



**DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL DESARROLLO DE LA
LENGUA, POR MEDIO DE LA MENTORÍA EN ECUADOR**

Tesis Doctoral presentado por:

Mgtr. Magdy Lorena HOLGUÍN BRAVO

Requisito para optar por el grado de Doctora en Educación

Tutora

Dra. Betsi FERNÁNDEZ

Caracas, diciembre de **2023**



UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO
Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 29068
Teléfono: 407-42-68 y 407-42-69 Fax: 407-43-52
Estudios de Postgrado

**ACTA DE EVALUACIÓN DE PRESENTACIÓN Y DEFENSA
DE TESIS DOCTORAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Nosotras, Doctores **Betsi Josefina Fernández** (tutora), **Elida Celestina León López** y **Claudia Pesca de Acosta**, designados por el Consejo de Postgrado el día **once** de **julio** de **dos mil veintitrés**, para conocer y evaluar, en nuestra condición de jurado, la Tesis Doctoral **“EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL DESARROLLO DE LA LENGUA, POR MEDIO DE LA MENTORIA EN ECUADOR”**, presentado por la ciudadana **Magdy Lorena Holguin Bravo**, N° de cédula de identidad: E- 0910425099 y N° de pasaporte P-A8172446 para optar al título de **Doctora en Educación**.

Declaramos que:

Hemos leído el ejemplar de la Tesis Doctoral que nos fue entregado con anterioridad por la Dirección del Postgrado de Humanidades y Educación.

Después de haber estudiado dicho trabajo, presenciamos la exposición del mismo, al **sexto** día de **diciembre** de **dos mil veintitrés**, a través de la cuenta de la plataforma ZOOM institucional y de forma presencial en la sala de reuniones en Planta Baja del Edificio de Postgrado de la Universidad Católica Andrés Bello, donde la doctoranda **Magdy Lorena Holguin Bravo** expuso y defendió el contenido de la tesis en referencia.

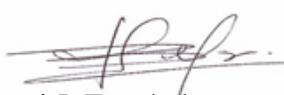
Hechas por nuestra parte, las preguntas y aclaratorias correspondientes y, una vez terminada la exposición y el ciclo de preguntas, hemos considerado formalizar el siguiente veredicto:

APROBADO

Hemos acordado calificar la presentación y defensa de la Tesis Doctoral con once (11 / 20) puntos.

Se sugiere atender las observaciones, recomendaciones y sugerencias emitidas por el jurado.

En fe de lo cual, nosotros los miembros del jurado designado, firmamos la presente acta en Caracas, al sexto (06) día del mes de **diciembre** de **dos mil veintitrés**.


Betsi J. Fernández
C.I. 6.426.785


Elida C. León López
C.I. 5.973.790


Claudia Pesca de Acosta
C.I. 13.162.196

DEDICATORIA

A mi hijo Lois Ángel que ha sido mi inspiración, a mi compañero de vida y en especial a la memoria de mi señora madre, quien siempre me apoyó con el cuidado de mi hijo y ahora es mi ángel en el cielo.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por ser mi horizonte y fortaleza de vida, a la Universidad Andrés Bello por acogerme y permitirme cumplir con mi sueño de ser Doctora en Educación, a mis tutores Doctor José Ramón y en especial a la Dra. Betsi Fernández por animarme, guiarme y apoyarme en la elaboración del constructo científico de mi tesis doctoral.



**DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL DESARROLLO DE LA LENGUA,
POR MEDIO DE LA MENTORÍA EN ECUADOR**

Autor. Magdy Lorena Holguín Bravo

Tutor. Dra. Betsi Fernández

Julio 2023

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito Evaluar el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio del Ecuador en función de los objetivos propuestos en el área de Lengua de los docentes en ejercicio adscritos a las escuelas fiscales del Circuito 2, región Costa de Ecuador. para el primero y segundo grado de Educación Básica General se realiza una revisión de los aportes conceptuales como: mentoría, tipología de la mentoría, diferentes enfoques de acompañamiento pedagógico, clasificación del acompañamiento y el desarrollo de la lengua en la adquisición del código alfabético. El estudio se realizó bajo un enfoque positivista, método de la complejidad y orientado con el modelo rizoma. aplicando una metodología mixta que combina elementos cuantitativos y cualitativos y técnicas como: encuestas dirigidas a una muestra de 60 sujetos docentes acompañados y entrevistas en grupos focales dirigidas a una muestra intencional de 7 docentes mentores. La información recolectada, de forma heterogénea, permitió la receptividad en los aportes obtenidos concluyendo que: El programa de acompañamiento pedagógico con presencia del mentor busca empoderar a los docentes, proporcionándoles las herramientas y habilidades necesarias para mejorar la enseñanza de la lengua, esto incluye estrategias específicas para el desarrollo de la conciencia lingüística la semántica, sintáctica, fonológica y léxica, siguiendo una ruta fonológica con estrategias, que permiten al estudiante, la reflexión, la motivación y la criticidad, de los estudiantes, promoviendo una comprensión profunda de la lengua y su uso en diferentes contextos. Así mismo el acompañamiento pedagógico en territorio con presencia del mentor, con una mirada diferente no solamente direccionada al docente novel, sino que al docente en ejercicio permite modificar prácticas tradicionalistas.

Descriptores: acompañamiento pedagógico, desarrollo de la lengua, mentoría

Abstract

The purpose of this work is to evaluate the Pedagogical Support Program in the Territory of Ecuador based on the proposed objectives in the area of Language of practicing teachers assigned to the public schools of Circuit 2, Coastal region of Ecuador. For the first and second grade of General Basic Education, a review of conceptual contributions is carried out such as: mentoring, typology of mentoring, different approaches to pedagogical support, classification of support and the development of the language in the acquisition of the alphabetic code. The study was carried out under a positivist approach, complexity method and oriented with the rhizome model. applying a mixed methodology that combines quantitative and qualitative elements and techniques such as: surveys directed at a sample of 60 accompanied teaching subjects and focus group interviews directed at an intentional sample of 7 mentor teachers. The information collected, in a heterogeneous way, allowed receptivity in the contributions obtained, concluding that: The pedagogical accompaniment program with the presence of the mentor seeks to empower teachers, providing them with the necessary tools and skills to improve language teaching, this includes strategies specific for the development of semantic, syntactic, phonological and lexical linguistic awareness, following a phonological route with strategies that allow the student, reflection, motivation and criticality, promoting a deep understanding of the language and its use in different contexts. Likewise, pedagogical accompaniment in the territory with the presence of the mentor, with a different perspective not only aimed at the novice teacher, but also at the practicing teacher allows modifying traditionalist practices.

Descriptors: pedagogical support, language development, mentoring

INDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	v
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	7
EL PROBLEMA	7
1.1. Planteamiento del Problema.....	7
1.2. Justificación del problema.....	22
1.3. Objetivos de la investigación.....	24
1.3.1. Objetivo General:	25
1.3.2. Objetivos Específicos:.....	25
CAPÍTULO II	26
MARCO REFERENCIAL.....	26
2.1. Antecedentes de investigación	26
2.2. Nociones teóricas referenciales	39
2.3. Elementos conceptuales del acompañamiento pedagógico.....	40
2.4. Noción de acompañamiento pedagógico y su caracterización.....	40
2.5. Categorización del acompañamiento pedagógico	43
2.6. Diferenciación del acompañamiento pedagógico de otros enfoques	44
2.7. Clasificación del acompañamiento pedagógico	48
2.8. Vinculación del acompañamiento pedagógico con otras perspectivas teóricas	51
2.9. Metodología del acompañamiento pedagógico	53

2.10.	Tipología de la mentoría	56
2.11.	Tipos de intervención.....	60
2.12.	Componentes a desarrollar con la mentoría.....	63
2.13.	Orientaciones	66
2.14.	Interacción.....	70
2.15.	Fases o Etapas de la Mentoría.....	71
2.17.	Desarrollo de la conciencia lingüística	75
2.18.	Bases legales vinculadas al acompañamiento pedagógico mediante la mentoría ...	78
CAPÍTULO III.....		83
ABORDAJE METODOLÓGICO		83
3.1.	Paradigma de investigación	83
3.2.	Diseño y nivel de investigación	87
3.3.	Método de Investigación.....	94
3.4.	Población y muestra	95
3.4.1.	Población.....	95
3.4.2.	Muestra	96
3.5.	Informantes Clave	97
3.5.1.	Descripción de los sujetos.....	97
3.5.2.	Descripción de los informantes claves	99
3.6.	Técnicas e Instrumentos	101
3.7.	Procedimiento de validación y confiabilidad de la investigación	102
3.8.	Procedimiento de análisis de la información	103
CAPITULO IV		106
ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS.....		106
4.1.	Dimensión: Tipos de acompañamiento	107

4.2. Dimensión: Tipología de la mentoría	109
4.3. Dimensión: Evaluación del Acompañamiento	113
4.4. Dimensión: Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia lingüística del estudiante	115
4.5 Información de grupos focales.....	120
4.6 Discusión.	128
CAPÍTULO V	134
EVALUACIÓN DEL MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN TERRITORIO, CON EL DOCENTE MENTOR, PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LOS NIÑOS DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADO DESARROLLADO EN EL ECUADOR	134
5.1. Proceso de Evaluación del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio del Trabajo Investigativo	137
5.2. Evaluación de la Dimensión: Tipología de la mentoría	140
5.3. Dimensión: Evaluación del acompañamiento	142
5.4. Dimensión: Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia lingüística del estudiante	142
5.5. Características del proceso de acompañamiento pedagógico en territorio.....	145
5.6. Clima de Aula.....	150
5.7. Pasos para el Desarrollo de la Oralidad y de la Conciencia Lingüística.....	152
CAPÍTULO VI	154
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	154
6.1. Conclusiones.....	154
6.2. Recomendaciones	158
REFERENCIAS	159
ANEXOS	166

INDICE DE TABLA

	Pág.
Tabla 1 Tasa neta de Escolarización (asistencia)	14
Tabla 2 Análisis de Potencia - Correlación de Pearson.....	106
Tabla 3 Proceso de Acompañamiento Pedagógico Focalizado en el Manejo del Estrés en cuanto a la integración del docente para el trabajo en equipo.	107
Tabla 4 Apoyo Técnico, Brindado por el Acompañamiento Pedagógico	107
Tabla 5 Período del acompañamiento pedagógico	108
Tabla 6 El acompañamiento del docente mentor.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 7 El acompañamiento del docente a partir de su desarrollo personal.....	109
Tabla 8 El acompañamiento pedagógico basado en la reflexión crítica.....	110
Tabla 9 El acompañamiento pedagógico implica: desarrollo de tareas.....	110
Tabla 10 Apertura entre el docente en formación de mentor y el docente acompañado...	111
Tabla 11 Interacción entre el docente mentor y un grupo de docentes acompañados.....	112
Tabla 12 Ejecución de las fases del acompañamiento pedagógico	112
Tabla 13 El acompañamiento pedagógico promueve la autoevaluación.....	113
Tabla 14 Evaluación entre pares	114
Tabla 15 La evaluación como proceso de retroalimentación	114
Tabla 16 Aplicación de las estrategias del currículo	115
Tabla 17 El docente mentor ayuda a promover en los estudiantes la reflexión sobre el significado de las palabras, oraciones y párrafos	116
Tabla 18 La mentoría favorece la implementación de estrategias.....	116
Tabla 19 El docente acompañado facilita la reflexión sobre la práctica y la implementación de estrategias para el desarrollo de la lengua y la construcción de oraciones	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 20 El docente mentor reflexiona junto al docente acompañado.....	117
Tabla 21 Codificación de información de grupos focales	120

INDICE DE CUADRO

	Pág.
Cuadro 1 Elementos característicos en definiciones de acompañamiento pedagógico..	41
Cuadro 2 Análisis de la Dimensión de Tipos de acompañamiento.	49
Cuadro 3 Estrategias para implementar el acompañamiento pedagógico	53
Cuadro 4 Análisis comparativo entre mentoría, tutoría, coaching y asesoría.	56
Cuadro 5 Tipos de interacción en la mentoría.....	70
Cuadro 6 Descripción de los principios del rizoma.....	90
<i>Cuadro 7</i> <i>Distribución de docente acompañados</i>	<i>97</i>
Cuadro 8 <i>Distribución de los docentes en formación de mentores</i>	100
Cuadro 9 Técnicas e instrumentos relacionadas con objetivos y fases de la investigación.....	101
Cuadro 10 Componentes del constructo Acompañamiento Pedagógico.....	104
Cuadro N.º 11 Conclusiones de la evaluación del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio153

INDICE DE FIGURA

	Pág.
Figura 1.- Fases del Proceso de Mentoría.....	72
Figura 2.- Modelo de acompañamiento del MINEDUC (PAP) Educación del Ecuador	81
Figura 3.-Modelo de investigación, Relacional o Transdisciplinaria.....	93
Figura 4.- Mapa de Relaciones	118
Figura 5 .- Proceso de Evaluación	137
Figura 6.- Actores del Proceso de Evaluación del PAPT	138
Figura 7.- Trabajo que Realiza el Docente Mentor con el Docente Acompañado	139
Figura 8.-Actores involucrados en el Proceso	¡Error! Marcador no definido.
Figura 9.- Proceso de Selección de Docentes Mentores	146
Figura 10.- Proceso de Capacitación	147
Figura 11 .- Fase de Acompañamiento	147
Figura 12.- Proceso de Reflexión	148
Figura 13.-Clima de Aula	150
Figura 14.- Ejes para la Enseñanza de la Lengua	151
Figura 15.-Pasos para el Desarrollo de la Oralidad y de la Conciencia Lingüística.....	152

INDICE DE ANEXO

	Pág.
ANEXO A .- CUESTIONARIO	166
ANEXO B.- ENTREVISTAS	170
ANEXO C.- HISTORIAL FOTOGRAFICO	187

INTRODUCCIÓN

En esta introducción, exploraremos en profundidad cómo el acompañamiento pedagógico y la mentoría han evolucionado para abordar de manera efectiva las necesidades específicas de los estudiantes y docentes en Ecuador. Examinaremos cómo estas estrategias contribuyen a la mejora de la calidad de la educación y al fortalecimiento de la identidad cultural en un contexto de diversidad lingüística. Además, se destaca el impacto positivo que estas prácticas tienen en el desarrollo de la lengua y en la promoción de una educación más inclusiva y equitativa en Ecuador.

El trabajo tiene como propósito evaluar la efectividad del acompañamiento pedagógico en el contexto del área de lengua para el segundo grado. En este marco, los estudios se realizaron bajo un enfoque positivista, método de la complejidad y orientado con el modelo rizoma. Permitiendo relacionar los aportes conceptuales como: mentoría, tipología de la mentoría, diferentes enfoques de acompañamiento pedagógico, clasificación del acompañamiento y el desarrollo de la lengua en la adquisición del código alfabético.

Para los estudiantes, el acompañamiento pedagógico se traduce en una experiencia de aprendizaje más efectiva y motivadora. Se fomenta la lectura y escritura desde edades tempranas, se promueve una comunicación oral fluida y se cultiva la comprensión lectora. Además, la incorporación de la tecnología como herramienta educativa permite un aprendizaje más interactivo y atractivo, alineado con las expectativas de las nuevas generaciones.

En el primer capítulo de la investigación está referido al acompañamiento pedagógico por medio de la mentoría en Ecuador, se manifiesta la problemática, sus causas y consecuencias; así como también, se formula el problema de manera general y específica, la justificación y los objetivos del estudio.

El capítulo II refiere al acompañamiento pedagógico por medio de la mentoría en Ecuador, está estructurado con antecedentes de la investigación, nociones teóricas referenciales y bases legales. Con respecto a los antecedentes de investigación, se

seleccionaron sus objetivos, enfoque metodológico y resultados; así como también, se describieron el aporte que cada uno de ellos suministraron al presente estudio en cuanto al desarrollo de los fundamentos teóricos, la opción metodológica a implementar y la discusión o interpretación de los hallazgos.

En lo referente a las nociones teóricas referenciales, se profundiza sobre las definiciones, fases, principios, teorías y modelos asociados a la mentoría como objeto de la investigación. En correspondencia con las bases legales, se abordaron los preceptos establecidos en la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural y otros instrumentos de carácter legal que se refieren al proceso de mentoría en el ámbito educativo del Ecuador.

El Capítulo III de la tesis doctoral denominado “El acompañamiento pedagógico en el desarrollo de la Lengua, por medio de la mentoría en Ecuador”, comprende los fundamentos epistemológicos y metodológicos que orientarán el proceso de investigación. La postura de la autora intenta trascender de modelos tradicionales de investigación a un modelo de carácter integral que resulte más innovador dentro del ámbito educativo y resulte cónsono con las nuevas tendencias educativas.

. En este Capítulo IV se presentan los resultados del trabajo de campo ejecutados en dos momentos, al término de cada uno se evidencian los aportes de la investigación para la consolidación de los resultados y continuar con el capítulo de las conclusiones del trabajo de investigación.

El Capítulo V hace referencia a la evaluación del modelo de acompañamiento pedagógico en territorio, con el docente mentor, para la enseñanza de la lengua en los niños de primero y segundo grado desarrollado implementada por el Ministerio de Educación e Ecuador mediante un Programa de Acompañamiento pedagógico en Territorio con presencia del docente mentor para el desarrollo de la Lengua y Literatura en los niños de primero y segundo grado, dando así un giro a la mentoría de los países hermanos como se describe en capítulos anteriores.

Tomando los principios del rizoma, citados por Andrade y Rivera (2019), Se realizó conexiones que existe entre los actores del programa de acompañamiento pedagógico, el de multiplicidad en donde al aplicar la evaluación, no hay un punto jerárquico por la homogeneidad que existe entre sus actores, la ruptura significativa permitió reorganizar las interpretaciones para obtener una apropiada evaluación del proceso haciendo referencia a su último principio de cartografía, permitió abrir unas perspectivas para futuras investigaciones.

Los resultados obtenidos de los actores seleccionados para el trabajo de investigación, se tomó una muestra de 60 docentes acompañados, de diferentes instituciones educativas, a quienes se les aplicó la técnica cuestionario, el mismo que estaba estructurado por cuatro dimensiones y cada una de ellas con varios indicadores y con el aporte cualitativo del grupo focal formado por la coordinadora del proyecto y por 7 docentes en formación de mentores para el análisis cualitativo, así evaluar desde la realidad del contexto en donde se desarrolla la implementación del programa de acompañamiento pedagógico en territorio, vinculados a la mentoría para el desarrollo de la Lengua en los niños de primero y segundo grado

Esta investigación enmarcada en el paradigma de la complejidad, tanto la investigadora responsable y los docentes en formación de mentores, así como docentes acompañados y otros investigadores participantes, se abordó desde un enfoque cualitativo, aportado por los docentes acompañados y con un enfoque cualitativo aportado por los docentes en formación de mentores, quienes aportaron con criterios y puntos de vistas el tema en cuestión, basado en los fundamentos de la investigación integrativa (complejidad, modelo rizoma y transdisciplinariedad).

Todo esto, mediante la participación, la reflexión y el consenso, de modo que sean considerados aspectos como sus ópticas, creencias, perspectivas, técnicas y prejuicios, entre otros; a lo largo del estudio, detallando todos los cambios sufridos desde el inicio hasta el cierre del proceso investigativo, pues lo relevante son todas las transformaciones que hayan sufrido los investigadores en la forma de concebir la mentoría desde una óptica transdisciplinaria,

El trabajo investigativo permite recopilar las experiencias positivas y porque no decir negativas de los participantes, para futuros acompañamiento pedagógicos en territorio con presencia del mentor, con una mirada diferente, direccionada no solamente al docente novel sino al docente en ejercicio que mantiene prácticas tradicionalistas, que necesita acompañamiento para implementar estrategias desde un enfoque reflexivo, colaborativo extendiéndose a toda miembros de la comunidad educativa, induciéndolo a despojarse de esas prácticas y estrategias con las que se educaron generaciones pasadas y que no responden al contexto actual en la enseñanza de la lengua y literatura para optar por otras que le permitan a los niños una mayor reflexión y posibilidades de alcanzar el código alfabético.

En el Capítulo VI encontramos las conclusiones y recomendaciones. El estudio realizado sobre la mentoría, desarrollada en diferentes países, especialmente en América Latina, permitieron evaluar desde los dos actores principales del Tipo de Acompañamiento Pedagógico en Territorio realizado en el Ecuador con presencia del docente en formación de mentores y tomando el aporte de García (2012). p12 de Acompañamiento a la práctica pedagógica “es un proceso sustantivo del proyecto educativo de centro, que recupera crítica y creativamente la dimensión educativa de la comunidad en la que se ubican los sujetos. En esta perspectiva, el acompañamiento tiene como foco, la formación de sujetos sociales que optan por la construcción de nuevas prácticas y la construcción de relaciones educativas, direccionadas por un proyecto social y educativo transformador”

El modelo de acompañamiento pedagógico con presencia del docente en formación de mentor en el Ecuador, recogió lo más relevante de las experiencias de los países en América Latina para crear su propio modelo de acompañamiento pedagógico en territorio, el mismo que se podría describir en pocas palabras con lo expresado por García en cuanto al acompañamiento pedagógico.

El Ministerio de Educación e Ecuador crear su propio modelo de acompañamiento pedagógico en territorio, a partir de las experiencias de los países en América Latina, con una mirada diferente.

Se enfoca no precisamente en docentes nóveles, sino en ejercicio, específicamente en los docentes que tienen a cargo niños del nivel elemental, en donde la enseñanza de la Lengua es el pilar fundamental, con el propósito de implementar las estrategias que permitan desarrollar la adquisición del código alfabético en los niños y niñas, para la adquisición de nuevos conocimientos, así como el desarrollo sus emociones ya sea, oral o escrita de forma creativa y crítica, con la implementación de estrategias curriculares emitidas desde el Ministerio de educación.

Desarrolla proceso de capacitación a todos los miembros de la comunidad educativa, dejando de convertirse una práctica solo del docente de aula sino de toda la comunidad educativa por ser de carácter colaborativo, primando el trabajo en equipo.

El acompañamiento pedagógico en territorio permitió el desarrollo profesional del mentor y del docente acompañado, fortaleciendo sus capacidades, destrezas y metodologías, y estrategias, para el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes.

Otra de las conclusiones relevantes es que el modelo de acompañamiento desarrollado, identifica necesidades y problemáticas a partir de un contexto real para buscar estrategias de solución de forma cooperativa, reflexiva y crítica, entre docentes y con los estudiantes, entre otros que están en el presente capítulo.

Esta investigación contiene una revisión bibliográfica profunda y actualizada que sirve como fundamento para el desarrollo de otros trabajos en el área de acompañamiento pedagógico mediante la mentoría. Asimismo, los resultados contribuyen a complementar la teoría existente sobre la mentoría y tiene elementos específicos propios de la realidad sociocultural de Ecuador. Además, la tesis doctoral como producto de este estudio, contribuye con la expansión de la línea de investigación “Curriculum y gerencia de la educación”, y sirve como antecedente para futuras investigaciones en esta área de la educación.

El programa de acompañamiento pedagógico con presencia del mentor busca empoderar a los docentes, proporcionándoles las herramientas y habilidades necesarias para mejorar la enseñanza de la lengua, esto incluye estrategias específicas para el desarrollo de

la conciencia lingüística la semántica, sintáctica, fonológica y léxica, siguiendo una ruta fonológica con estrategias, que permiten al estudiante, la reflexión, la motivación y la criticidad, de los estudiantes, promoviendo una comprensión profunda de la lengua y su uso en diferentes contextos.. El acompañamiento pedagógico con presencia del mentor puede contribuir a la formación de ciudadanos más competentes y conscientes de la importancia de la lengua en su desarrollo educativo y social, impactando significativamente en la calidad de educación en el Ecuador.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Este primer capítulo de la investigación está referido al acompañamiento pedagógico por medio de la mentoría en Ecuador, es la fase inicial de la tesis doctoral. En el mismo, se abordan aspectos concernientes al problema, especificando cómo se manifiesta la problemática, sus causas y consecuencias; así como también, se formula el problema de manera general y específica, la justificación y los objetivos del estudio.

1.1. Planteamiento del Problema

De acuerdo con la UNESCO (2015) son varios los factores que influyen en la tasa de finalización de la educación primaria, reportando que para el año 2015, se identificaron los siguientes: a) género, b) ubicación, c) región, d) riqueza y e) etnicidad. Se puede señalar que, en algunos países como Chile, Ecuador y Argentina, estos factores no presentan diferencias; mientras que en otros países como Brasil (ubicación, región, riqueza y etnicidad), Perú (ubicación, región y riqueza), Guatemala (ubicación, región, riqueza y etnicidad) y El Salvador (ubicación, región, riqueza y religión), si, haciendo que estos países se ubiquen en niveles marginales en cuanto a la culminación de la educación primaria.

Para superar estas dificultades, la estrategia correspondiente a la mentoría cobra importancia, dado que coadyuvaría en la superación de las debilidades especificadas anteriormente, de modo que se pueda reducir la brecha existente entre los factores asociados al hecho de no culminar oportunamente la educación primaria en algunos países. En este orden de ideas, un docente que logre insertarse adecuadamente en el entorno educativo, tendría probablemente mayores competencias para ayudar a sus estudiantes a alcanzar los objetivos previstos para cada nivel educativo.

El proceso de mentoría contempla diversos aspectos, los cuales son mencionados de manera general por Jáspez y Sánchez (2019) quienes destacan la importancia de la mentoría

para la mejora continua. tal y como se transcribe a continuación: a) “La mentoría como una práctica de acompañamiento, orientación y apoyo al desarrollo personal, profesional y laboral, es vital para el éxito de los profesores principiantes” ... (p.5), de tal manera que se ha convertido en una verdadera estrategia digna de ser analizada e investigada, b) ...“La mentoría aporta beneficios tanto al profesor que inicia su ejercicio profesional en el aula, como a la escuela y al sistema educativo en general” ...(p.5) Ciertamente que la mentoría permite generar una serie de beneficios a toda la comunidad educativa y c) ...“La mentoría está asociada a la relación personal y profesional entre un profesor con más experiencia y conocimiento (mentor) y un profesor o grupo de profesores menos experimentados cuya misión consiste en ayudarlos a desarrollarse durante un tiempo determinado” ... (p. 5).

En función de lo expuesto, los actores fundamentales del proceso de mentoría son el mentor y el docente novel o principiante. El primero tiene como función brindar al docente novel la oportunidad de conocer sus experiencias, así como las estrategias que debe poner en práctica para alcanzar determinados resultados, evitando la pérdida de tiempo con ciertas estrategias y facilitando pruebas nuevas de ensayo y error. Además, el mentor debe poseer un estatus académico alto en cuanto a formación, de acuerdo a Jáspez y Sánchez (2019) “El mentor es un modelo a seguir entre sus compañeros. Es un profesor con experiencia de aula, conocimiento pedagógico y disciplinar y con disposición personal para apoyar al profesor principiante” (p.5).

La necesidad de acompañamiento e inducción al personal docente, como se mencionó anteriormente, tiende a satisfacerse de manera informal o de manera formal. No obstante, si se deja que sólo prevalezca la informalidad, puede ocurrir que el novel docente no logre insertarse adecuadamente en sus funciones o pueda hasta desertar. Esto significa que el proceso de acompañamiento no puede dejarse a la deriva, sino que debería estar apegado a las políticas educativas que se establezcan en el país correspondiente.

Específicamente en el Ecuador, se han venido adelantando esfuerzos para elevar la calidad de la educación. Es así como en el año 2000, en el marco del Foro Mundial de Educación realizado en Dakar, el Ministerio de Educación del Ecuador (MEC) validó

nuevamente su compromiso en torno al cumplimiento de seis metas de Educación para Todos (EPT) a cumplirse hasta el año 2015.

Según Araujo y Bramwell, (2005); y MEC, (2006). A partir del compromiso declarado en el Foro Mundial realizado en Dakar se inició en Ecuador el proceso de transformación educativa, promovido desde el Plan Decenal de Educación (PDE) durante el período 2006-2007, formulado por el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador MEC, (2006), cuya responsabilidad estuvo centrada en la formulación de ocho (8) políticas prioritarias estrechamente vinculadas con las metas propuestas por la UNESCO.

Dicho plan fue aprobado en consulta popular el 26 de noviembre de 2006, antes del primer año de gobierno de Rafael Correa, quien se comprometió a darle continuidad. A las siguientes políticas MEC (2006): a) Universalizar la educación inicial, b) Universalizar la educación general básica, c) Incrementar la matrícula neta en bachillerato, d) Erradicar el analfabetismo y mejorar la educación de adultos, e). Mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento, f). Mejorar la calidad y la equidad de la educación, g). Revalorizar la profesión docente, así como su formación inicial y continua; y h). Aumento anual del sector educativo en el PIB.

En consonancia con la política inherente a mejorar la calidad y equidad de la educación, Guayasamín, (2017) señala que se realizaron una serie de pruebas a los estudiantes: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) 2008 y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) 2013. Estas evaluaciones están basadas en tres áreas: matemáticas, lenguaje (lectura y escritura) y ciencias naturales. En la primera prueba participaron estudiantes de tercero y sexto grado de primaria, arrojando calificaciones bajas en matemáticas y lectura para los primeros; y calificaciones bajas en las tres áreas de conocimiento para los segundos.

Además, indica que la prueba TERCE se aplicó a los estudiantes de cuarto y séptimo grado de Educación General Básica en las mismas áreas y el desempeño en esa evaluación mostró mejores resultados, a pesar de que en lectura los estudiantes ecuatorianos se ubican por debajo del promedio latinoamericano

A efectos de esta investigación, una de las políticas que más destaca es la referida a la Revalorizar la profesión docente, así como su formación inicial y continua MEC, (2006). De acuerdo a lo señalado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL, (2015), para el año 2015, en Ecuador se contabilizaron 203789 docentes, de los cuales 144286 se encontraban adscritos a establecimientos públicos y 11378 pertenecían a establecimientos privados. (S/P)

Con relación al nivel educativo, se indica que existen 63748 docentes de género femenino y 28733 de género masculino que poseen estudios de tercer nivel. También se cuenta con 14925 docentes masculinos y 7047 docentes femeninos con títulos académicos de cuarto nivel. Además, se dispone de 6874 docentes con un nivel de bachillerato. Estos docentes se vieron beneficiados con aumentos de sueldo, becas y oportunidad de ingresar a la Universidad Nacional de Educación. (S/P)

Rolla, Westh, Montalva y Samaniego, (2019) exponen al respecto lo siguiente:

En cuanto a la revaloración de la profesión docente, se han implementado estrategias como: (i) mejora de la formación inicial y continua de los docentes, (ii) ingreso al magisterio mediante concursos nacionales rigurosos de mérito y oposición (proceso que se denomina “Quiero Ser Maestro”), (iii) reformulación de la carrera docente, incluyendo evaluaciones regulares de los docentes (denominadas “Ser Maestro”) y, (iv) aumento en los salarios docentes en más del 35% entre 2006 y 2013 p.3).

Sin embargo, desde la perspectiva de Guayasamín (2017), la cobertura de esta política para la revalorización del docente no fue masiva, lo cual se relaciona, entre otros aspectos, con la dificultad de presentar la prueba “Ser Bachiller”, pues su nivel de exigencia es muy alto, pero si se desea un sistema educativo de calidad, lo idóneo sería contar con los mejores docentes. El reto estribaría en emprender un proceso de actualización o capacitación de los docentes en ejercicio que se han quedado rezagados en cuanto a su nivel académico, o de mentoría para quienes recientemente se han insertado al ámbito laboral educativo.

El inicio del docente en su carrera profesional está impregnado de una serie de incógnitas e incertidumbre ante el nuevo rol que ha de desempeñar. La inserción del docente en el ámbito escolar demanda de éste una serie de competencias que al inicio de su ejercicio laboral aún no posee. De allí que surja la necesidad de consultar a docentes con mayor experticia, ya sea de manera informal con aquellos compañeros que le brinden esa posibilidad o mediante un programa formal de acompañamiento. Al respecto, Jáspez y Sánchez (2019) refieren lo que a continuación se exponen “La inducción a la docencia está asociada al acompañamiento de un mentor o profesor experimentado, experto y dispuesto que apoya el desarrollo profesional, personal y laboral del que inicia sus primeros pasos en la enseñanza” (p.3).

Así se tiene que la inducción viene a ser un proceso clave para el ejercicio de la docencia en cualquier nivel o modalidad del sistema educativo y de manera especial en el período escolar donde se trabaja con niños que requiere aprender a leer y a escribir. Desde la inducción se generan en el docente una serie de expectativas que redundarán en un efecto favorable en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En concordancia con lo expuesto, durante el proceso de acompañamiento docente destaca la figura del mentor. Obviamente, una responsabilidad tan fundamental debe asignársele a docentes de mayor experiencia, con elevado nivel académico y dispuesto a establecer una relación motivadora y fraterna con el docente novel que recién se inserta en su actividad laboral. La efectividad de este proceso de acompañamiento redundaría significativamente en la calidad de la educación, mediante el logro de las competencias requeridas por el docente en su función como educador, así como también en el desarrollo de las competencias por parte de los alumnos, lo cual demostraría la imbricación entre el mentor, el docente novel y los alumnos.

El propósito esencial es que el docente al ingresar al sistema educativo en calidad de profesional, pueda lograr un desempeño acorde con las funciones que debe cumplir como guía, facilitador, mediador, orientador, promotor social y evaluador en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, la mentoría según Boerr (2011) se vislumbra

como “una posibilidad de crecimiento profesional para los mentores y los noveles, y una oportunidad de desarrollo para la profesión docente” (p.13), con la posibilidad de convertirse en una actividad cotidiana que cuenta con la participación responsables de la comunidad educativa.

De acuerdo con Reséndiz (2019) la mentoría se ha reportado como efectiva en diversos países. Tal es el caso de República Dominicana que inició en septiembre de 2015 un programa denominado *INDUCTIO* dirigido a los docentes de nuevo ingreso en el sistema educativo, en el cual participaron cerca de trescientos cuarenta y cinco (345) profesores principiantes y cuarenta y tres (43) mentores. Su propósito fue contribuir a la mejora de las prácticas de aprendizaje y enseñanza de los docentes principiantes a fin de alcanzar los resultados académicos deseados en los estudiantes. Dicho programa cuenta con un modelo de evaluación y seguimiento que facilita la toma de decisiones para la mejora del programa.

Asimismo, en Colombia se aplica una estrategia de acompañamiento a los docentes noveles, la cual se comenzó a diseñar en el año 2011, tal y como lo refiere Reséndiz (2019) esta estrategia consistió en brindar acompañamiento a un docente novel, por parte de un docente experimentado que laboraba en la misma institución, con la particularidad de que cada establecimiento educativo implementaba su propia estrategia, adecuada al contexto, contando con la anuencia del Ministerio de Educación Nacional.

Desde el año 2012, en los centros educativos de la zona rural de Honduras, se dio inicio a un proceso de acompañamiento específico para los docentes recién graduados por iniciativa de la Secretaría de Educación con apoyo de la Cooperación Alemana, según Secretaría de Educación (2014) a partir de esta experiencia se elaboró una guía con el propósito de que toda la comunidad educativa aplique este método innovador, con el propósito de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Del mismo modo, el Ministerio de Educación y Ciencias, (2017) de Paraguay indicó que allí se implementó a partir del año 2017 un programa de capacitación para los educadores, utilizando procesos de mentoría y acompañamiento pedagógico en las

instituciones educativas, estableciendo como ámbitos de acción de la tarea del mentor, los siguientes: a) interpersonal, b) pedagógico o didáctico, c) desarrollo profesional y d) vínculo con la comunidad; además, se establecieron los dispositivos pedagógicos a emplear, las estrategias; tareas, responsabilidades y alcances del rol del mentor; así como lo relativo a los mecanismos de formación, acceso y selección de los mentores, entre otros aspectos

Lo expuesto anteriormente, denota el interés de países latinoamericanos por lograr la inserción adecuada de los docentes noveles en su espacio educativo mediante la participación del docente mentor y con el apoyo de las instancias educativas. Todo ello en pro del mejoramiento de la calidad educativa, la cual no es solo una preocupación de Latinoamérica, sino también de las sociedades europeas, tal y como lo describen Collet-Sabé y Martori (2018) al aseverar que “La desafección escolar, el fracaso escolar o el abandono escolar prematuro siguen estando, a pesar de los muchos esfuerzos en las últimas décadas, en el centro de las preocupaciones de nuestras sociedades europeas” (p. 51).

En atención a lo referido, son diversos los factores que aún impiden una educación justa que logre la inclusión de todos y sea un proceso de alto impacto para evitar que se sigan reproduciendo las desigualdades sociales que prevalecen en la escuela en torno al acceso, la prosecución y egreso, los cuales según Collet-Sabé y Martori (2018) se traducen en una escasa movilización social.

Es notorio que para el año 2002, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2010) reportó que, en varios países, la población entre 15 y 19 años no concluyó su educación primaria, teniendo los siguientes porcentajes: “El Salvador 25%, Honduras, 33,4% Nicaragua 36,9% y Guatemala, 41,8%. (s/p) Esta situación pudiera estar relacionada con dificultades para la inserción en el campo laboral y su nivel de calidad de vida en el futuro.

Muchos esfuerzos se han realizado para elevar la calidad de la educación en el Ecuador, no obstante, el hecho de pertenecer a una zona rural o a un grupo étnico minoritario y tener escasos ingresos socioeconómicos, aunque la UNESCO (2015) no encuentre diferencias en ese período con respecto a la tasa de finalización de la educación primaria, estos factores si inciden en el desarrollo óptimo de los procesos de aprendizaje y por ende limitan el acceso al nivel de la educación superior, que lógicamente contribuiría con el ascenso social de las personas y el mejoramiento de la calidad de vida.

Así, se observan diferencias en la tasa neta de escolarización de la educación básica con respecto a la de bachillerato y el nivel superior, también se presentan diferencias sustanciales entre la zona rural y la urbana para los niveles de bachillerato y superior; y diferencias para el género en el nivel superior, específicamente en la zona rural, desfavoreciendo más a los hombres, tal como se observa en la siguiente tabla

Tabla 1

Tasa neta de Escolarización (asistencia)

ÁREA	Tasa neta de escolarización básica de 5 a 14 años			Tasa neta de escolarización bachillerato de 15 a 17 años			Tasa neta de escolarización superior de 18 a 24 años		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Urbana	95,0 %	95,0 %	95,0 %	63,0 %	61,0 %	62,0 %	68,2 %	62,7 %	65,6 %
Rural	94,0 %	94,0 %	94,0 %	45,0 %	44,0 %	44,0 %	46,2 %	38,5 %	42,4 %
Nacional	94,0 %	95,0 %	94,5 %	56,0 %	54,0 %	55,0 %	62,2 %	55,7 %	59,1 %

Fuente: INEC, Comisión de Transición y ONU-MUJERES (2010)

En torno a lo señalado, Rollaet *al.*, (2019) indican que “Aunque son muchos los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, el consenso de los especialistas es que el factor escolar más relevante es la calidad de los docentes”, (p.3). Esto puede estar relacionado con la posibilidad que tendrían los estudiantes de reducir el impacto de los factores como ubicación, región, riqueza y etnicidad, entre otros, al tener un docente

actualizado y con suficientes competencias para ayudarlos a desarrollar con calidad su proceso de aprendizaje.

Estos mismos autores indican que con la finalidad de superar las debilidades señaladas, el Ministerio de Educación del Ecuador conjuntamente con el Banco Interamericano de Desarrollo, elaboraron recomendaciones para el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) orientado al aprovechamiento del potencial de la mentoría docente en Ecuador, el cual se hizo de acuerdo con la evidencia internacional que sugiere la mentoría como una estrategia más efectiva que los planes de capacitación masiva.

Con el propósito de ampliar la cobertura del PAPT, el Ministerio de Educación (2018) llevó a cabo del 19 al 21 de junio de 2018, el primer taller de capacitación de la segunda fase del Programa en régimen Costa 2018-2019. Vale destacar que dicho Programa se está aplicando en las provincias de Esmeraldas, Manabí, Guayas, Santa Elena, Los Ríos, El Oro y Loja en 53 circuitos educativos.

Este Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio se hace en consonancia con lo previsto para la educación en la Constitución de la República del Ecuador, en la cual establece en el artículo 27 que

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

De lo anterior se infiere que, si una de las características de la educación ecuatoriana es la calidad, entonces el PAPT (Acompañamiento Pedagógico en Territorio) viene a convertirse en una de las herramientas que pudiera contribuir con ello mediante el perfeccionamiento del docente en torno al mejoramiento de su desempeño, así como hacia la búsqueda de la excelencia como factor fundamental que incidiría en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, el PAPT (Acompañamiento Pedagógico en Territorio) encuentra también asidero legal en el Acuerdo 0450-13 ME, (2013), el cual contempla lo relativo al Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa, cuyas funciones son: asesoría a las instituciones educativas y auditoría a sus procesos y resultados. Los niveles del modelo nacional en cuanto al apoyo y seguimiento a la gestión educativa son: central, zonal, distrital, de circuito e instituciones educativas. Para cada nivel se establecen sus facultades, tal y como se expresa seguidamente: a) **Nivel central**, con las facultades de rectoría, regulación y planificación; b) **Nivel zonal**, con las facultades de regulación, planificación, coordinación y control de los servicios educativos de su zona; c) **Nivel distrital**, con las facultades de planificación, coordinación, control y gestión de los proyectos y servicios educativos de su distrito, oferta de información a los diferentes niveles y modalidades educativas del territorio; d) **Nivel de circuito**, con facultades de planificación y gestión, brinda acompañamiento pedagógico a las instituciones educativas y docentes; y e) **Instituciones educativas**, con facultades de planificación y gestión de su institución (pp. 11-12).

Inmerso en la función de asesoría educativa, se encuentra el Mentor de Circuito, que según el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) en el Artículo 307, lo define del siguiente modo:

Docente-mentor. Son docentes con nombramiento que, sin dejar de ser docentes, cumplen temporalmente funciones de apoyo al desempeño de docentes nuevos y en ejercicio de las instituciones educativas fiscales, proveyéndoles formación y seguimiento en aula. Sus funciones específicas deben ser definidas en la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional (p. 237).

Así mismo, en el Acuerdo 0450-13 (ME, 2013), se establece lo inherente a los mentores, sus funciones a nivel del circuito educativo para brindar un adecuado acompañamiento pedagógico, así como su desarrollo profesional que incluye seminarios de capacitación y visitas de acompañamiento; y permanencia en el cargo.

Tal y como lo indican Rolla *et al.*, (2019), el PAPT (Acompañamiento Pedagógico en Territorio) está enfocado en la enseñanza de la lectoescritura, es decir, su propósito es elevar la calidad de las prácticas de enseñanza de la lectoescritura en los alumnos cursantes del primero al cuarto grado del nivel de Educación General Básica. “La estrategia central del PAPT consiste en implementar un sistema de mentoría en terreno que brinde acompañamiento pedagógico a los docentes de dichos grados” (p.4). De este modo, la relevancia del programa representa ... “una intervención con alto potencial para mejorar no solo la calidad de las prácticas docentes sino también los resultados de alfabetización inicial de los niños” (p. 5).

El PAPT (Acompañamiento Pedagógico en Territorio) tiene un enfoque sistémico con visión integradora que conjuga diversos procesos y actores, así como también, los diferentes niveles del modelo nacional educativo (central, zonal, de distrito, de circuito e instituciones educativas). Para la selección de los mentores se aplican varios pasos, como son: selección por pares, nominación de docentes por parte de directivos, se aplican encuestas, talleres y entrevistas. Luego de la selección, se capacita a los mentores y posteriormente, ellos brindan el acompañamiento pedagógico a los docentes.

Aun cuando las bondades de los programas de acompañamiento pedagógico son muchas y en muchos casos resultan efectivas para superar las falencias encontradas en los estudiantes, el éxito del mismo no su éxito no puede estar garantizado, ya que no todos tienen el mismo impacto tal y como se señalan (Rolla *et al.*, 2019).

En este contexto sistémico donde participan como actores del proceso de acompañamiento los asesores educativos, el mentor, el docente novel o los docentes en ejercicio y los alumnos, se pueden presentar algunos obstáculos como son: comunicación inadecuada entre los actores, limitado tiempo de interacción entre el mentor y el docente novel, poca integración para la aplicación y evaluación de algunas prácticas docentes, escasa motivación, escaso monitoreo, análisis de resultados y retroalimentación; así como desarticulación de los responsables de la implementación del programa.

