

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA**



**Las estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva
generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico
influyen en la calidad educativa del nivel primario**

**Estudio realizado en cuatro escuelas de San Miguel Chicaj, Departamento
de Baja Verapaz**

**Tesis presentada al Consejo Directivo de la Escuela de Formación de
Profesores de Enseñanza Media de la Universidad San Carlos de
Guatemala**

Ronaldo Ismael Cotzalo Gómez

Previo a conferírsele el grado académico de:

Maestro en Artes en la carrera de:

**Maestría Regional de Formación de Formadores
de Docentes de Educación Primaria**

Guatemala, noviembre de 2012.

Autoridades Generales:

Dr. Carlos Estuardo Gálvez Barrios	Rector Magnífico de la USAC.
Dr. Carlos Guillermo Alvarado Cerezo	Secretario General de la USAC.
Dr. Oscar Hugo López Rivas	Director de la EFPEM.
Lic. Danilo López Pérez	Secretario Académico de la EFPEM.

Consejo Directivo:

Lic. Saúl Duarte Beza	Representante de Profesores.
Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo	Representante de Profesores.
M.A. Dora Isabel Águila de Estrada	Representante de Profesionales Graduados.
PEM Ewin Estuardo Losley Johnson	Representante de Estudiantes.
Br. José Vicente Velasco Camey	Representante de Estudiantes.

Tribunal Examinador:

MSC. Rubén Pérez Oliva	Presidente.
Dr. Luis Javier Crisóstomo y Crisóstomo	Secretario.
MA. Miguel Ángel Franco	Vocal.

Guatemala, 15 de octubre de 2012

Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo
Coordinador Programa de Estudios de Post grado
EFPEM

Estimado Dr. Chacón:

El motivo de la presente es informarle que, en cumplimiento con la designación, he asesorado en el proceso de investigación al Lic. Ronaldo Ismael Cotzalo Gómez, quien se identifica con el número de carné: 100022508, maestrante de la Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes de Educación Primaria –MARFFEP-.

El Lic. Cotzalo elaboró el estudio denominado: Las estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico influyen en la calidad educativa a nivel primario. Estudio realizado en cuatro escuelas de San Miguel Chicaj, Departamento de Baja Verapaz.

Como parte del proceso de asesoría se le dio acompañamiento al Lic. Cotzalo en la ejecución del proyecto de investigación, hasta culminar con la elaboración del informe final de investigación, el cual cumple con todos los requisitos requeridos por EFPEM para este tipo de estudios a nivel de Maestría.

Sin otro particular, agradeciendo la confianza puesta en mi persona para cumplir con esta designación, me suscribo de usted

Atentamente

Dra. Anyalia Geraldine Grajeda Bradna
Asesora de tesis

El infrascrito Secretario Académico de la Escuela de Formación de Profesores de enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

CONSIDERANDO

Que el trabajo de graduación denominado **“Las estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico influyen en la calidad educativa del nivel primario”**, del (la) maestrante RONALDO ISMAEL COTZALO GÓMEZ, carné No. 100022508, de la Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes de Educación Primaria y el tribunal examinador ha dictaminado favorablemente sobre el mismo, por este medio

AUTORIZA

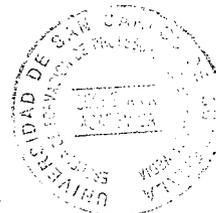
La impresión del trabajo de graduación, debiendo para ello proceder conforme el normativo correspondiente.

Dado en la ciudad de Guatemala, a los veintiún días del mes de noviembre del año dos mil doce.

“ID YENSEÑAD A TODOS”



Lic. Danilo López Pérez
Secretario Académico EFPEM



c.c. Archivo

Dedicatoria

A mi país:

Desde niño comprendí que cuando seamos mejores personas, seremos mejores guatemaltecas y mejores guatemaltecos. Desde estos escenarios podremos construir una Guatemala mejor.

Cuando cada uno de nosotros deje de importarle únicamente el espacio en que se circunscribe, y empiece a pensar en el país... entonces empezaremos a hermanarnos.

