reposar la huella dactilar de mi pulgar derecho y mi representante firmará el documento.

9. Me reservo el derecho a revocar este consentimiento aun no habiendo causa que lo justifique y sin previo aviso, si así lo decidiera.

En prueba de conformidad se firman dos (2) ejemplares de un mismo tenor y a un mismo efecto en Yaritagua a los 12 días del mes de Julio del 2024.

Firma del participante  Pasaporte/ CI: 14326040

Firma del investigador-entrevistador _____ Pasaporte/ CI: _____

Nota del testigo

Yo, Ysabel A. Medina S, portador del pasaporte o Cédula 11425468, declaro que observé el proceso de consentimiento. El participante, o su padre o acudiente, leyó este formato (o le ha sido leído), tuvo oportunidad de hacer preguntas, estuvo conforme con las respuestas y firmó (o colocó su huella digital) para ingresar al estudio.

Firma del testigo:  Pasaporte/ CI: 11425468