Por otra parte, es relevante tomar en cuenta otros aspectos para emplear de manera pertinente la mentoría, a fin de lograr que el docente novel y/o el docente en ejercicio implemente una práctica pedagógica en la cual aplique estrategias efectivas a fin de que los alumnos desarrollen un adecuado proceso de lectoescritura, cónsono con su realidad histórica y cultural. De allí que, entre los elementos esenciales no se puede obviar el hecho de que el Ecuador es un país multiétnico, multicultural y con numerosas lenguas. Esto hace que tanto los docentes como los alumnos se deban integrar en un proceso de lectoescritura que no solo incluiría el español, sino también otras lenguas como el kichwa y el shuar que son idiomas oficiales de relación intercultural. Pero, además cualquier idioma ancestral es de uso oficial para los pueblos indígenas en el lugar donde habiten. De hecho, esto se encuentra establecido en la Constitución de la República del Ecuador. (Asamblea Nacional República del Ecuador, 2008, Artículo 2) y el Estado respetará y estimulará su conservación y uso.

En el país se cuenta con diversos aportes en relación a la práctica docente para la enseñanza de la lectoescritura, los cuales se pueden rescatar para ayudar a nutrir la puesta en ejecución de la mentoría. Al respecto, Hermida, Yance, Gràcia y Amado (2020) desarrollaron un estudio relativo a la aplicación de una herramienta digital para que el maestro pueda autoevaluar su práctica docente relacionada con la enseñanza de las competencias comunicativas y lingüísticas, y tomar decisiones para mejorar esta práctica. Además, Chireac *et al.* (2017) brindan estrategias para fortalecer la relación entre la interculturalidad y la educación bilingüe en comunidades de la cultura quichua, enfocando el contacto lingüístico entre la lengua quichua y el español. De la misma manera, Delgado (2015) elaboró un módulo para el inter-aprendizaje de la lengua *kichwa* en el desarrollo de habilidades lingüísticas para estudiantes del tercer año de Educación General Básica en la provincia del Cañar.

Aunado a lo especificado en párrafos anteriores, en Ecuador también se han desarrollado estudios diagnósticos y críticos que ofrecen aportes sobre el impacto que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, así como el Sistema Nacional de Educación han ejercido, debido a que “se han importado modelos educativos occidentales que siguen

reproduciendo el sistema social, cultural, político y económico vigente” (Rodríguez, 2017, p.70).

En este sentido, el acompañamiento docente en Ecuador se enriquecería mediante el conocimiento de la realidad sociocultural del país, y en función de ésta se incorporarían estrategias e innovaciones que han emergido en su propio contexto, lo cual posiblemente auguraría un mayor éxito. Esto sin obviar las experiencias exitosas referidas por otros países.

De allí que, el docente mediador debe contar con una serie de competencias que le ayuden a alcanzar lo que señalan los programas de mentoría enfocados en el proceso de lectoescritura como el PAPT (Acompañamiento Pedagógico en Territorio), pues de acuerdo a la evidencia y experiencia internacional, se requiere promover lo siguiente con respecto a las prácticas docentes: (i) estrategias efectivas de enseñanza de la lectoescritura e (ii) interacciones de calidad en el aula (Rolla *et al.*, 2019).

Como se indicó en párrafos anteriores, el PAPT (Acompañamiento Pedagógico en Territorio) se comenzó a aplicar en el Ecuador durante el año 2018, y para ello se seleccionaron los docentes mentores con base a su experiencia y formación académica. La mentoría se empleará no solo con los docentes noveles, sino también con todos aquellos docentes en ejercicio que requieren mejorar sus estrategias metodológicas para alcanzar la calidad educativa deseada.

Aun cuando el PAPT establece los lineamientos generales para aprovechar el potencial de la mentoría docente en el Ecuador, es importante resaltar que se trata de un proceso continuo, inacabado, susceptible de ser enriquecido y mejorado mediante la participación activa de todos los actores inmersos en el mismo.

En correspondencia con lo planteado, resulta de interés profundizar en el acompañamiento pedagógico e incursionar en la línea de investigación “Curriculum y gerencia de la educación”, abordando el estudio en el área de la mentoría para docentes encargados de ayudar a desarrollar la conciencia lingüística de los niños y niñas de los subniveles Preparatoria y Básica Elemental de la Educación Básica General.

Considerando que, el proceso de mentoría en Ecuador se encuentra en su fase inicial correspondiente a la capacitación de los docentes-mentores y solo se ha realizado el acompañamiento para algunos docentes noveles y docentes en ejercicio de primero y segundo grado, sería interesante adentrarse en el estudio de este proceso.

Es por esto que con el desarrollo de la investigación se indagó sobre la percepción que tendrían los mentores y los docentes en ejercicio sobre el acompañamiento pedagógico con la presencia del mentor y su impacto en el desarrollo de la conciencia lingüística en los alumnos de primero y segundo grado de las escuelas fiscales del circuito 2, Distrito 09D01 de la Zona 8, correspondiente a la región Costa.

La postura de los docentes involucrados en este programa de acompañamiento pedagógico territorial, le confiere mucha relevancia a esta investigación en la cual se busca aprehender la realidad en estudio, describir la percepción que tienen los mentores, los docentes noveles y los docentes en ejercicio sobre los aspectos vinculados a la mentoría como estrategia de acompañamiento pedagógico, lo cual redundaría en el enriquecimiento de este proceso; todo ello desde un enfoque cuantitativo.

Entre los aspectos referidos al acompañamiento pedagógico por medio de la mentoría, se encuentran: a) el perfil del mentor, b) los tipos de intervenciones más apropiadas y c) las necesidades en las áreas de formación, entre otros aspectos.

En función de los preceptos puntualizados hasta ahora, se formulan las siguientes interrogantes que guiarán el proceso de investigación: ¿Cuáles son los elementos que conforman el proceso de acompañamiento pedagógico en el desarrollo de la Lengua, mediante la mentoría en las escuelas fiscales del Circuito 2 de Ecuador?

De forma específica, se plantean las interrogantes que a continuación se indican:

¿Cuáles son los tipos de Acompañamiento Pedagógico en Territorio del Ecuador existentes en el desarrollo de la Lengua, de los docentes en ejercicio adscritos a las escuelas fiscales del Circuito 2 de Ecuador?

¿Qué tipología de mentoría favorecería el Acompañamiento Pedagógico en Territorio del Ecuador en el desarrollo de la Lengua, de los docentes en ejercicio adscritos a las escuelas fiscales del Circuito 2 de Ecuador?

¿Qué características se atribuyen a la evaluación en el marco del acompañamiento pedagógico en el desarrollo de la Lengua, de los docentes en ejercicio por medio de la mentoría en las escuelas fiscales del Circuito 2 de Ecuador?

¿Hasta qué punto el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio del Ecuador está cumpliendo con los objetivos que se propuso en el área de Lengua para el primero y segundo grado de Educación Básica General, escuelas fiscales del Circuito 2 de Ecuador?

1.2. Justificación del problema

La justificación pasa por reflexionar acerca del porqué es tan importante y cuáles beneficios aportan a esta investigación desde el punto de vista teórico, metodológico, práctico y social. A continuación, se especifican estos aspectos que demuestran la relevancia que tiene el estudio del acompañamiento pedagógico mediante la mentoría en Ecuador, el cual recientemente se ha iniciado en el país y constituye una innovación en este contexto.

Este trabajo contiene una revisión bibliográfica profunda y actualizada que servirá como fundamento para el desarrollo de otros trabajos en el área de acompañamiento pedagógico mediante la mentoría. Asimismo, los resultados obtenidos, contribuirán a complementar la teoría existente sobre la mentoría y tendrá elementos específicos propios de la realidad sociocultural de Ecuador. Además, la tesis doctoral como producto de este estudio, contribuye con la expansión de la línea de investigación “Curriculum y gerencia de la educación”, y servirá como antecedente para futuras investigaciones en esta área de la educación.

Desde la óptica metodológica, este estudio con carácter positivista, aporta con un instrumento que fue previamente validado por expertos a través de una prueba piloto que se estableció para su confiabilidad, de modo que ya está estandarizada y podría ser aplicado para investigar la mentoría en otros ámbitos y subniveles de la Educación Básica General de Ecuador.

En el presente estudio, se consideró relevante el empleo de los resultados que se obtienen para fortalecer y redimensionar el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT), el cual demanda aportes de los sujetos o actores involucrados en el proceso de mentoría del Ecuador.

Para el trabajo de investigación, se tomó una muestra de 60 docentes acompañados, de diferentes instituciones educativas del circuito 2 del Distrito 09D01 que participaron del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio con presencia del docente mentor, a quienes se les aplicó la técnica cuestionario, el mismo que estaba estructurado por 4

Dimensiones, (Dimensión Tipo de Acompañamiento, Dimensión Tipología de Mentoría, Dimensión Evaluación del Acompañamiento y Dimensión Acompañamiento para el desarrollo de la Conciencia Lingüística) .Cada una de las Dimensiones contemplan varios indicadores que permitieron el cumplimiento de los objetivos, en la primera dimensión sobre el Tipo de Acompañamiento los indicadores aportaron en la descripción de las relaciones personales, el apoyo técnico recibido por parte del mentor, proceso de mutuo formación y reflexión. En Dimensión de Tipología de la Mentoría con los seis indicadores planteados en el instrumento como el enfoque que tuvo el acompañamiento de mentoría, las estrategias aplicadas en el proceso de mentoría, los objetivos en relación a las tareas y formación del docente, las orientaciones recibidas por parte del docente mentor, el tipo de interacción con el docente mentor y el ultimo indicador de esta dimensión permitió describir las fases del acompañamiento pedagógico por parte del docente mentor. La Dimensión de Evaluación del Acompañamiento sus indicadores de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, permitieron describir los tipos de evaluación en el proceso de acompañamiento pedagógico por parte del docente mentor. En la dimensión del acompañamiento para el desarrollo de la conciencia Lingüística del estudiante, se obtuvo la información mediante indicadores en relación a la Enseñanza de la Lengua, Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia semántica en los estudiantes, Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia léxica en los estudiantes, Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia sintáctica en los estudiantes, Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia fonológica en los estudiantes, todos estos indicadores permitieron la descripción en la comprensión del docente acompañado en relación a la implementación de las estrategias en el aula para el desarrollo de las conciencias lingüísticas en los estudiantes de las instituciones educativas del Circuito 2 del Distrito 09D01 del programa de acompañamiento pedagógico en territorio, vinculados a la mentoría para el desarrollo de la Lengua en los niños de primero y segundo grado.

De allí que, desde el punto de vista práctico, el hecho de conocer la percepción de los docentes noveles y/o docentes en ejercicio, fue fundamental para el enriquecimiento, complementación y ejecución del PAPT, por ende, contribuirá en gran medida al éxito de

su gran propósito inherente al desarrollo de competencias en la lectoescritura, específicamente al desarrollo de la conciencia lingüística en alumnos de primero y segundo grado de Educación Básica General, pertenecientes a los subniveles Preparatoria y Elemental, respectivamente.

Por otra parte, desde la óptica social, esta investigación cobra una gran importancia, porque beneficiaría a la educación en general, al contribuir con el mejor desempeño de los mentores y los docentes en ejercicio, y adicionalmente se sentarían las bases para el mejoramiento de la enseñanza de la lectoescritura y de otros aspectos requeridos por los alumnos, asunto que preocupa notablemente al Estado ecuatoriano.

En síntesis, con el desarrollo de esta investigación aspira enriquecer la teoría existente sobre la mentoría como proceso de acompañamiento pedagógico del docente que inicia su desempeño laboral en el entorno educativo, o que tiene años de ejercicio, que demanda formación pedagógica; así como también, se evaluará el proceso de mentoría que servirá para detectar las necesidades de los docentes en este sentido, y además, sus resultados podrán ser aplicados para mejorar el PAPT(Acompañamiento Pedagógico en Territorio) con un alto impacto social al ayudar en el mejoramiento del quehacer pedagógico.

1.3.Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación constituyen los propósitos que orientan la misma. Se plantea un objetivo de carácter amplio o general y otros de tipo específico que condujeron al alcance del objetivo general. Seguidamente, se presentan los objetivos que permitieron el desarrollo de la tesis acerca del proceso de acompañamiento pedagógico en el desarrollo de la Lengua, mediante la mentoría en Ecuador, los cuales se han circunscrito a un espacio geográfico y administrativo determinado, así como a una población específica.

1.3.1. Objetivo General:

Evaluar el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio del Ecuador en función de los objetivos propuestos en el área de Lengua de los docentes en ejercicio adscritos a las escuelas fiscales del Circuito 2, región Costa de Ecuador. para el primero y segundo grado de Educación Básica General.

1.3.2. Objetivos Específicos:

Describir los tipos de Acompañamiento Pedagógico en Territorio del Ecuador existentes en el desarrollo de la Lengua, de los docentes en ejercicio adscritos a las escuelas fiscales del Circuito 2, región Costa de Ecuador.

Caracterizar la tipología de mentoría que favorecería el Acompañamiento Pedagógico en Territorio en el Ecuador en el desarrollo de la Lengua, de los docentes en ejercicio adscritos a las escuelas fiscales del Circuito 2, región Costa de Ecuador.

Interpretar el proceso de evaluación en el marco del acompañamiento pedagógico en el desarrollo de la Lengua, de los docentes en ejercicio por medio de la mentoría en las escuelas fiscales del Circuito 2, región Costa de Ecuador.

Analizar el Acompañamiento Pedagógico en Territorio del Ecuador para saber hasta qué punto, está cumpliendo con los objetivos que se propuso en el área de Lengua para el primero y segundo grado de Educación Básica General en las escuelas fiscales del Circuito 2, región Costa Ecuador.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

El Capítulo II de la tesis doctoral referido al acompañamiento pedagógico por medio de la mentoría en Ecuador, está estructurado en antecedentes de investigación, nociones teóricas referenciales y bases legales. Con respecto a los antecedentes de investigación, se seleccionaron los objetivos, enfoque metodológico y resultados; así como también, se describe el aporte que cada uno de ellos suministra al presente estudio en cuanto al desarrollo de los fundamentos teóricos, la opción metodológica a implementada y la discusión o interpretación de los hallazgos.

En lo referente a las nociones teóricas referenciales, se profundiza sobre las definiciones, fases, principios, teorías y modelos asociados a la mentoría como objeto de la investigación. En correspondencia con las bases legales, se abordarán los preceptos establecidos en la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural y otros instrumentos de carácter legal que se refieran al proceso de mentoría en el ámbito educativo del Ecuador.

2.1. Antecedentes de investigación

Los antecedentes de investigación representan el estado del arte o revisión de la literatura, y comprenden todos aquellos estudios relacionados con el tema de investigación. Entre estos se encuentran los artículos científicos, las tesis de nivel doctoral y las memorias de ponencias. Las características más resaltantes que reúnen los antecedentes son: estar vinculados al tema de investigación y no tener una antigüedad de publicación superior a cinco años.

Entre los antecedentes de investigación sobre mentoría reportados más recientemente en la literatura, se encuentran los trabajos que a continuación se exponen:

Como primer antecedente de investigación se presenta el artículo científico publicado por Aguilar, Caamaño, Aguilera y Cuenca (2020), quienes desarrollaron un “Diagnóstico para la implementación de programas de mentoría”, el cual tuvo como objetivo diagnosticar la situación sobre la implementación de programas de mentoría dirigidos a los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala. La estrategia metodológica que asumieron respondió a una investigación de tipo descriptiva con enfoque mixto sustentada en el empleo de los métodos científicos, revisión bibliográfica, fenomenológico, analítico-sintético, inductivo, triangulación de datos y estadístico.

La revisión bibliográfica les permitió la construcción del marco teórico referencial sobre la mentoría y la fundamentación teórica de los resultados obtenidos. Por medio de la fenomenología describieron los significados a partir de las experiencias relatadas por los entrevistados y especificadas por los encuestados sobre la mentoría orientada a los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera, necesitados de atención y apoyo; también se focalizó en las experiencias del estudiantado acerca de ciertas limitaciones de adaptación y rendimiento académico que requieren superar. Para obtener la información, los autores se guiaron por la interrogación sobre el fenómeno y los grupos de discusión.

Asimismo, aplicaron el método analítico-sintético para profundizar en las causas, la naturaleza y consecuencias de la mentoría dirigida a estudiantes de recién ingreso; además permitió descomponer los fenómenos reconocidos en sus elementos constitutivos, para su mejor comprensión, explicación y comparación de comportamientos con otros fenómenos vinculados, a fin de resumirlos y contextualizarlos al estudio.

El empleo del método inductivo favoreció que llegaran a conclusiones partiendo de la identificación de los aspectos relacionados con la mentoría y los resultados del proceso investigativo. Además, a través de la triangulación de datos se cotejaron los resultados obtenidos mediante los métodos e instrumentos que aplicaron, lo que permitió disminuir el sesgo y arribar a conclusiones acertadas y lo más cercanas a la realidad. Adicionalmente, la utilización del método estadístico en las etapas de planificación, recolección, procesamiento

y análisis de los datos; facilitó el resumen de los resultados en frecuencias absolutas y relativas, así como su representación mediante tablas y gráficos descriptivos.

Para la recolección de la información sobre el interés de los actores socioeducativos en la implementación de un programa de orientación estudiantil, basado en la mentoría y dirigida a estudiantes de nuevo ingreso, aplicaron las técnicas de la entrevista estructurada y la encuesta, utilizando en la primera la conversación fluida guiada por el investigador y un guion para entrevista; y para la segunda, un cuestionario. Estos instrumentos contaron con tres dimensiones: orientación a estudiantes mediante la mentoría, estudiantes que transitan del bachillerato al nivel universitario y programa de mentoría como estrategia de acogida a estudiantes de nuevo ingreso.

Con respecto a los resultados, los investigadores expusieron aquellos que obtuvieron a partir de la entrevista efectuada a los estudiantes y a la coordinadora de la carrera. De acuerdo a esto, para la dimensión 1: Orientación a estudiantes mediante la mentoría, reflejaron que los estudiantes comparten el criterio inherente a que la mentoría es necesaria para recibir apoyo y responder con prontitud a las inquietudes que se presentan en el primer semestre de la carrera y debe ser de diferentes tipos (en equipo, presencial, e-mentoría, entre compañeros).

En cuanto a la dimensión 2: Estudiantes que transitan del bachillerato al nivel universitario, indicaron que a los estudiantes les gustaría tratar en el programa de mentoría aspectos como: habilidades para la comunicación y presentaciones orales, actividades de extensión universitaria, proceso investigativo, gestión de la información y características de la vida universitaria, entre otros. Atinente a la dimensión 3: Programa de mentoría como estrategia de acogida a estudiantes de nuevo ingreso, expresaron que toda ayuda de índole académica, social o personal, sería bienvenida y les ayudaría en su rendimiento académico. Además, los estudiantes de semestres superiores afirmaron que están dispuestos a atender estudiantes de nuevo ingreso.

Específicamente, desde la perspectiva de la coordinadora de la carrera, en cuanto a la dimensión 1, refieren que ella considera la mentoría como una estrategia importante y necesaria para ayudar a los estudiantes a adaptarse con prontitud en el nuevo escenario

educativo, y sugiere un tipo de mentoría mixta. Para la dimensión 2, encontraron que la informante manifiesta la necesidad de la mentoría, por cuanto al llegar a la universidad, los estudiantes se encuentran con un escenario, docentes y estrategias metodológicas desconocidas, que demandan la superación de carencias cognitivas, entre otros aspectos. Relativo a la dimensión 3, está de acuerdo con el hecho de que la universidad impulse programas de mentoría a favor de los estudiantes de nuevo ingreso.

Por otra parte, los investigadores reportan los resultados de la encuesta realizada a los docentes de la carrera, conforme a los cuales, para la dimensión 1, existe una tendencia a considerar que siempre (63,6 %) o casi siempre (18,2 %) es trascendente la mentoría para la formación de los estudiantes noveles, y se inclinaron por la mentoría en equipo (54,55 %) o de grupo (63,64 %). En relación a la dimensión 2 encontraron desde la perspectiva de los docentes, que siempre (47,5 %) y casi siempre (27,3 %) los estudiantes manifiestan problemas de adaptación al nuevo ambiente educativo; quienes además indicaron, que todos los estudiantes de la carrera (45,5 %) y los de primero a segundo semestre (54,5 %) deben recibir la mentoría; las limitaciones que demuestran los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad son principalmente investigación, estrategias metodológicas y comunicación entre pares; y los ámbitos de mayor demanda son el académico (81,82 %) y el social (63,64 %). Por último, para la dimensión 3 determinaron que, de acuerdo al criterio de los docentes, siempre existe interés por parte de la comunidad educativa en la implementación de programas de mentoría, y los porcentajes en este criterio variaron entre 63,6 % y 81,8 %.

Esta investigación constituye un excelente aporte para el desarrollo de aspectos del marco teórico que están **relacionados con la tipología de la mentoría** (en equipo, en grupo, de compañeros, tradicional uno a uno y electrónica). Aunado a ello, también brinda elementos para el desarrollo de la metodología en la presente investigación, por cuanto se pretende emplear técnicas e instrumentos de recolección de información que faciliten la complementariedad de los datos cuantitativos y cualitativos, es decir, una metodología bajo un enfoque mixto. Este antecedente sirvió para contrastar los resultados que se obtengan, a

pesar de que se trata de un nivel educativo diferente, pero se podría hacer una analogía de estos estudiantes con los docentes en ejercicio.

Otro aporte significativo lo constituye el artículo científico publicado por Gorichonet *al.* (2020), el cual se intitula Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. Su propósito es profundizar en las prácticas de mentoría que se utilizan, en una fase inicial de este proceso en Chile, para acompañar, apoyar y facilitar la inserción profesional de docentes principiantes en sus respectivas comunidades educativas. Para caracterizar cómo se efectúa el proceso de mentoría —que se encuentra en su fase inicial— los investigadores consideraron los siguientes objetivos: i) analizar el proceso reflexivo que desarrollan mentores y profesores principiantes durante las sesiones de mentoría en su fase inicial, ii) identificar y analizar los marcos interpretativos y saberes que los mentores relevan y movilizan en las sesiones iniciales y iii) describir las estrategias que utilizan los mentores para facilitar la inserción profesional de los docentes principiantes en sus respectivas comunidades educativas.

El enfoque metodológico que utilizaron en este estudio fue cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo-interpretativo. El diseño se centró en el estudio de cuatro casos, compuestos cada uno por un mentor y un docente principiante. Para llevar a cabo el estudio, analizaron las siguientes fuentes de información: a. Datos de situaciones de reflexión conjunta (sesiones de mentoría) entre mentores y sus docentes principiantes. b. Información producida en la entrevista en profundidad, realizada a mentores y a docentes principiantes al inicio del acompañamiento.

Para el procesamiento de la información transcribieron las sesiones y entrevistas y, posteriormente, realizaron un montaje en el software de análisis cualitativo Atlas.ti. 8.4. La técnica que utilizaron para el análisis de las entrevistas fue el análisis temático. Para definir los temas utilizaron un enfoque inductivo-deductivo y establecieron categorías de análisis. Luego cruzaron y relacionaron las categorías con el marco teórico desarrollado. Para definir los temas sobre los cuales versaban las sesiones de mentoría identificaron episodios, previa confección de un protocolo de análisis.

La muestra que seleccionaron comprendió cuatro mentores con su correspondiente docente principiante. Para resguardar los aspectos éticos de la investigación, el proyecto fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Alberto Hurtado. Asimismo, los participantes firmaron un documento de consentimiento informado.

Los hallazgos de este estudio se presentan en dos grandes apartados relacionados con a) concepciones del mentor y del principiante sobre elementos de la mentoría y su contexto, y b) organización y desarrollo del proceso de mentoría. Con respecto al primer apartado, se estableció la concepción y rol de la mentoría desde la perspectiva de los actores, quienes en primer lugar, mencionan el desarrollo de saberes pedagógicos que se movilizan en los distintos espacios del aula, como son las habilidades socioemocionales, que permiten a los principiantes lidiar con la incertidumbre de ingresar a un espacio laboral desconocido y desafiante, y, a su vez, resolver conflictos administrativos y relacionales que emergen con los actores de la comunidad escolar. En segundo término, refirieron como concepción, que el conocimiento didáctico y curricular les permite resolver situaciones problemáticas en el aula, favorecer el conocimiento de la cultura y del sistema escolar, y proveer soluciones pertinentes al contexto en que se insertan.

Por otra parte, según los investigadores, tanto los mentores como los principiantes plantean que una de las dificultades que enfrentan los noveles se relaciona con sus expectativas acerca de las acciones que efectivamente pueden realizar en la escuela y en sus aulas. La institución educativa es percibida como un espacio complejo, en el que se sienten inseguros de las respuestas que pueden ofrecer, considerando la cultura de los contextos socioculturales en que se insertan. Algunos mentores también consideran que existe un sentimiento de frustración por parte del principiante, al observar la distancia entre los conocimientos aprendidos en la universidad y los requerimientos del sistema escolar. Una de las principales expectativas de los mentores en su trabajo con los principiantes, es evitar su deserción y que puedan reconocer la importancia social de su labor dentro de la comunidad educativa.

Otros aspectos que develaron los autores de este estudio, se enfocaron en las competencias y saberes necesarios para acompañar a los docentes principiantes, y las condiciones que obstaculizan y favorecen el desarrollo de las mentorías.

Con respecto a la segunda fase, referida a la organización y el desarrollo del proceso de mentoría, los mentores destacaron la importancia de incorporar la dimensión socioafectiva al inicio de la sesión; interesarse por el estado personal, familiar y emocional del principiante resulta decisivo para el proceso de acompañamiento. Adicionalmente, los principiantes valoraron que en las sesiones se trabaje en la identidad docente, lo que les permite tener mayor conciencia de las representaciones y creencias respecto de su quehacer profesional. Finalmente, manifestaron que la reflexión constituye una capacidad clave que les permite aprender y mejorar sus prácticas docentes. También destacaron que las temáticas más abordadas en las sesiones por las duplas de mentoría fueron la indagación del estado socioemocional en que se encuentra el principiante, el análisis de sus prácticas y, finalmente, la valoración de la mentoría y los aprendizajes obtenidos.

Asimismo, les fue posible observar distintos tipos de recursos discursivos que utilizan los mentores en el diálogo con el principiante. Observaron una preponderancia de preguntas orientadas a clarificar información, en desmedro de otras que buscan profundizar en las temáticas abordadas, al igual que una fuerte tendencia a reaccionar a las aportaciones del principiante, incorporando comentarios o análisis sobre las situaciones de la práctica. En menor medida se apreciaron recursos discursivos relacionados con parafrasear los comentarios u opiniones que surgen del aprendiz. Aquellos recursos discursivos de atribución de conceptos y reelaboraciones conceptuales, utilizados por el mentor a partir de lo que describe el principiante de su práctica, constituyeron los recursos menos utilizados, a excepción de la mentora con más antigüedad que sí acude a estos recursos de manera frecuente.

En general, los hallazgos que presentaron los investigadores, sugieren que la conducción de un proceso de acompañamiento se ve favorecido por las características personales del mentor, su experiencia respecto al proceso de inducción y de mentoría, y por las oportunidades de formación que posee en distintas esferas.

Esta publicación científica resulta de gran relevancia para el desarrollo de la presente investigación, sus aportes teóricos inherentes a los procesos de mentoría, los roles y características de los mentores y los factores que influyen en el desarrollo de las mentorías. Conjuntamente, sirvió de guía sobre el enfoque metodológico desde el punto de vista cualitativo, y aparte de ello, constituye un antecedente de mucho valor para el análisis y contrastación de los hallazgos del presente trabajo de investigación.

Otro antecedente de investigación catalogado de gran valía para la elaboración de este trabajo, lo constituye la tesis doctoral presentada por Cárdenas (2019), la cual versa sobre la influencia del **acompañamiento pedagógico** en el desempeño docente de Instituciones Educativas Polidocentes del nivel primario, Virú (2018). El objetivo de esta investigación fue determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente en las instituciones educativas polidocentes del nivel primario, Virú (2018).

Este estudio se ubicó en el paradigma positivista, fue de tipo experimental, con un diseño de estudio cuasi experimental y el método de investigación que aplicaron fue el hipotético-deductivo. La variable independiente fue acompañamiento pedagógico, la cual estructuró en las dimensiones sensibilización, diagnóstico, desarrollo y cierre; y la variable dependiente fue desempeño docente, la cual quedó conformada por las dimensiones planificación, crea un clima propicio, proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación permanente. La hipótesis que planteó fue: El acompañamiento pedagógico influye significativamente en el desempeño de los docentes de instituciones educativas polidocentes del nivel primario, Virú 2018.

La población del estudio estuvo constituida por los docentes de educación primaria, siendo una población de doscientos catorce 214, distribuidos en 20 instituciones educativas de gestión pública. La autora eligió una muestra de 100 docentes de instituciones educativas de primaria y la subdividió en dos grupos, el experimental y el de control, ambos con 50 docentes. Empleó la ficha de acompañamiento (rúbrica) como instrumento de la técnica de observación, para recabar información sobre el desempeño docente. La

información la procesó mediante el software de estadística SPSS v.23. Los resultados los presentó en tablas y figuras estadísticas.

La investigadora determinó que el acompañamiento pedagógico tiene influencia significativa en el desempeño docente en instituciones educativas polidocentes en el nivel primario, Virú 2018; en virtud a los resultados obtenidos donde evidenció que, después del acompañamiento pedagógico el 86,0% de los docentes alcanzaron el nivel satisfactorio y el 14,0% se quedaron en el nivel en proceso. Además, el $X^2_c = 6,86 > X^2_t = 3,84$, con una Significancia de 0,000 determina que se acepta la hipótesis de investigación.

Específicamente, encontró que el acompañamiento pedagógico tiene influencia significativa en la dimensión planificación de la variable desempeño docente en instituciones educativas polidocentes en el nivel primario, Virú 2018; en virtud a los resultados obtenidos donde se evidencia que, después del acompañamiento pedagógico el 82,0% de los docentes alcanzaron el nivel satisfactorio y el 18,0% se quedaron en el nivel en proceso. Además, el $X^2_c = 6,26 > X^2_t = 3,84$, con una Significancia de 0,000 indica que se acepta la hipótesis de investigación.

Así mismo, determinó que el acompañamiento pedagógico tiene influencia significativa en la dimensión clima en el aula de la variable desempeño docente en instituciones educativas poli docentes en el nivel primario, Virú 2018; en virtud a los **resultados obtenidos** donde evidenció que, después **del acompañamiento pedagógico** el 82,0% de los docentes alcanzaron el nivel satisfactorio y el 18,0% se quedaron en el nivel en proceso. Además, el $X^2_c = 4,00$ que es mayor al $X^2_t = 3,84$, con una Significancia de 0,000 precisa la aceptación de la hipótesis de investigación.

Del mismo modo, determinó que el acompañamiento pedagógico tiene influencia significativa en la dimensión proceso enseñanza aprendizaje del desempeño docente en instituciones educativas polidocentes en el nivel primario, Virú 2018; en virtud a los resultados obtenidos donde evidenció que, después del acompañamiento pedagógico el 82,0% de los docentes alcanzaron el nivel satisfactorio y el 18,0% se quedaron en el nivel en proceso. Además, el $X^2_c = 4,76$ que es mayor al $X^2_t = 3,84$, con una Significancia de 0,000, que conduce a la aceptación de la hipótesis de investigación.

Similarmente, determinó que el acompañamiento pedagógico tiene influencia significativa en la dimensión evaluación de la variable desempeño docente en instituciones educativas polidocentes en el nivel primario, Virú 2018; en virtud a los resultados obtenidos donde evidenció que, después del acompañamiento pedagógico el 80,0% de los docentes alcanzaron el nivel satisfactorio y el 20,0% se quedaron en el nivel en proceso. Además, el $X^2_c = 6,50 >$ al $X^2_t = 3,84$, con una Significancia de 0,000 determina la aceptación de la hipótesis de investigación.

La importancia de esta tesis doctoral como antecedente en el trabajo de investigación radica en su contribución para el desarrollo de elementos teóricos como definiciones, características, modalidades y fases del acompañamiento pedagógico; y su aporte desde la óptica metodológica como investigación de tipo positivista que contempla la recolección y procesamiento de datos cuantitativos, lo cual ayudó a complementar el trabajo de tesis doctoral de carácter mixto en el que se recopilarán también datos de tipo cuantitativo.

Kozanitis, Ménard y Boucher (2018) también ejecutaron un **estudio denominado Capacitación y acompañamiento pedagógico** de profesores universitarios noveles: efectos sobre **el uso de estrategias de enseñanza**. El objetivo que persiguieron los investigadores fue identificar los posibles efectos de una corta formación pedagógica y del acompañamiento de las estrategias pedagógicas utilizadas por los nuevos docentes, comparándolos con los docentes no capacitados.

La metodología que adoptaron involucró a veintidós 22 nuevos profesores de tres universidades canadienses en una variedad de disciplinas, pero con baja representación en las disciplinas científicas y gozando de menos de tres años de experiencia docente. De los 22 profesores, 9 se inscribieron voluntariamente en un curso de capacitación breve, 8 se inscribieron al mismo programa de capacitación acoplado de un acompañamiento y 5 no eligieron formación ni acompañamiento. Las fases del estudio las dividieron en capacitación, acompañamiento brindado, recopilación y análisis de datos, y resultados.

La capacitación brindada a los profesores tuvo una duración de quince horas y tenía por objeto introducir a los profesores en las tareas de planificación, enseñanza y evaluación

y hacerlos pensar en sus iniciativas adoptando una perspectiva cognitivista, es decir, más centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

Después de la capacitación, cuando el responsable de investigación y sus colaboradores se reunieron con los profesores para pedirles que participaran en la investigación, se les ofreció la posibilidad de ser acompañados por un consejero pedagógico. Su deseo de ser acompañado implicaba la aceptación de reunirse con un consejero pedagógico tres veces al año para reflexionar sobre su práctica.

La recolección de datos de cada profesor la realizaron mediante observación seguida de una entrevista semidirigida, realizada una vez al año durante los tres años de la investigación. Los maestros fueron así observados durante una misma sesión de curso tres veces, ello por el período de la sexta semana de curso. Estas observaciones las basaron en la rúbrica de observación de St-Pierre *et al.* (2014) que consta de tres niveles de concentración en el aprendizaje con las dimensiones o estrategias siguientes: a) dar sentido al aprendizaje; actuar sobre el conocimiento previo; b) apoyar la actividad intelectual; c) ayudar a los estudiantes en la realización de sus actividades; d) inducir y explotar interacciones; e) apoyar la organización del conocimiento; f) promover la transferencia de nuevos aprendizajes; y g) desarrollar la capacidad de reflexión.

Los resultados, de acuerdo a lo expuesto por los autores, mostraron que al comparar los sujetos que tuvieron capacitación o acompañamiento con los que no las tuvieron, observaron cierta diferencia. No obstante, los profesores con acompañamiento se comportaron de manera similar a los profesores del grupo que fueron capacitados. Estos resultados no permitieron a los investigadores concluir de manera absoluta que la evolución provocada por la capacitación o acompañamiento es duradera en el tiempo, ya que los profesores que participaron en esa investigación señalaron cierta regresión en el tiempo en estos temas.

Los aportes que ofrece esta investigación a la presente tesis doctoral, tienen que ver con los basamentos teóricos en torno a las estrategias que se analizan en el proceso de acompañamiento pedagógico, así como para la discusión de los resultados.

Inserto en la misma temática que se aborda, se encuentra el trabajo elaborado por Galán (2017), titulado: **Estrategias de acompañamiento pedagógico** para el desarrollo profesional docente. Este estudio que presenta el autor tuvo como objetivo analizar las estrategias de acompañamiento pedagógico empleadas en dos centros educativos de primaria de Santo Domingo, República Dominicana.

En cuanto a la metodología empleada por el autor, el estudio lo realizó en un centro educativo público (escuela) y un centro educativo privado del Distrito Escolar 15-03. Ambos, centros urbanos, de amplia trayectoria por sus años de servicio y con cuerpos docentes calificados, de vasta experiencia y prestigio social. La selección de la muestra la hizo por cuotas ya que se requería una representación de ambos ciclos (1° a 3er grados y 4° a 6° grados, respectivamente) del Nivel Primario. De cada uno de los centros seleccionó 10 maestros, un coordinador y un director. Asumió un enfoque cualitativo, ya que la definición de preguntas la realizó en el mismo proceso de recolección de información; es decir, de manera dinámica entre los hechos y su interpretación.

El autor desarrolló una investigación descriptiva, ya que detalló un fenómeno social en una circunstancia temporal y geográfica determinadas. Seleccionó el enfoque cualitativo, pues la intención del investigador era profundizar en casos específicos, no generalizar; la prioridad fue cualificar y describir el fenómeno objeto de estudio a partir de rasgos determinantes, según fueran percibidos por los sujetos que están dentro de la situación estudiada. Utilizó el proceso inductivo-deductivo por tener su base en la lógica y ser útil en el estudio de hechos particulares. Aplicó diferentes técnicas de obtención de información: entrevista no estructurada, grupo focal y análisis documental.

Estas entrevistas fueron desarrolladas en dos grupos específicos de sujetos: los maestros del nivel primario y el formado por los directivos y técnicos de la escuela, sin variación en los tópicos empleados. En ambos casos empleó preguntas generales que, a partir de una guía de contenido, sin categorías preestablecidas, permitieron la expresión libre de experiencias personales, sin ningún tipo de influencia por parte del entrevistador.

En cuanto al grupo focal, esta técnica le permitió conocer cómo los participantes se forman una perspectiva acerca del problema estudiado, a través de la interacción. Las sesiones de trabajo las desarrolló con dos grupos focales donde los participantes expresaron libremente su opinión sobre los aspectos relacionados con el acompañamiento pedagógico dentro de la organización de la formación docente continua a nivel de centro. También realizó la grabación de las entrevistas y las sesiones de los grupos focales, lo cual le facilitó el estudio detallado y la comparación entre los diferentes actores.

Con relación al análisis documental, éste le sirvió para la recopilación y estudio de documentos de los centros unidades de estudio relacionados con el acompañamiento y la formación continua de los docentes.

Para contrastar la información efectuó la triangulación con las diferentes técnicas y desde la perspectiva de los diferentes informantes. También hizo el análisis de los datos, basado en diagramas y mapas conceptuales, aplicando la interpretación y valoración de los hechos y las informaciones obtenidas en el estudio, y expresándolas mediante la narración.

Para el investigador, un análisis detallado de los resultados obtenidos reveló que no hay coherencia entre las formas de organización del trabajo de formación didáctica en las unidades de estudio y lo que realmente debería acontecer en la escuela. Igualmente evidenció que el docente no participa en la definición y organización de las acciones de desarrollo profesional que se conciben en el centro educativo; la cohesión que debe existir en este trabajo se ve afectada al no tomar en cuenta la unidad interna de los componentes que deberían definirlo: personal, organizativo y funcional; no hay diversidad de actividades de formación en las unidades de estudio ni van dirigidas a la formación didáctica concreta, específica y práctica;

Otro aspecto importante es que el Plan Educativo de Centro no refleja una clara definición de tareas didácticas dirigidas a la formación de sus maestros y a proyectarlos hacia un desempeño eficiente de su labor; es perceptible la necesidad de un trabajo de formación didáctica integradora, sistemática y continua; la práctica educativa en la institución escolar está condicionada por el nivel de organización que se logre en todas las

tareas concernientes a la labor pedagógica y casi siempre están en equilibrio los niveles de eficiencia de la práctica educativa con la eficiencia lograda en la planificación de todas las acciones técnico-metodológicas del centro educativo, esencialmente el acompañamiento.

Finalmente, en su estudio, el investigador puntualizó diversos aspectos que contribuyeron con el desarrollo del proceso de acompañamiento pedagógico, como son los modelos para la formación permanente del profesorado y las etapas que contempla dicho proceso.

La contribución de este trabajo a la presente tesis doctoral, está fundamentada en los aportes para el desarrollo del marco teórico en cuanto a las etapas del proceso de acompañamiento pedagógico, la metodología cualitativa que describe las técnicas e instrumentos apropiados para desarrollar la indagación en una parte de esta investigación de carácter mixto, sirvió también como soporte para la discusión de los resultados o hallazgos.

En síntesis, los antecedentes de investigación sobre mentoría presentados anteriormente, contribuyeron con el desarrollo de esta tesis doctoral, tanto en el marco referencial, como en el enfoque metodológico y en el análisis e interpretación de los hallazgos y resultados. Lo relevante de estos antecedentes, es lo reciente de las publicaciones, pues se ubican en el lapso 2017-2020. Además, se observa que los estudios de esta área temática tienen mayor prevalencia en el nivel de educación superior o universitaria, pero es escasa la literatura relativa a investigaciones de esta temática en la educación primaria. No obstante, esto último se convierte en una fortaleza para este estudio, porque es original y ayudó a enriquecer el ámbito de investigación sobre mentoría en este nivel de educación, aunado a que no existen reportes de investigaciones al respecto en Ecuador.

2.2. Nociones teóricas referenciales

En este apartado se presentan las bases teóricas para el desarrollo de esta investigación, entre las cuales se disertó sobre los elementos conceptuales del acompañamiento pedagógico, la tipología de la mentoría, el proceso de evaluación del acompañamiento pedagógico y los elementos a considerar para la evaluación del Programa

de Acompañamiento Pedagógico en Territorio en función de los objetivos propuestos en el área de Lengua para el primero y segundo grado de Educación Básica General del Ecuador.

2.3. Elementos conceptuales del acompañamiento pedagógico

La formación docente ha ido evolucionando de acuerdo al progreso del conocimiento y a las necesidades que van surgiendo en el ámbito educativo, transitando desde modelos instrumentales o carenciales hasta modelos centrados en el desarrollo. Los modelos instrumentales se desarrollan bajo el supuesto de que los docentes presentan unas carencias que hay que subsanar mediante planes de capacitación que le suministren los contenidos fundamentales que requieren para el desempeño de sus labores; mientras que aquellos centrados en el desarrollo, destacan por el alcance de competencias, habilidades y destrezas e involucran el acompañamiento en el aula.

2.4. Noción de acompañamiento pedagógico y su caracterización

En general, el acompañamiento pedagógico se concibe como un proceso, pero también se le designa como estrategia y como relación. Desde su perspectiva como proceso, Galán (2017) considera que es “un proceso dinámico e interactivo de colaboración para el aprendizaje, según las necesidades individuales y las potencialidades del contexto” ... (p.36) mientras que Martínez y González (2010) lo conciben como un proceso integrador y humanizador; y García (2012) destaca que es un proceso para la constitución de sujetos democráticos desde una identidad individual y colectiva. Para MINEDU (2017), el acompañamiento pedagógico se presenta como una estrategia de formación docente, en la cual se persigue la mejora de su práctica pedagógica; mientras que para el Ministerio de Educación y Ciencias (2017) del Paraguay ... “es esencialmente una relación e interacción sociocognitiva que puede realizarse desde distintos modelos y concepciones” ... (p.39).