A mis hermanas y hermanos Mayas:

Agradezco al Creador y Formador, porque no tuve la oportunidad de ser inscrito en el sistema educativo, cuando tenía siete años, por no hablar el español; porque ahora como dice Humberto Ak'abal "...uso esta lengua que no es mía, lo hago como quien usa una llave nueva y abre otra puerta y entra a otro mundo donde las palabras tienen otra voz y otro modo de sentir la tierra..."

Además de escuchar, hablar, leer y escribir mi idioma materno, ha sido para mí una lengua que va más allá de las palabras, la concepción semántica y metafísica, como elemento de contrariedad en la filosofía occidental, se hace realidad en mi mente. Divisando imágenes difíciles de lograr en el idioma español. He aquí, el reto de la educación en Guatemala. Así que desde este espacio... propongo el diálogo.

A mi familia:

No por mencionarse de último sea así, la familia es la base de un buen país. Es el cimiento de todo buen ejercicio ciudadano. Las acciones que se desbordan por realizar una carrera, sacrifica muchas situaciones, y en este caso, fueron ustedes. Son parte fundamental en mi triunfo.

Agradecimiento

A la honorable y tricentenaria Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC-. A la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-. A la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana –CECC/SICA, al Ministerio de Educación de Guatemala –MINEDUC-, y a la Dirección Departamental de Educación de Baja Verapaz –DIDEDUC,B.V., por haberme permitido continuar con mi formación académica.

El aprendizaje, tuvo matices de aula y extra-aula, los diálogos profundos y la otra forma de ver la vida social, personal y académica no hubiesen sido tan intensos desde la cotidianidad, filosofía y cosmovisión, si el Formador y Creador no me hubiera permitido conocer y reconocer a la Doctora Geraldine Grajeda Bradna; quien desde su sentir más profundo por estudiantes capaces de hacer la diferencia, sin dejar de ser seres humanos, me guió a atrapar mis sueños... Gracias por mi atrapa sueños, Gerald. Un llavero que ramifica mis intenciones de vivir para servir. Atrapar no es fácil, pero no imposible. Estoy muy agradecido por todo, por todo.

Estoy agradecido con la MA. Margarita Pérez, de quien aprendí que la vida académica no sólo es aquello de la concreción de los contenidos. El aula se constituye primeramente de personas. Gracias Margarita por tu forma de concebir la educación...una mirada humana.

Gracias al Dr. Miguel Ángel Chacón, Licda. Lucrecia Crispín, Sully Johnson, Doña María Julián Ramos, Grace y Gladys, por su amistad incondicional.

Resumen

El presente estudio de caso busca determinar, identificar y describir las estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, que influyen en la calidad educativa del nivel primario. La metodología consideró fuente documental primaria, a partir de la utilización de entrevista tipo escala de Likert, test básico de inteligencia emocional, entrevista no estructurada con directores de escuela, grupo focal, observación no participante y observación de experiencias exitosas. Los principales hallazgos dan cuenta que las estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva son: *negación, modificación, re-encuadre, búsqueda, separación y racionalización*. Se recomienda impulsar una formación de los docentes de las escuelas que cubre PACE/GiZ, considerados como sujetos en la presente investigación, a efecto de que puedan aceptar la Asesoría Técnica Pedagógica como una oportunidad para generar procesos metacognitivos y aprendizaje autorregulado en niñas y niños que atienden.

ÍNDICE

Introducción.	1
1. Capítulo I Plan de investigación	4
1.1 Antecedentes.	4
1.2 Planteamiento y definición del problema.	10
1.3 Objetivos generales y específicos.	15
1.4 Justificación.	16
1.5 Tipo de investigación..	21
1.6 Hipótesis.	23
1.7 Variables de estudio.	23
1.8 Metodología.	41
1.9 Población y Muestra.	45
2. Capítulo II Fundamentación teórica.	46
2.1 Mapa ideográfico.	46
2.2 Cognición	46
2.3 Proceso de enseñanza aprendizaje	54
2.4 Acompañamiento técnico pedagógico.	63
2.5 Liderazgo	72
2.6 Teorías psicológicas de la conducta humana.	78
2.7 Calidad educativa	89
3. Capítulo III Presentación de resultados	93
3.1 Distancia entre el diseño proyectado y el diseño Emergente	93
3.2 Metodología aplicada	94
3.3 Proceso de validación de instrumentos	96
3.4 Estrategias para resolver la disonancia cognitiva	98
3.5 Proceso de acompañamiento técnico pedagógico	115
3.6 Calidad educativa	134
4. Capítulo IV Discusión y análisis de resultados	149
4.1 Estrategias para resolver la disonancia cognitiva	150
4.2 Acompañamiento técnico pedagógico	154
4.3 Calidad educativa	160
4.4 Conclusiones	167
4.5 Recomendaciones	168
4.6 Elementos rizomáticos emergentes	169
Referencias bibliográficas, documentales y webgráficas	172
Apéndice. Propuesta:	180
Diplomado: La calidad educativa... con una mirada humana	
Anexos.	241
• Formatos de instrumentos aplicados en la investigación	
• Matrices de análisis de texto	