Las definiciones de acompañamiento pedagógico presentan ciertas variantes en cuanto al contexto o ámbito de influencia, su propósito, los valores, principios y criterios, siendo éstos a su vez, elementos para la caracterización del acompañamiento pedagógico

que refiere García (2012). A continuación, se muestra un cuadro comparativo que contiene algunas definiciones de acompañamiento pedagógico con algunas características:

Cuadro 1

Elementos característicos en definiciones de acompañamiento pedagógico

Autor/año	Título del trabajo	Definición de acompañamiento pedagógico	Contexto	Principios, valores y criterios
MINEDU (2017)	Resolución de Secretaría General N° 008-2017 MINEDU. Lima, Perú.	“Es una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, la misma que mediada por el acompañante promueve en los docentes –de manera individual y colectiva– la mejora de su práctica pedagógica a partir del descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes” (p.3).	Escuela	Principios: autonomía, criticidad (descubrimiento de supuestos subyacentes) Valores: la persona y los grupos (individuo-colectivo), Criterios: cambio, calidad (mejora de los aprendizajes)
Galán (2017)	Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente	“un proceso dinámico e interactivo de colaboración para el aprendizaje, según las necesidades individuales y las potencialidades del contexto. En un ambiente de respeto, cada individuo aporta desde sus saberes y experiencias, en beneficio de los demás miembros de su comunidad de aprendizaje” (p. 36).	Comunidad de aprendizaje	Principios: participación Valores: colaboración, respeto, la persona y los grupos, solidaridad Criterios: innovación y cambio
Martínez y González (2010)	Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva.	“proceso integrador y humanizador de la formación docente, haciendo de ésta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas, a lo interno de las comunidades educativas, que sirvan como	Comunidades educativas	Principios: integralidad, humanismo, participación Valores: la persona y los grupos (profesionalización en, para y desde la vida)

		soporte a una profesionalización en, para y desde la vida. Esto implica mucho más que participar en un programa académico o de intervención educativa” (p. 532).		Criterios: pertinencia (oportunidad y medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios)
Ministerio de Educación y Ciencias (2017)	Procesos de mentoría y acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas del Paraguay.	<p>“El acompañamiento a docentes es esencialmente una relación e interacción sociocognitiva que puede realizarse desde distintos modelos y concepciones” (p. 38).</p> <p>“El proceso de acompañamiento pedagógico se apoya en la reflexión sobre la práctica tanto del docente que recibe el acompañamiento, como de quienes actúan como tutores o mentores. Por lo tanto, los tutores para hacer su labor se apoyan y trabajan a partir de los saberes previos, concepciones y experiencia de los docentes. Se trata, por ejemplo, de examinar de manera colaborativa, entre pares las teorías implícitas que fundamentan las estrategias y metodologías de enseñanza de los profesores, las rutinas de funcionamiento, la cultura escolar, las actitudes y representaciones sobre los estudiantes y las familias que circulan en las instituciones educativas con el objetivo de pensar cursos de acción diferentes, otras maneras de enseñar y de aprender, de establecer nuevos vínculos pedagógicos” (p. 39).</p>	Familiar-institucional	<p>Principios: interacción sociocognitiva, reflexión, apoyo, integralidad, criticidad</p> <p>Valores: el trabajo personal y de equipo, la persona y los grupos, respeto a los sujetos del acompañamiento, colaboración</p> <p>Criterios: innovación y cambio (otras maneras de enseñar y aprender)</p>
García (2012)	Acompañamiento a la práctica pedagógica	“es un proceso sustantivo del proyecto educativo de centro, que recupera crítica y creativamente la dimensión educativa de la comunidad en la que se ubican los sujetos. En esta perspectiva, el acompañamiento tiene como foco, la formación de sujetos	Comunitario, social y educativo	<p>Principios: criticidad</p> <p>Valores: el trabajo personal y en equipo</p> <p>Criterios: creatividad, transformación</p>

		sociales que optan por la construcción de nuevas prácticas y la construcción de relaciones educativas, direccionadas por un proyecto social y educativo transformador” (p. 12).		
--	--	---	--	--

Fuente: Elaboración de la autora a partir de MINEDU (2017), Galán (2017), Martínez y González (2010), Ministerio de Educación y Ciencias (2017) y García (2012).

Con base a lo planteado, el acompañamiento pedagógico se puede definir como una estrategia para la formación de docentes noveles o en ejercicio, la cual tiene como propósito el cuestionamiento de su práctica pedagógica para alcanzar la calidad educativa esperada por la sociedad, mediante la integración de los docentes con sus enseñantes, y en una estrecha relación con todos los actores de la comunidad educativa, privilegiando valores como la colaboración, el respeto, la valoración de la persona y los grupos, así como el trabajo personal, entre otros; orientado por principios como la reflexión, la criticidad, la interacción y la integralidad; y con criterios de pertinencia, innovación y cambio; que conduzcan a una formación permanente, continua y transformadora, dirigida a la superación del trabajo aislado y sustituyéndolo por un aprendizaje colaborativo que motive al docente para insertarse adecuadamente en el sistema educativo con una práctica docente pertinente.

2.5. Categorización del acompañamiento pedagógico

De acuerdo con la UNESCO (2019) el acompañamiento pedagógico se inserta en modelos más amplios de formación, como los ...“enfoques de desarrollo profesional docente ‘basados en la escuela’, donde los docentes son formados en el contexto en el que trabajan, por ejemplo, a través de estrategias como el acompañamiento en el aula”... (p.15) también, desde la perspectiva de Reséndiz (2019) puede incluirse dentro del ...“enfoque que considera a los maestros como profesionales con un saber específico y se fundamenta en la idea de que estos aprenden al ejercer su labor, al analizarla y resolver los retos que enfrentan en colaboración con sus colegas”... (p.140). Además, estaría vinculado a un

modelo crítico, donde la formación docente se fundamenta en el cuestionamiento de la teoría y la práctica por parte de los docentes con el fin de generar respuestas que ayuden a transformar las situaciones de vida (Loya, 2008).

2.6. Diferenciación del acompañamiento pedagógico de otros enfoques

Básicamente, los modelos de desarrollo profesional del docente se sintetizan en dos grandes modelos: a) un modelo carencial, remedial o instrumental, conforme al cual se concibe que el docente presenta deficiencias o carencias para actuar en su ámbito profesional, requiriendo que otros le transmitan los conocimientos que necesita para ejercer a cabalidad su rol como docente, donde según Ferry (como se citó en Ministerio de Educación y Ciencias 2017) “entiende al docente fundamentalmente como un ejecutor, sujeto del déficit que carece de las competencias, contenidos y habilidades necesarias para desarrollar con éxito su tarea, y por lo tanto es ubicado en el lugar del no saber” (p.14); y b) un modelo centrado en el desarrollo profesional de los docentes, de acuerdo al cual, el docente es reflexivo, con¹ una experiencia relevante e infinidad de saberes, los cuales puede someter al análisis, rescatando los aspectos valiosos y transformando otros que así se requieran, afrontando desafíos, interactuando con los otros actores de la comunidad educativo y utilizando la escuela como espacio para el cuestionamiento y resolución de problemas (Ministerio de Educación y Ciencias, 2017).

Con la finalidad de ayudar al docente a superar sus debilidades, en el marco del modelo carencial, se han propuesto estrategias como la capacitación y el adiestramiento. La capacitación “se inscribe como un componente necesario que habilita a los docentes para lograr el mejoramiento de la calidad de la educación, como mecanismo para que los beneficiarios de los servicios educativos puedan alcanzar mejores condiciones de vida” (Herdoiza, s/f. p. 11).

Por otra parte, Rodríguez (2017) define la capacitación como un proceso, que “está formada por una serie de etapas que facilita al colaborador de una organización el desarrollo de conocimientos, mejora sus habilidades y comportamientos, para desempeñar el puesto de trabajo encomendado, facilitándole las oportunidades de crecimiento dentro de la empresa (p. 1) y además, constituye Reinoso (2007) indica que la capacitación es “El proceso de aprendizaje al que se somete una persona a fin de obtener y desarrollar la concepción de ideas abstractas mediante la aplicación de procesos mentales y de la teoría para tomar decisiones no programas” (p.166).

De las definiciones anteriores se deriva que la capacitación como estrategia empleada en el marco del modelo carencial, se caracteriza por considerar al docente como un receptor del conocimiento que le suministran expertos que le habilitarán para el cumplimiento de sus funciones. Se concibe como un proceso ajeno al docente, a él se le suministrarán conocimientos para que mejore sus habilidades y comportamientos, asumiéndose que no los posee.

Es evidente que la capacitación ignora los saberes que posee el docente gracias a su experiencia, por lo cual estos no se develan a fin de que puedan ser analizados y contrastados con las teorías existentes, y por qué no, hasta poder generar nuevas teorías que subyacen en su práctica pedagógica.

La capacitación se diferencia del acompañamiento pedagógico, porque este último si parte de los saberes que poseen los docentes y considera al docente como un ente activo en su proceso de formación, confiriéndole un rol protagónico desde el cual se da prioridad a la reflexión por parte del docente, tanto de forma individual como en equipo, destacando el aprendizaje colaborativo y la ayuda del docente acompañante, quien le motiva e induce a reflexionar y cuestionar su práctica pedagógica. Además, en muchos casos se produce rechazo, porque la capacitación está desligada de la realidad del docente y del entorno en el cual se desenvuelve, cuestiones que el acompañamiento pedagógico coloca como prioridad.

Aunado a lo expuesto, la capacitación la dirige un experto hacia un grupo numeroso de docentes, lo cual contrasta con lo previsto en el acompañamiento pedagógico, dado que

se trata de un proceso más largo y de carácter continuo, donde se fomenta la empatía entre el docente novel o en ejercicio y el docente acompañante o mentor, porque en general, se busca que pertenezcan a la misma institución educativa, rescatando la escuela como espacio de discusión, reflexión, aprendizaje y transformación.

En el marco del modelo instrumental, otra estrategia similar a la capacitación es el adiestramiento, término que hoy en día se aplica de forma asidua al comportamiento animal. En concordancia con Valentina (2014), se puede definir tal y como se transcribe a continuación.

El adiestramiento es un proceso educacional a corto plazo, mediante el cual las personas aprenden de conocimientos, actitudes y habilidades en función de objetivos definidos. El adiestramiento, es en primer lugar, la educación profesional que adapta al individuo para un cargo o función dentro de una organización. Este implica la transmisión de conocimientos, sea esta información de los productos, de los servicios, de la organización, de la política organizacional. En segundo término, implica un desarrollo de habilidades entendido como un entrenamiento orientado a las tareas y operaciones al personal a ejecutar (p. 1).

Visto así, el adiestramiento se distancia más del sentir y de la realidad que envuelve al docente, lo percibe de una manera estática, donde lo conductual es lo prioritario. Se asume que el docente se adaptará y realizará las tareas conforme a los preceptos dados, o que desarrollará las habilidades requeridas sin ningún cuestionamiento. En este caso es mucho más evidente la escisión entre el docente adiestrado y su adiestrador. También se trata de un proceso que duraría un corto período.

Desde otra mirada, Bolaños (2016) afirma que, en el período de adiestramiento, el profesional pondrá en práctica lo aprendido en su formación inicial sobre las funciones a desempeñar como docente, de tal modo que se prepararía para su vida laboral, desarrollando cualidades que redundarán en su desarrollo personal y profesional, concibiéndolo como un proceso complejo que se debe abordar científicamente.

Esta definición se aproxima un poco a la realidad individual y profesional del docente, no obstante, muestra que la formación inicial durante los estudios realizados para

titularse como docente, no es suficiente y por eso el docente debe prepararse para desempeñar sus funciones.

El adiestramiento involucra transmisión de conocimientos y desarrollo de habilidades, pero está más vinculado con la práctica para adquirir habilidades y destrezas en las tareas docentes, mientras que la capacitación se centra fundamentalmente en la transmisión de conocimientos, aunque con miras a que también se desarrollen habilidades y destrezas. La capacitación alude más a lo cognoscitivo y el adiestramiento a lo procedimental, al hacer.

Lo más resaltante en la capacitación y el adiestramiento es el hecho de considerar al docente como un componente aislado de su propio proceso de formación, y esta es una de las principales razones por las cuales los planes de capacitación y adiestramiento fracasan. De allí que, en cuanto a este aspecto, se diferencien del proceso de acompañamiento pedagógico que toma en consideración la participación activa y colaborativa del docente junto a otros docentes acompañantes en su formación; además, el docente busca consustanciarse con su realidad sociocultural, accionando en un entorno donde toda la comunidad educativa es partícipe de su transformación.

El acompañamiento pedagógico es compatible con el modelo centrado en el desarrollo profesional de los docentes, donde se rescata la escuela como espacio de formación, el docente está comprometido con su proceso de cambio, se aplican estrategias de acompañamiento y aprendizaje colaborativo que a través de la reflexión promueve la generación de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, pues se cuestiona la práctica docente, se contrasta con la teoría, se develan teorías que subyacen en dicha práctica, se produce el enriquecimiento de saberes entre todos y se toma conciencia de que la formación docente es un proceso complejo, largo, continuo y permanente que lleva a la calidad de la educación.

El acompañamiento pedagógico intenta superar la visión reduccionista desde la cual el docente en forma aislada debe responsabilizarse por su formación, trascendiendo hacia una visión de integralidad donde el docente novel o en ejercicio y el docente acompañante

forman una unidad, porque pertenecen a la misma institución educativa, comparten objetivos comunes y la misma realidad sociocultural y educativa. No obstante, cada uno se responsabiliza de su formación a modo de un reto que asume, pues “como proyecto personal es al mismo tiempo un proceso de formación de la personalidad; es un proyecto propio en el que se acepta, rechaza, supera o modifica a la generalidad, lo que otros hacen y aceptan como válido o virtuoso” (Lozano, 2017, p. 7).

2.7. Clasificación del acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico puede tener varios matices, por ello Vezub y Alliaud (2012) describen varias modalidades que son: (a) el acompañamiento como relación terapéutica o apoyo a las relaciones personales, (b) el acompañamiento como servicio técnico, (c) el acompañamiento como cierre del proceso de formación y habilitación profesional, (d) el acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación. Los elementos constitutivos de cada una de estas variantes se analizan en el cuadro 2.

El análisis de los diversos tipos de acompañamiento pedagógico, permiten establecer ciertos paralelismos entre algunos de ellos y las estrategias de capacitación y adiestramiento. Es así como el acompañamiento como servicio técnico, aun cuando cuenta con la figura del mentor y se realiza en el ámbito escolar, resulta análogo a la capacitación en ciertos aspectos: el docente formador o mentor es externo a la institución, se minimiza la reflexión y la participación del docente principiante como miembro del colectivo.

De manera similar, el acompañamiento como cierre del proceso de formación y habilitación profesional coincide con el adiestramiento en cuanto a que su propósito es tratar de completar, transmitir y formar las destrezas y habilidades que el docente no alcanzó en sus estudios como formación inicial, durante un período determinado.

Cuadro 2

Análisis de la Dimensión de Tipos de acompañamiento y la relación con indicadores utilizados en el instrumento de investigación.

Tipos de acompañamiento pedagógico	Definición	Dimensión	Responsables	Propósitos	Tipo de relación
El acompañamiento como relación terapéutica o apoyo a las relaciones personales	“Focaliza en la dimensión personal e interpersonal del principiante, en los aspectos vinculados con la integración dentro de la institución, las relaciones con otros colegas, con los directivos, los actores institucionales y la comunidad educativa en general (padres, alumnos, etcétera). Se trabajan los sentimientos de angustia y estrés que generan los primeros desempeños a nivel de los vínculos humanos. El acompañamiento se dirige a mejorar las relaciones personales del novel dentro de la escuela. Puede ser realizado por alguien interno o externo, pero el proceso se facilita cuando se trata de alguien que acompaña desde dentro porque ya conoce la trama de relaciones institucionales” (p. 42).	Personal e interpersonal	Acompañante interno o externo	Trabajar los sentimientos de angustia y estrés que generan los primeros desempeños a nivel de los vínculos humanos. Mejorar las relaciones personales del novel dentro de la escuela.	Integración con otros colegas, con los directivos, los actores institucionales y la comunidad educativa en general (padres, alumnos, etcétera).
El acompañamiento como servicio técnico	“En este enfoque el formador o docente mentor es un profesional externo a la institución, a veces vinculado a los sistemas de supervisión, apoyo y gestión de los niveles educativos. El que acompaña se ocupa de revisar, identificar y diagnosticar los problemas del novel y a partir de este examen ofrece una serie de recomendaciones para ayudarlo a superarlos. Las estrategias de ajuste y de cambio pueden ser más o menos situacionales, o basarse en procedimientos estandarizados y	Individual: enfocada en el novel y no en el principiante.	Formador o mentor	Revisar, identificar y diagnosticar los problemas del novel y a partir de este examen ofrece una serie de recomendaciones para ayudarlo a superarlos.	Externa (desde afuera hacia adentro)

	supuestamente transferibles. La lógica de la formación opera desde afuera hacia adentro, minimizando los procesos reflexivos y la construcción de una identidad profesional basada en la propia búsqueda. La mirada del acompañamiento es fundamentalmente individual, se enfoca en el novel y no en el principiante como miembro de un colectivo” (p. 42).				
El acompañamiento como cierre del proceso de formación y habilitación profesional	“En este caso el período de acompañamiento es vivido como un año más de formación inicial, en el cual se trata de completar, transmitir y formar las destrezas y capacidades en las que no se llegó a trabajar durante la formación inicial. La tarea del que acompaña adquiere además un carácter evaluador y se fundamenta en una relación vertical y jerárquica con el novel” (p. 43).	Individual	Acompañante evaluador	Completar, transmitir y formar las destrezas y capacidades en las que no se llegó a trabajar durante la formación inicial.	Vertical y jerárquica con el novel
El acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación	“En este caso se trabaja desde una perspectiva horizontal, mediante actividades colaborativas en las cuales el papel del que acompaña es ayudar a que el principiante perciba, comprenda y formule su problemática. Esta se discute y analiza en espacios de trabajo y reflexión colectivos y horizontales, donde se elaboran, conjuntamente, estrategias de acción adecuadas a los contextos particulares de desempeño, con la finalidad de mejorar la enseñanza. El proceso de acompañamiento actúa en tres planos simultáneos: el institucional, el docente formador/colaborador/mentor, y el docente novel” (p. 43).	Tres planos simultáneos: institucional, docente formador (colaborador/mentor y docente novel.	Institución, docente formador/colaborador/mentor y docente novel.	Ayudar a que el principiante perciba, comprenda y formule su problemática. Esta se discute y analiza en espacios de trabajo y reflexión colectivos y horizontales, donde se elaboran, conjuntamente, estrategias de acción adecuadas a los contextos particulares de desempeño, con la finalidad de mejorar la enseñanza.	Horizontal (actividades colaborativas)

Fuente: Elaboración de la autora a partir de Vezub y Alliaud (2012)

Los tipos de acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación es la que guarda mayor coherencia con las nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo, integralidad y formación docente bajo un enfoque de desarrollo profesional centrado en la escuela como ámbito de reflexión y cuestionamiento que se nutre de la participación, el respeto, el trabajo en equipo y la responsabilidad conjunta en el proceso de transformación del docente novel, principiante o en ejercicio.

2.8. Vinculación del acompañamiento pedagógico con otras perspectivas teóricas

Atendiendo a la clasificación de Nieva y Martínez (2016), la formación docente puede ser abordada desde los siguientes enfoques, que son: a) conductista, b) tradicional de oficio, c) personalista o humanista y d) indagador, reflexivo o crítico.

El paradigma conductista concibe la formación docente desde la óptica de la repetición y el entrenamiento, donde existe una escisión docente-escuela-comunidad educativa y se privilegia al individuo en su formación aislada.

El paradigma tradicional de oficio, plantea la formación del docente en el sentido del dominio de la técnica y el arte de enseñar, de manera que puede desempeñarse en su labor educativa sin ningún tipo de entrenamiento previo.

El paradigma personalista o humanista enfatiza la cualidad del docente desde su desarrollo personal, lo cual implica el autoconcepto, el diálogo y la comunicación entre los sujetos.

El paradigma indagador, reflexivo o crítico se fundamenta en el hecho de que la formación se realiza desde una perspectiva de investigación y reflexión sobre su práctica, de modo que a través del cuestionamiento logre transformar su hacer pedagógico.

Los dos primeros paradigmas descritos se ajustan a planteamientos basados en el positivismo, pero un docente formado desde esta base filosófica tiende a ver la realidad de manera fragmentada, a pensar que la educación se desarrolla a través de una receta, obviando la visión integral del conocimiento y viendo parcelas aisladas de conocimiento en las cuales tiene que especializarse, aunado a que el mismo se percibiría como una partícula

que en nada tiene que ver con sus colegas ni con el entorno en el cual está inmerso. Al respecto, Gorodokin (2005) afirma lo siguiente:

Es preciso superar el enclaustramiento, la super especialización y la fragmentación del saber para cumplimentar la función de formadores y no ser meros instructores. En esta tarea, la formación inicial de docentes se enfrenta a múltiples desafíos interdependientes. Una reforma del pensamiento permitiría responderlos, estableciendo puentes que faciliten encarar la reforma de la enseñanza, no concebida como programática sino paradigmática, conducente a la reorganización y reconceptualización del conocimiento (p.9).

De ello se infiere que, si el docente logra realizar una ruptura paradigmática y abandonar viejas estructuras mecanicistas de pensamiento, entonces podrá ver realidades integradas, donde todos los componentes de la misma (docentes, formadores o mentores, alumnos, directivos y comunidad educativa en general) contribuyen a la expresión de esa totalidad que es la formación docente. Además, desde un enfoque más integrador podrá no solo percibir, sino enseñar a percibir la realidad desde otros ángulos.

El tercer paradigma es humanístico, se privilegia el desarrollo personal del docente, es de carácter individualista, congruente con una postura fenomenológica o interpretativa, que abandona la visión instrumental o carencial de la formación docente, pero que no logra alcanzar una noción de totalidad del proceso de formación docente.

El cuarto paradigma es consistente con un enfoque crítico, de interacción social, donde tanto la dimensión individual como colectiva se integran en un todo para alcanzar una formación docente articulada a las necesidades, expectativas y aciertos del docente en su práctica pedagógica, así como también, enriquecida a través de la interacción social con todos los actores de la comunidad educativa y desarrollada en el espacio escolar.

En este sentido, Gorodokin (2005) considera relevante lo que se especifica a continuación:

La tarea formativa debe apuntar a la formación de capacidades para elaborar e instrumentar estrategias mediante la capacidad crítica y la actitud filosófica; tendiendo puentes de contenido entre la teoría y la práctica, en un proceso de apropiación de una nueva forma de significar. La teoría debe servir para corregir,

comprobar, transformar la práctica, en interrelación dialéctica, fundante de una nueva praxis, que reutiliza la dimensión teórica del conocimiento como base de la acción sustentada (p.9).

Después del análisis efectuado, se pone de relieve que el acompañamiento pedagógico está más relacionado con el paradigma indagador, reflexivo o crítico, debido a que la formación docente se enfocaría en la reflexión, el cuestionamiento y la crítica de la práctica pedagógica y de los elementos asociados a esta, mediante el aprendizaje colaborativo y en plena interacción con todos los actores que hacen vida en la comunidad educativa. Estos serían los retos que asumirían los docentes acompañantes o mentores a fin de impulsar la transformación en el hacer del docente y alcanzar la tan ansiada calidad educativa.

2.9. Metodología del acompañamiento pedagógico

Las pautas para implementar el proceso de acompañamiento pedagógico pueden variar de un país a otro, porque cada país lo establece de acuerdo a lo que establecen sus leyes y reglamentos. No obstante, existen lineamientos generales que resulta importante considerar, tales como los desarrollados por García (2012), para quien resulta muy importante la aplicación de criterios y procedimientos del método científico, esto significa que su propuesta metodológica es investigativa. Para la concreción de la metodología sugiere un conjunto de estrategias e instrumentos. En el Cuadro 3 se visualizan las estrategias con sus respectivas definiciones.

Cuadro 3

Estrategias para implementar el acompañamiento pedagógico

TIPO DE ESTRATEGIA	DESCRIPCION DE LA ESTRATEGIA
TRABAJO EN RED	Permite crear relaciones sinérgicas entre los actores y fortalecer la comunicación, el trabajo en equipo, la socialización de experiencias y resolución de problemas inherentes a la práctica educativa.
VISITAS PEDAGÓGICAS	Favorecen el intercambio personal y presencial entre acompañantes y acompañados, logrando observar lo que acontece en el aula y reflexionar sobre ello para la

	búsqueda de soluciones.
MONITOREO	Posibilita el conocimiento y valoración de lo que sucede en determinadas fases del proceso educativo, pero requiere planificación y articulación con el resto de las actividades, para que no se vea como un acto aislado. Resulta conveniente para fortalecer determinados aspectos de la práctica educativa o del quehacer del centro educativo.
COMUNICACIÓN VIRTUAL	Facilita el intercambio a través de las TIC sobre la práctica educativa individual e institucional, con diversas personas simultáneamente, de una manera económica y rápida.
SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA	Involucra un proceso de investigación que comprende la introducción de estas estrategias para valorar críticamente la práctica, introducir elementos novedosos y propiciar transformación socioeducativa.
TALLERES DE SEGUIMIENTO	Hacen referencia a jornadas de reflexión por parte de acompañados y acompañantes en torno a la práctica educativa o institucional, permitiendo reflexionar, puntualizar, sintetizar y aportar individual y colectivamente propuestas para la solución de problemas.
OBSERVATORIO DEL ACOMPAÑAMIENTO	Esta estrategia permite el seguimiento permanente del acompañamiento. Demanda capacidad de observación y análisis de los fenómenos, y favorece la autoformación y la observación crítica sobre las acciones, tanto individuales como colectivas.
DIÁLOGO CRÍTICO	Posibilita la reflexión y confirmación de acciones acertadas. Prevalece la crítica y autocrítica para la resolución de problemáticas y la transformación de ciertas actitudes.
REUNIONES DE ACOMPAÑAMIENTO	Su propósito es la reconstrucción compartida de diversas situaciones que ameritan la reflexión, crítica y orientación.
MESA DE ACOMPAÑAMIENTO	Dirigida a la participación de docentes acompañantes y acompañados, así como de otros representantes de la comunidad educativa para discutir, reflexionar y brindar aportes en torno a la calidad de los aprendizajes, incidencia del contexto educativo en el proceso de acompañamiento, mediante la reflexión y el consenso, fomentando la participación activa y llevando un registro de lo acontecido, así como de los acuerdos aprobados.
CONTRALORÍA SOCIOEDUCATIVA	Favorece la participación de la comunidad en el proceso de acompañamiento y aplica estrategias de seguimiento que lo

	validen.
--	----------

Fuente: Tomado de García (2012)

Otros dispositivos o conjunto de estrategias que se pueden emplear para el acompañamiento pedagógico son las propuestas por el Ministerio de Educación y Ciencias, 2017). Entre éstos destacan:

Autobiografías escolares y formativas. Son narraciones elaboradas por cada docente, donde reflejan las vivencias de su práctica profesional, los aprendizajes obtenidos, permitiendo revelar los elementos que frecuentemente aparecen en la cultura escolar y prácticas docentes como objeto de análisis, reflexión y cuestionamiento crítico colectivo.

Registros de la práctica profesional. “Abarca distintos géneros: notas de campo, registros, auto registros, entrevistas, cuestionarios, crónicas guiones, casos, episodios y registros del aula virtual (mails, chat, foros, cartas)” (Ministerio de Educación y Ciencias, 2017, p. 55). Su propósito es estimular procesos de reflexión, discusión, cuestionamiento y generación de conocimiento desde una dimensión individual-colectiva acerca del hacer educativo.

Bitácoras de incidentes críticos. Este otro tipo de dispositivo contempla la elaboración de diarios, notas y registros donde se transcriban las observaciones y reflexiones vinculadas con el abordaje y resolución de eventos de conflicto en el ámbito áulico o escolar en general. Este tipo de bitácoras se puede compartir con pares a fin de detectar las soluciones satisfactorias que se han alcanzado.

Portafolio docente. Permite registrar de forma secuencial y continua la experiencia docente por medio de diferentes evidencias, lo cual facilita la comunicación entre pares, convirtiéndose en un valioso dispositivo de comunicación.

Sistematización de Experiencias Pedagógicas. Abarca la descripción sistematizada de procesos de problematización de la experiencia docente para su interpretación sobre las bases de la reflexión, la crítica y la propositividad en cuanto a aspectos cotidianos de la experiencia docente.

Los instrumentos pueden ser contruidos de manera colectiva de acuerdo a las estrategias que se seleccionen. Entre estos pueden figurar registros de observación, matrices, formatos de planificación, diseños y pautas. Se deben elaborar para desarrollar la estrategia, recopilar información o evaluar procesos.

2.10. Tipología de la mentoría

En el marco del acompañamiento docente existe diversas tipologías que fueron descritas en el apartado anterior, pero adicionalmente otros autores plantean que este se puede aplicar mediante varios procesos y figuras. Concerniente a este aspecto, Monge *et al.* (2019) indican que esos procesos a través de los cuales se visibiliza el acompañamiento son tutoría, asesoría, mentoría y coaching; los cuales se corresponden con las figuras de acompañamiento tutor, asesor, mentor y coach educativo, respectivamente. En atención a lo señalado, estos autores refieren una caracterización sintetizada sobre estas formas de acompañamiento, las cuales se muestran en el cuadro siguiente:

Cuadro 4

Análisis comparativo entre mentoría, tutoría, coaching y asesoría.

Criterio	Mentoría	Tutoría	Coaching	Asesoría
Acción fundamental	Dialoga y ayuda	Enseñanza	Entrenamiento y motivación	Resolución de problemas
Propósito fundamental	El crecimiento profesional y personal del aprendiz	Dirigir y retroalimentar el aprendizaje del estudiante	Hacer una transformación en la actuación del individuo	Resolver/corregir problemas concretos de aprendizaje
¿Qué tan protocolizada y jerárquica suele ser la relación entre el experto y el aprendiz?	Poco	Bastante	Algo	Mucho
Plazo al que tiende la relación de la duración	Largo	Medio/Largo	Medio	Corto

Fuente: Monge et al. (2019, p. 32)

Para el desarrollo de este estudio fue fundamental rescatar la mentoría como la esencia de este estudio, de modo que a continuación se presentan una serie de definiciones sobre esta. Para Díaz y Bastías (2013), la mentoría es sustancialmente una estrategia para promover una relación dinámica que involucra la interacción sobre aspectos profesionales entre individuos con distintos niveles de experiencia educativa, donde un mentor o docente acompañante guía y asiste a otro docente que puede ser novel o principiante, a fin de que logre insertarse adecuadamente en el sistema educativo y desarrollarse profesionalmente.

En este mismo orden de ideas, Díaz y Bastías (2013), también aseveran que es una relación que se instaura entre un docente más experimentado y otro con un nivel menor de experiencia o profesional novel, conforme a la cual el primero recibe el nombre de profesor-mentor y el segundo se designa como estudiante-profesor; esto con el objetivo de fomentar el desarrollo profesional del estudiante-profesor.

En consonancia con lo señalado anteriormente, Boerr (2018). coincide al expresar que la mentoría es una relación que se establece entre una persona con mayor experiencia en un ámbito determinado denominada mentor/a y otra con muy poca experiencia o sin ella llamada mentorizado/a, con la finalidad de facilitar el desarrollo de las competencias docentes requeridas por el mentorizado, mediante la socialización y la construcción de conocimiento en forma conjunta.

La mentoría también es concebida como un aprendizaje entre iguales donde la persona que tiene mayor experiencia ayuda a otra más joven para desarrollarse profesionalmente (Hervás *et al.* (2018). Asimismo, se define como la interacción que se establece con el propósito de ayudar al mentorado a resolver sus problemas, satisfacer sus necesidades y lograr el dominio de determinadas áreas del conocimiento (Aguilar *et al.*, 2020). Es un tipo de programa “que involucra el aprendizaje activo del docente con un docente mentor en el aula y se desarrollan durante varios meses con interacción frecuente” (Rolla *et al.*, 2019, p. 4), de esta manera la retroalimentación que se produce a partir de las

observaciones realizadas coadyuvaría en el mejoramiento de las prácticas académicas y pedagógicas.

El tipo de relación que se establece en la mentoría ha ido evolucionando. Inicialmente, prevalecían las relaciones de tipo vertical, mientras que en la actualidad prevalece la tendencia hacia relaciones de tipo horizontal, mucho más simétrica entre pares, conforme a la cual tanto el mentor como el mentorizado se ubican en una relación de iguales y en situaciones, problemas y necesidades similares, lo cual incidirá positivamente en los beneficios que se obtengan (Manzano et al., 20129).

En función de las precisiones realizadas, la mentoría se puede definir como el proceso, relación o estrategia que implica la participación activa de un docente con experticia, mentor o profesor-mentor y un docente novel, principiante o mentorizado, con la finalidad de proporcionar experiencias individuales y grupales que favorezcan el desarrollo profesional e inserción adecuada del docente principiante en el ámbito escolar para mejorar la calidad de su práctica pedagógica y su socialización con el sistema escolar-comunitario.

La mentoría propende a la consecución de objetivos generales y específicos. Los objetivos generales de la mentoría, desde la perspectiva del Ministerio de Educación y Ciencias (2017) son los que a continuación se transcriben:

- El asesoramiento de los colegas o compañeros de trabajo, con el propósito de contribuir con la mejora de la calidad de la enseñanza y en consecuencias, de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, a su cargo procurando facilitar la apropiación de diferentes en el contexto educativo, así como la puesta en práctica de nuevos enfoques didácticos en las instituciones educativas donde laboran.
- La mejora de cultura escolar, facilitando la revisión crítica y la transformación del entorno escolar, identificando aquellos elementos, aspectos y/o factores que pueden afectar o dificulta el cambio en las prácticas docentes.
- El desarrollo de estrategias, acciones, actividades y tareas orientadas hacia la asesoría, el acompañamiento y la formación dialógica, situada o contextualizada y horizontal, dirigidas a otros colegas de las instituciones educativas.

Los elementos más resaltantes de estos objetivos generales son el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la implementación y apropiación de las innovaciones, la perspectiva crítica, el cambio o la transformación, así como el carácter horizontal en el desarrollo de las actividades de acompañamiento.

Atinente a los objetivos específicos, el Ministerio de Educación y Ciencias (2017) también especifica los principales objetivos específicos hacia los cuales se debe orientar la mentoría. Entre estos se tienen los que se indican seguidamente:

- Diagnosticar las necesidades de formación que tengan los docentes, así como las problemáticas institucionales que se presentan durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Planificar y llevar a concreción un conjunto de estrategias y actividades para implementar acciones centradas en el análisis de las prácticas docentes que permitan su revisión y la construcción de alternativas pedagógicas para lograr la mejora.
- Participar activamente en actividades de trabajo en equipo y colaborativas que permitan promover intercambio de ideas que contribuyan con la consolidación de una cultura verdaderamente colaborativa entre directivos, docentes y coordinadores para la implementación del proyecto institucional en el que se involucre toda la comunidad educativa.

En función de estos objetivos específicos, resaltan aspectos como el diagnóstico de necesidades, la planificación de las actividades, el empleo de estrategias, el análisis, la participación, la construcción de alternativas pedagógicas superadoras, el trabajo en equipo, la colaboración y la integración, entre otros elementos que sería interesante considerar para la redacción de objetivos de cualquier programa de mentoría que se desee aplicar.

Vista la mentoría desde diversas perspectivas, se infiere que esta es congruente con la modalidad de acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación, descrita en apartados anteriores. En este sentido, se privilegia una relación horizontal entre el mentor y el docente novel o principiante, con una concepción integrada que fomenta la

participación de mentores, docentes noveles, directivos y comunidad educativa en pleno. Todo el proceso se realizaría a la luz del aprendizaje colaborativo y el enfoque crítico-reflexivo.

2.11. Tipos de intervención

La forma en la cual se inserta el mentor en el ámbito escolar para acompañar al docente en su desarrollo profesional, depende de algunos factores, ideas preconcebidas, lineamientos dados y principalmente el modelo mental o epistémico que gobierne su conducta. Así, se tendrán algunos mentores más anclados a modelos carenciales o instrumentales, y otros a modelos de desarrollo profesional de los docentes. No obstante, basado en las tendencias más recientes, la intervención del mentor sería de carácter horizontal e impulsaría la reflexión y cuestionamiento crítico, tanto de forma individual como grupal y a la luz de una visión integral de la realidad de la práctica pedagógica y escolar, concibiendo la participación mancomunada y democrática de todos los actores involucrados en el hecho educativo de cada comunidad.

En consonancia con las ideas de Díaz y Bastías (2013), “Por intervención se entiende la manera en la cual el mentor expresa las percepciones específicas – lo que observa en la práctica docente – y el „input“ – lo que decide incluir en la intervención basado en lo que ha observado”. (p.308)

Esa manera de expresarse el mentor en función de las observaciones realizadas, puede ser de diversos tipos y son las que guían su proceso de inserción. Para algunos autores se clasifican en directivas, alternativas y no directivas (Díaz y Bastías, 2013); mientras que para otros pueden clasificarse como directivas y constructivistas (Rufinelli *et al.*, 2020).

“Las intervenciones directivas se caracterizan, según Díaz y Bastidas (2013) ... “por un discurso autoritario y prescriptivo, el educador dirige todo el proceso de intervención mientras que el estudiante-profesor sólo ejecuta las indicaciones dadas por el primero” ... (p. 308). Este tipo de intervención es compatible con modelos de formación docente

focalizados en lo prescriptivo, instrumental o carencial; en concordancia con el cual el docente novel o principiante no participa activamente en su proceso de formación.

Desde esta óptica, las intervenciones directivas aluden a un paradigma fragmentador, que separa los principales actores que forman parte del proceso (mentores y acompañados) y privilegia una relación jerárquica, confiriéndole un rol punitivo, supervisorio y consejero al mentor. De este modo, las intervenciones directivas se pueden aplicar en el acompañamiento como servicio técnico o en el acompañamiento como cierre del proceso de formación y habilitación profesional, que destacan el rol del mentor como un evaluador-supervisor que ofrece recomendaciones al docente acompañado y se sustenta en relaciones jerárquicas.

En lo tocante a las interacciones alternativas, el mentor presenta un conjunto de alternativas al docente acompañado a fin de que este último pueda seleccionar las que considere más apropiadas, según sus necesidades y las problemáticas que desee abordar (Díaz y Bastías, 2013). No obstante, en este tipo de intervenciones, el mentor aún mantiene un control relativo del proceso de formación docente, pero ejerce un rol menos autoritario o directivo hacia el docente que en la intervención directiva.

De acuerdo con estos autores, también se encuentran las intervenciones no directivas, en las que... “el educador tiene un rol crucial en las diferentes intervenciones usando un discurso propio de un profesional experto, comprensivo, reflexivo, y flexible con el propósito de facilitar el proceso de exploración y desarrollo profesional del estudiante-profesor” (p.308). En este tipo de intervención las relaciones son de carácter horizontal, entre pares, dándole prioridad al diálogo, la reflexión, la crítica, la participación democrática y el consenso. Las intervenciones no directivas son aplicables en el marco del acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación, basadas en la participación activa de todos los actores para el abordaje y solución de las eventualidades que se presenten.

En este mismo tenor, para Ruffinelliet al. (2020), aunque los autores en este caso se refieren al tutor, y bien pudiera hacerse una analogía con el mentor en este aspecto, pues en un primer término, el mentor puede realizar su intervención de forma directiva, asumiendo

un rol tradicional, experto y propositivo, que lo lleva a aplicar estrategias más directivas o transmisivas como formulación de preguntas vinculadas a la situación observada, y señalamiento de dificultades y problemas de la práctica. También, puede realizar su intervención de forma constructivista, promoviendo que el docente novel construya sus respuestas con base a sus saberes y experiencias, así como la revisión y reflexión conjunta de los procesos aplicados.

Por otra parte, la intervención puede darse en diferentes ámbitos, como son: interpersonal, pedagógico-didáctico, desarrollo profesional y vínculo con la comunidad (Vezub y Alliaud, 2012).

En el ámbito interpersonal el mentor busca establecer una relación estrecha, de confianza y respetuosa con los docentes, lo cual le permite compartir experiencias positivas o negativas, así como reflexionar y aportar soluciones en el marco de una relación franca y empática. Para lograr los objetivos esperados en este ámbito deben prevalecer ciertos aspectos: comunicación respetuosa, continua y franca, clima de confianza y respeto mutuo, escucha activa, apoyo adecuado y necesario, fomento de soluciones consensuadas y elaboración conjunta del plan de acción.

En torno al ámbito pedagógico-didáctico, los mentores propician un ambiente favorable para que los docentes apliquen sus saberes y sobre la base de estos, construyan nuevos conocimientos donde integren la práctica y la teoría para el abordaje de la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la comunicación asertiva con sus estudiantes

Para ello, los mentores se involucran con los docentes gestionando espacios para reuniones, talleres y círculos de docentes, sugirieren textos u otros materiales sobre temáticas como currículo, aprendizaje y planificación, entre otros; analizan documentos, filmaciones de la práctica docente, registros de observaciones y otras evidencias; reflexionarán de forma crítica sobre los hallazgos encontrados, propondrán y aplicarán estrategias e instrumentos, secuencias didácticas o modelos curriculares; brindarán retroalimentación a los docentes.

Con relación al desarrollo profesional, los mentores colaboran con los docentes para que sigan aprendiendo y también lo hagan junto a los otros docentes, comprendiendo que la formación es continua. Para lograr la concreción en este sentido, organizan talleres, brindan información sobre nuevas publicaciones e innovaciones, estimula la lectura, promueve la sistematización de experiencias sobre la práctica pedagógica, genera autonomía en la discusión y toma de decisiones, organiza dispositivos para el desarrollo de nuevos saberes a través de proyectos y trabajos curriculares con enfoque interdisciplinario.

En el ámbito inherente al vínculo con la comunidad, los mentores fomentan la integración de los docentes en la comunidad a través del trabajo conjunto y les propone que se relacionen con otras organizaciones que puedan brindar aportes a la escuela. En función de esto, participan junto a los docentes elaborando inventarios de los recursos con los cuales cuenta la comunidad (educativa, cultural, sanitaria), indagan sobre los diferentes espacios que podrían alternar con el aula, respetan y exploran la diversidad cultural.

2.12. Componentes a desarrollar con la mentoría

La mentoría está conformada por diversos elementos o componentes imbricados entre sí, que le dan sentido a la misma y propende a la consecución de los objetivos planteados. Entre los principales componentes se encuentran la promoción del pensamiento reflexivo-crítico, el estímulo para la construcción de conocimiento original derivado de la práctica pedagógica y el fomento de relaciones afectivas.

Para Díaz y Bastías (2013) los tres componentes mencionados son esenciales para la aplicación de cualquier programa de mentoría, pero el rol protagónico lo tiene la promoción del pensamiento reflexivo, el cual ... “comienza con la descripción de algo visible, para luego ir más allá de la acción y dar paso al ciclo de la revisión, selección, aprendizaje y plan de acción” (p. 310).

Esto implica que el pensamiento reflexivo-crítico se debe propiciar desde el inicio del proceso de mentoría y debe permearlo de forma continua, pues a través de este, el docente novel, principiante o en ejercicio se apropiará de una forma de pensar que a lo largo de su vida profesional podrá aplicar para ayudarlo a resolver cualquier circunstancia

embarazosa que se le presente. Además, le servirá para someter a un cuestionamiento permanente su práctica pedagógica, de modo que la crítica sobre su hacer le permitirá establecer congruencias de su práctica con la teoría, analizar la práctica de sus compañeros, detectar las prácticas efectivas y descartar las que no le resulten apropiadas. Además, bajo este esquema de pensamiento podrá manejar la crítica de manera despersonalizada y enfocándose en el problema, no en la persona.

Adicionalmente, se considera que la práctica que debe ser sometida a la reflexión y a la crítica, no es solo la del docente novel o en ejercicio, sino también la del docente que ejerce su papel como mentor. Así lo confirma el Ministerio de Educación y Ciencias (2017):

El proceso de acompañamiento pedagógico se apoya en la reflexión sobre la práctica tanto del docente que recibe el acompañamiento, como de quienes actúan como tutores o mentores. Por lo tanto, los tutores para hacer su labor se apoyan y trabajan a partir de los saberes previos, concepciones y experiencia de los docentes. Se trata, por ejemplo, de examinar de manera colaborativa, entre pares las teorías implícitas que fundamentan las estrategias y metodologías de enseñanza de los profesores, las rutinas de funcionamiento, la cultura escolar, las actitudes y representaciones sobre los estudiantes y las familias que circulan en las instituciones educativas con el objetivo de pensar cursos de acción diferentes, otras maneras de enseñar y de aprender, de establecer nuevos vínculos pedagógicos. (p. 39).

De lo anterior se deriva que la mentoría es un proceso integrador, donde todos los actores se involucran en este proceso de reflexión crítica para modelar, aprender de forma colaborativa e introducir nuevas maneras de enseñar y aprender, sin obviar los componentes del contexto en el cual se encuentran inmersos y que están en plena interacción.

El gran propósito de la mentoría es impulsar a los docentes para que emprendan un proceso de transformación de su práctica, de modo que esta influya en el mejoramiento de la calidad educativa. Al respecto, Gorichonet *al.* (2020) enfatizan que el hecho de promover la reflexión de los docentes sobre su práctica es crucial para lograr una transformación de la práctica, pues ellos pondrían en la mira su propio desempeño, tomando en consideración sus propios saberes didácticos, curriculares y pedagógicos; lo cual coadyuvaría con la toma

de conciencia sobre su propio hacer docente. De este modo, los espacios para la reflexión-crítica movilizarían una serie de conocimientos que llevarían al docente a la construcción de nuevos saberes pedagógicos.

En otro orden de ideas, el estímulo para la construcción de conocimiento original derivado de la práctica pedagógica resulta muy importante en el proceso de mentoría. A la luz de las nuevas tendencias, el conocimiento no se vislumbraría fuera del docente como algo inalcanzable o que solo puede serle transmitido por otros; aquí privaría una concepción desde la perspectiva del constructivismo, en concordancia con la cual tanto el mentor como el docente novel, principiante o en ejercicio, serían partícipes de ese proceso de construcción del conocimiento.

Desde la óptica de Díaz y Bastías (2013), apoyados en las ideas de Vygotsky se deben manejar una serie de criterios para lograr la construcción de conocimientos, los cuales son:

1. El conocimiento se construye a través del diálogo, generado entre el que aprende y el que enseña.
2. Es en el plano interpsicológico (interacción social) donde primero existen los conocimientos y luego en el plano intrapsicológico (dentro de la mente del que aprende).
3. Las nuevas ideas se aprenden o se apropian, cuando al movilizarse los conceptos del plano inter- al intrapsicológico.
4. Es el lenguaje el elemento cultural de mayor relevancia en el proceso de apropiación de los conceptos.
5. Es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) o andamiaje, el ámbito de los límites del conocimiento al cual puede acceder la persona si cuenta con la ayuda de un experto, ya que por sí solo no puede lograrlo.

Con base a lo indicado, la relación entre el mentor y el docente principiante para la construcción de conocimientos, estaría marcada por el diálogo, la interacción social, el procesamiento intrapsicológico y el lenguaje. El mentor tendría como misión lograr que los

docentes desarrollen saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que sobre la base de la experiencia puedan alcanzar una perspectiva más amplia sobre las diversas situaciones que emergen durante la práctica, a fin de que puedan intervenir en las mismas aplicando las nuevas bases teóricas de las cuales se ha apropiado.

Un proceso de mentoría implica la relación con los otros, por ello los valores y principios como el diálogo, la confianza, la apertura al cambio, la escucha activa y la colaboración, entre otros factores, juegan un papel preponderante. En una relación horizontal como la que se pretende alcanzar a través de la mentoría, no puede existir la supremacía de unos sobre otros. Son los vínculos afectivos los que ayudarían en este proceso y así lo reafirman Díaz y Bastías (2013), para quienes la consejería resultará efectiva si se establece una relación apropiada entre el mentor y el estudiante-profesor, la cual debe estar sustentada en la confianza y en una relación dialógica colaborativa. Esto facilitará la percepción del consejo o recomendación como útil y será aplicado para la resolución de alguna eventualidad. Aunado a ello, el mentor debe ser receptivo en cuanto a las preocupaciones o interrogantes que planteen los docentes, empatizando con ellos a través de una escucha activa y un lenguaje corporal y gestual que refleje una atención efectiva e infunda ánimo ante cualquier situación.

2.13. Orientaciones

La mentoría se puede servir de una serie de orientaciones que contribuyen con el establecimiento de una relación de ayuda efectiva entre el mentor y el docente novel o principiante. Este tipo de orientaciones, desde la perspectiva de Perafán (citado por Díaz y Bastías 2013) son: **confianza recíproca, aprendizaje colaborativo, crecimiento mutuo, apertura recíproca, resolución compartida de problemas, autonomía y experimentación.**

La confianza recíproca surge a partir de la confianza como valor tanto del mentor como del novel, la cual se refuerza a través de la calidez y la aceptación. Esta juega un rol fundamental en el desarrollo de la reflexión-crítica por parte de los docentes principiantes o

en ejercicio que están sometiendo su propia práctica pedagógica al cuestionamiento, tanto individual como con los otros docentes y el mentor.

El aprendizaje colaborativo constituye un eje de gran importancia en el contexto del proceso de mentoría, pues es con el otro que se puede enriquecer la propia práctica. Contempla actividades dirigidas a la pregunta, exploración y búsqueda en torno a una problemática que haya detectado el mentor o el docente principiante. Tanto es así, que “el trabajo colaborativo debe relevarse tanto en la formación de las/os mentores como en las prácticas de acompañamiento a las/os noveles, en su incorporación activa a las comunidades escolares” (Boerr, 2018, p. 51).

Mediante el aprendizaje colaborativo se busca trascender desde una visión transmisiva del conocimiento, de consejería y adoctrinamiento, hasta otra sustentada en la reflexión, la crítica y la cooperación para la resolución de las problemáticas asociadas al ser y al hacer docente.

La idea central del aprendizaje colaborativo es reconocer que los docentes aprenden de sus prácticas pedagógicas: aprenden a aprender, a buscar, a seleccionar, a experimentar, a innovar, en fin, a enseñar. Para ello, el aprendizaje profesional colaborativo combina distintas estrategias que involucran acciones entre los pares, tales como el aprendizaje de nuevas formas de enseñar y de evaluar, la reflexión sobre lo que acontece en el aula de clases, y la formulación y revisión de proyectos educativos institucionales, con la presencia de expertos internos y externos (Calvo, citado por Ministerio de Educación y Ciencias, 2017, p. 33).

La idea es poner de relieve el trabajo conjunto de los actores que hacen vida en el ámbito escolar, superando la visión de un docente desligado del resto de los actores inmersos en el contexto escolar, aislado con sus dudas y sin saber si lo está haciendo bien; y trascender hacia la conformación de comunidades de aprendizaje participativas que ayuden a impulsar la formación del docente desde el punto de vista de su desarrollo profesional, tal y como lo señala la UNESCO (2019).

Los grupos de actividades concernientes al aprendizaje colaborativo o cooperativo en el marco de la mentoría, se pueden dividir en tres tipos, como lo refiere el Ministerio de Educación y Ciencias (2017):

- Centradas en el trabajo con el otro: se trata de experiencias en las que un docente se apoya en la experiencia de otros colegas que dispongan de buenas prácticas para compartir y que estén dispuestos a guiar, orientar y apoyar. Un ejemplo de este tipo de estrategia son las acciones de acompañamiento en programas de inserción a la docencia entre profesores expertos y noveles.
- Aprendizaje profesional colaborativo basado en una institución educativa como una unidad en la que se interrelacionan sujetos, procesos y trayectorias. Entre los ejemplos en esta categoría aparecen las comunidades de aprendizaje y diversas actividades tales como talleres y proyectos de reflexión sobre la práctica.
- Comunidades virtuales de aprendizaje: actividades de aprendizaje profesional colaborativo que buscan conformar, a partir del uso de dispositivos tecnológicos de la Web”

Las actividades descritas reflejan distintas maneras de desarrollar el aprendizaje cooperativo, variando desde el ámbito escolar físico orientado al acompañamiento de docentes noveles hasta la participación en comunidades de aprendizaje en el ámbito físico y virtual de las instituciones.

El crecimiento mutuo en el marco de la interacción social se produce entre los actores inmersos en la realidad educativa. Es conveniente, realista y satisfactorio (Díaz y Bastías, 2013). Este tipo de orientación en la mentoría favorece el aprendizaje no solamente de los docentes principiantes, sino también de los mentores, los directivos y otros sujetos de la comunidad educativa que participen.

La apertura recíproca entre el docente mentor y el docente principiante está impregnada de espontaneidad, franqueza y honestidad (Díaz y Bastías, 2013). Esta permita fundamentar las estrategias y propuestas que emerjan para la solución de problemas sobre bases sólidas, con un diagnóstico real que lo que acontece y las necesidades que se tienen.

La resolución compartida de problemas supera la demostración o información sobre las problemáticas, puesto que involucra la definición de problemas, la producción de soluciones alternativas y su evaluación (Díaz y Bastías, 2013). Esta orientación hace que el

docente no se sienta culpabilidad cuando tenga desaciertos en el desarrollo de su práctica pedagógica, porque todos están comprometidos en su solución, en la promoción del cambio y en la introducción de innovaciones.

La autonomía apunta a la independencia, libertad e igualdad que tienen los actores para abordar, cuestionar e intervenir su práctica, la cual, según Boerr (2018) es un proceso marcado por la complejidad, de naturaleza dialéctica, que va del todo a las partes y viceversa, sobre la base del cual se construye el conocimiento de naturaleza práctica dirigido al cumplimiento de la función educadora y socializadora que le atañe a la escuela en el hecho educativo. La autonomía se sustenta en los valores de libertad, independencia e igualdad como lo refieren Díaz y Bastías (2013).

Un profesional de la docencia debe ser autónomo y para ello necesita adquirir habilidades y destrezas que le faciliten la resolución de situaciones utilizando su base de conocimientos, sus recursos y estrategias; asimismo, es responsable de sus decisiones, del impacto que puede generar la introducción de elementos novedosos en su práctica y del tipo de relaciones que promueve en el aula y fuera de ella con sus pares, pero son estas vivencias las que le ayudarán a consolidar esa autonomía que requiere desarrollar como docente.

La experimentación es otra de las orientaciones de la mentoría que ayudan en la formación docente, porque se pueden someter a prueba diferentes técnicas, estrategias y recursos, de modo que se pueda establecer su efectividad, inclusive varios docentes pueden hacerlo en forma simultánea y comparar los resultados, lo cual también implica el desarrollo de una investigación de carácter científico que también ayuda al docente en la consolidación de este tipo de competencia. Esta orientación se basa en el juego, la innovación y el intento provisional (Díaz y Bastías, 2013), todo ello sustentado en experiencias previas propias o de otros colegas, así como también originado en posturas teóricas validadas o propuestas por los mismos docentes de la escuela, quienes han logrado develarlas en la realidad.

2.14. Interacción

En el marco de la mentoría se privilegia la interacción entre los docentes, tanto mentores como noveles o principiantes. Las formas de relacionarse pueden ser tradicional uno a uno cuando interactúan el mentor con el docente novel; de compañeros si se establece entre pares para ayudar al docente novel; grupal, si el mentor atiende un grupo pequeño de docentes; en equipo, si se relacionan varios grupos de docentes; y electrónica, si se produce por canales virtuales.

En el cuadro 5 se describen de manera detallada cada uno de las modalidades de interacción que se pueden presentar al implementar la mentoría.

Cuadro 5

Tipos de interacción en la mentoría

TIPO DE INTERACCIÓN	DEFINICIÓN
<i>MENTORÍA TRADICIONAL UNO A UNO</i>	Se produce cuando se relaciona una persona adulta con experiencia (docente mentor), con una persona inexperta (docente novel), estableciendo un tiempo para el intercambio; de esta forma se presta atención individual y diferenciada al mentorizado según sus necesidades y demandas.
<i>MENTORÍA DE COMPAÑEROS</i>	Es una relación entre pares con el objetivo de ayudar y asesorar al mentorado; modalidad frecuentemente utilizada y con muy buenos resultados con los estudiantes de nuevo ingreso a la vida universitaria. También esta modalidad permite singularizar la atención que se brinda al mentorado.
<i>MENTORÍA GRUPAL</i>	Se estructura de un mentor y un grupo no mayor de cuatro mentorados. Las relaciones que se establecen tienen como objetivo el intercambio de ideas, información y establecimiento de sólidos compromisos en el logro de las metas trazadas. Esta modalidad es pródiga para propiciar el trabajo cooperativo y colaborativo y mucho más económica en recursos y tiempo.
<i>MENTORÍA EN EQUIPO</i>	Modalidad que se caracteriza por relacionar varios adultos (docentes mentores) con pequeños grupos de noveles (docentes principiantes) con el propósito de acompañar, orientar y esclarecer las dudas de los docentes noveles.
<i>MENTORÍA ELECTRÓNICA O E-</i>	Tiene como objetivo propiciar apoyo mediante las posibilidades que brindan las herramientas

<i>MENTORÍA</i>	tecnológicas de la información y las comunicaciones (TIC) como e-mail, skype, lista de discusión, etc., lo que permite las relaciones on-line síncronas o asíncronas del mentor y el mentorado, sin importar distancia, tiempo y contexto, lo que no excluye, de ser necesario, el trabajo presencial.
-----------------	--

Fuente: Aguilar *et al.* (2020, p. 152).

Los tipos de interacción no son excluyentes, se pueden implementar dependiendo de los propósitos que se pretendan lograr con la aplicación de la estrategia de mentoría. También responden a las necesidades que manifiesten los docentes o los aspectos que considere pertinentes el mentor. Cada modalidad de interacción se puede utilizar de forma aislada o de manera simultánea con otras.

2.15. Fases o Etapas de la Mentoría

La mentoría concebida como un proceso, involucra la aplicación de diversas fases con miras a la realización de la inserción del mentor en el contexto escolar (si el mentor es externo), el diagnóstico de la realidad, la planificación, el desarrollo y la evaluación o cierre del proceso. Al respecto, Manzano, Martín, Rísquez y Suárez (2012) convienen en dividir la mentoría en las siguientes fases o etapas:

- I. Construcción de la relación: Etapa inicial de presentación y de creación de un buen clima de confianza.
- II. Intercambio de información y definición de metas: Fase de establecimiento de la relación de mentoría.
- III. Trabajo encaminado a la consecución de metas y profundización del compromiso: Etapa generalmente más larga, de seguimiento, de resolución de problemas y de toma de decisiones.
- IV. Terminación y evaluación de la relación formal de mentoría y planificación para el futuro: Etapa de cierre formal de la relación de mentoría, con balance de logros y clarificación de las siguientes metas (p. 102).

En esta clasificación se puede apreciar que la primera fase está relacionada con la inserción adecuada del mentor en el contexto. Esto se produce cuando el mentor no

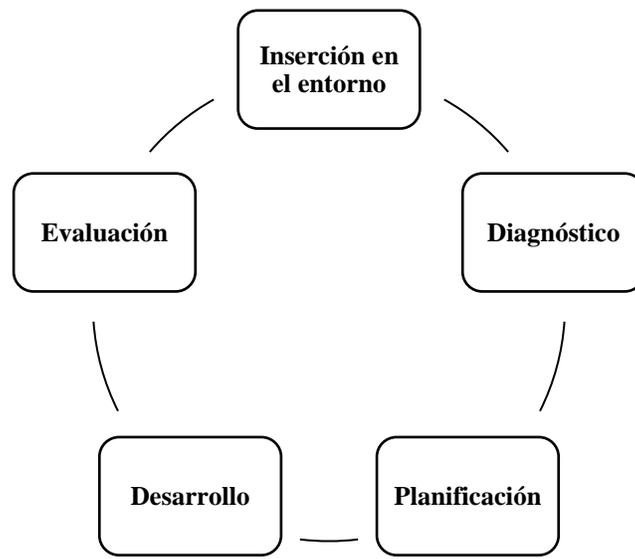
pertenece a la organización educativa en la cual intervendrá. Para que sea efectiva la inserción se debe lograr un clima de confianza asertivo.

La segunda fase implica el diagnóstico de la realidad con la participación activa de los docentes acompañantes y acompañados. Además, se elabora la planificación conjunta de la estrategia de mentoría.

La tercera fase alude a la ejecución de la planificación, el logro de las metas planteadas, la resolución de las situaciones propias de la práctica docente y la toma de decisiones adecuada, todo ello en el marco de la reflexión y la crítica, la participación democrática y el establecimiento de relaciones horizontales entre pares.

La cuarta etapa constituye el cierre o culminación de la mentoría, esto es la evaluación del proceso de mentoría, determinando los logros y aciertos, y estableciendo nuevos propósitos. Se considera que la mentoría debe ser continua, al igual que lo es la formación docente, esto significa que la consecución de las fases han de insertarse en un proceso cíclico, en el cual la fase de culminación ofrezca un balance de las situaciones pendientes por resolver y se inicie nuevamente el proceso. De forma gráfica, el proceso de mentoría se puede representar como se muestra en la figura 1.

Figura 1.- Fases del Proceso de Mentoría



Fuente: Investigadora

2.16. El proceso de evaluación en el marco de la mentoría como estrategia de acompañamiento pedagógico

La valoración del proceso de mentoría se realizó con la finalidad de tomar decisiones y lograr los objetivos planteados. En el mismo pueden participar todos los actores inmersos en la implementación de la mentoría, por lo cual se debe realizar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Además de ello, resulta pertinente el empleo de diversos instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo a fin de poder hacerle seguimiento al logro de los objetivos, metas, acciones y estrategias de solución. Se caracteriza por ser enriquecedor en la formación del docente, no será punitiva.

Como se evidencia, la evaluación provee la información necesaria sobre la formación del docente en cuanto al desarrollo de sus habilidades, capacidades y destrezas; esto es, saber cuán efectivo está resultando el proceso de mentoría. La evaluación de forma continua brinda información para ir corrigiendo en el camino cualquier aspecto que se requiera, por tanto, no puede convertirse en un veredicto final, sino en una retroalimentación permanente para ir tomando decisiones que ayuden a enrumbar la mentoría hacia el logro de los objetivos previstos.

Desde esta visión, la evaluación no queda bajo la responsabilidad única del mentor, por el contrario, es él quien promueve la pluralidad y la participación democrática en este proceso, no será el responsable, sino uno de los responsables de ello. En este sentido, señala García (2012) que “La evaluación, se realiza de distintas maneras: entre pares o a nivel grupal. El contraste entre los sujetos del acompañamiento contribuye al fortalecimiento de la apertura a la crítica y a la retroalimentación de la práctica” (p. 41).

Desde este punto de vista, es importante destacar que la coevaluación, evaluación entre pares o de grupo, le ofrece una perspectiva distinta al docente acompañado, la cual le permitirá nutrir sus propias perspectivas ante algún evento o situación. La evaluación también se convierte en un componente que favorece los procesos de reflexión y crítica, pues se realizan en el marco del respeto, la confianza, la colaboración y los principios democráticos cónsonos con las nuevas tendencias de la mentoría como proceso de acompañamiento de mutua formación y retroalimentación.

En este sentido, la autoevaluación y la evaluación en general revisten una gran importancia, pues constituyen procesos permanentes dirigidos al fortalecimiento de los aprendizajes de los docentes noveles o acompañados en primera instancia; igualmente, la información que provee, permite mejorar el desempeño de los mentores y del proceso de acompañamiento en general; pero, indirectamente también da cuenta de los logros que alcanzan los alumnos.

En concordancia con lo referido, García (2012) rescata la relevancia de la autoevaluación en el proceso de acompañamiento pedagógico mediante la mentoría, y en torno a ello expresa que:

La misma, le ofrece a las acompañadas y acompañados, oportunidades para identificar las fortalezas, las carencias académicas y relacionales, así como los cambios experimentados, tanto en sus intervenciones como en sus concepciones socioeducativas. La autoevaluación bien realizada, potencia la autoestima y activa la capacidad de crear otras alternativas en educación (p. 41).

La definición anterior permite apreciar las bondades de la autoevaluación en el enriquecimiento del proceso de mentoría, pues contribuye en la formación del docente,

brindándole información sobre sus avances y metas a lograr en un contexto que reafirma su autoestima, estimula su creatividad y potencia la generación de procesos de transformación e innovación educativa orientados al mejoramiento de la calidad educativa.

2.17. Desarrollo de la conciencia lingüística

El proceso de acompañamiento pedagógico al docente para la enseñanza de la Lengua, está imbricado con la propuesta curricular, la cual se sustenta en un enfoque comunicativo que tiene como meta lograr que los alumnos dominen las destrezas de la lengua oral y escrita. En correspondencia con este enfoque, esta propuesta curricular hace mayor hincapié en el desarrollo de destrezas que en el desarrollo y aprendizaje de contenidos conceptuales, puesto que, el propósito de la enseñanza es que los estudiantes sean competentes en el uso de la lengua oral y escrita, no que se conviertan en expertos sobre los componentes lingüísticos. En este sentido, la competencia lingüística está sujeta a la capacidad comunicativa, constituyendo el eje de los procesos de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2016).

La Lengua se entiende desde una triple perspectiva: medio, método y objeto de conocimiento. Es un medio, pues permite transmitir sentimientos y conocimientos, constituyendo una herramienta valiosa para la comunicación y para el aprendizaje. Como un método, contribuye en la reflexión sobre la realidad y la construcción de conocimientos. En cuanto a la concepción como objeto de conocimiento, se enfoca en el análisis de su propia estructura. Todas estas concepciones se toman en consideración dentro de la propuesta curricular, pero se otorga mayor relevancia a las dos primeras.

El rol del docente en el aprendizaje de la Lengua es el de actuar como un mediador para ayudar a los estudiantes en el proceso de construcción de significados, además de otorgarle significado a todo lo que aprenden (Ministerio de Educación, 2016).

En concordancia con lo anterior, la propuesta curricular se sustenta en el enfoque constructivista, cuyos principales representantes son Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner. En este, se enfatiza la perspectiva del aprendizaje significativo, la cual implica que los

estudiantes aprenden a partir de aprendizajes previos, de modo que, los aprendizajes nuevos se integran a los viejos por medio de un proceso de asimilación-acomodación, superando la concepción memorística y mecánica del aprendizaje, porque es “... resultado de la interacción entre la nueva información y la ya existente en las estructuras cognitivas del aprendizaje, pues se torna especialmente significativa para ello, al relacionarse con la información ya existente en el propio proceso de aprendizaje” (Barba, Cuenca y Rosa, 2007, p. 4).

La propuesta del Ministerio de Educación (2016) para la enseñanza de la Lengua en 1º y 2º de Educación General Básica, se caracteriza por ser flexible, abierta y tomar en consideración las cuatro macro destrezas, que son: lectura, escritura, hablar y escuchar. Con esta se propone alfabetizar a los alumnos a partir de nueve palabras generadoras que abarcan todo el repertorio fonológico inherente al idioma castellano. Estas palabras son: “mano, dedo, uña, pie, lobo, ratón, jirafa, queso, leche, galleta” (p. 18).

Para la enseñanza del código alfabético se proponen tres momentos: Desarrollo de la oralidad y de la conciencia lingüística, Relación fonema-grafía y Escritura convencional ortográfica. Hasta el segundo grado se confiere prioridad al primer momento, relativo al desarrollo de la conciencia lingüística, en el cual se desarrollan diversos tipos de conciencia, las cuales, según el Ministerio de Educación (2016), son:

Conciencia semántica. Implica la reflexión sobre el significado de las palabras, oraciones y párrafos. Al respecto, el Ministerio de Educación (2016) establece que:

El desarrollo de la conciencia semántica permite que los estudiantes desarrollen primero las ideas y luego busquen, elijan y negocien los significados de las palabras y oraciones que permiten expresar dichas ideas y comunicarlas de la mejor manera posible, apelando a la estructura semántica de la lengua. El desarrollo sistemático de la conciencia semántica es una característica fundamental de esta propuesta, pues invita al docente a mediar con los estudiantes en el proceso de producción de sentido acerca de las cosas y las situaciones. El docente se convierte en guía de la producción de ideas para que los estudiantes busquen cómo expresarlas de forma oral y escrita.

La conciencia semántica se trabaja íntimamente unida al desarrollo léxico y sintáctico, porque tenemos que privilegiar la dotación de sentido antes que la ejecución de actividades mecánicas y repetitivas (p. 17).

Conciencia léxica. El desarrollo de este tipo de conciencia parte de asumir la oración como la unidad de expresión de las ideas. En este sentido, el Ministerio de Educación (2016) especifica que:

...es la primera reflexión sobre la producción verbal. Con ella conseguimos que los niños y niñas tomen conciencia de la oración como la unidad de expresión de ideas, y manipulen las palabras dentro del contexto de la misma. Por medio de varios ejercicios, llegan a reconocer que la lengua está formada por una serie determinada de palabras que se relacionan entre sí, para estructurar las ideas que necesitamos expresar. Esto permite, al mismo tiempo, desarrollar la noción de la necesidad de mantener un orden en su construcción para que la oración tenga sentido (p.17).

Conciencia sintáctica. Se refiere a la concordancia entre género y número, combinación y orden de las palabras para conformar un mensaje coherente. En torno a esta, el Ministerio de Educación (2016) establece lo siguiente:

El desarrollo de esta conciencia busca, a partir de la reflexión oral, que el estudiante reconozca la existencia de reglas para la elaboración de oraciones, a fin de que el mensaje sea interpretado de forma correcta por su receptor. Esta conciencia está estrechamente vinculada con el significado del mensaje (p.18).

Conciencia fonológica. Corresponde a la habilidad metalingüística que implica comprender que las palabras están formadas por sonidos (fonemas). En torno a esta, el Ministerio de Educación (2016) acota lo que a continuación se expone:

Tomar conciencia de los sonidos que forman las palabras promueve un acercamiento espontáneo a la escritura significativa porque luego, al encontrar cómo graficar un sonido y reconocer su grafía convencional, el estudiante se vuelve autónomo para escribir otras palabras. En esta etapa, es importante trabajar únicamente con el

sonido del fonema y no con el nombre de la letra, ya que esto puede generar confusión en el proceso de producción de textos (p. 18).

Se considera que, hay mayor éxito en el proceso de alfabetización cuando se elige la ruta fonológica, se parte de los sonidos y no de las grafías para enseñar a leer y a escribir. En función de ello, el docente en su rol de mediador se debe enfocar en el desarrollo de la conciencia lingüística por medio de las actitudes de la cultura escrita, el código alfabético, producción de textos y comprensión lectora (Ministerio de Educación, 2016).

2.18. Bases legales vinculadas al acompañamiento pedagógico mediante la mentoría

Las bases legales de esta tesis doctoral comprenden las prescripciones constitucionales, legales, reglamentarias y jurídicas vigentes para el Ecuador en materia educativa. En este tenor, se tomó en consideración la Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, 2012) y el Acuerdo Ministerial 0450-13 (Ministerio de Educación, 2013).

En la Carta Magna del Ecuador se establecen los aspectos que regulan lo concerniente a la educación, tipificado en el articulado correspondiente a la sección V de este instrumento legal, que comprende los artículos desde el Artículo 26 hasta el Artículo 29. Es así que la educación se reconoce como un derecho de todos los ciudadanos y así lo estipula el Artículo 26:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Constitución de la República del Ecuador, 2008, p. 15).

Estos preceptos legales le confieren la base fundamental a la mentoría como un proceso que contribuirá a la formación del docente, quien también tiene consagrado su derecho a la educación en el marco de una política pública y con el fin de lograr su

inclusión social; dando apertura a la participación de distintos actores para nutrir este proceso.

En el mismo orden de ideas, en el Artículo 27 se especifican los grandes propósitos, valores y principios que regularán la educación en el país, sobre la base de los cuales también se sustentará la mentoría como estrategia de acompañamiento pedagógico al docente. Es así, que la educación se centrará en el ser humano y propenderá al desarrollo integral, holístico del ser humano, enmarcada en el respeto a los derechos humanos, ambientales y democráticos; sustentada en los principios de la democracia, la participación, la obligatoriedad, la interculturalidad, la inclusión y la diversidad; y focalizada en valores como justicia, solidaridad, equidad de género y paz; dirigida al desarrollo del espíritu crítico, el arte y la cultura física, tomando en consideración iniciativas individuales y comunitarias, y coadyuvando en el desarrollo de competencias para la creatividad y el trabajo.

Por otra parte, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) se reconoce la importancia del desarrollo profesional, el cual se concibe como “un proceso permanente e integral de actualización psicopedagógica y en ciencias de la educación. Promueve la formación continua del docente a través de los incentivos académicos...” (Artículo 112, p. 35). Básicamente, los estímulos al desarrollo profesional del docente se focalizan en el aspecto económico y no se especifica de qué manera se dará concreción a este proceso. No obstante, en el Artículo 119 se introduce la categoría de docente mentor y se especifican los requisitos para que el docente pueda ser promovido a docente mentor, entre los cuales se encuentran la presentación y aprobación de evaluaciones y del proceso de formación de mentoría.

La categoría de docente mentor también está presente en El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, 2012). Aquí en este instrumento legal se considera como una categoría de ascenso en el Capítulo II de los concursos de méritos y oposición para el ingreso, traslado y promoción de docentes y en el Capítulo IV del Escalafón Docente. Adicionalmente, se hace referencia a la aprobación de

un Programa de Formación de Mentores como requisito para algunas categorías de ascenso, pero no es descrito.

Además de lo señalado hasta ahora, en el Acuerdo Ministerial 0450-13 (Ministerio de Educación, 2013) se hace referencia al modelo nacional de apoyo y seguimiento a la gestión educativa, considerando las funciones de asesoría y auditoría educativa, así como la implantación de instrumentos de uso obligatorio para el cumplimiento de las funciones de Asesor Educativo y Auditor Educativo (Artículo 4, p. 3). Sin embargo, no se hace alusión a las funciones del docente mentor.

Es en el año 2018 cuando en Ecuador se promulga el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00073-A, en el cual se resuelve “Crear e institucionalizar el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) para apoyar la gestión y mejora pedagógica de los docentes y directivos en las instituciones educativas fiscales a nivel nacional” (Ministerio de Educación, 2018, p. 3). En el Artículo 2 de este acuerdo se describe lo atinente al objeto del programa:

El Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio tiene como objeto desarrollar y fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes y directivos, mediante la promoción de oportunidades de formación continua y asistencia técnica a la gestión del trabajo educativo, en el nivel de aula y en las instituciones educativas. Estas acciones buscan contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes y reducir la incidencia de factores asociados al rezago y deserción escolar (p. 3).

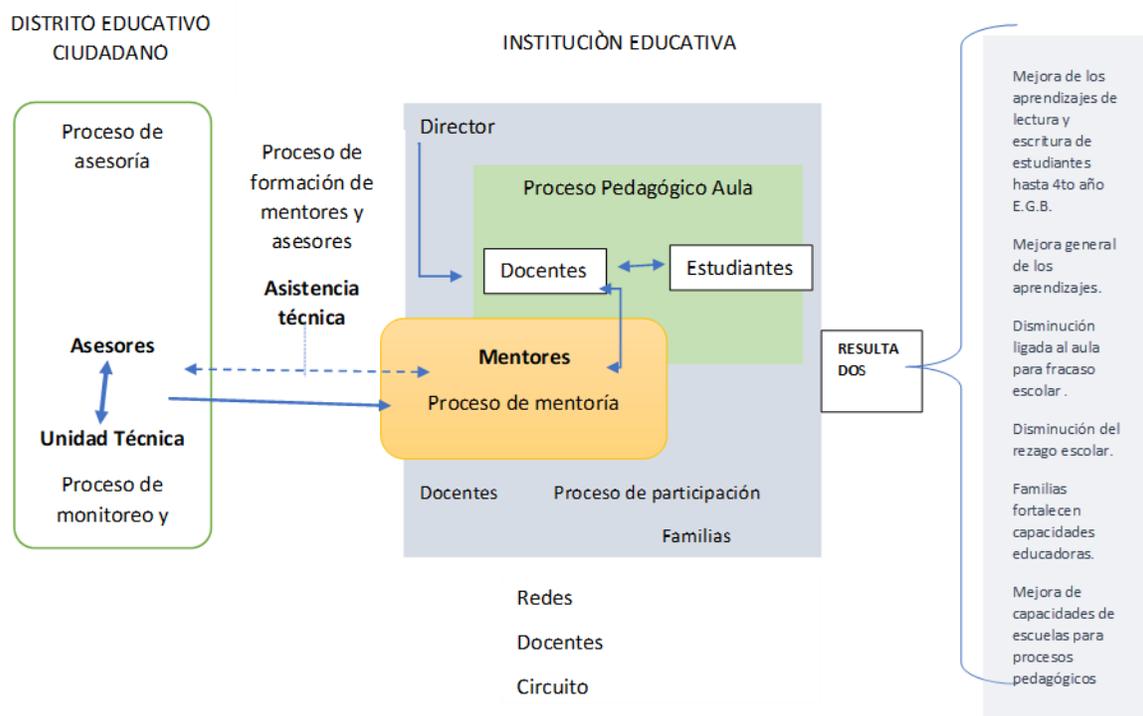
En este acuerdo también se definen los parámetros técnicos para la formación de mentores (Artículo 4) y el proceso de selección (Artículo 5). También se presentan las definiciones de docente en formación de mentor y las funciones de los asesores educativos (Artículo 3).

El acuerdo señalado sirvió como soporte legal en la elaboración de recomendaciones para el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) del Ministerio de Educación de Ecuador, elaboradas por Rolla *et al.* (2019) bajo el patrocinio del Banco Interamericano de Desarrollo.

Por lo dicho anteriormente se desarrolla un modelo de acompañamiento descrito en el siguiente gráfico.

Figura 2.- Modelo de acompañamiento del MINEDUC

Modelo de acompañamiento del MINEDUC, proceso y Actores del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) del Ministerio de Educación del Ecuador



Fuente: MINEDUC, 2018

El gráfico indica claramente a los actores involucrados en el programa PAPT, de mentoría exitosos que se han llevado a escala (Cosso y Yoshikawa) 2016. Se considera aspectos tomados de otros modelos descritos en esta tesis, como el de Chile que hace énfasis en la colaboración entre los académicos, docente y equipo directivo. El modelo de Estados Unidos que trabaja conjuntamente con mentores y equipos directivos de los centros educativos.

Los docentes seleccionados como mentores del PAPT trabajan en las escuelas de su mismo circuito educativo. Esta selección de mentores de los mismos circuitos refuerza el componente territorial del PAPT y facilita el involucramiento de actores clave. El proceso de selección de mentores del PAPT incluye varios pasos a cargos de funcionarios del nivel central y zonal (Barreno) 2018:

1. Dirección Distrital solicita a las instituciones educativas la selección entre pares
2. Nominación de directivos de escuela, para nominarlos como mentores.
3. Encuesta de percepciones: la dirección distrital aplica a todos los docentes de esos grados una encuesta de percepciones sobre el trabajo docente.
4. Taller de reflexión: aquellos docentes con mayor puntaje en la encuesta de percepciones, quienes fueron convocados a un taller de reflexión.
5. Entrevista individual. Posterior a la selección se da un proceso de formación y capacitación a los actores en las estrategias de enseñanza de lectoescritura y manejo de aula.

La formación incluía el desarrollo de varios módulos, combinadas con talleres demostrativos, visitas en territorio, asesoramiento y monitoreo.

El acompañamiento pedagógico que brindan los mentores a los docentes consta de Cuatro componentes: talleres grupales, clases demostrativas en el aula del docente) observaciones de clase del docente y retroalimentación. Tanto los mentores como los docentes que reciben las mentorías deben conformar grupos para intercambiar experiencias mediante la reflexión y potenciar el aprendizaje.

CAPÍTULO III

ABORDAJE METODOLÓGICO

El Capítulo III de la tesis doctoral denominado “El acompañamiento pedagógico en el desarrollo de la Lengua, por medio de la mentoría en Ecuador”, comprende los fundamentos epistemológicos y metodológicos que orientarán el proceso de investigación. La postura de la autora intenta trascender de modelos tradicionales de investigación a un modelo de carácter integral que resulte más innovador dentro del ámbito educativo y resulte cónsono con las nuevas tendencias educativas.

3.1. Paradigma de investigación

Los fundamentos epistemológicos de una investigación abarcan los fundamentos ontológicos, gnoseológicos y axiológicos (Méndez, 2003). Los fundamentos ontológicos están vinculados al modo de concebir la realidad, el hombre, la sociedad, la relación hombre/sociedad y el cambio; mientras que, los fundamentos gnoseológicos hacen alusión a la manera de concebir y producir el conocimiento, así como también, a la relación sujeto-objeto de conocimiento; y los fundamentos axiológicos inherentes al paradigma que selecciona el investigador y los valores, intereses y actitudes que guían al investigador durante el proceso de investigación.

Un paradigma es un modo de ver la realidad. A medida que el conocimiento avanza en las sociedades, un paradigma es sustituido por otro, en este sentido, señala Morin (1995) que. “Un paradigma está constituido por un cierto tipo de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones clave, principios clave. Esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos que obedecen, inconscientemente, a su gobierno” (p. 55).

El paradigma de mayor tradición es el positivista, el cual se vincula a la modernidad y se caracteriza por una visión mecanicista, donde se privilegia la parte en lugar del todo, se establece una escisión entre el sujeto que conoce y el objeto que se conoce, además de regirse por la objetividad, el control, la cuantificación y comprobación de resultados, la

repetibilidad y la confiabilidad, entre otros valores e intereses. Estos elementos son propios de corrientes filosóficas empiristas y racionalistas. También se denomina paradigma de simplicidad, y Morin (1995) refiere que:

La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción) (p. 55).

Estas características descritas constituyen los fundamentos del paradigma empírico inductivo, cuyo principal representante es el círculo de Viena; y del paradigma racionalista deductivo, en el cual Karl Popper es su máximo representante (Martínez, 2002). Bajo este paradigma simplificador prevalece la fragmentación y la hiper especialización, se omite la reflexión y la autocrítica, generándose las famosas cegueras del conocimiento a las cuales alude Morin (2000).

El paradigma positivista ha servido para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y las diferentes disciplinas del conocimiento, pero debido a que obvia la noción del todo, su aplicación generó muchas consecuencias negativas como las guerras, la pobreza, los conflictos raciales y el deterioro ambiental, entre otras. De allí que, las severas críticas a las cuales ha sido sometido (Martínez, 2002), generó la aparición de otros paradigmas como el fenomenológico-vivencial y el reflexivo-crítico. Estos nuevos paradigmas se insertan en la postmodernidad y buscan superar la fragmentación que generó el positivismo.

De este modo, en el paradigma fenomenológico-vivencial prevalece que el mundo es una especie de construcción social, significativa, intencional, fenoménica e histórica; se busca la comprensión de los fenómenos entre el investigador y los participantes, guiándose por valores como lo cotidiano, la subjetividad, el significado, la comprensión, la interpretación y el consenso. Sus principales representantes son Husserl y Schütz.

Con respecto al paradigma reflexivo-crítico, la realidad se considera que es cambiante, pues esta puede ser transformada por el hombre de manera constante. Se maneja una visión holística e histórico-dialéctica y prevalece la intersubjetividad, esto es, “construcción de significados individuales y colectivos sobre las relaciones humanas”

(Bejard y Chambi, 2019, p. 339). Los valores que destacan en este paradigma son: participación, transformación, diálogo, reflexión, compromiso y crítica. Su principal representante es Jurgen Habermas.

No obstante, se puede afirmar que estos paradigmas post positivistas hacen un giro hacia otro reduccionismo, se pasa del positivismo (simplista, mecanicista, empirista, racionalista y cuantitativo) al post-positivismo (fenomenalismo, criticismo y cualitativo), de manera que en la primera base filosófica se privilegia la parte y en la segunda se le da prioridad al todo.

En función de lo señalado, tanto los paradigmas positivistas (empírico-inductivo y racionalista-deductivo) como los paradigmas post positivistas, denominados comúnmente cualitativos (fenomenológico-vivencial y reflexivo-crítico), reflejan una sola visión de la realidad: la parte o el todo, respectivamente.

La presente tesis doctoral desarrolló su trabajo investigativo con un enfoque integral, donde no se excluyeron elementos del positivismo ni del post-positivismo, de manera tal que se realizó un trabajo conciliador de ambas posturas de tal forma que el conocimiento generado es producto de diferentes miradas. Además, se pretende que los saberes científicos alcanzados también se puedan integrar con los saberes tradicionales y ancestrales de las comunidades educativas del Ecuador.

Es por ello que, a la luz de esta perspectiva, un paradigma que se adaptaría a las pretensiones de la autora de este proyecto de investigación es el paradigma de la complejidad desarrollado por Edgar Morin. Específicamente, se coincide con Orozco y Camacho (2016), quienes afirman lo siguiente:

...la complejidad implica percibir al mismo tiempo todo el sistema, así como lo singular, lo local y lo temporal de éste; dicha perspectiva es contextual y no totalizadora; no tiene método propio; privilegia lo general y los bosquejos explicativos; rompe con lo estático; integra al sujeto que observa con lo observado; se apoya en la transdisciplinariedad; conjuga la explicación causal con la interpretación hermenéutica; incorpora en la realidad y en conocimiento científico el carácter evolutivo, la comprensión

del desorden, el error, la contracción, los azares, los milagros, los sucesos, el libre albedrío y la incertidumbre, integrando además el principio cibernético de la retroalimentación (p. 75).

A partir de lo señalado, se asumió la realidad como compleja, donde lo simple y lo complejo, lo antagónico y lo complementario, el sujeto y el objeto, la subjetividad, la intuición, la espiritualidad, la autocrítica, la autonomía y la independencia, se pueden considerar y manifestar a lo largo de este estudio. Además, se enfatizó en los resultados y hallazgos que se obtuvieron, son inacabados e igualmente sometidos a la crítica para redimensionarlos y adaptarlos en función de cada individuo y totalidad local o nacional.

Entre los principios que pueden ayudar a pensar en la complejidad, se encuentran los siguientes:

-Principio dialógico. Integra lo antagónico como complementario y “permite mantener la dualidad en el seno de la unidad” (Morin, 1995, p. 67). Por ejemplo: orden-desorden-organización. En este caso, el desorden puede llevar a una nueva forma de organización.

-Principio de recursividad organizacional. Es una “idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto constitutivo, auto organizador, y auto productor” (Morin, 1995, p. 68). Por ejemplo: cada individuo es producto de un proceso de reproducción anterior, y a su vez se convertirá en un productor de un proceso que continuará.

-Principio Holo gramático. Este “trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y al holismo que no ve más que el todo” (Morin, 1995, p. 68). Por ejemplo: cada célula de un organismo contiene la totalidad de la información genética de ese organismo.

A pesar de que no existen muchos referentes en español de investigaciones en el marco de la complejidad, se intentará hacer este abordaje desde el paradigma complejo de la manera más sistematizada posible, tomando en consideración los elementos, preceptos y

procedimientos descritos en torno a este, con el propósito de explorar y aplicar un nuevo sendero investigativo.

3.2. Diseño y nivel de investigación

Se desarrolló una investigación integrativa o relacional, la cual se define tal y como lo exponen Andrade y Rivera (2019)

La investigación integrativa o relacional apunta hacia la construcción progresiva y reticular de sistemas de significados que pueden ser compartidos a través de la comunicación y la participación de redes de conocimientos, orientados hacia la imbricación rizomática y descompartimentada entre disciplinas, objetos, campos y problemas de investigación, red de la cual emergen, nuevas posibilidades de reorganización de los fenómenos investigados (p. 70).

En este tipo de investigación prevalece una relación dialógica que es “colaboración-comunicación-sentido multidimensional, multidireccional y pluridialógante” (Andrade y Rivera, 2019, p. 72). Esto implica que la investigación no fue controlada por la investigadora responsable, sino que será producto de una relación pluridialógica con los actores inmersos en ese proceso investigativo, donde la discusión, la crítica y la autocrítica redundarán en el enriquecimiento del mismo, teniendo como premisa que se puede caer en las cegueras del conocimiento, por lo cual se posibilitará todo tipo de interacción que contribuya a evitarlas, de modo que se pueda abordar la investigación como un todo integral.

La investigación integrativa o relacional está conformada por tres pilares vinculados entre sí: la complejidad, el modelo rizoma, y la transdisciplinariedad. Esta se vincula a las ciencias de la complejidad, entendiéndose la misma como un tejido en conjunto compuesto por constituyentes heterogéneos indisolublemente asociados donde la unidad y la multiplicidad se fusionan. La complejidad comprende un tejido de sucesos, operaciones, interacciones, retroacciones, disposiciones, caos, flujos e incertidumbres que interaccional o integrativa que conforman el mundo fenoménico. Su norte es integrar y superar las certidumbres del conocimiento (Andrade y Rivera, 2019).

Con respecto a la praxis investigativa, la complejidad le otorga aspectos como antagonismo complementario, diálogo de saberes, creatividad-recursividad, transdisciplinariedad y una mirada sistémica, entre otros aspectos (Andrade y Rivera, 2019).

En concordancia con lo expuesto, la investigación se nutre de un antagonismo complementario, conforme al cual lo que se opone no es excluyente, sino que se complementa para hacerla mejor, esto implica la inclusión de diferentes miradas o perspectivas que no por opuestas se anulan, por el contrario, enriquecen la visión integral de la misma.

De allí que, en torno a la práctica investigativa, los métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información pueden utilizarse en función de lograr la visión más integral posible, conciliando lo cualitativo y lo cuantitativo para ir más allá. Aunado a esto, debe considerarse la visión de todos los actores inmersos en el proceso de investigación, no desde una visión fragmentadora, sino desde la discusión y el consenso, encaminado a la integración de la unidad multiplicidad en una realidad multidiversa.

Por otra parte, la praxis investigativa se nutre no solamente del diálogo de saberes entre los diferentes actores del proceso de investigación, como son los docentes acompañados, los docentes mentores, coordinadora del proyecto de acompañamiento pedagógico en territorio, y comunidad educativa, sino que, aparte de reconocer las representaciones sociales y prácticas de la población, se asuma la inclusión de métodos estadísticos para hacer inferencias y predicciones, así como también, de métodos cualitativos y transformadores, conciliando ambas tendencias, y yendo más allá, buscando la comparación, contrastación y puntos de coincidencia en esa multiplicidad de saberes; con el propósito de comprender y reflejar lo que atañe de forma integral y no parcelada, a esa realidad múltiple, pero integrada que se estudie.