Índice de gráficos

Gráfico No. 1	
Opinión del docente respecto a la facilidad de darse cuenta de lo que los demás esperan de él	98
Gráfico No. 2	
Opinión del docente respecto al proceso de orientación pedagógica en la que considera más relevante una información que se parece a la que él piensa.	99
Gráfico No. 3	
Opinión del docente respecto a un proceso de orientación pedagógica en el que se desecha información que no se comparte.	100
Gráfico No. 4	
Opinión del docente respecto a la confirmación con otros de sus propias percepciones de lo educativo.	101
Gráfico No. 5	
Opinión del docente con relación a las posibilidades de un incomodo por su debilidades encontradas por el ATP.	102
Gráfico No. 6	
Opinión del docente respecto a que la gestión es fundamental para realizar una mejor entrega educativa a nivel de aula.	103
Gráfico No. 7	
Opinión del docente respecto a que en un proceso de ATP selecciona lo que es concordante con su idea.	104
Gráfico No. 8	
Opinión del docente respecto a que toma las cosas con humor cuando algo no le sale como lo esperaba.	105
Gráfico No. 9	
Opinión del docente con relación a si se considera una persona indispensable en la vida de los que lo rodean	106
Gráfico No. 10	
Opinión del docente respecto a que le gusta cuando las actividades que hace, resultan mejor que las de los demás.	107
Gráfico No. 11	
Opinión del docente respecto a que en un proceso de acompañamiento técnico pedagógico da mucha importancia a las actividades que resultan mejor.	108
Gráfico No. 12	
Opinión del docente respecto a la importancia que tiene para él, que las demás personas reconozcan sus logros.	109
Gráfico No. 13	
Opinión del docente respecto a la importancia que tiene para él, que las demás personas reconozcan sus logros.	110

Gráfico No. 14	
Opinión del docente respecto a creer que detrás de la mayoría de las críticas se esconde una mala intención, venga de quien venga.	111
Gráfico No. 15	
Opinión del docente con relación a cuando le hacen proposiciones que no le interesan no tiene dificultad para rechazarla	112
Gráfico No. 16	
Opinión del docente con relación a que en un proceso de asesoría pedagógica se impone la propia razón como base principal de las acciones pedagógicas en el aula.	113
Gráfico No. 17	
Opinión del docente respecto a si sus sentimientos alteran sus pensamientos.	114
Gráfico No. 18	
Opinión del docente relacionado que al no establecer listado de necesidades no se concretiza la calidad educativa	116
Gráfico No. 19	
Opinión del docente relacionado con el plan de intervención del Asesor Técnico Pedagógico que permite realizar orientaciones efectivas a los docentes	117
Gráfico No. 20	
Opinión del docente respecto a que cuándo ha pensado que lo que está haciendo le va a salir muy bien y resulta lo contrario le afecta emocionalmente	118
Gráfico No. 21	
Opinión del docente respecto a que la mayoría de docentes aplican las sugerencias pedagógicas, producto de la observación en clase.	118
Gráfico No. 22	
Opinión del docente cuándo ha perdido algo valioso en su vida le resulta difícil de superar.	119
Gráfico No. 23	
Opinión del docente con relación a que se le recuerda a cada rato al Asesor Técnico Pedagógico lo que le ha parecido bien,; para que se olvide de lo que no le ha parecido bien.	120
Gráfico No. 24	
La entrevista con el Director de escuela brinda información respecto al apoyo que el docente puede recibir en todo momento.	121
Gráfico No. 25	
Opinión del docente relacionado a que, durante el proceso de ATP se le da muchas razones al Asesor Pedagógico para que comprenda la condición económica, familiar y social del propio docente.	122