López (2017), apoyado en Gagner señala que un individuo creativo es un ser humano capaz de resolver con regularidad, problemas o situaciones además puede elaborar

productos y responde de manera asertiva ante situaciones nuevas en un determinado contexto. Esto permite inferir que la creatividad va más allá del conocimiento establecido, lo cual significa que lo supera en un momento dado.

Por otro lado, la recursividad alude a la superación de relaciones causa-efecto o productor-producto, porque ambos procesos se entrelazan de tal manera que, uno se integra al otro, es causa y efecto a la vez, es productor y producto a la vez, son aspectos inseparables. En torno a lo descrito, resulta imperativo pensar que la creatividad juega un papel preponderante para que se pueda comprender, aplicar y explicar la recursividad en la investigación, asumiendo nuevamente que el investigador podrá emplear diferentes métodos, técnicas e instrumentos que le permitan investigar la problemática seleccionada y hacerla explícita bajo esta premisa de creatividad-recursividad.

Adicional a la complejidad, la investigación integrativa o relacional también contempla el modelo rizoma, el cual alude a un sistema de raíces, en el cual, a pesar de tener algunos troncos comunes, no existe una relación de jerarquía donde se prioriza un asunto sobre otro, sino que todos se ubican a un mismo nivel.

De acuerdo a lo explicitado por Andrade y Rivera (2019), el rizoma supone:

...imaginar la raíz de forma extensiva-multidimensional, además de extender los contextos a través de la desterritorialización, es decir la descompartimentación del territorio de investigación, lo cual ensancha las derivas y tendencias, las disipa a través de líneas de fuga en el marco de la organización emergente de dichos entrecruces y religares (p. 75).

El modelo rizoma como forma de representación no jerárquica, además es abierta, no tiene principio ni fin, es susceptible de modificarse, pero es importante destacar que, favorece la creatividad-recursividad, porque se pueden analizar una multiplicidad de relaciones en cada unidad de estudio. Según Deleuze y Guattari citados por Andrade y Rivera (2019), existen seis principios que fundamentan la idea de rizoma, tal y como se describen en el cuadro 6.

Cuadro 6

Descripción de los principios del rizoma

PRINCIPIO	DESCRIPCIÓN
<i>1 y 2. PRINCIPIOS DE CONEXIÓN Y HETEROGENEIDAD</i>	Todo punto o sitio del rizoma puede conectarse con otro, y como no hay un punto central, la investigación relacional se torna en rizoma cuando descentra sus objetos y problemas de otras dimensiones y repertorios prescritos, mostrándose su carácter heterogéneo, pero a la vez conectado.
<i>3. PRINCIPIO DE MULTIPLICIDAD</i>	La multiplicidad no implica fragmentación ni jerarquía, sino unidad en medio de la diversidad, no se supedita a la relación sujeto-objeto, sino que se expresa en determinaciones, dimensiones, tamaños, que al aumentar generan cambios en la naturaleza de la investigación, esto significa que las multiplicidades son rizomáticas.
<i>4. PRINCIPIO DE RUPTURA ASIGNIFICANTE</i>	Se pone de manifiesto cuando durante el desarrollo de la investigación se producen cortes a las significaciones debido a nuevas reinterpretaciones o sentidos emergentes de las comprensiones realizadas. Un rizoma puede ser roto, pero recomienza en una u otra de sus líneas que lo reorganizan, estratifican o desorganizan, permitiendo romper la rigidez relativa.
<i>5 y 6. PRINCIPIOS DE CARTOGRAFÍA Y CALCAMONÍA</i>	Conforme a este principio, el rizoma no se asocia a modelos estructurales/generativos. En la investigación integrativa invita a considerar que el rizoma plantea una especie de mapa en construcción, más que el calco cartográfico del pensamiento de los investigadores, o la réplica de los objetivos planteados. Es un mapa abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones.

Fuente: Andrade y Rivera (2019)

Otro de los aspectos que caracterizan la investigación en el marco de la complejidad es la transdisciplinariedad. Es importante aclarar que la disciplina es concebida como un estanco, parte o fragmento del conocimiento, la cual está aislada del resto de las otras áreas o disciplinas. También el conocimiento puede abordar una problemática específica desde diferentes áreas o disciplinas del saber, pero sin que estas se interrelacionen, lo cual recibe el nombre de multidisciplinariedad. Ambos aspectos se ubican dentro de un paradigma positivista, simplista, y para trascender estos, buscando superar la fragmentación del conocimiento y encontrar la totalidad, emergió la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

En cuanto a la interdisciplinariedad, esta se refiere a la interrelación entre diferentes disciplinas, mientras que la transdisciplinariedad involucra una interrelación profunda que, producto de esta entre diversas disciplinas, podría emerger una nueva disciplina, aunque para Fragoso (2009), la transdisciplinariedad no implica una nueva disciplina, sino una forma de hacer dialogar las disciplinas, haciendo desaparecer los rígidos límites que las separan entre las fronteras del conocimiento, propende a una relación más incluyente, más tolerante, de modo que en esa interacción se alcance una síntesis acorde a la complejidad del objeto que se estudie.

Lo expuesto resulta coincidente con la postura de Ander-Egg (1999), para quien, la transdisciplinariedad “Es una perspectiva epistemológica que va más allá de la interdisciplinariedad. No sólo busca el cruzamiento e interpenetración de diferentes disciplinas, sino que pretende borrar los límites que existen entre ellas, para integrarlas en un sistema único” (p.31).

En correspondencia con lo analizado, la investigación integrativa, relacional o transdisciplinaria aboga por la participación de los investigadores atendiendo a una postura abierta que al final del proceso converja en el cambio y transformación de lo investigado y de los investigadores, por lo tanto lo investigado tiene el sello de todos los investigadores, no como un retazo que sea aportado, sino como un delineado casi imperceptible debido a la

integración entre las diferentes disciplinas que manejan, los diferentes saberes no necesariamente científicos y en función de la problemática abordada y multidiversa.

La investigación transdisciplinaria busca trascender la parcela, el fragmento, pero sin dejarlo de lado, esto es, considerar la parte y también la totalidad, además de la imbricada relación que se establece entre ambas y lo que emerge producto de su interacción. Además, de abarcar cada disciplina, pero también la interrelación entre las diversas disciplinas y lo que emerge producto de la reflexión desde diferentes posturas disciplinares.

La transdisciplinariedad hace énfasis en una forma de integración que se ubica en el lindero de las disciplinas, se aproxima y reconoce lo valioso de sus métodos, pero trasciende más allá de ellas, sometiendo al cuestionamiento su propia visión como investigador, la visión de los otros, las teorías, conceptos, métodos, estrategias e instrumentos que se han empleado y los que se podrían emplear, sean originarias de paradigmas positivistas o post positivistas (Andrade y Rivera, 2019). En correspondencia con lo señalado, De la Herrán (2011) refiere que:

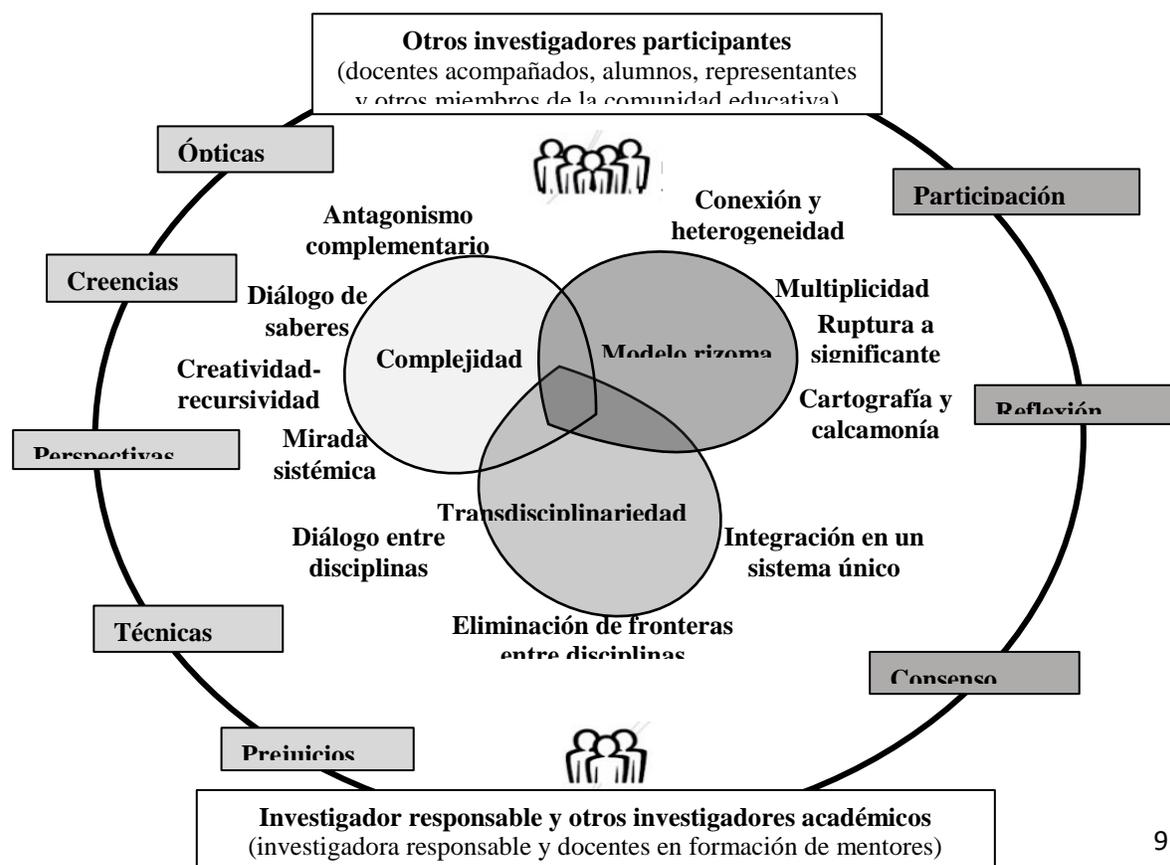
En las investigaciones transdisciplinares no sólo se comparte un contenido, sino que son los propios temas los que se transforman en epicentros gravitatorios o en ejes deductivos de conocimientos que van acoplándose de la manera más completa, lógica y natural. En las investigaciones transdisciplinares el objeto y problemas de investigación pueden cambiar o redefinirse a medida que el complejo proceso de investigación transcurre: mutan las ópticas, las creencias, las perspectivas, las técnicas, los prejuicios, la velocidad lectora comprensiva, la escritura productiva, la creatividad... (p. 7).

De acuerdo a lo expuesto, la investigación transdisciplinaria, integrativa o relacional privilegia la incertidumbre, de modo que todo puede ser cuestionado, transformado, redimensionado y finalmente adaptado en función de la realidad que se haya acordado estudiar en una dimensión temporo-espacial, integrando saberes científicos y tradicionales, cuyo producto será puesto al servicio de las comunidades, pero desde una visión local y planetaria construida con la participación-reflexión-consenso de los actores locales como

investigadores y de los investigadores académicos responsables del presente trabajo de investigación.

Para efectos de esta investigación enmarcada en el paradigma de la complejidad, tanto la investigadora responsable y los docentes en formación de mentores, así como docentes acompañados y otros investigadores participantes, abordaron la problemática de investigación basados en los fundamentos de la investigación integrativa (complejidad, modelo rizoma y transdisciplinariedad) mediante la participación, la reflexión y el consenso, de modo que sean considerados aspectos como sus ópticas, creencias, perspectivas, técnicas y prejuicios, entre otros; a lo largo del estudio, detallando todos los cambios sufridos desde el inicio hasta el cierre del proceso investigativo, pues lo relevante son todas las transformaciones que hayan sufrido los investigadores en la forma de concebir la mentoría desde una óptica transdisciplinaria, tal y como se visualiza en la figura 3.

Figura 3.-Modelo de investigación, Relacional o Transdisciplinaria



Fuente: Elaboración de la autora a partir de Morin (1995), Andrade y Rivera (2019), De la Herrán (2011), Fragoso (2009) y Ander-Egg (1999).

Habiendo aclarado el tipo de investigación desarrollado y los supuestos que le dan soporte, es fundamental precisar el diseño de la investigación. En este estudio, se consideró un diseño multimétodo secuencial, de acuerdo al cual se emplearán los enfoques cuantitativo y cualitativo de forma independiente sobre la mentoría como temática de estudio, y se validó la información mediante el procedimiento de triangulación desde estos diferentes métodos de recolección de datos. Aun cuando resulta polémico desde el punto de vista onto-epistemológico poder conciliar enfoques del positivismo y del postpositivismo (fenomenológico vivencial o reflexivo-crítico), resultaría válido asumir esta postura Interparadigmática para el abordaje de lo educativo (acompañamiento pedagógico por medio de la mentoría) como una realidad multidimensional y compleja, tal y como lo asevera Ruiz (2008).

Aparte de lo señalado, es importante destacar que, su nivel es interactivo, pues comprende la puesta en marcha de un plan de intervención, en el marco del cual se recopiló información antes, durante y después de aplicar la intervención en el contexto natural donde se desenvuelven los actores-investigadores, tal y como lo refiere Hurtado (2000).

3.3. Método de Investigación

En consonancia con la visión y naturaleza de la tesis doctoral, se consideró la aplicación del Método de Investigación Acción Participativa Compleja (IAPC), el cual comprende cuatro etapas o fases: observación o diagnóstico, deconstrucción, reconstrucción y práctica-evaluación (González, 2017). A continuación, se describe lo que comprendió cada fase.

Fase de observación o diagnóstico. En esta etapa se hizo énfasis en la problemática vinculada al acompañamiento pedagógico en el desarrollo de la Lengua, mediante la mentoría para el mejoramiento en el aprendizaje del área de Lengua en los alumnos de 1° y 2° grado. Aquí se considerarán los tipos de acompañamiento, la tipología de la mentoría, el proceso de evaluación del acompañamiento pedagógico y el alcance de

los objetivos en el aprendizaje del área de Lengua en cuanto al desarrollo de la oralidad y de la conciencia lingüística.

Fase de deconstrucción. Con los resultados obtenidos en la fase de observación, se procedió a establecer los aportes positivos, negativos, vacíos, insuficiencias, modelos mentales que subyacen, procesos de pensamiento, resistencia al cambio y fragmentación del conocimiento en torno al proceso de acompañamiento pedagógico en el desarrollo de la Lengua, mediante la mentoría para el mejoramiento del aprendizaje del área de Lengua en los alumnos.

Fase de reconstrucción. En función del análisis realizado durante la fase de deconstrucción, se elaboró un plan de acción a fin de lograr la reconstrucción-transformación del acompañamiento pedagógico en el desarrollo de la Lengua, mediante la mentoría desde una perspectiva compleja, que coadyuve al aprendizaje del área de Lengua en los alumnos de 1° y 2° grado.

Fase de práctica-evaluación. Esta etapa implica la puesta en marcha del plan de acción en las instituciones educativas y su correspondiente proceso de evaluación, a fin de establecer los aspectos que impulsan el acompañamiento pedagógico en el desarrollo de la Lengua y los que deben ser redimensionados. En concordancia con este último aspecto, sobre la base de los resultados de la evaluación, se propusieron nuevas acciones atinentes al mejoramiento de los aspectos que se requieran, y nuevamente se hará una evaluación. También, la evaluación puede ser el punto de partida para la ejecución de un nuevo ciclo de investigación-acción.

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

La población que estará inmersa en el proceso de investigación comprenderá sesenta (60) sujetos de ocho (8) escuelas pertenecientes a la Zona 8 del Distrito 1 del

Ecuador, los cuales se desagregan así: los docentes en formación de mentores siete (7), los docentes acompañados sesenta (60).

3.4.2. Muestra

Durante el desarrollo del estudio de la investigación se involucraron otros actores como la coordinadora del Programa de Acompañamiento Pedagógico. Los docentes involucrados en la investigación están especializados en diversas ramas de la educación y en otras profesiones, lo cual muestra una gran fortaleza para efectos de esta investigación en el marco de la complejidad, pues esta se nutrirá de la experticia en las diferentes áreas del conocimiento que ellos poseen. La descripción de la población se especifica en el cuadro 7 para los docentes acompañados, y en el cuadro 8 con respecto a los docentes en formación de mentores.

Para el trabajo de investigación, se tomó una muestra de 60 docentes acompañados, de diferentes instituciones educativas del circuito 2 del Distrito 09D01 que participaron del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio con presencia del docente mentor, a quienes se les aplicó la técnica cuestionario, el mismo que estaba estructurado por 4 Dimensiones, (Dimensión Tipo de Acompañamiento, Dimensión Tipología de Mentoría, Dimensión Evaluación del Acompañamiento y Dimensión Acompañamiento para el desarrollo de la Conciencia Lingüística) .Cada una de las Dimensiones contemplan varios indicadores que permitieron el cumplimiento de los objetivos, en la primera dimensión sobre el Tipo de Acompañamiento los indicadores aportaron en la descripción de las relaciones personales, el apoyo técnico recibido por parte del mentor, proceso de mutuo formación y reflexión. En Dimensión de Tipología de la Mentoría con los seis indicadores planteados en el instrumento como el enfoque que tuvo el acompañamiento de mentoría, las estrategias aplicadas en el proceso de mentoría, los objetivos en relación a las tareas y formación del docente, las orientaciones recibidas por parte del docente mentor, el tipo de interacción con el docente mentor y el ultimo indicador de esta dimensión permitió describir las fases del acompañamiento pedagógico por parte del docente mentor. La Dimensión de

Evaluación del Acompañamiento sus indicadores de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, permitieron describir los tipos de evaluación en el proceso de acompañamiento pedagógico por parte del docente mentor. En la dimensión del acompañamiento para el desarrollo de la conciencia Lingüística del estudiante, se obtuvo la información mediante indicadores en relación a la Enseñanza de la Lengua, Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia semántica en los estudiantes, Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia léxica en los estudiantes, Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia sintáctica en los estudiantes, Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia fonológica en los estudiantes, todos estos indicadores permitieron la descripción en la comprensión del docente acompañado en relación a la implementación de las estrategias en el aula para el desarrollo de las conciencias lingüísticas en los estudiantes de las instituciones educativas del Circuito 2 del Distrito 09D01 del programa de acompañamiento pedagógico en territorio, vinculados a la mentoría para el desarrollo de la Lengua en los niños de primero y segundo grado. y con el aporte cualitativo del grupo focal formado por la coordinadora del proyecto y por 7 docentes en formación de mentores, quienes mediante la técnica de la entrevista con el apoyo de una guía aportaron con los experiencias y los conocimientos adquiridos en el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio, y lo que para ellos significó la mentoría, los mismos que aportaron para el análisis cualitativo, y así evaluar desde la realidad del contexto en donde se desarrolló la implementación del programa de acompañamiento pedagógico en territorio, vinculados a la mentoría para el desarrollo de la Lengua en los niños de primero y segundo grado de las instituciones educativas que participaron del programa PAPT del Circuito 2 del Distrito 1 Zona 8.

3.5. Informantes Clave

3.5.1. Descripción de los sujetos

Cabe recalcar que los informantes claves, para el trabajo de investigación cuantitativa son docente con nombramiento en Educación primaria, en el Sistema Educativo fiscal,

quienes ejercen sus funciones como docentes generalistas en este nivel, es decir imparten todas las áreas del conocimiento, cabe recalcar que algunos son bachilleres normalista, otros han alcanzado el título de Educador de Párvulo, y otros son docente de otras ramas en el ámbito educativo y tres son profesionales en otras ramas, pero han obtenido un cargo docente y cuentan con más de 5 años de experiencia en cargo como profesoras generalistas, porque en el Ecuador el Nivel de Educación Inicial y los Niveles de Básica, Elemental y Media se manejan con docentes de esta característica, que hayan obtenido un título en educación primaria.

Cuadro 7 Distribución de docente acompañados

ÁREA DEL CONOCIMIENTO	No DE DOCENTES ACOMPAÑADOS
BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	1
EDUCACIÓN (PÁRVULOS)	22
EDUCACIÓN (PRIMARIA)	16
EDUCACIÓN (BÁSICA)	8
EDUCACIÓN (INICIAL)	1
EDUCACIÓN (HISTORIA Y GEOGRAFÍA)	1
EDUCACIÓN (ADMINISTRACIÓN)	2
EDUCACIÓN (INFORMÁTICA)	1
EDUCACIÓN (COMERCIO EXTERIOR)	1
EDUCACIÓN (CURRÍCULO)	2
EDUCACIÓN (QUÍMICO BIOLÓGICA)	1
ECONOMISTA	1
MERCADOTECNIA Y PUBLICIDAD	1
CIENCIAS	1
TECNÓLOGO EN PRODUCCIÓN DE SONIDO Y MÚSICA	1
TOTAL	60

Fuente: Datos investigados con propósito explicativo

En vista de que la población que participará en el proceso de investigación es grande para desarrollar este tipo de investigación, además involucra espacios físicos diferentes, se seleccionaron cinco escuelas del Circuito 2, del Distrito 09D01 de la Zona 8. Las unidades educativas que se abordarán serán aquellas que posean más docentes acompañados, como la Escuela de Educación Básica Fiscal “José Mejía Lequerica”, Escuela de Educación Básica Fiscal “Provincia de Manabí”, La Escuela de Educación Básica "Lucila Páez, Aspiazu de Murillo", Educación Básica "Carlos Urgilés González", Escuela de Educación Básicas Fiscal "Ciudad de Machala" ubicadas en el las cuales cuentan con 12 docentes acompañados cada una.

3.5.2. Descripción de los informantes claves

La coordinadora del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio, especialista en Lengua, (informantes claves) indica que para el régimen costa se contaba con la experiencia del Programa de Escuela Lectoras, además para la selección de docentes mentores (informantes claves) se realizó con el apoyo de los asesores educativos, profesionales de territorio por la necesidad de entender el contexto donde se iba a desarrollar el programa por parte del Ministerio de Educación. Los asesores educativos, brindaron esa mirada del contextos de la educación en ese momento, quienes también participaron del proceso de selección de docentes en formación de mentores, para la selección no se requería que el docente en formación de mentor sea especialista en el área de Lengua porque se iba a desarrollar un programa de capacitación en la formación del mentor, para el desarrollo de las conciencias lingüísticas en los niños de primero y segundo grado, el único requisito indispensable aparte de los requeridos era la predisposición de ayudar al otro como su mayor fortaleza o sea el dar al otro lo que ellos pudieran aprender, mas no por ser el mejor.

Los informantes claves para el proceso investigación cualitativa se consideró un muestreo intencional, considerando los siguientes criterios:

- Ser docente de una institución fiscal
- Tener título de tercer nivel

- Tener mínimo 10 años de experiencia docente.
- Haber formado parte del Programa de Acompañamiento Docente
- Ser docente de una institución fiscal
- Haber sido docente mentor
- Haber participado de las capacitaciones y talleres de formación.
- Haber sido seleccionado por el Ministerio de Educación.

Cuadro 8

Distribución de los docentes en formación de mentores

ÁREA DEL CONOCIMIENTO	No DE DOCENTES EN FORMACIÓN DE MENTORES
EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIALIZACIÓN EDUCACIÓN DE PÁRVULOS	1 - A
EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIALIZACIÓN EDUCACIÓN BÁSICA	2 - B
EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIALIZACIÓN EDUCACIÓN BÁSICA	3 - C
EDUCACIÓN PRIMARIA ESPECIALIZACIÓN EDUCACIÓN PRIMARIA	4 - D
EDUCACIÓN PRIMARIA ESPECIALIZACIÓN EDUCACIÓN PRIMARIA	5 - E
EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIALIZACIÓN SEGUNDA ENSEÑANZA	6 - F
ESPECIALISTA EN LENGUA Y LITERATURA MSc. EN EDUCACIÓN	7 - G
TOTAL	7

Fuente: Datos investigados con propósito explicativo

Para el análisis cualitativo entre los informantes claves se incluye a la coordinadora del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio quien posee una especialidad en el área de Lengua y Literatura, las seis restantes son docentes generalistas con título de tercer nivel en el ámbito EDUCATIVO, quienes ejercen por más de 10 años en el magisterio ecuatoriano, antes de ser seleccionadas como docentes mentoras, en un proceso realizado en todos los Distrito Educativos por el Ministerio de Educación y asignadas al Distrito 09D01 en el proceso el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio para las instituciones educativas del Circuito 2.

3.6. Técnicas e Instrumentos

Las técnicas fueron diversos. Los mismos estuvieron acordes al tipo de datos a recabar. Para la recopilación de datos cuantitativos se utilizó la encuesta y su instrumento correspondiente será un cuestionario. Con respecto a la recolección de los datos cualitativos se aplicó las técnicas de la entrevista, la observación participante (Kawulich, 2005; Vasilachis, 2006) y los grupos focales (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013; Yale University, 2015), cuyos instrumentos fueron un guion de entrevista, y un guion para entrevista grupal, respectivamente y como instrumento se emplearán formatos de registro para la elaboración del plan de intervención. Las técnicas e instrumentos están relacionadas con los objetivos y fases de la investigación (Cuadro 9).

Cuadro 9

Técnicas e instrumentos que están relacionadas con los objetivos y fases de la investigación

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FASES DE LA IAPC		TIPO DE DATOS A RECOPILAR	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Describir los tipos de acompañamiento pedagógico existentes	DIAGNÓSTICO	DE CONSTRUCCIÓN	Cuantitativos	Encuesta	Cuestionario
Caracterizar la tipología de la mentoría que favorecería el acompañamiento pedagógico en el desarrollo de la Lengua, de los docentes en ejercicio adscritos a las escuelas fiscales del Circuito 2, región Costa de Ecuador.					
Categorizar el proceso de evaluación en el marco del acompañamiento pedagógico en el desarrollo de la Lengua, de los docentes en ejercicio adscritos a las escuelas fiscales del Circuito 2, región Costa de Ecuador.					
Analizar el acompañamiento pedagógico del docente mentor en su rol como mediador del desarrollo de la conciencia lingüística de los alumnos.			Cualitativos	Entrevista	Guion para entrevista

Fuente: Autora (2023)

La idea es desarrollar una aproximación a la realidad del acompañamiento pedagógico por medio de la mentoría desde una multiplicidad de técnicas e instrumentos que ayuden a conjugar diferentes perspectivas en una visión más completa. Aunque, producto de esas interacciones entre los investigadores y las diferentes técnicas e instrumentos que apliquen, pudieran emerger nuevas técnicas cónsonas con el paradigma de la complejidad.

3.7.Procedimiento de validación y confiabilidad de la investigación

La validez del instrumento que permitió recabar los datos cuantitativos se realizó mediante el juicio de cinco (5) expertos, quienes se encargaron de realizar la validez de contenido. Después de ajustar el instrumento conforme a las observaciones efectuadas por los expertos, se procedió a desarrollar el análisis de confiabilidad mediante la determinación del coeficiente Alfa de Cronbach en una prueba piloto que se realizó en instituciones educativas del Circuito 2, Zona 8, que no se considerarán para efectos de la muestra de la investigación.

Adicionalmente, para la validez de los datos e información que se recopiló entre los investigadores, se empleó la triangulación como procedimiento de validación (Rojas, 2010), de manera que se contrastaron los datos provenientes de los diferentes actores o informantes, con diversas técnicas e instrumentos, usando métodos cuantitativos y cualitativos. Las técnicas e instrumentos, así como la información cualitativa que se recabó, se validó por los mismos actores involucrados en el proceso de investigación a través de actas para cada instrumento y para la información recolectada e interpretada.

En cuanto a la confiabilidad o grado de concordancia entre los investigadores que categorizan la información sobre los mismos eventos sin haberlo acordado previamente, se empleó la confiabilidad interna y la externa (Martínez, 2007).

Para lograr la confiabilidad interna, tanto los mentores en formación, la investigadora responsable y los docentes acompañados en su rol como investigadores,

coincidieron en sus apreciaciones y se llevó un registro digital (diario de campo, fotografías y videos); La confiabilidad externa se alcanzará mediante la fase de categorización de la información (categorías, subcategorías, propiedades, sub propiedades y dimensiones), la cual se llevó a cabo mediante el software Atlas. Ti. El informe final de la investigación también se suministraron a los actores para que confirmen la información registrada.

La confiabilidad externa se logró mediante la descripción del papel que jugó el investigador responsable y se indicaron los datos correspondientes a cada uno de los informantes-investigadores, el escenario de la investigación y los métodos de recopilación de información.

3.8.Procedimiento de análisis de la información

El desarrollo de la tesis involucró la investigación y la acción-transformación desde una perspectiva compleja y transdisciplinaria, requiriendo el cumplimiento de fases conjuntas de investigación y de acción, pero que, por razones asociadas a la generación de conocimiento, se evidencia cómo se procesó e interpretó la información recabada.

Como en la fase inicial se requirió de un diagnóstico del proceso de acompañamiento pedagógico, los resultados que se recabaron mediante la encuesta, se procesaron empleando parámetros de la estadística descriptiva, como son, porcentajes y frecuencias que se procesaron con el Programa IBM SPSS Statistics 25. Estos resultados sirvieron como punto de partida para la deconstrucción de los problemas que se evidenciaron.

Luego, para las fases de deconstrucción, reconstrucción y práctica-evaluación, se consideró la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002), fue apropiada, porque comprende un proceso de codificación de la información que finalmente permitió generar una teoría acerca del evento en estudio. Las etapas en las cuales se divide este proceso son abierta, axial y selectiva. En función de esto, la fase de codificación abierta comprendió el subrayado de ideas relevantes, la colocación de notas al margen de las observaciones o entrevistas realizadas y la asignación de palabras o expresiones que

representan aspectos amplios (categorías y subcategorías) y otros más específicos (propiedades, sub propiedades y dimensiones), asumiendo un orden jerárquico, donde las categorías incluyen a las subcategorías y estas a su vez, a las propiedades. De igual modo, las sub propiedades se derivan de las propiedades, y estas últimas se expresan en dimensiones.

La fase correspondiente a la codificación axial tuvo como finalidad integrar la información que inicialmente era algo fragmentada, mediante diagramas sobre las observaciones y entrevistas grupales. Por último, se elaboró un diagrama general de la situación y un memorando global que se enriqueció con citas de los informantes-investigadores, así como con las interpretaciones de la investigadora responsable. Los hallazgos iniciales permitieron ir esbozando una teoría incipiente sobre el proceso de acompañamiento pedagógico mediante la mentoría en las escuelas fiscales del Circuito 2 Distrito 09D01 Zona 8 Región Costa de Ecuador.

En cuanto a la fase de codificación selectiva, se realizó la integración y refinación de la teoría mediante la comparación constante de las categorías que emerjan. Solamente se consideró que una categoría es tal, cuando se encuentre presente en todos o en la mayoría de los informantes. Se hallaron las mismas categorías en la información que emergieron de otras nuevas que se detectaron en los registros de información ya procesados. Se redactaron un memorando con la participación de todos los involucrados, tomando en consideración cada categoría y se generaron hipótesis que formaron parte de un memorando general. En la fase final se detectó la categoría sustantiva que abarca todas las categorías, subcategorías, propiedades, sub propiedades y dimensiones que se hayan develado.

En el cuadro 10 se muestran los elementos que conforman el constructo.

Cuadro10

Componentes del constructo Acompañamiento Pedagógico

Definición del constructo	Dimensiones del constructo	Indicadores de cada dimensión	Técnica	Instrumento	Fuente
----------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	----------------	--------------------	---------------

Acompañamiento pedagógico Es un proceso de interacción entre un docente en formación de mentor y un docente acompañado, quienes comparten experiencias, enfoques y estrategias con el propósito de desarrollar la conciencia lingüística de los alumnos.	Tipos de acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a las relaciones personales. • Servicio técnico. • Cierre del proceso de formación. • Proceso de mutua formación y retroalimentación. • 	Encuesta	Cuestionario	Docentes acompañados
	Tipología de la mentoría	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoques • Estrategias • Objetivos • Orientaciones • Tipo de interacción • Fases 			
	Evaluación del acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Coevaluación • Heteroevaluación 			
	Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia lingüística en los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de la Lengua • Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia semántica en los alumnos • Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia léxica en los alumnos • Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia sintáctica en los alumnos • Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia fonológica en los alumnos 			
Acompañamiento pedagógico del docente mentor en su rol como mediador del desarrollo de la conciencia lingüística de los alumnos	Estrategia utilizada en el acompañamiento pedagógico que se relacione con el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Descripción de la mentoría y la importante del	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fue su experiencia y cómo se relacionó con los facilitadores del proceso? • ¿Qué estrategia se utilizaron en el acompañamiento pedagógico para la enseñanza de la lengua? 	Entrevista	Guion de entrevista	Docentes en formación de mentor

	dominio de estrategias que se emplean para favorecer el proceso de la enseñanza de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo describiría la mentoría y qué tan importante sería para usted llegar a dominar estrategias que se emplean para favorecer el proceso de acompañamiento pedagógico? 			
--	--	---	--	--	--

Fuente: Autora (2023)

CAPITULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del trabajo de campo ejecutados en dos momentos, al término de cada uno se evidencian los aportes de la investigación para la consolidación de los resultados y continuar con el capítulo de las conclusiones del trabajo de investigación.

Después de haber aplicado los instrumentos de recolección de la información, en concordancia con la Metodología seleccionada para el presente trabajo como es la investigación acción participativa. Se procede a la interpretación de los datos del trabajo de campo tanto en la parte focal, con la aplicación de las entrevistas a los docentes en formación de mentores y los resultados de la aplicación de las encuestas a los docentes acompañados.

Tabla 2

Análisis de Potencia - Correlación de Pearson

Tabla de análisis de potencia					
	Potencia	Probar supuestos			Sig.
		N	Nulo	Alternativa	
Correlación de Persona	1,000	37	0	1	,05

-
- a. Prueba unilateral.
b. Se basa en la transformación z de Fisher y la aproximación normal con el ajuste del sesgo.
-

4.1. Dimensión: Tipos de acompañamiento

Tabla 3

Proceso de Acompañamiento Pedagógico Focalizado en el Manejo del Estrés en cuanto a la integración del docente para el trabajo en equipo.

Opciones	fi	fi%
CD	5	13%
PA	13	35%
I	1	3%
PD	6	16%
CD	12	32%
Total	37	100,0%

La tabla 3 muestra el grado de acuerdo o desacuerdo de los encuestados con relación al proceso de acompañamiento pedagógico focalizado en el manejo del estrés que genera la integración del docente para el trabajo en equipo teniendo como resultado, 35% expresa estar parcialmente de acuerdo, seguido de un 32% que indica estar totalmente en desacuerdo, en cambio un 16% manifestaron estar parcialmente en desacuerdo, y apenas un 13% está completamente de acuerdo, pero también existe un 3% de indecisos.

Tabla 4

Apoyo Técnico, Brindado por el Acompañamiento Pedagógico

Opciones	fi	fi%
CD	26	70%
PA	10	27%
I	0	0%
PD	1	3%
CD	0	0%

Total	37	100,0%
-------	----	--------

La tabla 4 muestra la opinión de los encuestados con relación al apoyo técnico recibido por los docentes mentores en el proceso de acompañamiento pedagógico, a diferencia del cuadro anterior, se observa una aceptación del 70, %, de los encuestas manifiestan estar completamente de acuerdo, un 27% está parcialmente de acuerdo, con 0% de indecisos, un 3% que está parcialmente en desacuerdo y un 0% de completamente en desacuerdo. Concluyendo que el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio desarrollado en el Ecuador, brindó el apoyo técnico requerido por el docente acompañados acorde al contexto en que se desenvuelve.

Tabla 5

Período de acompañamiento pedagógico.

Opciones	fi	fi%
CD	27	73%
PA	9	24%
I	0	0%
PD	0	0%
CD	1	3%
Total	37	100,0%

La tabla 5 muestra la opinión de los encuestados con relación acompañamiento realizado por el docente en formación de mentor corresponde a período adicional a su formación profesional y les permite desarrollar destrezas y capacidades para su gestión educativa, el 73% manifiesta estar completamente de acuerdo y un 24% está parcialmente de acuerdo, englobándolos en un 97,%, ya que se aprecia un 0% de indecisos, con un porcentaje igual (0%) que están parcialmente en desacuerdo y sólo un 3% están completamente en desacuerdo, infiriendo que el acompañamiento pedagógico con presencia

del docente mentor en territorio, han desarrollados o actualizado nuevas habilidades, destrezas y capacidades en el arte de enseñar en los docentes.

Tabla 6

El acompañamiento del docente mentor, promueve la mejora de las estrategias de enseñanza de la lengua y la reflexión

Opciones	fi	fi%
CD	33	89%
PA	4	11%
I	0	0%
PD	0	0%
CD	0	0%
Total	37	100,0%

La tabla 6, muestra la opinión de los docentes acompañados con relación al acompañamiento del docente mentor, promueve la mejora de las estrategias de enseñanza de la lengua y la reflexión, en él se observa que el 89% respondió estar completamente de acuerdo, el 11% parcialmente de acuerdo, mostrando un 0% de indecisos, 0% parcialmente en desacuerdo y 0% completamente en desacuerdo, infiriendo que el acompañamiento pedagógico con el docente mentor promueve la mejora de las estrategias en la enseñanza de la lengua y la reflexión. al término del proceso del desarrollo de la clase.

4.2. Dimensión: Tipología de la mentoría

Tabla 7

El acompañamiento del docente a partir de su desarrollo personal

Opciones	fi	fi%
CD	31	84%

PA	6	16%
I	0	0%
PD	0	0%
CD	0	0%
Total	37	100,0%

La tabla 7 muestra la opinión de los docentes acompañados con relación al acompañamiento del docente a partir de su desarrollo personal, basado en el diálogo, la comunicación y la investigación, se observa que el 84% respondió estar completamente de acuerdo, el 16% parcialmente de acuerdo, un 0% de indecisos.,0% parcialmente en desacuerdo y 0% de completamente en desacuerdo.

Tabla 8

El acompañamiento pedagógico basado en la reflexión crítica, diálogos críticos, reuniones y mesas de acompañamiento,

Opciones	fi	fi%
CD	27	73%
PA	9	24%
I	1	3%
PD	0	0%
CD	0	0%
Total	37	100,0%

La tabla 8 muestra el grado de aceptación por parte del encuestado en relación al acompañamiento del docente mentor, emplea estrategias de reflexión crítica y participación por medio del diálogo crítico, reuniones y mesas de acompañamiento utilizando bitácoras, portafolios, a lo que el 73% de los encuestados respondieron estar completamente de acuerdo ,el 24% parcialmente de acuerdo, con un acumulado del 97,% que manifestaron estar de acuerdo y apenas un 3% se mostró indeciso, contando con un 0% en las opciones de parcialmente en desacuerdo y completamente en desacuerdo.

Tabla 9

El acompañamiento pedagógico implica: desarrollo de tareas, de asesoría, acompañamiento y formación horizontal de otros docentes

Opciones	fi	fi%
CD	23	62%
PA	13	35%
I	1	3%
PD	0	0%
CD	0	0%
Total	37	100,0%

La tabla 9 muestra la opinión por parte de los encuestados en relación, si, el acompañamiento pedagógico implica el desarrollo de tareas de asesoría, acompañamiento y formación horizontal de otros docentes el 62% expresa estar completamente de acuerdo, 35% parcialmente de acuerdo, lo que hace un acumulado del 97,3% que está de acuerdo y un mínimo porcentaje de 3% de indecisos, con un 0% en las opciones de parcialmente en desacuerdo y 0% en completamente en desacuerdo.

Tabla 10

Apertura entre el docente en formación de mentor y el docente acompañado- impregnada de espontaneidad, franqueza y honestidad y se da mediante aprendizaje colaborativo

Opciones	fi	fi%
CD	30	81%
PA	7	19%
I	0	0%
PD	0	0%
CD	0	0%
Total	37	100,0%

La tabla 10 muestra el alto grado de aceptación por parte del encuestado en relación a la apertura entre el docente en formación de mentor y el docente acompañado está impregnada de espontaneidad, franqueza y honestidad, se da mediante aprendizaje colaborativo, obteniendo como respuesta que el 81% de los encuestados manifestaron estar completamente de acuerdo, y el 19% parcialmente de acuerdo, con un 0% en las opciones

de indecisos y 0% parcialmente en desacuerdo y completamente en desacuerdo, lo que permite un acumulado del 100 % de apertura entre el docente en formación de mentor y el docente acompañado con un alto grado de satisfacción.

Tabla 11

La interacción entre el docente en formación de mentor y un grupo de docentes acompañados

<i>Opciones</i>	<i>fi</i>	<i>fi%</i>
<i>CD</i>	<i>24</i>	<i>65%</i>
<i>PA</i>	<i>12</i>	<i>32%</i>
<i>I</i>	<i>0</i>	<i>0%</i>
<i>PD</i>	<i>1</i>	<i>3%</i>
<i>CD</i>	<i>0</i>	<i>0%</i>
<i>Total</i>	<i>37</i>	<i>100%</i>

La tabla 11 muestra la opinión de por parte de los encuestado en cuanto a la relación que existe entre el docente en formación de mentor y el docente acompañado. Se observa que el 65% de los encuestados manifestaron estar completamente de acuerdo y el 32% parciamente de acuerdo con un 0% en las otras opciones como indecisos y 0% parcialmente en desacuerdo y completamente en desacuerdo, lo que hace un acumulado del 97% quienes opinan que la interacción entre los actores del proceso de acompañamiento pedagógico se realizó de forma permanente y sólo un 3% considera lo contrario.

Tabla 12

Ejecución de las fases del acompañamiento pedagógico entre los actores involucrados

<i>Opciones</i>	<i>fi</i>	<i>fi%</i>
<i>CD</i>	<i>26</i>	<i>70%</i>

PA	10	27
I	1	3%
PD	0	0%
CD	0	0%
Total	37	100,0%

La tabla 12 muestra la opinión por parte de los encuestado en cuanto a la relación a las fases de acompañamiento pedagógico (diagnóstico, planificación, desarrollo, reflexión y evaluación) con el docente mentor, se ejecutan de manera consensuada entre los actores involucrados, por lo que se observa que el 70% de los encuestados expresan estar completamente de acuerdo , con un 27% parcialmente de acuerdo, reflejando un acumulado de 97% que están de acuerdo con lo antes planteado y apenas un 3% no está de acuerdo ya que existe un 0% en las opciones de parcialmente en desacuerdo y completamente en desacuerdo .

4.3. Dimensión: Evaluación del Acompañamiento

Tabla 13

El acompañamiento pedagógico promueve la autoevaluación, fortalece la autoestima, creatividad

Opciones	fi	fi%
CD	29	78%
PA	8	22%
I	0	0%
PD	0	0%
CD	0	0%
Total	37	100,0%

La tabla 13 muestra la opinión en cuanto al grado de aceptación de los encuestados en relación si el acompañamiento pedagógico promueve la autoevaluación, fortalece la autoestima, la creatividad y el desempeño docente, se observa un alto nivel de aprobación

por parte de los encuestados ya que el 78% expresa estar completamente de acuerdo con un 22% parcialmente de acuerdo, con un acumulado del 100% de aceptación en cuanto que el acompañamiento pedagógico con presencia del docente mentor promueve el proceso de autoevaluación , fortaleciéndoles la autoestima , la creatividad y el desempeño docente, debido que las otras opciones como son las de indecisos, parcialmente en desacuerdo y completamente en desacuerdo, reflejan un 0%.

Tabla 14
La valuación entre pares, favorecer la reflexión crítica del docente acompañado

Opciones	fi	fi%
CD	28	76%
PA	7	19%
I	2	5%
PD	0	0%
CD	0	0%
Total	37	100%

La tabla 14 muestra la opinión de los encuestado en relación, si se realiza la evaluación entre pares para brindar una perspectiva distinta al docente acompañado y favorecer la reflexión crítica el, 76% están completamente de acuerdo, con un 19% que opinan estar parcialmente de acuerdo lo que hace un acumulado del 95 % quienes expresan estar de acuerdo y un 5% se consideran indeciso ya que existe un 0% ante las opciones de parciamente en desacuerdo y completamente en desacuerdo

Tabla 15
La evaluación como proceso de retroalimentación para el logro de los objetivos.

Opciones	fi	fi%
CD	29	78%

PA	6	16%
I	1	3%
PD	1	3%
CD	0	0%
Total	37	100,0%

La tabla 15 muestra la opinión de los encuestado en relación, si, se promueve la evaluación por parte de todos los actores como un proceso de retroalimentación permanente que ayuda al logro de los objetivos, el 78% expresa estar completamente de acuerdo con un 6% que opina estar parcialmente de acuerdo lo que hace un acumulado del 97% de aceptación y un 3% de indeciso con un igual porcentaje de 3% que no está parcialmente de acuerdo y un 0% que está completamente en desacuerdo.

4.4. Dimensión: Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia lingüística del estudiante

Tabla 16

Aplicación de las estrategias del currículo para el desarrollo de la lengua

Opciones	fi	fi%
CD	32	86%
PA	5	13%
I	0	0%
PD	0	0%
CD	0	0%
Total	37	100,0%

La tabla 16 muestra la opinión de los docentes acompañados en relación a la aplicación de las estrategias del currículo para el desarrollo de la lengua por medio el acompañamiento pedagógico en el nivel elemental, creatividad y el desempeño docente, el 86% está completamente de acuerdo, el 13%, parcialmente de acuerdo, 0% de indecisos., 0% parcialmente en desacuerdo y 0% completamente en desacuerdo.

Tabla 17

El docente e de mentor ayuda al docente acompañado a promover en los estudiantes la reflexión

Opciones	fi	fi%
CD	29	78%
PA	8	22%
I	0	0%
PD	0	0%
CD	0	0%
Total	37	100%

La tabla 17 muestra la opinión de los docentes acompañados en relación a la ayuda que brinda el docente en formación de mentor al docente acompañado para promover en los estudiantes la reflexión sobre el significado de las palabras, oraciones y párrafos, el 78% está completamente de acuerdo, el 22%, parcialmente de acuerdo, 0% indecisos., 0% parcialmente en desacuerdo y 0% completamente en desacuerdo. Infiriendo que mediante el proceso de Acompañamiento Pedagógico los docentes mentores promovieron la reflexión en los estudiantes sobre el significado de las palabras oraciones y párrafos, siendo el docente de aula el mediador principal de los procesos de reflexión.

Tabla 18

La mentoría favorece la implementación de estrategias para promuevan en los estudiantes la adquisición de la escritura y de la lengua de forma creativa y crítica

Opciones	fi	fi%
CD.	31	84%
PA	5	13%
I	1	3%
PD	0	0%
CD	0	0%

Total	37	100,0%
-------	----	--------

La tabla 18 muestra la opinión de los docentes acompañados en relación, si la mentoría favorece la implementación de estrategias para que los docentes acompañados promuevan actividades que faciliten en los estudiantes la adquisición de la escritura y de la lengua de forma creativa y crítica, el 84% está completamente de acuerdo, el 13%, parcialmente de acuerdo, 3% indecisos., 0% parcialmente en desacuerdo y 0% completamente en desacuerdo.

Tabla 19

El docente acompañado facilita la reflexión, para el desarrollo de la lengua y la construcción de oraciones

Opciones	fi	fi%
CA	28	76%
PA	9	24%
I	0	0
CD	0	0
PD	0	0
Total	37	100,0%

La tabla 19 muestra la opinión de los docentes acompañados en relación, al docente acompañado facilita la reflexión sobre la práctica y la implementación de estrategias para el desarrollo de la lengua y la construcción de oraciones., el 76% está completamente de acuerdo, el 24%, parcialmente de acuerdo, 0% indecisos., 0% parcialmente en desacuerdo y 0% completamente en desacuerdo.

Tabla 20

El docente mentor reflexiona junto al docente acompañado sobre la importancia de elegir una ruta fonológica para enseñar a leer y escribir

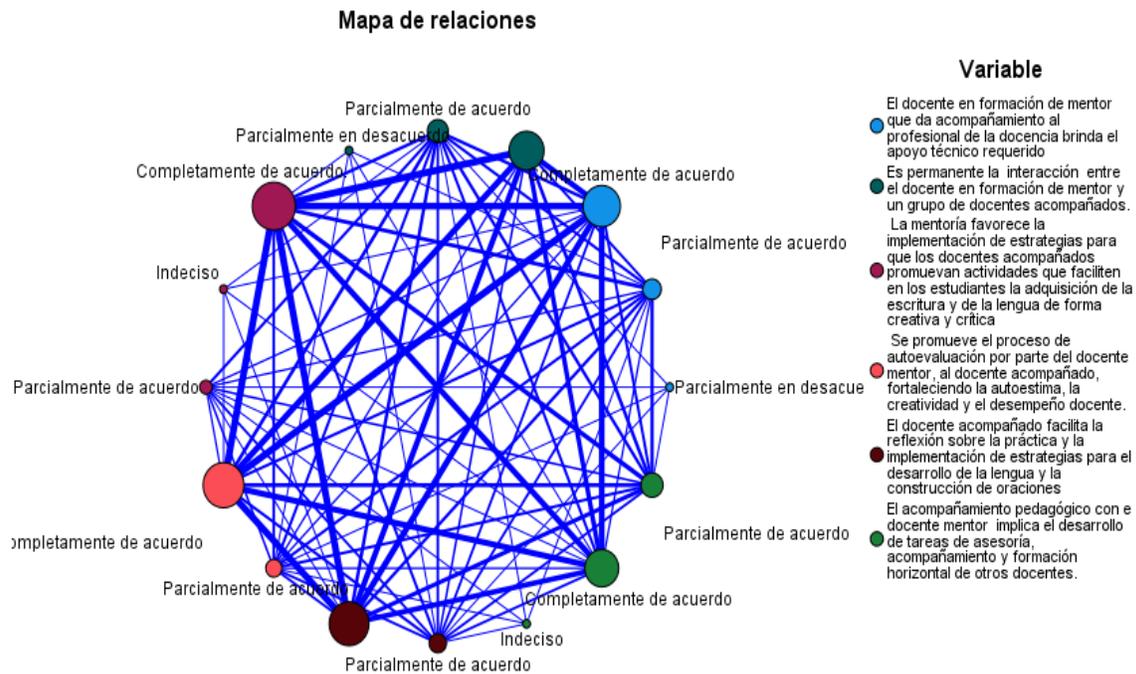
Opciones	fi	fi%
----------	----	-----

CA	30	81%
PA	7	19%
I	0	0
CD	0	0
PD	0	0
Total	37	100%

La tabla 20 muestra la opinión de los docentes acompañados en relación, a la reflexión que realiza el docente en formación de mentor junto al docente acompañado sobre la importancia de la elección de la ruta fonológica para enseñar a leer y a escribir a los alumnos, el 81% está completamente de acuerdo, el 19%, parcialmente de acuerdo, 0% de indecisos., 0% parcialmente en desacuerdo y 0% completamente en desacuerdo.

Por lo que se concluye que el docente mentor, mediante su acompañamiento al docente en el aula a través del trabajo colaborativo y reflexivo como se lo viene apreciando en las tablas anteriores, ha calado en los docentes y evidenciándose en la práctica docente la implementación de las estrategias del currículo nacional en la enseñanza de la lengua a través de estrategias y actividades que favorecen en los estudiantes del nivel elemental el aprendizaje del código alfabético en los niños y niñas de forma significativa favoreciendo la creatividad y criticidad evidenciada en el desarrollo de habilidades y destrezas demostradas en los estudiantes.

Figura 4.- Mapa de Relaciones



La figura 4 muestra el grado de aceptación en la respuesta de los encuestados en relación a las preguntas planteadas, los puntos con mayor proporción nos evidencian el alto grado de aceptación en relación al acompañamiento pedagógico con el docente en formación de mentor. Denotando que el docente en formación de mentores brinda apoyo técnico, permite la interacción entre el docente en formación de mentor y el docente acompañado, favorece la implementación de estrategias para que los docentes acompañados promuevan actividades que faciliten en los estudiantes la adquisición de la escritura y de la lengua en forma creativa y crítica, promueve el proceso de autoevaluación por parte del docente mentor, al docente acompañado, fortaleciendo la autoestima, la creatividad y el desempeño docente, facilita la implementación de estrategias para el desarrollo de la lengua y la construcción de oraciones y el acompañamiento pedagógico con el docente mentor implica el desarrollo de tareas de asesoría, acompañamiento y formación horizontal de otros docentes.

4.5 Información de grupos focales

Tabla 21

Codificación de información de grupos focales

Documento	Códigos	Segmentos codificados	Comentarios
ENTREVIDATADO6	VISIÓN DE CAMBIO DESDE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN	Considero que falta seguir trabajando en la visión de las autoridades del Ministerio de Educación en sí, de cómo el acompañamiento pedagógico es tan importante en estos procesos de cambio	
ENTREVIDATADO7		Es de suma importancia que se continúe con este proceso porque está dando resultados, lamentablemente los cambios de gobiernos y, el no tener una política de estado en mantener y continuar con estos programas que surgen como respuesta a la deserción escolar por falta de estrategias que le permitan al niño acceder de una forma lúdica y motivadora al proceso de lectoescritura sin la típica repetición sin sentido, y sin ningún interés hace que los niños en muchos de los casos los retiren de las instituciones educativas o en otros de los casos repitan varias veces un mismo año básico.	
ENTREVIDATADO2		La describo como una fase muy importante ya que el Ministerio de Educación dio un aporte muy necesario, en respuesta a la necesidad de mejorar la calidad educativa	
ENTREVIDATADO5		Lo más importante que el gobierno haya implementado la mentoría en territorio	
ENTREVIDATADO5		Describo la mentoría como uno de los mejores programas que ha implementado el gobierno después de mis 30 años de experiencia como docente	
ENTREVIDATADO6	PROCESO DE SELECCIÓN	Para la costa se realizó la selección de los docentes mentores con el apoyo del grupo de los asesores pedagógicos,	

ENTREVIDATADO6	<p>Fue interesante como preparar a este grupo maravillosos de personas para que puedan tener un ojo más clínico para poder encontrar a los docentes mentores y mirando que en general no era gente que sepan más sino gente que esté dispuesta a ayudar al otro, consideramos que esa fue la mayor fortaleza y creo que no nos equivocamos en la selección de los docentes mentores, quizás algunos si tenían más expectativa y pensaron que los estaban escogiendo por ser lo mejor, pero en el camino se dieron cuenta que lo importante era el darse y poder dar al otro lo que ellos pudieran aprender.</p>
ENTREVIDATADO6	<p>También fue interesante en este proceso de docentes en de mentores, se decidió trabajar de 2do a cuarto año, que era la experiencia que había tenido la Universidad Andina Simón Bolívar, pero a diferencia de las escuelas lectoras aquí se propuso al Ministerio que no se elija docentes exclusivamente de esos años de básica, sino se abre el abanico de posibilidades que estén docentes entre segundo a séptimo año de básico</p>
ENTREVIDATADO6	<p>fue un grupo que, con la voluntad, el estudio y la capacidad de equipo que tuvieron, es un equipo que se ha formado poderosamente por decir así, con mucho potencial para seguir formando a docentes y que realmente y que el currículo a nivel nacional se vaya estableciendo poco a poco.</p>
ENTREVIDATADO6	<p>Saben cómo acercarse al docente, no se queda solo en aprender la metodología de enseñanza de la lectura y escritura, le da herramientas que pueda investigar otras metodologías y eso le motiva al docente</p>

ENTREVIDATADO5	CAPACITACIÓN RECIBIDA	Las capacitaciones que recibimos por parte de Planta Central, con el acompañamiento de Gabriela Mena, quien fue un pilar fundamental, porque con sus buenas prácticas y metodología activa y ese descubrir cuando ella venía y teníamos nosotros los talleres y despejar nuestras todas nuestras dudas, eso nos permitió a nosotros estar firmes y convencidas que esta metodología y más que todo esto de la mentoría debe seguir aquí en el Ecuador, porque es una práctica en territorio, donde uno puede hacer un análisis y darse cuenta de cuánto se aprende.
ENTREVIDATADO3		Fue un trabajo colaborativo con las docentes de las instituciones a las cuales fui asignada
ENTREVIDATADO6		El grupo de docentes mentores, pero además los docentes mentores con sus propias personalidades, creo que eso ayudó mucho que conversaran, que trabajaran en equipo y que se formaran en el trabajo en equipo
ENTREVIDATADO6		después poco a poco se dieron cuenta que tenían que apoyarse y eso fue beneficioso a los docentes que ellos formaron porque le vieron como equipo y entonces empezaron a tener mucha confianza, mucha más seguridad de lo que ellos estaban compartiéndoles
ENTREVIDATADO7	CLASES DEMOSTRATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	Parte de la metodología que aplicábamos eran las clases modeladas que se daban después de las capacitaciones, para que los docentes observen directamente lo expresados en los talleres, se desarrollaban clases modeladas para que posteriormente ellos o ellas continúen con la metodología planteada en los talleres.
ENTREVIDATADO7		a que nosotros éramos quienes les modelábamos las clases para que ellos

ENTREVIDATADO3	ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN LA MENTORIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	Tuvimos también las estrategias como la comprensión de textos, la producción de textos, el desarrollo de los niveles de comprensión, son muchas estrategias. Por ejemplo, en la conciencia semánticas nosotros partíamos según una imagen y a través de preguntas se iban generando descripción, comparación, de clasificación, después de esto íbamos aplicando en sí los conocimientos de los niños que de sus propias experiencias y a su vez ellos iban formando el concepto en sí, en este caso sería de la palabra generadora. Y a su vez de este concepto al aplicar la conciencia léxica, se iban formando oraciones, esas oraciones ya no eran las típicas de los niños de tres palabras, sino llegaron a forma oraciones hasta de 21 palabras en un niño de segundo año de educación básica y esto iba mejorando día a día , en la conciencia léxica y en la sintáctica también en el cambio que se iban dando en sí de las oraciones, las palabra al cambiarlas iban viendo los estudiante si tenían sentido estas oraciones o no tenían sentido las oraciones. Fue una experiencia muy bonita.
ENTREVIDATADO6		que en eso se va formando el docente con las nuevas propuestas ministerio,
ENTREVIDATADO4		El desarrollo de las conciencias lingüísticas tiene bastantes estrategias,
ENTREVISTADO 6		Me gustó mucho esto en la Z8 a pesar que fue difícil, los docentes como volver al aula y pensamos que se va a ir el programa a un lado, sin embargo la voluntad de los docentes mentores el tener su propio grupo, le hizo impulsar la metodología de otra manera, ya no solo como capacitadores ni como los responsables de dar ese conocimiento, sino con unas experiencias propias de prueba de creatividad de poner en juego como ellos iban a proponer esta

ENTREVIDATADO6		metodología aun en línea, mediante fichas, WhatsApp y lograr sacar a los niños adelante y la importancia del juego creativo y el hecho de crear cosa en la virtualidad, les hace un grupo muy fuerte, pedagógicamente capacitado para poder formar otros docentes en la metodología , ellos tienen sus propios argumentos y experiencias, actividades , cuestionamientos, investigación, es un grupo que no se queda en la repetición de la metodología sino que propone.	
ENTREVIDATADO3	ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO DE MENTORIA	Fue un trabajo colaborativo con los docentes de las instituciones a las cuales fui asignada	
ENTREVIDATADO6		La diversidad de personalidades, ayudó al trabajo en equipo, se fueron dando cuenta, que tenían que apoyarse y eso fue beneficioso a los docentes, porque le vieron como equipo y entonces empezaron a tener mucha confianza, mucha más seguridad de lo que ellos estaban compartiéndoles	
ENTREVIDATADO4	ASPECTOS NEGATIVOS DEL PROCESO DE MENTORIA	¿Por qué competencia entre ustedes? No tanto en sentido de competencia, sino que la una tenía más clara su forma de trabajar y creía que era lo idóneo, la otra pensaba de la misma manera, hasta romper todos esos paradigmas nos costó bastante tiempo aceptar. Cada una tenía cierta habilidad con la tecnología, la otra conocía más de la parte gramatical por decirlo así, de análisis de párrafos, y cada una trataba de modificar las ideas planteadas y eso molestaba, porque cada una de nosotros habíamos salido de las escuelas con la idea de que éramos las mejores o dentro de las mejores docentes de la institución y por eso participábamos del proceso y creíamos tener la razón, pero a la larga descubrimos que no es así que necesitábamos de las ideas de todas.	SENTIMIENTOS DE COMPETENCIAS
ENTREVIDATADO6		Al principio les costó, fue difícil, al principio sentían que tenían que competir,	

ENTREVIDATADO	sentíamos que el tiempo no nos alcanzaba	TIEMPO EN CONTRA
ENTREVIDATADO7	a medida que iban avanzando se convertían en algo difícil, cansado porque nos demandaba mucho tiempo, el hacer las visitas,	
	Entre unos de los aspecto negativo tal vez fue el que no todos los directivos y docentes daban la aceptación y no teníamos la colaboración y sin colaboración del directivo y del docente, no podíamos avanzar mucho y solo se evidenciaba en los estudiantes el trabajo que se realizaba solo cuando hacíamos la visita y cuando regresábamos en una próxima visita nos dábamos cuenta que el docente no daba continuidad a lo que se le había compartido a los que se les había enseñado en una clase modelado	FALTA DE COLABORACIÓN
	Entre unos del aspecto negativo en el desarrollo del proceso, tal vez fue el que no todos los directivos y docentes daban la aceptación	
ENTREVIDATADO6 REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	Creo que la estrategia de reflexión fue valiosa, nos funcionó, el trabajar de esa manera, para que los docentes pudieran comprender de mejor manera las estrategias, cuestionarlas y ponerlas en práctica. Otra de las estrategias en general que se usan para la enseñanza de la lengua es la reflexión lingüística y no solo la reflexión lingüística sino la reflexión de la práctica pedagógica en la enseñanza de la lengua, las respuestas de los niños, el ¿Cómo reaccionan? ¿qué me pasó a mi cuando yo di la clase?, ¿qué sentí cuando di la clase?, ¿Qué me emocionó más?, ¿qué resultados vi?, ¿Qué sucedía cuando aplicaba las estrategias?., ¿Qué me cuestioné?, entonces	
ENTREVIDATADO6	de poderlos escuchar, de poder tener la habilidad, de rescatar lo que, en el proceso pedagógico, lo que el docente hace súper bien y poder sutilmente cuestionar y profundizar, dar herramientas para	

		lo que se observa que falta en el proceso pedagógico en el aula.
ENTREVIDATADO	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	La importancia porque prácticamente el aprendizaje salía desde los estudiantes en sí fue un aprendizaje significativo
ENTREVIDATADO5	LOGROS ALCANZADOS	Fue algo trascendental para mí más que todos cuando ellos hacían esa relación y las madres grababan videos
ENTREVIDATADO		Permite llevar el proceso de enseñanza aprendizaje con resultados bastante resultados positivos, eso es fundamental. Por ejemplo, el acompañado no siente un temor o la percepción de que está siendo evaluado, sino que está siendo acompañado, y ese acompañamiento significa enriquecimiento.
ENTREVIDATADO7		Al pasar el tiempo los docentes iban observando los resultados en sus estudiantes
ENTREVIDATADO7		Se iban empoderando de las estrategias otros en cambio se sentían incómodos, quizás quienes ya estaban cerca de retirarse de sus funciones de docentes y otros por su postura ponían resistencia.
ENTREVIDATADO4		Trabajar estas estrategias desde que son muy pequeños nos van a permitir que ellos vayan desarrollando estas habilidades y competencias
ENTREVIDATADO5	PROCESO INNOVADOR	Programas de mentoría, que se puedan expandir a muchas escuelas más porque son transformación en cuanto al docente y al estudiante.
ENTREVIDATADO3		Fue una experiencia innovadora porque a través de las capacitaciones que recibimos pudimos nosotros socializarlas y compartirlas en base a clases demostrativas que fueron aplicadas también por los docentes y se pudo evidenciar el mejoramiento en cuanto a la calidad educativa de los estudiantes y también la participación del docente, que fue muy diferente a la de los docentes que no tuvieron el acompañamiento

		pedagógico, una experiencia muy bonita
ENTREVIDATADO4		Los estudiantes aprenden a la par a leer y escribir, de forma críticas reflexivas analíticas, entonces podríamos decir que la calidad de educación de nuestros estudiantes, niños, jóvenes y adultos realmente llegó a su máxima expresión
ENTREVIDATADO3		Desde mi experiencia en el proceso de mentoría, podría decir que es una experiencia innovadora, de aprendizaje
ENTREVIDATADO6		Esta experiencia, lo más bonito es que se hace una capacitación dual a los maestros, en el que se dan talleres, pero también se dan clases demostrativas y obviamente ver la reacción de los niños frente a la metodología, frente a lo que se propone a los niños, es maravilloso porque empieza a darte cuenta que funciona, que no es teoría, que no es una cosa repetitiva que al principio te cuesta inclusive como facilitador te cuesta exponer porque tú también la estas recién aprendiendo
ENTREVIDATADO4	TIEMPO DE FORMACIÓN DEL DOCENTE MENTOR	Creíamos inicialmente que eran dos años, después 4 y ahora se extiende probablemente por dos años más, eso es lo que nos tiene un poquito pensativas.
ENTREVIDATADO7		La mentoría es un proceso que se inició a lo largo de 4 años, en el cual fuimos escogidos o seleccionado un grupo de docentes para poder aplicar este proyecto. Y la describo como una fase muy importante en lo que es el proceso de aprendizaje

Fuente: Investigadora Magdy Holguín (2023)

En la tabla 21 se observa los diferentes criterios en relación en las experiencias adquiridas desde su rol como docente mentor en el acompañamiento pedagógico del docente de aula como mediador del desarrollo de la conciencia lingüística de los alumnos del nivel elemental para el desarrollo de la lengua. Criterios que se obtuvieron de la

entrevista realizada al grupo focal (docentes mentores y coordinadora del proyecto de PAPT). Las mismas que se dieron ante las siguientes interrogantes ¿Cómo fue su experiencia y cómo se relacionó con los facilitadores del proceso?, ¿Qué estrategia se utilizaron en el acompañamiento pedagógico para la enseñanza de la lengua? Y ¿Cómo describiría la mentoría y qué tan importante sería para usted llegar a dominar estrategias que se emplean para favorecer el proceso de acompañamiento pedagógico? En la que se aprecia comentarios desde la visión de cambio que tuvo el Ministerio de Educación para innovar la enseñanza de la lengua en los niños del nivel elemental (primero y segundo grado) mediante el desarrollo de las conciencias lingüísticas. Otro aspecto que se describen es el proceso de selección de los docentes mentores que apoyaron en el aula a los docentes, la capacitación que recibieron en su formación para llegar a sus compañeros docentes en el empoderamiento de las estrategias el desarrollo de las conciencias lingüísticas para el desarrollo de la lengua, así como las clases demostrativas con los procesos de reflexión y los logros alcanzados en la implementación del programa de acompañamiento pedagógico en territorio.

4.6 Discusión.

En el desarrollo del proceso de investigación se exploró la percepción del docente acompañado como del docente mentor, como personajes artífices del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio desarrollado en el Ecuador. Los primeros dieron su aporte mediante una encuesta y los segundos con una entrevista, como se describe en la línea de investigación y acorde al planteamiento del problema. Los aportes obtenidos tanto de los docentes acompañados como de los docentes mentores son muy valiosos.

Los docentes acompañados destacan algunos aspectos del proceso del programa de acompañamiento desde varias dimensiones. Se evidencia que el programa de PAPT no se focalizó en el manejo del estrés, respuesta parecida se manifestaron los docentes mentores en las entrevistas, expresando que al principio del programa se sentía estresados hasta que poco a poco se fueron empoderando.

No así en las demás dimensiones como la tipología de acompañamiento pedagógico, los docentes acompañados evidencian que el docente mentor promueve la mejora de las estrategias en la enseñanza de la lengua, además ha contribuido al proceso de reflexión del docente al término de desarrollo de la clase, otro aspecto que destaca el docente es el trabajo colaborativo caracterizado por la comunicación, la espontaneidad, franqueza y honestidad, demostrando la complicitad y la claridad en los objetivos, ante la necesidad de fortalecer las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de la Lengua y considerando que el proceso está relacionado con la propuesta curricular, coincidiendo con las respuestas de los docentes mentores quienes manifestaron en la entrevista, que las estrategias de reflexión fueron valiosas y les funcionó trabajar de esa manera, para que los docentes puedan comprender las estrategias, además de cuestionarlas y ponerlas en práctica, uno de los aspectos a destacar para los docentes mentores fue la reflexión de la práctica pedagógica en la enseñanza de la lengua, en donde se planteaban interrogantes: ¿Cómo reaccionan los estudiantes?, ¿qué me pasó a mí cuando yo di la clase?, ¿qué sentí cuando di la clase?, ¿qué me emocionó más?, ¿qué resultados vi?, ¿qué sucedía cuando aplicaba las estrategias?, ¿qué me cuestioné?

Por otro lado los docentes acompañados respondieron en un 97% que la ejecución de las fases del acompañamiento pedagógico entre los actores involucrados se dio de manera consensuada, basada en la reflexión crítica y en diálogo en un 100%, en igual porcentaje se manifestaron los docentes acompañados al considerar que en el programa de acompañamiento pedagógico en territorio estuvo impregnado de espontaneidad, franqueza y honestidad y se da mediante aprendizaje colaborativo, desarrollándose de forma consensuada y de forma horizontal, además que promueve la autoevaluación, fortalece la autoestima, creatividad, la reflexión crítica y el desempeño docente. Todo esto con un alto grado de aceptación del 100%, igual aceptación se refleja en la inclusión de la evaluación como proceso de retroalimentación para el logro de los objetivos, alcanzando el 94%

Otras de las afirmaciones con un alto porcentaje de aceptación con el 99% es si el docente en formación de mentor ayuda al docente acompañado a promover en los estudiantes la reflexión sobre el significado de las palabras, oraciones y párrafos. Este

porcentaje de afirmación por parte del docente ante la afirmación planteada, responde la respuesta que dan los docentes mentores, cuando expresan que” prácticamente el aprendizaje salía desde los estudiantes, en sí fue un aprendizaje significativo”. Permite llevar el proceso de enseñanza aprendizaje con resultados bastante positivos”, ”.el acompañado no siente un temor o la percepción de que está siendo evaluado, sino que está siendo acompañado, y ese acompañamiento significa enriquecimiento”. ”Trabajar estas estrategias desde que son muy pequeños nos van a permitir que ellos vayan desarrollando estas habilidades y competencias”.

Por esta razón se evidencia la aceptación de los docentes acompañados cuando se les plantea si la mentoría favorece la implementación de estrategias para los docentes acompañados y promuevan actividades que facilitan en los estudiantes la adquisición de la escritura y de la lengua de forma creativa y crítica, alcanzando el 97%, facilitando la reflexión sobre la práctica y la implementación de estrategias para el desarrollo de la lengua y la construcción de oraciones y la elección de la ruta fonológica para la enseñar a leer y escribir a sus alumnos con el 100% de afirmación,

En concordancia con lo expuesto por los docentes acompañados los docentes mentores expresan en su entrevistas realizadas en los grupos vocales establecida en la línea de investigación. ”.Los estudiantes aprenden a leer y escribir y a la par de aprender a leer y escribir, son personas críticas reflexivas analíticas, entonces podríamos decir que la calidad de educación de nuestros estudiantes, niños, llegó a su máxima expresión”. (Tabla 11).

Lo que permite inferir que el acompañamiento pedagógico puede ser considerada como estrategia para fortalecer el rol del docente y de interaprendizaje, entre los actores educativos, que se motivan y apoyan mutuamente, logrando, así, aprendizajes significativos y reflexivos, generando grupos de inter aprendizaje como estrategia motivadora para reconocer fortalezas y debilidades en la gestión del docente y puente para la reflexión en el quehacer educativo. Por lo que se puede considerar al acompañamiento pedagógico como una estrategia para fortalecer el profesionalismo docente centrada en el aula de manera individual y colectiva para promover la mejora de la práctica pedagógica a partir de la reflexión, el diálogo y la investigación. Deduciendo que el acompañamiento pedagógico

es compatible con el modelo centrado en el desarrollo profesional de los docentes, donde se rescata la escuela como espacio de formación, el docente está comprometido con su proceso de cambio, se aplican estrategias de acompañamiento y aprendizaje colaborativo que a través de la reflexión promueve la generación de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, pues se cuestiona la práctica docente, se contrasta con la teoría, se produce el enriquecimiento de saberes entre todos y se toma conciencia de que la formación docente es un proceso complejo, largo, continuo y permanente que lleva a la calidad de la educación.

La respuesta de los encuestados evidencian las buenas relaciones con las que se desarrolló el acompañamiento pedagógico en territorio en el Ecuador, basado en valores como el respeto, la honestidad, y la espontaneidad, ejecutado en el trabajo colaborativo, desde la práctica reflexiva y el desarrollo de los docentes durante su ejercicio e interacción con sus estudiantes poniendo en práctica un conjunto de actividades de análisis y valoración antes y durante el desarrollo de la misma, permitiendo mediante el aprendizaje colaborativo, cuestionarse mediante la reflexión, actividad que les permite mejorar su rol docente y de mediador del aprendizaje.

El acompañamiento pedagógico en territorio desarrollado por el docente mentor a promueve un liderazgo pedagógico, aceptado por los docentes acompañados sintiéndose apoyados con el seguimiento del docente en formación de mentor en lo referente a la planificación, implementación y monitoreo de lo planificado en el aula de implica una participación activa entre el docente acompañado y el docente mentor, proporcionándole experiencias globales y grupales que favorezcan el desarrollo profesional para mejorar la calidad de su práctica pedagógica, en el diseño de las actividades, en el manejo de los estudiantes, el trabajo con los padres de familia, la evaluación de los estudiantes, entre otros.

La evaluación entre pares fue vital en el proceso de acompañamiento pedagógico porque les permitió adquirir múltiples competencias, como la crítica constructiva de la práctica pedagógica, analizar los procesos de clase y las estrategias que se desarrollan,

describir las observaciones de clases con el fin de identificar fortalezas y debilidades que contribuyeron para la retroalimentación permanente e ir tomando decisiones para mejorar la práctica docente, así mismo la coevaluación, entre pares o de grupo, le ofreció una perspectiva distinta al docente acompañado, la cual le permitió nutrir sus propias perspectivas ante algún evento o situación, además la evaluación se convierte en un componente que favorece los procesos de reflexión crítica, porque se realizó en el marco del respeto, la confianza, la colaboración y los principios democráticos cónsonos con las nuevas tendencias de la mentoría como proceso de acompañamiento de mutua formación y retroalimentación, necesaria sobre la formación del docente en cuanto al desarrollo de sus habilidades, capacidades y destrezas demostrando la efectividad del proceso de mentoría.

El acompañamiento pedagógico por parte del docente mentor ayudó a comprender el uso de las estrategias del currículo en el nivel elemental para el desarrollo de la lengua en los niños y niñas del primero y segundo grado, permitiendo el empoderamiento del docente de las estrategias de la enseñanza de la Lengua, despojándose de prácticas tradicionales para iniciar un nuevo caminar junto con el docente mentor, desde una mirada integradora involucrando a todos los miembros de la comunidad educativa, sintiéndose apoyado en todo momento en su práctica pedagógica, que va desde el ¿qué hace?, ¿cómo hacer?, ¿con qué? Y ¿para qué hacer?, hasta la relación con los padres de familia, con una mirada, desde el aula del docente en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua que permitieron fortalecer las habilidades lingüísticas en los niños y niñas ya que es la base de futuros aprendizajes. el acompañamiento pedagógico con el docente mentor favoreció la implementación de las estrategias de la enseñanza del código alfabético se proponen tres momentos: Desarrollo de la oralidad, de la conciencia lingüística y de la conciencia sintáctica.

La propuesta para la enseñanza de la Lengua implica la reflexión sobre el significado de las palabras, oraciones y párrafos. Asumir la oración como la unidad de expresión de las ideas, siendo esta la primera reflexión sobre la producción verbal, con ella los niños y niñas toman conciencia de la oración como la unidad de expresión de ideas, y manipulen las palabras dentro del contexto de la misma. Por medio de varios ejercicios,

llegan a reconocer que la lengua está formada por una serie determinada de palabras que se relacionan entre sí, para estructurar las ideas que necesitamos expresar, a partir de la reflexión oral, que el estudiante reconozca la existencia de reglas para la elaboración de oraciones, a fin de que el mensaje sea interpretado de forma correcta por su receptor.

En conclusión, el acompañamiento pedagógico en territorio desarrollado en el Ecuador implica una participación activa entre el docente acompañado y el docente mentor, proporcionándole experiencias globales y grupales que favorezcan el desarrollo profesional para mejorar la calidad de su práctica pedagógica.

CAPÍTULO V

EVALUACIÓN DEL MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN TERRITORIO, CON EL DOCENTE MENTOR, PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LOS NIÑOS DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADO DESARROLLADO EN EL ECUADOR.

El Ministerio de Educación e Ecuador implementó un Programa de Acompañamiento pedagógico en Territorio con presencia del docente mentor para el desarrollo de la Lengua y Literatura en los niños de primero y segundo grado, dando así un giro a la mentoría de los países hermanos como se describe en capítulos anteriores.

El paradigma de la complejidad orientó el desarrollo del trabajo investigativo para la indagación, con énfasis en el modelo de rizoma para evaluar los resultados del trabajo ejecutado, en donde se entretajan desde varias perspectivas.

Considerando que el proceso de mentoría en Ecuador se encuentra en su fase inicial correspondiente a la capacitación de los docentes-mentores y solo se ha realizado el acompañamiento para algunos docentes noveles y docentes en ejercicio de primero y segundo grado, por lo que se consideró relevante adentrarse en el estudio de este proceso para su evaluación.

Tomando como referencia el Cuadro 8, del capítulo III de Metodología, en donde se describen los principios del rizoma, citados por Andrade y Rivera (2019), Se realizó la siguiente analogía aplicada al trabajo investigativo.

Haciendo referencia a las conexiones que existe entre los actores del programa de acompañamiento pedagógico, el de multiplicidad en donde al aplicar la evaluación, no hay un punto jerárquico por la homogeneidad que existe entre sus actores, la ruptura significativa permitió reorganizar las interpretaciones para obtener una apropiada evaluación del proceso haciendo referencia a su último principio de cartografía, permitió abrir unas perspectivas para futuras investigaciones.

Los actores que participaron del trabajo de investigación fueron 60 docentes acompañados, de diferentes instituciones educativas, a quienes se les aplicó la técnica

cuestionario, el mismo que estaba estructurado por cuatro dimensiones y cada una de ellas con varios indicadores, también participaron 6 docente mentores y un coordinador como grupo focal, aportando con criterios mediante una entrevista. Lo que permitió evaluar el Programa de Acompañamiento Pedagógico para el desarrollo de la lengua con presencia del docente mentor, en primero y segundo grado de educación general básica del circuito 2 del Distrito 09D01 de Z8

El trabajo de investigación tiene como fin evaluar el Programa descrito anteriormente a fin de aportar con criterios importantes extraídos del trabajo de campo, criterios que permitirán emitir juicios de valor y méritos al proceso de mentoría desarrollado en el Ecuador, contribuyendo con experiencias en territorio que podrían ser tomadas por otros profesionales de la docencia dentro o fuera del país porque las experiencias se convierten en valiosos aportes para terceros.

Esta investigación enmarcada en el paradigma de la complejidad, tanto la investigadora responsable y los docentes en formación de mentores, así como docentes acompañados y otros investigadores participantes, se abordó desde un enfoque cuantitativo, aportado por los docentes acompañados y con un enfoque cualitativo aportado por los docentes en formación de mentores, quienes aportaron con criterios y puntos de vistas el tema en cuestión, basado en los fundamentos de la investigación integrativa (complejidad, modelo rizoma y transdisciplinariedad).

Todo esto, mediante la participación, la reflexión y el consenso, de modo que sean considerados aspectos como sus ópticas, creencias, perspectivas, técnicas y prejuicios, entre otros; a lo largo del estudio, detallando todos los cambios sufridos desde el inicio hasta el cierre del proceso investigativo, pues lo relevante son todas las transformaciones que hayan sufrido los investigadores en la forma de concebir la mentoría desde una óptica transdisciplinaria, tal y como se visualiza en la figura 3

De los resultados obtenidos en el presente trabajo investigativo, de carácter cuantitativo con valiosas aportaciones cualitativas, surge el compromiso de aportar con criterios de evaluación del acompañamiento pedagógico en territorio que permitieron al

docente de primero y segundo grado implementar estrategias del currículo en el área de Lengua y Literatura en los niños y niñas del primero y segundo grado en el Ecuador, considerando que el proceso de lectoescritura es de vital importancia para la adquisición de nuevos conocimientos, así como el desarrollo de emociones ya sea oral o escrita de forma creativa y crítica, coadyuvando a evitar la deserción escolar a edades tempranas por no alcanzar a desarrollar el código alfabético

Recopilando así valiosos criterios del modelo de acompañamiento pedagógico desarrollado en el Ecuador con una mirada fija en el desarrollo de las conciencias lingüísticas en los niños de primero y segundo grado con el apoyo del docente mentor al docente acompañado.

El trabajo investigativo permitió recopilar las experiencias positivas y porque no decir negativas de los participantes, para futuros acompañamiento pedagógicos en territorio con presencia del mentor, con una mirada diferente, direccionada no solamente al docente novel sino al docente en ejercicio que mantiene prácticas tradicionalistas, que necesita acompañamiento para implementar estrategias desde un enfoque reflexivo, colaborativo extendiéndose a toda miembros de la comunidad educativa, induciéndolo a despojarse de esas prácticas y estrategias con las que se educaron generaciones pasadas y que no responden al contexto actual en la enseñanza de la lengua y literatura para optar por otras que le permitan a los niños una mayor reflexión y posibilidades de alcanzar el código alfabético.

El programa de a acompañamiento pedagógico en territorio con el docente mentor para desarrollar la lengua en los niños y niñas del primer y segundo grado, responde a normativas educativas en el Ecuador, como los establecido en la Constitución de la República, que prescribe en el artículo 26 “[...] La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado.

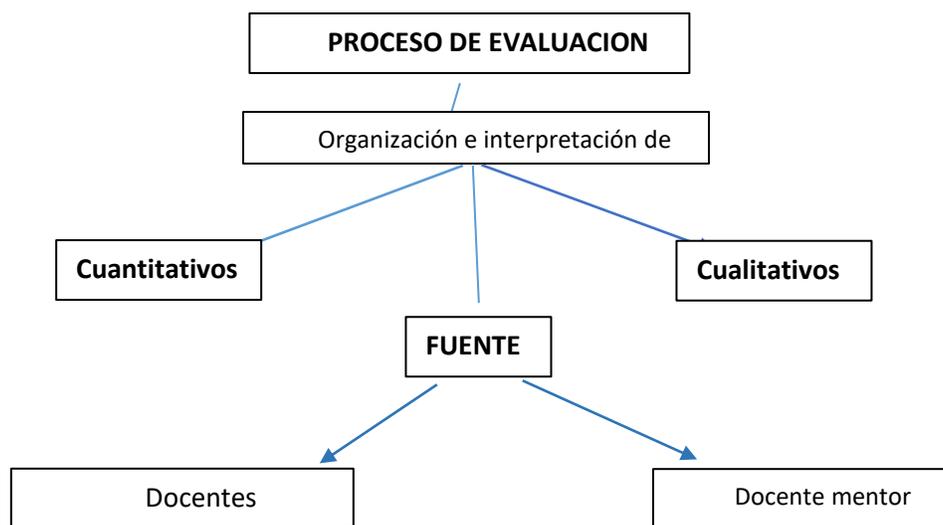
El artículo 27 de la Carta Magna prevé: “[...] La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria,

intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar [...]”. Desde esta supremacía el Ministerio de Educación coloca garantiza el desarrollo holístico, participativo de calidad y calidez.

5.1. Proceso de Evaluación del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio del Trabajo Investigativo

La evaluación del proceso de Acompañamiento Pedagógico en Territorio con presencia del Mentor para el desarrollo de la Lengua en los niños de primero y segundo grado, es una respuesta importante para la mentoría en general.

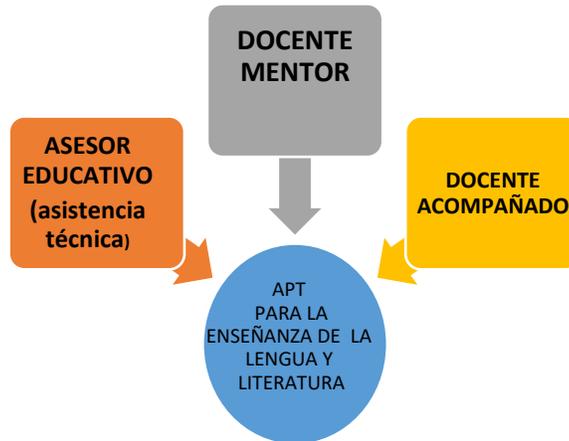
Figura 5 .- Proceso de Evaluación



Fuente: Investigadora

Actores del proceso de evaluación del programa de acompañamiento pedagógico en territorio del trabajo investigativo

Figura 6.- Actores del Proceso de Evaluación del PAPT



Fuente: Autora (2023)

La figura 6 muestra los actores principales del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio en el Ecuador, para la adquisición del código alfabético en la enseñanza de la lengua en los niños y niñas del primer y segundo grado, mediante el desarrollo de las conciencias lingüística.

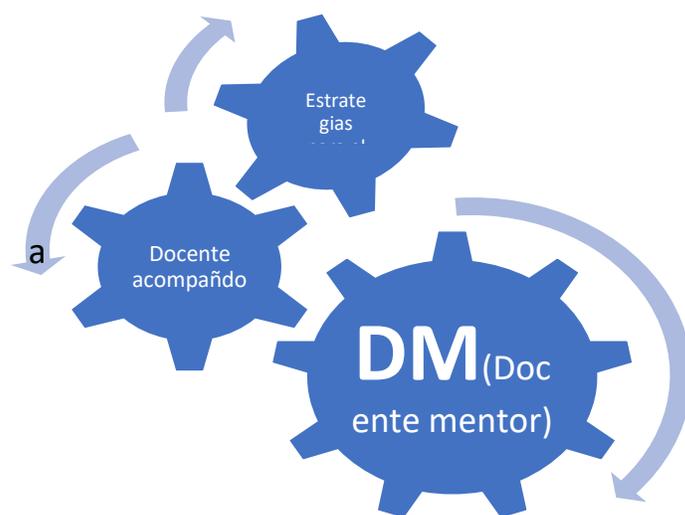
A continuación, se evalúa el Programa de Acompañamiento con presencia del docente en formación de mentores para el desarrollo de la lengua, desde los resultados obtenido de los enfoques cualitativo y cuantitativo, este segundo enfoque considerado como se describe en líneas anteriores mediante varias dimensiones.

Dimensión Tipos de acompañamiento, esta dimensión evalúa cinco indicadores, El primer indicador que evalúa el manejo del estrés generada por la integración del docente para el trabajo en equipo. alcanzó el 48% de aceptación. Porcentaje que concuerda con la información obtenida del grupo focal, en donde los docentes mentores, manifiestan que al inicio no fueron bien vistos por los docentes acompañados, ni por los directivos de las instituciones educativas, se presentaban temerosos, pensando que iban a ser juzgados en su práctica pedagógica o gestión directiva, aunque si hubo docentes y directivos complacidos por el acompañamiento

Así también se evalúa el Apoyo Técnico que brindó el docente en formación de mentor como asertiva por el nivel de aceptación de los docentes acompañados con un 97% porque fortaleció la gestión educativa, ayudándoles a identificar las necesidades y problemática de sus estudiantes para fortalecerlos en el proceso de interaprendizaje, con carácter reflexivo. Además, tuvieron la oportunidad de actualizar sus capacidades y destrezas para la enseñanza de la lengua y de modificar antiguas prácticas tradicionales para la enseñanza de la adquisición del código alfabético y realizar una ruptura paradigmática de viejas estructuras mecanicistas de pensamiento, dando paso a realidades integradas.

A continuación, se muestra en la figura 7 el trabajo que realiza el docente mentor con el docente acompañado

Figura 7.- Trabajo que Realiza el Docente Mentor con el Docente Acompañado



Fuente: Autora (2023)

La figura 7, resalta la figura del docente mentor que brinda apoyo técnico, permite la interacción entre el docente en formación de mentor y el docente acompañado, favoreciendo la implementación de estrategias para que los docentes acompañados promuevan actividades que faciliten en los estudiantes la adquisición del código alfabético

y el desarrollo de las conciencias lingüísticas en el área de Lengua y Literatura motivándolo de forma creativa y crítica

El 100% de aceptación por parte del docente acompañado permite evaluar que el acompañamiento del docente mentor, promueve la mejora en las estrategias para la enseñanza de la lengua y la reflexión al término del proceso del desarrollo de la clase con los estudiantes, mediante la metacognición. Ante porcentaje relevante del 100% en este indicador permite destacar que el acompañamiento con el docente mentor permitió la mutua formación y retroalimentación, porque el acompañamiento del docente mentor, promueve la mejora de las estrategias de enseñanza de la lengua y la reflexión, al término del proceso del desarrollo de la clase entre pares, entre y con el docente mentor. Indicador que se sustenta además con el aporte del docente en formación de mentores al manifestar que se prima el trabajo en equipo, colaborativo y reflexivo para la mejora continua.

5.2. Evaluación de la Dimensión: Tipología de la mentoría

Esta dimensión también cuenta con varios indicadores para su evaluación.

El primer indicador indica que el acompañamiento del docente en formación de mentor en territorio se desarrolló basado en el diálogo, la comunicación y la investigación, aportando así al desarrollo personal del docente. Este criterio se respalda con una aceptación del 100% de los docentes encuestados.

Con un mismo porcentaje de aceptación los docentes expresaron que en acompañamiento del docente mentor empleó estrategias de reflexión crítica y participación por medio del diálogo crítico, reuniones y mesas de acompañamiento utilizando bitácoras, portafolios entre otros, promoviendo el trabajo en equipo de forma colaborativa para la planificación curricular que permita implementar estrategias motivadoras

Otro de los aspectos importante a destacar en esta evaluación es el acompañamiento de tipo horizontal que se desarrolla entre los docentes acompañados, el docente en formación de mentor y otros docentes, implicando el desarrollo de tareas de asesoría,

acompañamiento y formación horizontal de otros docentes, criterio sustentado en el 97% de aceptación.

Fortaleciendo este criterio de evaluación con los aportes de la técnica focal de entrevista realizadas a la coordinadora del programa y a los docentes mentores en donde manifestaron “Los docentes en formación en mentor que se han formado asumen un compromiso más con la educación, y precisamente esa era la idea no es que soy docente mentor sino de compartir, de ver que, si se puede cambiar, que sí se pueden usar nuevas herramientas con los niños”.

Porque el docente mentor aprendió a establecer ese acercamiento con el docente acompañado y como manifestaron en la entrevista “ya no se queda solo en aprender la metodología de enseñanza de la lectura y escritura, le da herramientas que pueda investigar otras metodologías, pero ya sabe cómo acercarse al docente, se dieron cuenta que lo importante era el darse y poder dar al otro lo que ellos pudieran aprender”

El poder dar al otro lo que se aprende caracterizó el programa de acompañamiento pedagógico en territorio para la enseñanza de la lengua, esto permitió también que, en el siguiente indicador de orientaciones en la dimensión de tipología del mentor, en donde se evalúa la apertura entre estos dos actores está impregnada de espontaneidad, franqueza y honestidad y se dio mediante aprendizaje colaborativo, así lo consideraron los docentes acompañados con un porcentaje del 100%

Con la tipología de interacción se evaluó además la frecuencia con la que se desarrolló el acompañamiento, alcanzando este ítem un 97% de aceptación, lo que indicó que , se desarrolló una buena relación entre los pares, corroborando este criterio con la información obtenida del docente mentor, mediante la aplicación de la entrevista, quienes manifestaron que al inicio del acompañamiento no fueron bien vistos, porque el docente acompañado, se presentaban temerosos pensando que iban a ser juzgados en su práctica pedagógica y poco a poco con la constancia del docente mentor se dieron cuenta que las orientaciones que recibían del docente mentor, eran estrategias que estaban involucradas en el currículo nacional en el área de Lengua, evidenciaban los cambios en sus estudiantes.

La evaluación del proyecto en este indicador es relevante porque está liado directamente con las dos variables en estudio ya que no permite medir Las fases de acompañamiento pedagógico como son el diagnóstico, planificación, desarrollo, reflexión y evaluación, es decir el desarrollo del diseño de la clase, previa a la ejecución, la misma que se ejecutaba de manera consensuada entre los actores involucrados, alcanzando una porcentaje del 100%, considerando que el acompañamiento asertivo por parte del docente mentor.

Además, cruzando información con el obtenido de los docentes mentores, quienes manifestaron que ellos recibían contantemente capacitaciones y talleres que posteriormente eran compartidos a los docentes acompañados, a padres de familia y a otros docentes.

5.3.Dimensión: Evaluación del acompañamiento

En esta dimensión se evaluaron tres indicadores: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, alcanzando una aceptación del 100% , es decir que el docente mentor promueve el proceso de autoevaluación al docente acompañado, fortaleciendo la autoestima, la creatividad y el desempeño docente, así como la evaluación entre pares, brindando una perspectiva distinta al docente acompañado y favoreciendo la reflexión crítica, impulsando además la evaluación entre los actores como un proceso de retroalimentación permanente que favorece la consecución de los objetivos en el desarrollo de la lengua en los niños y niñas de primero y segundo grado.

5.4.Dimensión: Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia lingüística del estudiante

Esta última dimensión cuenta con cinco Indicadores para evaluar el modelo de acompañamiento pedagógico para la enseñanza de la Lengua.

El 95% de los docentes acompañados, alcanzaron a comprender el uso de las estrategias del currículo nacional del Ecuador del nivel elemental para el desarrollo de la lengua, con el acompañamiento del docente mentor, orientándolos al desarrollo de las conciencias lingüísticas como la semántica, con estrategias, que le permite al estudiante, la

reflexión sobre el significado de las palabras, oraciones y párrafos. La conciencia léxica con la adquisición de la escritura y de la lengua en forma creativa y crítica. La conciencia sintáctica facilita la reflexión sobre la práctica y la implementación de estrategias para el desarrollo de la lengua y la construcción de oraciones y la Fonología en donde el docente mentor reflexiona junto al docente acompañado sobre la importancia de la elección de la ruta fonológica para enseñar a leer y a escribir a los alumnos.

Esta evaluación aporta con criterios de los dos actores principales involucrados en este proceso, porque es una evaluación centrada en el acompañamiento en el aula para la implementación de estrategias que faciliten la enseñanza de la lengua en los niños y niñas del nivel elemental con un proceso flexible, democrático, participativo, colaborativo, comprometiendo a todos los miembros de la comunidad educativa

Con el aporte de los grupos focales formado por los docentes en formación de mentores, se destaca el proceso de selección al que fueron sometidos para formar parte del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT).

Quienes indican que trabajan en su mismo circuito educativo, de donde fueron seleccionados. Este proceso de selección de mentores del PAPT incluye varios pasos a cargos de funcionarios del nivel central y zonal

El Ministerio de Educación del Ecuador plantea en su procesos de acompañamiento pedagógico en territorio, toma como figura de apoyo técnico al asesor educativos desde la parte Distrital y considera al docente mentor y docente acompañado como miembros activos de las instituciones educativas, quienes uno de ellos, luego de pasar por un proceso de selección se convierte en un docente en formación de mentor hasta cumplir con su proceso de formación y convertirse en un mentor, ambas figuras están normadas en el Acuerdo 450- 13 en su Art. 3 *“indica De los contenidos y objetivo- A través del Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa , se regulan, por un lado, los mecanismos de apoyo y asistencia técnico- pedagógica a las instituciones educativas y, por otro lado , los procesos de control y monitoreo de la gestión educativa de las instituciones. El MNSGE determina además la estructura organizacional de las funciones*

de asesoría y auditoría educativa e incorpora estrategias de formación para dignas funciones”.

A nivel de circuito el Docente Mentor: entre sus funciones se estipula:

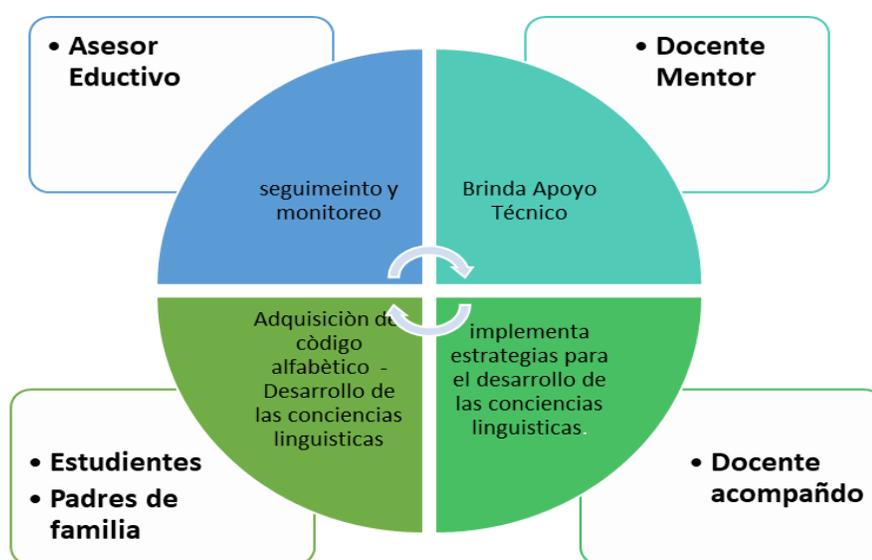
Apoyar e impulsar los procesos de mejoramiento pedagógico de los desempeños docentes en vinculación con las necesidades de la institución y el contexto educativo de la intervención.

Es importante hacer referencia en este apartado sobre el currículo de Lengua y Literatura del Ecuador, el mismo que tiene un enfoque comunicativo centrado en desarrollo de habilidades y destrezas y conocimientos necesarios para comprender y producir mensajes lingüísticos en distintas situaciones comunicativas, expresada en el documento del Fortalecimiento Curricular del 2010, considerando que el objetivo de la enseñanza no es hacer de los estudiante unos expertos lingüistas, sino personas competentes en el manejo y uso de la lengua oral y escrita, para expresar sus sentimientos, ideas y pensamientos de forma creativa y crítica.

Desde esta perspectiva considera a la Lengua y Literatura eminentemente procedimental, por lo que se requiere que exploren, usen, ejerciten e interioricen los procesos lingüísticos, convirtiéndose en individuos competentes en el manejo y uso de la lengua, por lo que es importante que el docente maneje estrategias que les permita mediar con los estudiantes su desarrollo, su buen uso y puedan adquirir las competencias necesarias, que conlleven a los estudiantes exigencia comunicativas, orales y escritas que les permita resolver problemas en su entorno inmediato, y el acompañamiento pedagógico que se desarrolló contribuyó a que los docentes reflexionen sobre sus estrategias metodológicas para la enseñanza del código alfabético y la propuesta curricular planteada por el Ministerio de Educación, señala que se requiere que el docente redefine algunas concepciones acerca de la enseñanza de la lengua oral y escrita y busquen opciones metodológicas adecuadas para que los niños y niñas puedan interiorizar de forma integral las destrezas comunicativas planteadas en el currículo.

Con los datos sistematizados y criterios obtenidos de los docentes mentores se puede establecer el siguiente gráfico, donde se muestra el rol principal que ejecuta cada uno de los actores para este modelo de acompañamiento pedagógico en territorio, con tareas concretas, que permitieron acciones claras en el rol que le corresponde a la comunidad educativa en el proceso de acompañamiento pedagógico en territorio para el desarrollo de la lengua y literatura.

Figura 8.-Actores involucrados en el Proceso



Fuente: Autora (2023)

5.5. Características del proceso de acompañamiento pedagógico en territorio

Del guion de entrevista y de la aplicación del cuestionario. Encontrados en evaluación de acompañamiento pedagógico con el mentor para el desarrollo de la lengua en los niños de primero y segundo grado.

Con los datos obtenidos para evaluar el acompañamiento pedagógico mediante el análisis cuantitativo y con el aporte cualitativo se identifican las siguientes características.

- El acompañamiento pedagógico, inicia con un proceso de selección y preparación en la formación de mentores.

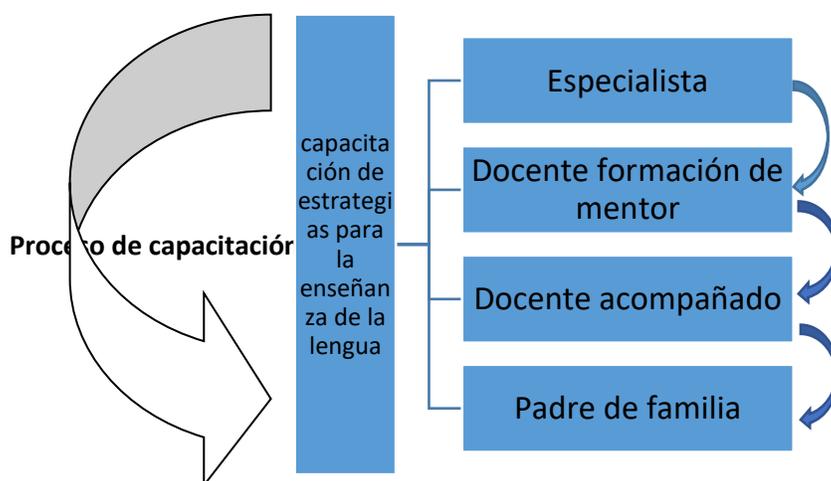
- Capacitación a docentes mentores y docentes mentores capacitan a los docentes acompañados
- Desarrolla proceso de acompañamiento al docente mentor y al docente de aula.
- Cumple con fases de acompañamiento
- Brinda apoyo técnico
- Promueve la gestión pedagógica en el docente
- Implementa el clima de aula previo a un proceso de enseñanza aprendizaje.
- Orienta en estrategias para la implementación del currículo para la adquisición del código alfabético
- Mejora la práctica de la enseñanza de la Lengua en los niños y niñas de primero y segundo grado
- Facilita la adquisición del código alfabético en los niño y niñas del primer y segundo grado
- Promueve la reflexión tanto en docente mentores como a docentes de aula.
- Promueve el dialogo, la comunicación y la investigación en el docente mentor y en el docente acompañado
- Fomenta el trabajo colaborativo entre los actores del proceso educativo y el docente mentor

Figura 9.- Proceso de Selección de Docentes Mentores



Fuente: Autora (2023)

Figura 10.- Proceso de Capacitación



Fuente: Autora (2023)

Figura 11 .- Fase de Acompañamiento



Fuente: Autora (2023)

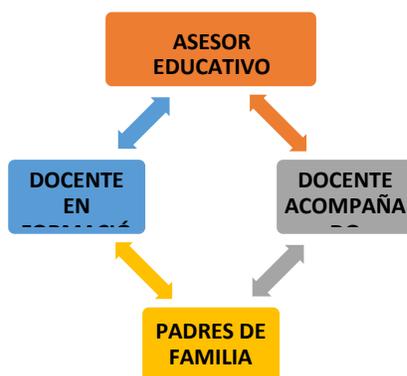
La presente figura surgió al evaluar las fases del acompañamiento pedagógico, que realizó el mentor conjuntamente con el docente acompañado, partiendo de un proceso de **diagnóstico**, considerando su contexto y necesidades del grupo de estudiantes a cargo del docente, para luego proceder a planificar.

La **planificación** es fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje en la consecución de los objetivos deseados, porque les permitió diseñar los pasos a seguir en el salón de clase, en la toma de decisiones adecuada desde el marco de la reflexión, la participación democrática y la relaciones horizontales ente pares y en la selección de: las destrezas que se desean desarrollar, las estrategias metodológicas que van a permitir su desarrollo de las conciencia lingüísticas, mide el tiempo, prever las acciones para el protagonismos de los estudiantes en el aula, establecer coherencia e interdisciplinaridad de los aprendizajes, entre otros.

La cuarta etapa constituye el cierre o culminación de la mentoría, esto es la **evaluación** del proceso de mentoría, determinando los logros y aciertos, y estableciendo nuevos propósitos. Se considera que la mentoría debe ser continua, al igual que lo es la formación docente, esto significa que la consecución de las fases ha de insertarse en un proceso cíclico, en el cual la fase de culminación ofrezca un balance de las situaciones pendientes por resolver y se inicie nuevamente el proceso.

A continuación, algunas fotos del proceso de acompañamiento pedagógico facilitadas por los docentes mentores entrevistados.

Figura 12.- Proceso de Reflexión



Fuente: Investigadora Magdy Holguín (2023)

De acuerdo con Dewey (1989) la reflexión puede concebirse como un tipo de pensamiento humano referido al “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que se tienden” (p. 25).

Por lo que se considera a la reflexión como fuente del conocimiento. En educación es clave para aprender, para ayudarnos en la incertidumbre, para despejar nuestras dudas, encontrar soluciones a los problemas y crecer como profesionales.

La educación actual conlleva constantemente a la reflexión de la práctica pedagógica porque el estudiante de hoy responde a otros intereses y motivaciones.

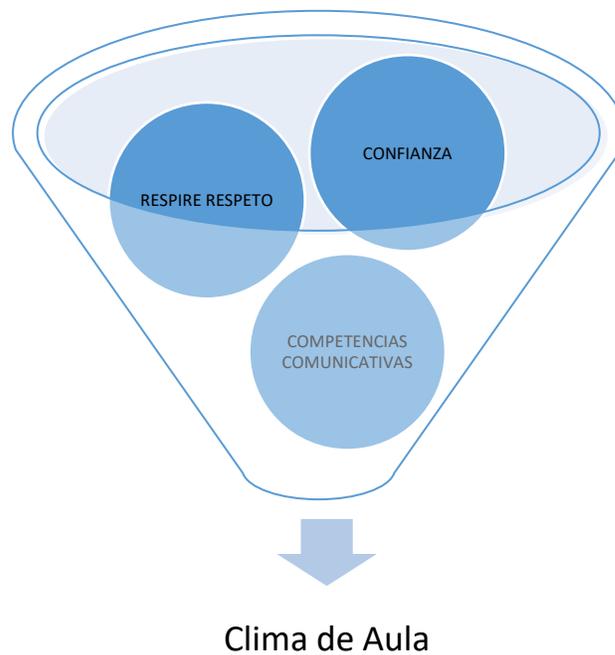
La evaluación realizada al acompañamiento ha permitido evidenciar que los docentes han realizados espacios de reflexión que les permite tomar decisiones sobre varios aspectos del proceso de su enseñanza no solo de la lengua sino en todos los procesos que desarrolla. Porque no es solo transmitir un conocimiento, ya que los niños en la actualidad están saturados de información, lo que requieren son que sus docentes los motiven e identifiquen sus necesidades de aprendizaje, en especial en los niños de primero y segundo grado que están en proceso de adquisición del código alfabético y desarrollo de la lengua, pero de forma reflexiva que los invita a pensar y a generar ideas para organizar los pensamientos.

En coherencia con lo antes expresado, otros de los aspectos relevantes en los resultados del trabajo investigativo a considerar en la evaluación del acompañamiento pedagógico es el proceso de reflexión que se da con los actores del modelo de acompañamiento pedagógico, porque favorece la implementación de las estrategias para la enseñanza de la lengua en los niños de primero y segundo grado. Promueven actividades que faciliten en los estudiantes la adquisición de la escritura y de la lengua de forma creativa y crítica y sobre todo la importancia de la elección de ruta fonológica para enseñar a leer y a escribir a los alumnos.

5.6. Clima de Aula

En el proceso de evaluación una de las características, es el clima de aula. Elementos destacados como punto de partida previo al desarrollo de la clase. Sin clima de aula no hay atención ni motivación, considerando que se genera a partir de la necesidad que identifican los niños y niñas de escucharse mutuamente, dejando claro que se necesita de un ambiente enmarcado en el respeto y la confianza para poder comunicarse.

Figura 13.-Clima de Aula



Fuente: Investigadora

“Los hombres imaginan que sus mentes controlan el lenguaje, pero a menudo sucede que el lenguaje controla sus entes”

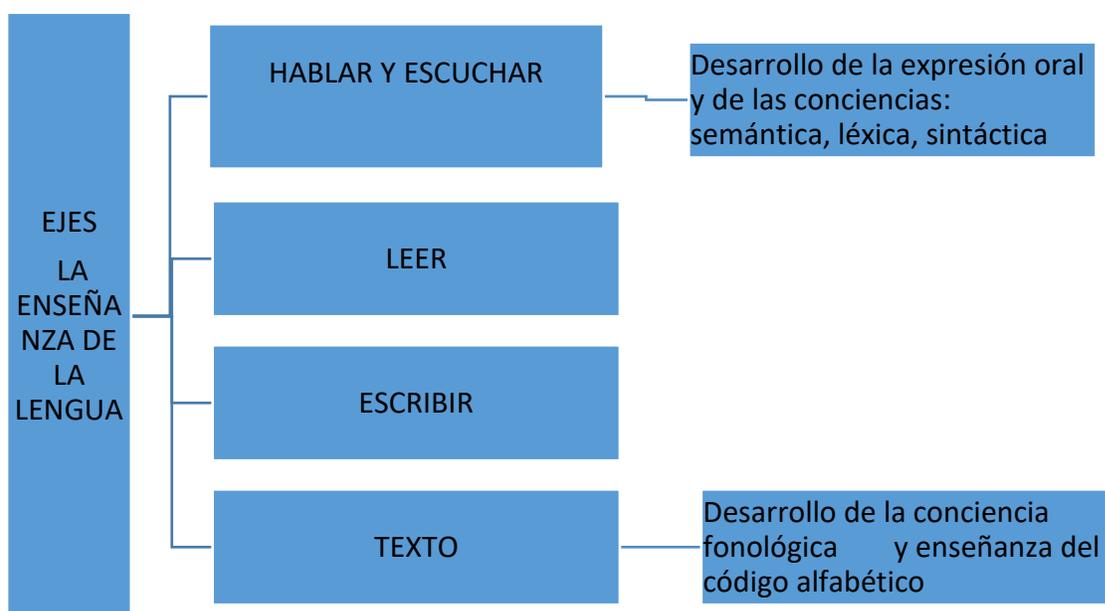
FRANCIS BACON

Reflexionando sobre el pensamiento de Bacon se infiere que el lenguaje es vital para la comunicación del pensamiento y si no lo desarrollamos adecuadamente podría obstaculizar el mismo pensamiento.

De ahí la importancia y la preocupación de la enseñanza de la lengua en los primeros años de enseñanza aprendizaje, con el fin de que se utilice adecuadamente ya que de ser utilizados indebidamente corre el riesgo de desarrollar pensamientos confusos y pocos originales.

Con el fin de concretar estos objetivos, el Ministerio de Educación organiza cuatro grandes ejes para la enseñanza de la lengua:

Figura 14.- Ejes para la Enseñanza de la Lengua



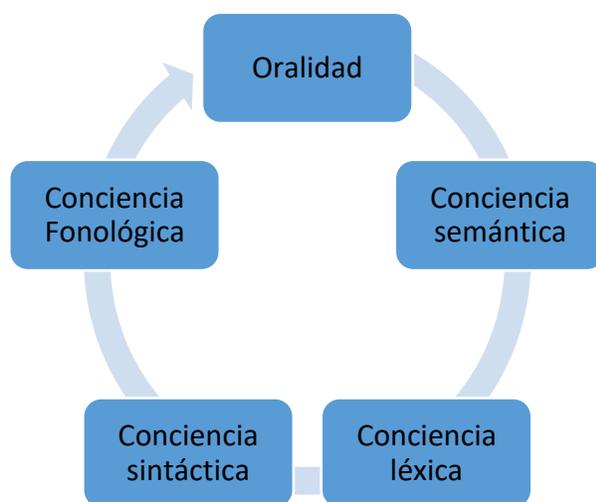
Fuente: Investigadora

Estos cuatro ejes se combinan y proponen que el estudiante en su contexto cultural sea el centro de la actividad pedagógica. El trabajo investigativo en los resultados de la

evaluación realizada con los dos actores principales en el proceso de acompañamiento expresa claramente el empoderamiento para la implementación de las estrategias para el desarrollo de las conciencias lingüísticas en los niños y niñas de primero y segundo grado. Identificando los pasos para su aplicación.

5.7.Pasos para el Desarrollo de la Oralidad y de la Conciencia Lingüística

Figura 15.-Pasos para el Desarrollo de la Oralidad y de la Conciencia Lingüística



Fuente: Investigadora

Soledad Mena considera un primer momento eminentemente la oralidad, con el apoyo de distintos elementos como: gráficos láminas, cuentos sin palabras, recortes, dibujos realizados por las y los estudiantes y docentes, canciones, trabalenguas, rimas y cuentos. Seguido de los pasos para la adquisición del código alfabético acompañada de las cuatro conciencias: semántica, léxica, sintáctica y fonológica. Tal como lo indica la propuesta del MINEDUC.

La enseñanza del código alfabético es los primeros años es básica para motivar a los niñas y niños a continuar en el sistema educativo, por lo que es hora de que se abandonen

antiguas prácticas para la enseñanza de la lectoescritura, esquematizando en este modelo la propuesta del MINEDUC para orientar a los docentes y padres de familia la importancia de implementar estrategias metodológicas amigables entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, con resultados con un alto grado de motivación, significación, creatividad y criticidad.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

- La Evaluación del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio del Ecuador con presencia del mentor permite reflexionar sobre la relevancia del acompañamiento por parte del docente mentor al docente de aula, para implementar el currículo en el área de la Lengua en los niños y niñas del primer y segundo grado y mejorar los aprendizajes de lecto escritura desde el desarrollo de las conciencias lingüísticas en los estudiantes, establecido otra forma de hacer mentoría.
- El presente trabajo de investigación de carácter no experimental, descriptivo, se abordaron varios aspectos, de tema de mentoría, como definiciones, tipología, diferentes enfoques de acompañamiento, clasificación del acompañamiento, entre otros, además se puso atención al desarrollo de la lengua en la adquisición del código alfabético en los niños y niñas, lo que permitió diferenciar el acompañamiento pedagógico en territorio en el Ecuador con presencia del mentor como un proceso sistemático enfocado en brindar acompañamiento técnico pedagógico que les permitieron fortalecer a los docentes acompañados las estrategias de enseñanza de la lengua mediante procesos de reflexión, permitiéndoles desarrollar en los estudiantes destrezas y habilidades lingüísticas, .
- El programa de mentoría que ha desarrollado el Ministerio de Educación en el Ecuador es de carácter sistemática, continuo y procesal lo que le permitió que existiera una sinergia entre los participantes del proceso de Acompañamiento Pedagógico con presencia del mentor con el fin de implementar estrategias curriculares específicamente en el área de la Lengua.
-

En respuesta al tipo de mentoría desarrollado en el Ecuador por los datos descritos en el proceso de investigación, se denota que se da basada en la comunicación, el diálogo, la reflexión crítica, la colaboración y la investigación, características que hacen del proceso de mentoría en el Ecuador la diferencia de los demás procesos realizados en otros países.

Cuadro N.º 11

Conclusiones de la evaluación del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio con presencia del mentor para el desarrollo de la lengua, (informaciones obtenidas de los informantes claves de la investigación)

Acompañamiento del docente mentor al docente de aula - PAPT(Programa de acompañamiento de Pedagógico en Territorio)	Estrategias de acompañamiento pedagógico con presencia del mentor	Resultados obtenidos
<p>El docente mentor brinda apoyo técnico pedagógico al docente de aula del nivel elemental para la enseñanza de la lengua y determina las fases del acompañamiento pedagógico. (diagnóstico, planificación, desarrollo, reflexión y evaluación</p> <p>El docente mentor desarrolla procesos de mutua formación y retroalimentación entre el docente mentor y docentes acompañados o entre docentes del mismo nivel.</p>	<p>El docente mentor brinda acompañamiento constante al docente de aula para apoyarlo en su gestión pedagógica para, diagnosticar, planificar, investigar, desarrollar las clases, evaluar, retroalimentar los procesos de la enseñanza de la lengua.</p> <p>Talleres de capacitación, que van desde el clima de aula. hasta el desarrollo de las estrategias para la enseñanza de la lengua mediante el desarrollo de las conciencias lingüísticas. acorde al currículo nacional del Ecuador para el nivel elemental.</p> <p>Desarrollar trabajo colaborativo para generar procesos de reflexión de las estrategias de enseñanza de la lengua aplicadas en el aula entre el docente mentor</p>	<p>Docentes fortalecidos en su gestión educativa.</p> <p>Docentes capacitados en estrategias del currículo para la enseñanza de la Lengua.</p> <p>Docentes reflexivos de su práctica pedagógica y predispuestos a implementar nuevas estrategias para la enseñanza de la lengua.</p>
<p>.El docente mentor se focaliza en: dialogo consensuado, el dialogo crítico, la comunicación, la reflexión, la reflexión crítica, aprendizaje colaborativo e investigación en su proceso de acompañamiento al docente</p>	<p>El docente mentor aplica estrategias de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diálogo Comunicación Investigación Reflexión crítica Diálogo crítico Aprendizaje colaborativo 	<p>Docentes desarrollan trabajos colaborativos y mesas de diálogos reflexivos para mejorar sus estrategias en la enseñanza de la lengua.</p>

acompañado	Mesas de acompañamiento Bitácoras Portafolios	
El docente mentor se torna como agente motivador en el proceso de acompañamiento pedagógico porque promueve en los docentes acompañados procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación , mediante la reflexión crítica,	El docente mentor aplica estrategias de autoevaluación, mediante la reflexión de la práctica docente, la coevaluación entre pares y la heteroevaluación del docente mentor con el fin de retroalimentar desde todas las aristas de evaluación las estrategias para el desarrollo de las conciencias lingüísticas en la enseñanza de la lengua par niños del primero y segundo grado.	Docentes fortalecidos en su autoestima, su creatividad y su desempeño docente, y no solo del docente sino de todos quienes participan del quehacer educativo, generando una retroalimentación cíclica, permitiendo alcanzar los objetivos planteados en el área de la lengua en los niños y niñas del primero y segundo grado de las instituciones fiscales en el Ecuador.
El docente mentor orienta al docente de aula en las estrategias del currículo para la enseñanza de la lengua en los niños y niñas del nivel elemental en el desarrollo de las conciencias lingüísticas. (consciencia semántica, consciencia léxica, consciencia sintáctica, consciencia fonológica). Con actividades que faciliten su expresión tanto oral como escrita de forma creativa, reflexiva y crítica sobre el significado de las palabras, oraciones y párrafos, delineando rutas fonológicas .	Talleres de capacitación sobre las estrategias del currículo para la enseñanza de la lengua por parte de docente mentor Acompañamiento pedagógico del docente mentor Clases modeladas de las estrategias aplicadas para el desarrollo de las conciencias lingüística, por parte del docente mentor Reflexión de proceso de la clase modelada, de las estrategias aplicada con los estudiantes.. Reflexión de la práctica pedagógica del docente acompañado. Implementación de técnica clima de aula. Comprensión de textos Producción de textos, y niveles de comprensión. Estrategias de la ruta fonológica.	Docentes empoderados de las estrategias del currículo para la enseñanza de la lengua.

<p>El docente mentor orienta y facilita la reflexión sobre la práctica e implementación de las estrategias para el desarrollo de la Lengua, mediante la aplicación de una ruta fonológica.</p>	<p>Estrategias del currículo para el desarrollo de las conciencias lingüísticas. Desarrollar la conciencia semántica mediante preguntas, a partir de una imagen, para que los niños y niñas describan y comparen objetos desde sus experiencias e inducirlos a la conceptualización, de la palabra generadora, para la siguiente conciencia que es la conciencia léxica, en donde a partir de la semántica el niño y niña puede formar oraciones bien estructuradas con más de 10 palabras, para posteriormente enlazarlo con la conciencia fonológica, en donde el estudiante, a partir del sonido de las letras, más no de su escritura, las va identificando, para luego llevarlo, a la conciencia sintáctica, en donde identificando la función de las palabras en la oración (Cada conciencia tiene su propio proceso).</p>	<p>El docente acompañado genera estrategias de reflexión con sus estudiantes en el proceso de la enseñanza de la Lengua para la adquisición del código alfabético</p> <p>Estudiantes del nivel elemental del circuito 2 del Distrito 09D01 desarrollan destrezas en la adquisición del código alfabético y aprenden a leer y escribir de forma fluida y reflexiva..</p> <p>Docentes desarrollan bases firmes en sus estudiantes para la adquisición de nuevos conocimientos, así como el desarrollo de las emociones y habilidades de lecto escritura de forma creativa y crítica, (Información obtenidas de los informante claves)</p>
--	---	---

Fuente: Investigadora Magdy Holguín (2023)

El Ministerio de Educación del Ecuador ha creado así su propio modelo de acompañamiento pedagógico en territorio, a partir de las experiencias de los países en América Latina, con una mirada diferente. Se enfocó no precisamente en docentes nóveles, sino en ejercicio, específicamente en los docentes que tienen a cargo niños del nivel elemental, en donde la enseñanza de la Lengua es el pilar fundamental, con el propósito de implementar las estrategias que permitan desarrollar la adquisición del código alfabético en los niños y niñas, para la adquisición de nuevos conocimientos, así como el desarrollo sus emociones ya sea, oral o escrita de forma creativa y crítica, con la implementación de estrategias curriculares emitidas desde el Ministerio.

6.2.Recomendaciones

Considerando la importancia del tema tratado en el trabajo de investigación y en función de los resultados obtenidos que van dirigidas desde los niveles centrales y desconcentrados como es el directivo y docente, y padres de familia.

Que el Ministerio de Educación, a través de sus autoridades, siga trabajando en la visión del Modelo de Acompañamiento pedagógico que contribuyan a mejorar prácticas docentes desde el aula.

Los cambios que se dan a nivel de Ministerio de Educación en el ámbito educativo, se fortalezcan con el acompañamiento pedagógico con la presencia del mentor, porque el docente necesita de ese acompañamiento que le guíe, lo escuche, que lo motive para lograr verdades cambios en educación, tan necesarios en los niños, niñas y jóvenes.

A los miembros de la comunidad educativa, que se involucren y empoderen de los programas que implementa en territorio el Ministerio de Educación para que no muera en el momento que finaliza el programa, como es el de Acompañamiento Pedagógico en Territorio, para que sea sostenible en el tiempo en beneficio de los educandos.

El administrador educativo, como lo es el directivo de las instituciones fiscales, debe crear espacio de socialización de las capacitaciones recibidas en los programas de acompañamiento al resto del personal docente para que se beneficien el resto de los miembros de la comunidad educativa.

Continuar el acompañamiento pedagógico para la enseñanza de la Lengua, desde los Distritos Educativos, con los docentes mentores que están laborando en las instituciones de su jurisdicción y crear redes de aprendizaje entre docentes del nivel elemental para promulgar la implementación de las estrategias para el desarrollo de las conciencias lingüística en los niños y niñas de nivel elemental.

Realizar evaluaciones periódicas para identificar áreas a mejorar y reestructurarlas para crear una mejora continua.

REFERENCIAS

- Aguilar, N. L., Caamaño, R. M., Aguilera, W. E., & Cuenca, D. T. (2020). Diagnóstico para la implementación de programas de mentoría. *Publicaciones*, 50(2), 149–166. doi:10.30827/publicaciones.v50i2.13951
- Andrade, J. A. Compilador/a o Editor/a y Rivera, R. (2020) Compilador/a o Editor/a. *Reflexiones sobre investigación integrativa: una perspectiva inter y transdisciplinar*. Editorial Kavilando. Medellín-Colombia. 127 p.p. Libro electrónico <http://biblioteca.clacso.org/Colombia/kavilando/20200309045350/0.pdf>
- Araujo, M. y Bramwell, D. (2015). *Cambios en la política educativa en Ecuador en el año 2000*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232430S.pdf>
- Asamblea Nacional República del Ecuador (2008, 20 de octubre). Constitución de la República del Ecuador. https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Asamblea Nacional República del Ecuador (2011, 31 de marzo). Ley Orgánica de Educación Intercultural. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf
- Barba, M., Cuenca, M. y Rosa, A. (2007). Piaget y L.S. Vygotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 7-25.
- Bejar, H. y Chambi, Q. (2019). Investigación como proceso intersubjetivo ante el aprehendimiento del conocimiento crítico. *Revista Conrado*, 15(70), 336-343. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/>
- Benavides, P., Bravo, R., Boada, M. J. y Duchi, A. (2018, 14-16 de noviembre). *Acompañamiento a docentes en la implementación de procesos evaluativos que mejoren los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la sede Quito de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador* [conferencia]. Octava Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior. Panamá. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1990/2926>
- Boerr, I. (2018). Ensayo- Políticas de inserción profesional para docentes noveles a través de mentorías: el caso de Chile. *Revista Saberes Educativos*, (2), 38-56. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/52053/54762>
- Bolaños, Y. (2016). El adiestramiento laboral en el profesional de la educación. *Revista Magazine de las Ciencias*, 1(3), 95-102. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/68/242>

- Cárdenas, A. (2019). Influencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente de Instituciones Educativas Polidocentes del nivel primario, Virú 2018. [tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37281/cardenas_ca.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chireac, S., Francis, N., Guerrero-Jiménez, G. R., González, N. A., Guamán, N., Martínez, A., Vacacela, C. y Villalta, B. M. (2017). *Interculturalidad y educación bilingüe en la provincia de Loja*. [jornadas]. I Jornadas Internacionales Conocimientos ancestrales y procesos de desarrollo. Nacionalidades indígenas del Ecuador. Universidad Técnica Particular de Loja. Loja, Ecuador. <http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/20.500.11962/21489/1/Conocimientos%20ancestrales%20UTPL.pdf>
- Collet-Sabé, J. y Martori, J. C. (2018). Construyendo puentes con Bernstein: planteamiento y resultados del proyecto de mentoría “Enxaneta” con alumnos, familias y escuelas contra las desigualdades educativas. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, (9), 49-72. <http://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/3143>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2010). Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3747/1/S2009862_es.pdf
- De la Herrán, A. (2011). Complejidad y Transdisciplinariedad. *Revista Educação Skepsis*, 1(2), Formação Profissional (Contextos de la formación profesional). São Paulo: skepsis.org. pp. 294- 320.
- Delgado, M. (2015). *Elaboración de un módulo para fortalecer el inter-aprendizaje de la lengua kichwa, en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes del tercer año de Educación General Básica del Centro Educativo Comunitario “General Rumiñahui” de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Quilloac”, perteneciente a la comunidad de Quilloac, del cantón y provincia del Cañar*. [tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8935>
- Díaz, C. y Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* 9(2), 301-315.
- Fragoso, O. (2009). El giro del diseño: transdisciplina y complejidad. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 8(31): 97- 107.
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 1(1), 34-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>

- García, D. (2012). Acompañamiento a la práctica pedagógica. Serie: Acompañamiento Pedagógico N° 1. Santo Domingo: Editorial Centro Cultural Poveda. 58 p.p de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf_530.pdf
- González, J. (2017). *Estrategias de Indagación Científica. El método como estrategia*. Tomo VI. Colección Educación, Complejidad y Transdisciplinariedad. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. 144 p.p.
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yañez, M., Rojas-Murphy, A. y Jara, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, (52), 12-48. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.824>
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(Extra 5), 1-10 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197461>
- Guayasamín, M. (2017). Aciertos, críticas y desafíos pendientes de la política educativa durante la presidencia de Rafael Correa Ecuador 2007-2017. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(14), 9-30.
- Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60.
- Herdoiza, M. (s/f). Capacitación docente. Strengthenmg Achievement in Basic Education (SABE) Project. <https://silo.tips/download/capacitacion-docente>
- Hermida, L., Yance, C., Gracia, M. y Amado, L. (2020). *Utilización de la aplicación digital EVALOE-SSD por una maestra de Ecuador como herramienta de formación, autoevaluación y propuesta de cambios en la metodología de trabajo* [conferencia]. Sistema educatiu, formaciódocent i societat del coneixement. Conferencia Internacional de Recerca en Educació IRED'19. <http://hdl.handle.net/2445/164638>
- Hervás, M., Polo, M., Fernández, C., Fernández, M. y Tallón, S. (2018). Nuevos retos en la educación. El impulso de metodologías alternativas aprendizaje-servicio y mentoría. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, (1), 407-416. <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1250/1073>
- Hurtado, J. (2000). Metodología de la investigación holística. Caracas: Fundación Sypal. 666 p.p.

- INEC, Comisión de Transición y ONU-MUJERES (2010). *Mujeres y hombres del Ecuador en cifras III. Serie Información Estratégica*. Editorial Ecuador.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) (2016). *Resultados educativos, Retos a la excelencia*. Quito, Ecuador.
- Jáspez, J. F. y Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73).<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>.
- Kozanitis, A., Ménard, L. y Boucher, S. (2018). Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles: efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza. *Praxis Educativa*, 13(2), 294-311. doi: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0003
- López, A. (2017). *Estrategias de enseñanza creativa: investigaciones sobre la creatividad en el aula*. Bogotá: Universidad de La Salle. 249 p.p.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8.
- Lozano, E. (2017). La cultura y la formación docente en la vida cotidiana escolar. Congreso Nacional de Investigación Educativa (Ponencia)<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1135.pdf>
- Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M., Rísquez, A. y Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), 93-118.
- Martínez, M. (2002). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. México: Trillas. 271 pp.
- Martínez, M. (2007). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría*. 2da Edición. México: Trillas.
- Martínez, H. y González, S. (2010). *Ciencia y Sociedad*, XXXV (3), 521-541.
- Méndez, E. (2003). *Cómo no naufragar en la Era de la Información: Epistemología para internautas e investigadores*. Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia. 132 p.p.

MINEDU (2017). Resolución de Secretaría General N° 008-2017-MINEDU. Lima-Perú. <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/rsg-008-2016-minedu/rsg-n-008-2017-minedu.pdf>

Ministerio de Educación (2018, 19 de junio). Arranca a la segunda fase del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio. <https://educacion.gob.ec/arranca-a-la-segunda-fase-del-programa-de-acompanamiento-pedagogico-en-territorio/>

Ministerio de Educación (ME) (2012, 9 de julio). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_9026.pdf

Ministerio de Educación (ME) (2013, 16 de diciembre). *Acuerdo 0450-13*. <https://es.scribd.com/document/390154678/ACUERDO-0450-13>

Ministerio de Educación (ME) (2018, 23 de julio). *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00073-A*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/08/MINEDUC-2018-00073-A-Crear-e-insitucionalizar-el-Programa-de-Acompanamiento-Pedagogico.pdf>

Ministerio de Educación y Ciencias (2017). Procesos de mentoría y acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas del Paraguay. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIEP Plan de Evaluación y Plan de Monitoreo 2017 Asunción – Paraguay. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15369?1559177399

Ministerio de Educación y Cultura y del Ecuador (MEC) (2006). *Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Hacia_Plan_Decenal.pdf

Ministerio de Educación (2016). Lengua y Literatura 2° grado. Guía del docente. Quito.

Monge-Urquijo, P., Laborín-Álvarez, J. y Siqueiros-Aguilera, J. (2019). Modelo analítico para el acompañamiento de docentes noveles en México. *Educación y Humanismo*, 21(37), 28-50. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3376>

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO/IESALC, Ediciones FACES UCV & CIPOST. 124 p.p.

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*.

Nieva, J. A., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8(4), 14-21. <http://rus.ucf.edu.cu/>

Reséndiz, N. (2019). Inserción profesional y tutoría (mentoría) para docentes de nuevo ingreso en Educación Básica en República Dominicana, Colombia y México. *Praxis*

Pedagógica, 19(25),110-141.<http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.25.2019.110-141>

Reynoso, J. (2007). Notas sobre la capacitación en México. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 166.

Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca*, 5(9), <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n9/e2.html>

Rodríguez, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y *sumakkawsay* en Ecuador La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles Educativos*, XXXIX (157), 70-86.

Rojas, B. (2010). *Investigación Cualitativa*. 2da Edición. Caracas: Editorial FEDUPEL.

Rolla, A., Westh, A. S., Montalva, V. y Samaniego, J. (2019). *Aprovechar el potencial de la mentoría docente en Ecuador. Recomendaciones para el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) del Ministerio de Educación de Ecuador*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. VI. Serie. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Aprovechar_el_potencial_de_la_mentoria_docente_en_Ecuador_es_es.pdf

Rufinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. y González, C. (2020). Tutorías de prácticas. Representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/perseduc/v59n1/0718-9729-perseduc-59-01-30.pdf>

Ruiz, C. (2008). El Enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa: Una Mirada desde el Paradigma de la Complejidad. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*, 8(4), 13-28.

Secretaría de Educación (2014). *Manual de Mentoría. Instructivos y herramientas para la organización del acompañamiento docente en las Redes educativas de Honduras*. 78 p.p.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

UNESCO (2015). *World Inequality Database on Education*.https://www.education-inequalities.org/indicators/comp_prim_v2/countries/el-salvador/#?dimension=all&group=all&age_group=|comp_prim_v2&year=|2014

UNESCO (2019). El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano. Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes Investigación desarrollada por María Balarin, PhD (investigadora principal) y Aurora Escudero, BA (asistente de investigación), Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Lima-Perú. Libro electrónico <https://unesdoc.unesco.org/>

Valentina, K. (2014). Papel del profesor en el adiestramiento. <https://es.scribd.com/document/245888376/Papel-Del-Profesor-e-El-Adiestramiento>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. el-acompanamiento-pedagogico-como-estartegia-de-apoyo-y-desarrollo-profesional-de-los-docentes-noveles.pdf

Yale University (2015). Fundamentals of qualitative research methods: focus groups <https://www.youtube.com/watch?v=cCAPz14yjd4>

ANEXOS

ANEXO A .- CUESTIONARIO

Estimado (a): _____

Presente.

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer su opinión con relación a **“El acompañamiento pedagógico en el desarrollo de la Lengua, por medio de la mentoría en Ecuador.”**

La información aportada por usted, tiene suma importancia para el desarrollo de esta investigación, razón por la cual agradezco toda su disponibilidad para responder este cuestionario. Su identidad se conservará en el anonimato, por lo cual, puede responder con toda la sinceridad desde su perspectiva personal. La información suministrada será empleada únicamente con fines académicos.

Lea detenidamente cada una de las proposiciones y marque con una “X” en el espacio indicado, conforme a las alternativas de respuesta que se presentan. Por favor, responda la totalidad de los ítems, y si tiene alguna duda. Consulte.

Agradeciendo toda su receptividad, me despido

Atentamente,

ANEXO A

CUESTIONARIO

En cada ítem existen cinco (5) opciones de respuestas: Completamente de acuerdo (CA), Parcialmente de acuerdo (P A), Indecisa (I), Parcialmente en desacuerdo (PD), Completamente en desacuerdo (CD), por favor marque con una equis (X) en el espacio indicado la opción que mejor exprese su respuesta.

ÍTEMS		RESPUESTA				
Dimensión: Tipos de acompañamiento		CA	PA	I	PD	CD
<i>Indicador: Apoyo a las relaciones personales</i>						
1	El proceso de acompañamiento pedagógico se focaliza en el manejo del estrés que genera la integración del docente para el trabajo en equipo.					
<i>Indicador: Apoyo técnico</i>						
2	El docente en formación de mentor que da acompañamiento al profesional de la docencia brinda el apoyo técnico requerido					
<i>Indicador: :Proceso de formación</i>						
3	El acompañamiento corresponde a un período adicional a la formación inicial del docente y sirve para, transmitir, formar destrezas y capacidades					
<i>Indicador: Proceso de mutua formación y retroalimentación</i>						
4	El acompañamiento del docente mentor, promueve la mejora de las estrategias de enseñanza de la lengua y la reflexión, al término del proceso del desarrollo de la clase.					
Dimensión: Tipología de la mentoría						
<i>Indicador: Enfoques</i>						
5	El acompañamiento del docente se realiza desde su desarrollo personal, basado en el diálogo, la comunicación y la investigación.					
<i>Indicador: Estrategias</i>						
6	El acompañamiento del docente mentor, emplea estrategias de reflexión crítica y participación por medio del diálogo crítico, reuniones y mesas de acompañamiento utilizando bitácoras, portafolios.					
<i>Indicador: Objetivos</i>						

7	El acompañamiento pedagógico con el docente mentor implica el desarrollo de tareas de asesoría, acompañamiento y formación horizontal de otros docentes.					
<i>Indicador: Orientaciones</i>						
8	La apertura entre el docente en formación de mentor y el docente acompañado está impregnada de espontaneidad, franqueza y honestidad y se da mediante aprendizaje colaborativo					
<i>Indicador: Tipo de interacción</i>						
9	Es permanente la interacción entre el docente en formación de mentor y un grupo de docentes acompañados.					
<i>Indicador: Fases</i>						
10	Las fases de acompañamiento pedagógico (diagnóstico, planificación, desarrollo, reflexión y evaluación), con el docente mentor se ejecutan de manera consensuada entre los actores involucrados. (directivos, docentes y padres de familia)					
Dimensión: Evaluación del acompañamiento						
<i>Indicador: Autoevaluación</i>						
11	Se promueve el proceso de autoevaluación por parte del docente mentor, al docente acompañado, fortaleciendo la autoestima, la creatividad y el desempeño docente.					
<i>Indicador: Coevaluación</i>						
12	Se realiza la evaluación entre pares para brindar una perspectiva distinta al docente acompañado y favorecer la reflexión crítica.					
<i>Indicador: Heteroevaluación</i>						
13	Se promueve la evaluación por parte de todos los actores como un proceso de retroalimentación permanente que ayuda al logro de los objetivos					
Dimensión: Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia lingüística del estudiante						
<i>Indicador: Enseñanza de la Lengua</i>						
14	El acompañamiento pedagógico por parte del docente mentor ayuda a comprender el uso de las estrategias del currículo del nivel elemental en el desarrollo de la lengua.					

<i>Indicador: Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia semántica en los estudiantes</i>						
15	El docente en formación de mentor ayuda al docente acompañado a promover en los estudiantes la reflexión sobre el significado de las palabras, oraciones y párrafos.					
<i>Indicador: Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia léxica en los estudiantes</i>						
16	La mentoría favorece la implementación de estrategias para que los docentes acompañados promuevan actividades que faciliten en los estudiantes la adquisición de la escritura y de la lengua de forma creativa y crítica.					
<i>Indicador: Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia sintáctica en los estudiantes</i>						
17	El docente acompañado facilita la reflexión sobre la práctica y la implementación de estrategias para el desarrollo de la lengua y la construcción de oraciones.					
<i>Indicador: Acompañamiento para el desarrollo de la conciencia fonológica en los alumnos</i>						
18	El docente en formación de mentor reflexiona junto al docente acompañado sobre la importancia de la elección de la ruta fonológica para enseñar a leer y a escribir a los alumnos.					

**DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

ANEXO B.- ENTREVISTAS

GUIÓN DE ENTREVISTA

DE JANETH

ENTREVISTA A FACILITADORA EN LA FORMACIÓN DE MENTORES

A partir de su participación en el proceso de acompañamiento pedagógico, podría describir ¿cómo fue su experiencia y cómo se relacionó con los facilitadores del proceso?.

Dentro de las experiencias personal, cabe señalar todo lo bueno, que se compartió, aunque también hubo momentos de adversidades.

Iniciaré comentando el proceso de selección, el primer filtro fue una encuesta aplicada, en nuestras instituciones educativas donde laboramos, al parecer las preguntas en las encuestas respondían a los criterios para la selección, como: nuestra experiencia docente, nuestra aptitud, el nivel de aprendizaje en el que laborábamos y la predisposición como docente para seguir aprendiendo, después de la encuesta de preselección, nos aplicaron una entrevista, en donde las preguntas que nos hacían también consideraban los aspectos antes mencionados, como: ¿cuál era el perfil que tenía el docente?, ¿cuál era su actitud?, ¿cuál era su entusiasmo?, de participar y colaborar en el proceso.

El proceso de mentoría en un principio fue como una incógnita porque no sabíamos en realidad ¿qué es lo que teníamos que hacer?, pero al mismo tiempo asumiendo el compromiso que teníamos desde la formación, la experiencia ha sido muy fructífera y lo sigue siendo porque hemos ido aprendiendo, nos hemos ido retroalimentando de lo que sabíamos, de lo que no sabíamos y al compartir con los docentes se ha ido fortaleciendo cada vez más.

al principio todos estábamos con la predisposición por las ansias de saber, conocer , aprender y a medida que iban avanzando se convertían en algo difícil, cansado porque nos demandaba mucho tiempo, el hacer las visitas, el momento de las entrevistas con los directivos, unos muy entusiasmados, otros muy reacios porque no veían con buena actitud que visitáramos las instituciones, porque tal vez la percepción de ellos al principio fue ,de que íbamos hacer una especie de monitoreo, de indagar como realizaban sus actividades, pero eso no era nuestro fin, pero muchos docentes y directivos si lo vieron desde esa perspectiva creando buena conexión, estaban dispuestos, eran colaboradores, al mismo tiempo los docentes acompañados, a unos no les gustaban las visitas, se sentían presionados, se sentían vigilados, otros también lo tomaban con buena aceptación, pero en el camino se fueron alijando esas aspereas, fueron mejorando las relaciones tanto de docentes acompañados como de, ya que lo único que pretendíamos era darle continuidad al programa de acompañamiento pedagógico en territorio, para mejorar o de pronto para compartir estrategias, actividades que ayudaran a fortalecer ese proceso de aprendizaje y también a ellos como docentes les ayudara a compartir la enseñanza con sus estudiantes.

Los beneficiados fueron primero los docentes acompañados y el eje principal los estudiantes porque todo esto gira en torno a mejorar el proceso de aprendizajes con los estudiantes e inducir a los docentes que apliquen nuevas estrategias más innovadora y concretas para llegar al aprendizaje significativo de los estudiantes.

Además, les permitió a los docentes retroalimentar los conocimientos que ellos tenían, porque la mayoría de los docentes nos quedamos solamente con lo que vemos en el texto o lo que de pronto se aprendió en un taller o en una capacitación, pero no se lo lleva el 100% a la práctica. Porque en esta vez se les pudo dar el acompañamiento directamente a ellos en el aula y fortalecerlos con estrategias que en realidad no son nuevas, ya que están enmarcadas en el currículo, específicamente en la guía del docente de los niveles de preparatoria e inicial, sino que no han sido escudriñadas y aplicadas por desconocimiento y poco interés de leer las guía que proporciona el Ministerio de Educación en cuanto a las orientaciones y recomendaciones metodológicas.

Nuestra relación era principalmente con los docentes del nivel elemental de primero y segundo grado, pero luego se fue extendiendo con docentes de tercero y cuarto grado, con los docentes de tercero se trabajaba producción de texto y en segundo de básica las estrategias de conciencias lingüísticas porque es la base de lectura y escritura fomentar esas estrategias, para en tercero las puedan aplicar y en cuarto de básica, con cuarto grado con la producción de un texto más completo y complejo con todas las bases y estrategias que componen el área de Lengua y Literatura.

También nos relacionábamos directamente con nuestra capacitadora Gaby Mena, quien nos orientaba en las estrategias aplicadas mediante talleres y clases modeladas por ella para posteriormente replicarlas con los docentes y padres de familia. Los asesores educativos nos daban el acompañamiento constante en las visitas a las instituciones educativas y en el acompañamiento con el docente, así como en el nuestro acompañamiento en la elaboración de las planificaciones tanto de las clases modeladas como las de los talleres.

En los primeros años teníamos una comunicación con el coordinador general del Programa PAPT que era el Msc Pablo y otros responsables del programa, posteriormente, en tiempos de la pandemia COVID – 19, a pesar de que estábamos en la virtualidad, se continuó con charlas virtuales mediante apoyo técnico llamado DYA.

Positivamente hablando, en conclusión, fue una excelente experiencia ya que aprendimos mucho de todas las personas que se relacionaron con nosotros.

¿Puede mencionar alguna estrategia utilizada en el acompañamiento pedagógico que se relacione con el aprendizaje y la enseñanza de la lengua?.

Una de las estrategias y tal vez principal es clima de aula, porque si se desarrolla un buen clima de aula, los estudiantes están presto para un buen aprendizaje , otra estrategias también es, el ambiente alfabetizador, ya que es aquella que le permite a los estudiantes desde muy pequeños poder extrapolar, interiorizar, a poder descubrir características y descripciones de las cosas que observa y también una técnicas muy importante es la aplicación de las conciencias lingüísticas, especialmente la conciencia semántica que le permiten al estudiante `poder tener un conocimiento más amplio de las cosa que tiene a su alrededor o que desea descubrir. La relación fonema grafema, los juegos, a través del alfabeto móvil, bingo fonológico, son estrategias muy buenas para que los estudiantes que puedan fomentar el uso de la lengua.

Todas estas estrategias las damos a los docentes a través de talleres periódicos, en medida que nosotros recibíamos la capacitación, planificábamos los talleres con los docentes y otros de los aspectos interesantes de este programa es que no solo compartíamos los talleres con los docentes de primero y segundo grado sino que también lo hacíamos con los padres de familia, quienes son el apoyo directo en los primeros años de escuela para nuestros estudiantes, también en 3ero y curto grado se compartían con los docentes técnicas de lectura comprensiva y lectura por placer.

Parte de la metodología que aplicábamos eran las clases modeladas que se daban después de las capacitaciones, para que los docentes observen directamente lo expresados en los talleres, se desarrollaban clases modeladas para que posteriormente ellos o ellas continúen con la metodología planteada en los talleres. Y cuando ellos aplicaban las estrategias había un proceso de reflexión con el docente para orientarles ir mejorando la aplicación de las

estrategias, al principio este proceso fue muy tenso por parte del docente porque pensaba que se lo iba a juzgar o a mal informar, pero eso no era el objetivo, ya que lo que se requerirá es que ellos lleguen a dominar las estrategias para su aplicación con el fin de que estas estrategias no solo sean aplicadas en el tiempo del programa sino se implementaran en la institución a través del tiempo, al pasar el tiempo los docentes iban observando los resultados en sus estudiantes y se iban empoderando de las estrategias otros en cambio se sentía incómodos, quizás quienes ya estaban cerca de retirarse de sus funciones de docentes y otros por su postura ponían resistencia.

Pero lo bueno es que, así como encontramos resistencia, también había muchos docentes que nos consultaban y se sentía motivados, más que todos aquellos que veían que sus niños reaccionaban de forma diferente y con mayor motivación y criticidad.

Entre unos de los aspectos negativos en el desarrollo del proceso, tal vez fue el que no todos los directivos y docentes daban la aceptación evidenciando escasa colaboración y sin la predisposición del directivo y del docente, no podíamos avanzar mucho y solo se evidenciaba en los estudiantes el trabajo que se realizaba solo cuando hacíamos la visita y cuando regresábamos en una próxima visita nos dábamos cuenta que el docente no daba continuidad a lo que se le había compartido a los que se les había enseñado en una clase modelado para que ellos vean la aplicación de las estrategias y las puedan aplicar en el transcurso de los demás días, pero ellos no lo hacían, pero existía otro grupo comprometido que sí lo hacían y se veían los resultados.

Dentro del programa al principio se dijo que eran dos años después se extendió por dos años más se dieron los 4 años y al regresar después de la pandemia estamos intermitentes estábamos en estop y ahora al regresar a la presencialidad, cuando ya estábamos organizados de pronto, y se nos dice que se va a canalizar los procesos porque los docentes estamos en aula en un 100% y no tenemos tiempo para dar el acompañamiento. Además, la falta de presupuesto, ya que no hay destinado un presupuesto fijo para el programa lo que está perjudicando que se dé la figura del mentor.

¿Cómo describiría la mentoría y qué tan importante sería para usted llegar a dominar estrategias que se emplean para favorecer el proceso de acompañamiento pedagógico?

La mentoría es un proceso que se inició a lo largo de 4 años, en el cual fuimos escogidos o seleccionados un grupo de docentes para poder aplicar este proyecto. Y la describo como una fase muy importante en lo que es el proceso de aprendizaje, el Ministerio de Educación dio un aporte muy necesario, por los resultados en su aplicación, es algo que hace falta para fortalecer el proceso de enseñanza en los compañeros desconocen de las estrategias

o no han tenido la oportunidad de aplicar estas estrategias que están propuestas en las guías metodológicas de los docentes de primero y segundo grado otorgadas por el Ministerio de Educación y mediante este acompañamiento en territorio tuvieron la oportunidad como quien dice de aterrizar y comprender inclusive el uso de los textos que el Ministerio otorga a los niños de primero y segundo grado ya que sus actividades están propuestas acorde a la metodología del desarrollo de las conciencias lingüísticas mediante el uso de las estrategias que hemos venido acompañando a los docentes durante estos cuatro años de acompañamiento. y considero de suma importancia que se continúe con este proceso que hemos visto que está dando resultados, lamentablemente propuestas los cambios de gobiernos y el no tener una política de estado en mantener y continuar con los programas y la falta de asignación a estos programas que surgen como respuesta a la deserción escolar por falta de estrategias que le permitan al niño acceder de una forma lúdica y motivadora al proceso de lecto escritura sin la típica repetición sin sentido, y sin ningún interés hace que los niños en muchos de los casos los retiren de las instituciones educativas o en otros de los casos repitan varias veces un mismo año básico.

Dentro de lo negativo fue el tiempo que absorbía mucho, a mi cargo fueron asignados 17 docentes de dos instituciones tanto de jornada matutina y vespertina, al principio todo era nuevo y hasta que nos organizamos todo parecía complicado, pero ya después que nos fuimos adaptación a la situación, ya compartíamos el trabajo con las compañeras ya fue haciendo que esa presión fuera bajara,

Entre unos de los aspectos negativos tal vez fue el que no todos los directivos y docentes daban la aceptación y no teníamos la colaboración y sin colaboración del directivo y del docente, no podíamos avanzar mucho y solo se evidenciaba en los estudiantes el trabajo que se realizaba solo cuando hacíamos la visita y cuando regresábamos en una próxima visita nos dábamos cuenta que el docente no daba continuidad a lo que se le había compartido a los que se les había enseñado en una clase modelado ya que nosotros éramos quienes les modelábamos las clases para que ellos vean la aplicación de las estrategias y las puedan aplicar en el transcurso de los demás días, pero ellos no lo hacían, pero existía otro grupo comprometido que si lo hacían y se veían los resultados.

Dentro del programa al principio se dijo que eran dos años después de extendió por dos años más se dieron los 4 años y al regresar después de la pandemia estamos intermitentes estábamos en estop y ahora al regresar a la presencialidad, cuando ya estábamos organizados de pronto, y se nos dice que se va a canalizar los procesos porque los docentes estamos en aula en un 100% y no tenemos tiempo para dar el acompañamiento. Además, la falta de presupuesto, ya que no hay destinado un presupuesto fijo para el programa lo que está perjudicando que se dé la figura del mentor.

**DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

ENTREVISTA A DOCENTE EN FORMACIÓN DE MENTORES

A partir de su participación en el proceso de acompañamiento pedagógico, podría describir ¿cómo fue su experiencia y cómo se relacionó con los facilitadores del proceso?

Fue un experiencia muy maravillosa porque nos permitió a nosotros los docentes darnos cuenta de cómo desarrollamos nuestras prácticas pedagógicas y lo más importante que el gobierno haya implementado la mentoría en territorio uno se convertía en ese pilar fundamental para el docente acompañado porque el observaba y a través de esa observación directa podía ver y aprender las buenas prácticas pedagógicas, en cuanto a metodología activa y el desarrollo propiamente de la destreza como indica el currículo nacional del Ecuador.

En cuanto a la metodología y cómo el docente se iba apropiándose de esas habilidades que iba observando día a día en el acompañamiento, y luego con el trabajo compartido permitió evidenciar que todo ese año de observación y cumulo de experiencia que fue adquiriendo el año siguiente, se convirtió propiamente en otro docente mentor y supo darse cuenta de la importancia que hubo en ese acompañamiento y como se desarrollan las habilidades del pensamiento del currículo en cuanto a las destrezas.

Y su relación con los facilitadores en el proceso ¿cómo fue esa relación?

Al principio ellos estaban un poco temerosos, ¿Por qué? Porque pensaban que iban a ser pre juzgados por sus prácticas pedagógicas, pero después se dieron cuenta que

nosotros éramos sus aliados y que veníamos propiamente a compartir lo que ellos sabían, lo que nosotros traíamos unir esas experiencias y convertirlas en prácticas pedagógicas activas que se evidenciaban en los estudiante, cuando ellos se daban cuenta que estas prácticas no eran aparte de nuestro currículo nacional, cuando se daban cuenta que propiamente los niños desarrollaban habilidades del pensamiento que ellos ni se podían imaginar, eso era un cúmulo de gozo hubo unos que se apropiaron propiamente de las estrategias, otros había que estarlos empujando un poquito, pero los que se apropiaron, seguramente en donde estén, están proyectando la importancia del trabajo de la mentoría.

¿Con quienes nomas se relacionaron en este proceso?

Con este proceso nos relacionamos propiamente con nuestros asesores, fueron los primeros que nos indujeron, nos ayudaron.

En cuanto a los docentes algunos se comportaron un poco reacios, pero a la larga se dieron cuenta que éramos un apoyo porque nosotros le demostrábamos prácticas pedagógicas y le proporcionábamos talleres para la aplicación de las estrategias para que ellos a su vez la compartan con los padres de familia, con el fin de que se den cuenta de esta metodología, como deben de trabajar y ayudar al docente para que esto pueda fluir y desarrollarse las habilidades en los niños y niñas.

Con las autoridades, se presentaron algunas dificultades porque pensaban que nosotros íbamos a inspeccionar su trabajo y cuando se daban cuenta lo mucho que nosotros aportábamos en los estudiantes y el cambio del docente, ellos se hicieron nuestros aliados.

¿qué otra persona facilitaba a ustedes ese proceso?

Las capacitaciones que nosotros teníamos por parte de Planta Central, en este caso nosotros tuvimos mucho acompañamiento de Gabriela Mena. Gabriel Mena fue un Pilar fundamental para nosotras, porque con sus buenas prácticas y metodología activa y ese descubrir cuando ella venia y teníamos nosotros los talleres y despejar nuestras todas nuestras dudas, eso nos permitió a nosotros estar firmes y convencidas que esta metodología y más que todo esto de la mentoría debe seguir aquí en el Ecuador, porque es una práctica en territorio, donde uno puede hacer un análisis y darse cuenta de cuanto se aprende.

¿Puede mencionar alguna estrategia utilizada en el acompañamiento pedagógico que se relacione con el aprendizaje y la enseñanza de la lengua?.

Una de la estrategia que yo puedo evidenciar y que terriblemente me quede totalmente convencida de la importancia, es de la relación que se tiene con el código alfabético, cuando se hace esa relación de la fonología y que el estudiante, a pesar de que trabaje virtual con los padres y que el estudiante podía darse cuenta esa relación entre lo que habla y escribe, por medio de ese álbum de etiqueta puedan las letras y la secuencias de las mismas y generar otras nuevas palabras. Porque el niño tiene esa capacidad de poder descubrir las palabras, las letras y saber que, de ese modo, y así se escribe sin la necesidad de nosotros haberle enseñado ningún abecedario, simplemente con esa estrategia de la relación de lo que él habla del fonema grafema a través del álbum de etiqueta para mi esa fue una experiencia fascinante.

¿ Cómo describiría la mentoría y qué tan importante sería para usted llegar a dominar estrategias que se emplean para favorecer el proceso de acompañamiento pedagógico?

Describo la mentoría como uno de los mejores programas que ha implementado el gobierno, la describo como desarrollo en la formación personal, porque pude desarrollar muchas habilidades que no sabía que yo las tenía , una de ellas el carácter investigativo, investigar y el saber ¿por qué? , otras de ellas aprender a utilizar nuestro currículo nacional y poder desplegarlo en nuestros estudiantes que nuestros estudiantes aprendan a desarrollar habilidades, es una de las partes fundamentales que yo aprendí y que considero que los docentes que estuvieron a mi cargo también.

A partir de su participación en el proceso de acompañamiento pedagógico, podría describir ¿cómo fue su experiencia y cómo se relacionó con los facilitadores del proceso?

Bueno cuando comenzamos con el acompañamiento pedagógico en la costa, ya habíamos tenido una experiencia más o menos de siete meses en la sierra con 56 docentes en formación de mentores, se decidió ampliar en la costa.

Para la costa se realizó la selección de los docentes mentores con el apoyo del grupo de los asesores pedagógicos, ahí conocí al grupo de asesores pedagógicos. La primera experiencia con ellos fue cuando vinieron a Quito a la Universidad Andina Simón Bolívar para explicar el proceso y la experiencia que ya había tenido la Universidad Andina Simón Bolívar con el programa de escuelas lectoras, de que se trataba este proceso de lo que íbamos hacer con los docentes mentores. También se recogió algunas ideas de los asesores porque es super importante todo este proceso y lo que me he dado cuenta cada año, es lo importante de hablar con la gente para entender el contexto donde se va a desarrollar el cualquier de los programas que el Ministerio de Educación desea poner en práctica o las instituciones, ONG o cualquier otra instancia que dese apoyar a la educación pública, primero es importante conocer a la población y conocer la visión que tienen los docentes en estos espacios. Entonces fue muy importante conversar con los asesores educativos, mirar como ellos estaban observando las escuelas como ellos observaban la educación en ese momento y también que se puedan participar en la selección de docentes mentores, entonces ahí fue interesarte como preparar a este grupo maravillosos de personas para que puedan tener un ojo más clínico para poder encontrar a los docentes mentores y mirando que en general no era gente que sepan más sino gente que esté dispuesta a ayudar al otro, consideramos que esa fue la mayor fortaleza **y** creo que no nos equivocamos en la selección de los docentes mentores, quizás algunos si

tenían más expectativa y pensaron que los estaban escogiendo por ser lo mejor, pero en el camino dieron cuenta que lo importante era el darse y poder dar al otro lo que ellos pudieran aprender. También fue interesante en este proceso de docentes en mentores, se decidió trabajar de 2do a cuarto año, que era la experiencia que había tenido la Universidad Andina Simón Bolívar, pero a diferencia de las escuelas lectoras aquí se propuso al Ministerio que no se elija docentes exclusivamente de esos años de básica, sino se abre el abanico de posibilidades que estén docentes entre segundo a séptimo año de básico y fue muy importante, que muchos docentes, habían estado trabajando con quinto, sexto, séptimo, inclusive con octavo y noveno y aunque se les hizo un poco difícil al inicio, el conocer la metodología para trabajar especialmente la adquisición del código alfabético con segundo año de básica, ellos conocían ya la problemática que existía con los niños de esos años por lo tanto les permitió eso como abrir un poco más con sus experiencias y darse cuenta lo importante que era la estimulación en los primeros años de básicas, considero que eso apoyo mucho que los docentes se involucrara plenamente en las capacitaciones y pudieran poner con miedos y sustos, porque algunos no habían trabajado con segundo año, el haber puesto en práctica justamente la metodología sin tener la experiencia como docentes de esos años, también les permitió vivir la experiencia en la que no se tenía que romper tantos esquemas, como con los profesores de segundo año, que ya tienen su rutina y su formación con una metodología, que en este caso en el país es la metodología silábica, eso para mí fue lo más maravilloso de inicio, como asertivo en el programa de acompañamiento pedagógico, el perfil del docente que se escoge para esta función tan delicada, porque es un función delicada de acercarse a otro compañero, de saber cómo llegar a esa persona, de saber que no son autoridad sino son compañeros y yo creo que esa fue la experiencia más bonita de trabajar con este grupo de docentes lindos de la costa, en la que la formación que fuimos teniendo en cada encuentro era principalmente apoyado con los asesores educativos y como mirar al docente que iba hacer acompañado como este compañero que teníamos que ir a apoyar a pesar que a ratos no nos recibía con la mejor mirada, ni con la mejor disposición, considerándolo como un reto para todos, pero lo más hermoso de esta experiencia fue la construcción conjunta que hicieron los

diferentes docentes mentores con los asesores en los diferentes distritos educativos y cada uno le fue dando su sello. Es decir el asesor con su personalidad como liderando el grupo de docentes mentores pero además los docentes mentores con sus propias personalidades, creo que eso ayudó mucho que conversaran, que trabajaran en equipo y que se formaran en el trabajo en equipo, eso al principio les costó, fue difícil, al principio sentían que tenían que competir, después poco a poco se dieron cuenta que tenían que apoyarse y eso fue beneficioso a los docentes que ellos formaron porque le vieron como equipo y entonces empezaron a tener mucha confianza, mucha más seguridad de lo que ellos estaban compartiéndoles, esta experiencia lo más bonito es que se hace una capacitación dual a los maestros, en el que se dan talleres pero también se dan clases demostrativas y obviamente ver la reacción de los niños frente a la metodología, frente a lo que se propone a los niños, es maravilloso porque empieza a darte cuenta que funciona, que no es teoría, que no es una cosa repetitiva que al principio te cuesta inclusive como facilitador te cuesta exponer porque tú también la estas recién aprendiendo y siempre el primer año es un poco complicado, pero en un segundo año ya le coges el hilo, ya sabes cómo acercarte a la gente, ya hay nuevas experiencias, con base en la práctica docente, y como acercarse a los docentes, por lo tanto, cada vez grupos más perfeccionados en la metodología y en el acercamiento a los niños y a los docentes y que poco a poco también se fueron acercando a los directores, ese también fue otro reto, llevarles a los directores a este camino de mirar a los docentes de mirar la necesidad de la escuela, de cambiar ciertas cosas en la metodologías, ese también ha sido un camino. Creo que independientemente de las capacitaciones y formaciones que han tenido en el transcurso de formación como docentes mentores, junto con el asesor ha sido un compartir experiencias de como acercarse al director y no hay receta porque ninguna persona es igual a la otra, entonces no hay una receta para indicarles así tienen que acercarse, así lo tienen que hacer, solo le dio un mínimo de protocolo de acercamiento y de ahí cada uno ha ido construyendo las relaciones. Es gratificante saber que hay un grupo de docentes formados con esta capacidad de poder dirigir, poder plantear cosas nuevas en territorio, tener una mirada de territorio, de que se pueden analizar las situaciones de los niños a nivel pedagógico y de las escuelas y poder

proponer ciertas estrategias de formación a los docentes, creo que fue un poco atropellada la capacitación que se les dio por los financiamientos y acuerdo con el Ministerio, fue un grupo que con la voluntad, el estudio y la capacidad de equipo que tuvieron, es un equipo que se ha formado poderosamente por decir así, con mucho potencial para seguir formando a docentes y que realmente y que el currículo a nivel nacional se vaya estableciendo poco a poco.

Considero que uno de las partes que falta seguir trabajado es en la visión de las autoridades del Ministerio de Educación en sí, de cómo el acompañamiento pedagógico es tan importante en estos procesos de cambio, especialmente después de la pandemia y después que el Ministerio mismo ha propuesto ciertos cambios metodológicos, que sabemos, no porque el Ministerio los ha propuesto se dan en el aula y creo que ese salto, ese cambio, el maestro siempre necesita una persona que le acompañe que le guíe ínsito, en el aula, que tenga el tiempo para poder escuchar las inquietudes de los docentes y que en eso se va formando el docente con las nuevas propuestas Ministerio, creo que aún no logramos, que el Ministerio pueda tener una actitud de visión así, porque quizás, no es a la cantidad de maestros que se llega, es un trabajo arduo de más dos años, pero si hubiera un plan a nivel nacional de ver por zonas y seguir ampliando poco a poco, ya con ciertos logros en diferentes lugares, va a ser más fácil, yo creo que ahí hay una traba muy grande para este proceso, pero sin embarco considero que poco a poco en territorio se ha ido empujando, creo que muchos de los Distritos quizás no todos han acertado en mirar que es lo que está haciendo el docente mentor, como son los efectos en los docentes, en los niños y han optado por ser cierto apoyo, en organizaciones, en autorización para las capacitaciones, en visita a las escuelas, etc., etc., pero ahí aún falta, que poco a poco con un trabajo más extendió, obviamente más profundo se pueda llegar a esta comunicación con los Distritos Educativos. Y que realmente el proceso de acompañamiento pedagógico, se quede en los Distrito y se afiance en el Distritos porque es una situación local, que no es con directrices generales se puede trabajar sino dar un enfoque más territorial, contextualizada de las situaciones que necesitan los docentes en cada territorio, porque cada territorio en el Ecuador, aun en el territorio de Z8, es diferente del Norte, del Sur, del Centro de Guayaquil, de la zona rural, este, es

muy diferente las necesidades, creo que ese es uno de los grandes problemas. Otro gran problema, es que frente a la necesidad docente se volvieron a las escuelas, no se les dejó trabajar el 100% para que se puedan dar otros resultados mejores, más amplios y la falta de posibilidad legal y económica del Ministerio de Educación de apoyar con movilización a los docentes para poder llegar a las escuelas de los diferentes distritos ahí tenemos como grandes trabas, no reo que se voluntad sino que son de pensamiento mucho más estratégicos porque involucra a otras instancias que tienen que decidir como Ministerio de Economía .

Los docentes en formación en mentor que se han formado asumen un compromiso más con la educación, y precisamente esa era la idea no es que soy docente mentor sino de compartir, de ver que, si se puede cambiar , que sí se pueden usar nuevas herramientas con los niños.

Y me gustó mucho esto en la Z8 a pesar que fue difícil, los docentes como volver al aula y pensamos que se va a ir el programa a un lado, sin embargo la voluntad de los docentes mentores el tener su propio grupo, le hizo impulsar la metodología de otra manera, ya no solo como capacitadores ni como los responsables de dar ese conocimiento, sino con unas experiencias propias de prueba de creatividad de poner en juego como ellos iban a proponer esta metodología aun en línea, mediante fichas, WhatsApp y logar sacar a los niños adelante y la importancia del juego creativo y el hecho de crear cosa en la virtualidad, les hace un grupo muy fuerte, pedagógicamente capacitado para poder formar otros docentes en la metodología , ellos tienen sus propios argumentos y experiencias, actividades , cuestionamientos, investigación, es un grupo que no se queda en la repetición de la metodología sino que propone.

¿Puede mencionar alguna estrategia utilizada en el acompañamiento pedagógico que se relacione con el aprendizaje y la enseñanza de la lengua?.

Aquí específicamente con el aprendizaje y enseñanza de la lengua, hubieron algunas estrategias, la primero trabajar con los docentes desde la experiencia de adulto, eso es importante, para que los adultos podamos comprender como funciona, la lengua, `pudimos hacer algunas experiencias de comunicación oral , de lectura, escritura con los

docentes, con textos para los docentes, para adultos para que podamos entender que pasa con el niño cuando el aprende y a la vez el trabajar las estrategias para los niños, yo creo que esa fue una valiosa que nos funcionó, el trabajar de esa manera, para que los docentes pudieran comprender de mejor manera las estrategias, cuestionarlas y ponerlas en práctica. Otra de las estrategias en general que se usan para la enseñanza de la lengua es la reflexión lingüística y no solo la reflexión lingüística sino la reflexión de la práctica pedagógica en la enseñanza de la lengua, las respuestas de los niños, el ¿cómo reaccionan? ¿qué me pasó a mi cuando yo di la clase?, ¿qué sentí cuando di la clase?, ¿Qué me emocionó más?, ¿qué resultados ve?, ¿Qué sucedía cuando aplicaba las estrategias?, ¿Qué me cuestioné?, entonces, creo también una de las estrategias que se relaciona con este proceso de la enseñanza de la lengua es que le empezamos dar vida al lenguaje, que dejó de ser la materia, que dejó de ser la teoría del lenguaje para ser la práctica y el uso de la lengua y los niños y los maestros empezaron a entender que aprender las letras, el código, saber escribir y leer tiene que ver con lo que yo pienso con lo que siento, con lo que quiero expresar, con lo que vivo con mis experiencias y creo que ahí es cuando uno entiende que el aprendizaje de la lengua tiene que ver con la identidad de uno mismo, con la pertenencia en el grupo, en el que está. Con reflexión de la vida, entonces los docentes ahí empezaron a entender cómo podría ser esta materia de enseñanza de lengua puede ser una disciplina que se trabaje interdisciplinariamente, que se trabaje con otra que es fundamental trabajar la enseñanza de la lengua con el tema de Ciencias Naturales, el tema de Ciencias Sociales, que estos son temas y que la lengua es la estrategia para poder reflexionar y poder comprender y utilizar todo ese lenguaje que utilizan los niños para aprender a expresarse, esa fue una gran ventaja, las estrategias. Con la pandemia y la propuesta del Ministerio trabajar, con fichas, se cuestionó y se abrió la posibilidad de que lengua sea una materia interdisciplinar, algunos les costó más, a otros menos, el entender y poco a poco, también lo siguen descubriendo, pero la capacidad de reflexión que se dio con los docentes y con los niños en el lenguaje con estrategias como: la agenda del día, el niño dicta la maestra escribe, estrategias como leer para los niños todo el tiempo, estrategias de como trabajar rutinas del pensamiento, para hacer lectura, escritura, el juntar la lectura y escritura con estos

procesos de lo que estoy leyendo, también lo puedo escribir según lo que yo pienso, lo que yo opino, entonces, eso hizo ver que el aprender lengua no es aprender el código alfabético, que el aprender lengua es mucho más allá de saber las letras. Ese sería un salto importante en el aprendizaje en la enseñanza de la lengua.

¿Cómo describiría la mentoría y qué tan importante sería para usted llegar a dominar estrategias que se emplean para favorecer el proceso de acompañamiento pedagógico?

Yo describiría la mentoría como un proceso de formación continua de docentes y un proceso de reflexión pedagógica continua, que debería de ser parte del rol de ser docente, el docente nunca debería dejar de reflexionar, por lo tanto creo que mentoría es esa herramienta o el espacio en que el docente se permite ser científico todo el tiempo, se permite, investigar, cuestionar y reflexionar, creo que la mentoría abre ese espacio al docente, le permite ser creativo, le permite proponer ideas y no quedarse en la repetición, en las vanas repeticiones que realmente no nos han llevado a ningún lado, por lo que para mí es muy importante que los docentes en formación de mentore hayan podido dominar estrategias de acercamiento a los docentes, de poderlos escuchar, de poder tener la habilidad, de rescatar lo que en el proceso pedagógico, lo que el docente hace super bien y poder sutilmente cuestionar y profundizar, dar herramientas para lo que se observa que falta en los proceso pedagógico en el aula. Considero que esas estrategias que el docente en formación de mentor puede poco a poco llegar a dominar, hace que este proceso de acompañamiento pedagógico sea mucho más enriquecedor, porque no solamente queda en una metodología sino que el docente tiene la habilidad de buscar otras metodologías que le puedan servir, pero ya saben cómo acercarse al docente, ya no se queda solo en aprender la metodología de enseñanza de la lectura y escritura, le da herramientas que pueda investigar otras metodologías, pero ya sabe cómo acercarse al docente, y eso le da al docente mismo y el propio docente mentor siga siendo investigadores y por lo tanto la educación siga siendo una ciencia y que no se estanca, una educación, que no se estanca que sigue fluyendo, según el cambio generacional, el cambio global, el cambio de situaciones, como en esta caso la pandemia, que nos tocó adaptarnos, ahora el regreso como nos toca adaptando. Todas estas adaptaciones son parte de que la educación tiene que seguir permanentemente siendo reflexiva, porque es parte de ser humano, de cómo va cambiando el ser humano.

Hace tres años no teníamos miedo a un colapso económico ni social tan grande como una pandemia, ahora tenemos otras herramientas. La educación también tiene que enfrentar esas situaciones. Considero que eso y las estrategias propias de las disciplinas, estrategias propias de la enseñanza de la lengua misma. ¿cómo funciona el aprendizaje de la lengua? Para que puedan entender como los principios, de cómo funcionan las estrategias y ellos poder ser creativos frente a eso, por ejemplo, la metodología que se tiene que

trabajar con el desarrollo de la conciencia lingüística, pero los ejercicios de las conciencias lingüísticas pueden inventarse miles de juegos, pero si no se conocen bien esos principios ¿Por qué? Los hago ni ¿para qué? Los hago, el docente se va a quedar en las repeticiones, de igual forma en el código alfabético, si no se está al tanto de ¿Qué? Habilidades el niño desarrolla para poder adquirir el código alfabético, si no estoy al tanto de que habilidades, que destrezas el niño desarrolla, para poder adquirir el código alfabético, me voy a quedar dando las mismas palabras generadoras toda la vida y no se va a tener la capacidad de inventar otras cosas para poder llegar a los niños, dependiendo de lo que ellos necesitan, eso es importante desde mi óptica, por lo que considero que es muy importante llegar a dominar esas dos partes lo disciplinar y también el acompañamiento pedagógico.

La población docente es tan grande, ya que es una de las poblaciones más amplias de servidores públicos que tiene el país, entonces de ley nos vamos a topar con gente que no quiere cambiar, porque somos personas y nos vamos a topar, con gente que tienen miedo, con personas audaces, introvertidas, extrovertidas, creativas y no creativas, etc. y de diferentes lugares que vienen desde su propia educación, de su familia, de su cultura, frente a eso lo más importante, en estos procesos es no vernos limitados por esas diferencias, sino aprovecharlas y lo más interesante que se les dijo a los docentes en formación de mentores, es que usted no se sienta preocupado por el que no quiere hacer, sino preocúpese y dele más al que quiere aprender, porque ese que quiere hacer es el que va a llegar a diez docentes más, porque le va a contar a su prima que es docente o su hermana, a su amiga, vecina, a su compañera de trabajo, ese docente que va a dar más posibilidades, si cada docente tiene cuarenta niños cada año y de estos docentes se capacitan a diez, pero que cinco cojan bien la metodología, esos cinco se convierten en veinte más, porque ellos van a expandir y los otros que se quedan a veces necesitan más tiempo, más paciencia, tolerancia de esperar el cambio y otros necesitan ver que funcione los otros, es como hasta que no vea no creo, no se arriesgan. Se va generándose poco a poco, y con los que ya se nos quedan de esos cinco por la experiencia vemos que se cambian al bando de los que si quiere ya nos quedamos con dos, ya es menos y esos dos obviamente si están peleados con la vida, con el orgullo y la vanidad de lo que ellos saben, va a ser muy difícil que cambien, pero con la experiencia nos indique que aún de la gente con esta actitud, se quedan por lo menos con una o dos estrategias se queda, quizás no se queda todo, pero si logramos algo, es raro ver que con algún docente no hayamos logrado nada, no se ha visto, aunque sea un pasito se logra, eso es con el tiempo que ellos mismo van cuestionándose y habrá otros que no, es una población muy grande, como para decir el programa de acompañamiento pedagógico va a tener 100% en la población un efecto positivo, excelente, sería como mentirse, porque la población es demasiado diversa además que se está trabajando con personas. Considerando que no es una fábrica en la que se va a sacar un producto 100% excelente, pero según los parámetros sabemos que llegamos a un 40% que se empodera y otro 40% que se empodera, pero necesita más acompañamiento y un 20% que quizás no se empodera, eso tiene que ser una realidad en todo proceso de acompañamiento pedagógico, saber que eso va a pasar.

El mayor problema que se ha tenido es que no se lograron los financiamientos para hacer un buen proceso de evaluación de este programa de acompañamiento pedagógico con los docentes en formación de mentores, por lo que por ahora nos basamos solo en lo que tenemos que son; percepciones, entrevistas, evidencias de los niños pero no tenemos una evaluación de impacto, que es super costosa hacer, que hubiera sido lo ideal para poder tener evidencias concretas y numéricas sobre los cambios que se dan en los niños con este acompañamiento pedagógico. Considerando a nivel de Latinoamérica que casi llega al 10% de la población docente, el único programa de acompañamiento pedagógico ínsito con la presencia del docente en formación de mentor, en otros países existen programas con porcentajes menores en el acompañamiento docente. Aquí se ha trabajado con más de quince mil escuelas, es enorme la población que se ha impactado. Es el primer país Latinoamericano que propone un acompañamiento con el programa de acompañamiento pedagógico en territorio de mayor magnitud y sin embargo solo se llega al 10% de la población. Porque corresponde a políticas públicas.

Lo importante es que a nivel de país se ha cogido de todas las regiones del país.

Gracias por la entrevista.

ANEXO C.- HISTORIAL FOTOGRAFICO

Lanzamiento del Programa par autoridades educativas del Ministerios de Educación. Con la presencia del ministro de Educación y viceministra del gobierno de turno.



Proceso de capacitación a docentes en formación de mentores por asesores educativos que habían realizado pilotaje en la Zona 9 (Quito)



Réplica de la capacitación recibida por los docentes en formación de mentores a los docentes acompañados



Clases modeladas por los docentes en formación de mentores a los docentes acompañados.



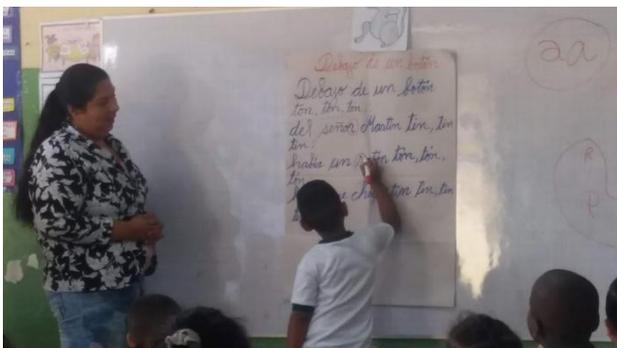
Docentes mentor generando proceso de trabajo colaborativo y reflexivo entre pares de docentes acompañados



Docentes mentores generando procesos de reflexión con los docentes acompañados después de la clase para la enseñanza de la lengua a niño y niñas del segundo grado de educación general básica.



Niños y niñas desarrollando estrategias para la adquisición del código alfabético para aprender a leer y escribir.



Trabajo en equipo de docentes en formación de mentores para el fortalecimiento de las estrategias en el docente acompañado.