Gráfico No. 26	
Opinión del docente respecto a que durante el proceso de ATP se tiende a decir que es responsable de los éxitos pedagógicos, pero no de los fracasos.	124
Gráfico No. 27	
Opinión del docente relacionado a que se debe contar con la presencia de los padres de familia cuando se buscan alternativas de solución a las demandas educativas.	125
Gráfico No. 28	
Opinión del docente respecto a que las autoridades locales no son necesarias para apoyar al docente.	126
Gráfico No. 29	
Opinión del docente cuando le hacen sugerencias sobre aspectos que debe cambiar, lo acepta solo de personas que sean muy cercanas.	127
Gráfico No. 30	
Opinión del docente en relación a las orientaciones pedagógicas que realiza el ATP no mejoran los resultados en niñas y niños.	128
Gráfico No. 31	
Opinión del docente relacionado en que durante el proceso de ATP se elogia a las personas que no hablan mal de sus acciones pedagógicas a nivel de aula.	129
Gráfico No. 32	
Opinión del docente en relación a si la conducta depende mucho del estado de ánimo que se tenga en ese momento.	130
Gráfico No. 33	
Opinión del docente con relación a que en un proceso de intervención pedagógica se mantiene siempre su experiencia pedagógica frente a lo que dice el Asesor Técnico Pedagógico.	131
Gráfico No. 34	
Opinión del docente sobre creer que es necesario mostrarse ante los demás con una expresión de alegría, aunque no lo siente en ese momento.	132
Gráfico No. 35	
Opinión del docente en relación a que durante la asesoría, orientación o intervención pedagógica se tiende a mantener los conocimientos propios frente a lo que sabe el ATP.	133

Índice de fotografías

Fotografía No. 1	
Estudiantes de sexto grado, en la práctica de la orto-caligrafía, en San Miguel Chicaj, Baja Verapaz.	144
Fotografía No. 2	
Escritura de un niño al practicar la orto-caligrafía.	144
Fotografía No. 3	
Caja decorada para resguardar revistas, recortes de periódico.	145
Fotografía No. 4	
Lectura en parejas.	145
Fotografía No. 5	
Organizadores gráficos.	146
Fotografía No. 6	
Docente lee con emoción el cuento redactado por uno de sus estudiantes.	147

Introducción.

El ser humano está dotado de muchas capacidades físicas, mentales y espirituales. El desarrollo de cada uno de los elementos de que se componen estas capacidades varía según la clase social, cultural y económica del individuo. No obstante, algo común entre los seres humanos es esa capacidad de generar estrategias para resolver conflictos mentales, de acuerdo a su conveniencia, lo resuelve de una manera positiva o negativa.

Reconociendo en la interacción entre seres la posibilidad de una *activación* de las emociones, pensamientos o actitudes, proceso al que Festinger llamó disonancia en los años de 1957, en concordancia al estado de activación que tiene características motivacionales o características de impulso, surgió el planteamiento del problema de investigación como ¿Las estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva, generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, influyen en la calidad educativa del nivel primario?

En este sentido, la teoría de Festinger se concentra básicamente en la tensión que puede causar una nueva idea en un individuo, en contraposición con la idea que ya tenía almacenada en su sistema de valores, razonamientos y actitudes; lo que resulta relevante para su defensa o distorsión consciente, a conveniencia del mismo individuo.

De esa cuenta, manaron planteamientos enfocados en determinar qué estrategias utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico. Consecuentemente se identificaron y se describieron cómo influyen en la calidad educativa del nivel primario dichas estrategias cognitivas.

Para efectos del estudio y habiéndose planteado una investigación de tipo cualitativo, especialmente un estudio de caso, considerando que no todas las escuelas reciben Acompañamiento Técnico Pedagógico, se determinó aplicar el estudio en el Municipio de San Miguel Chicaj, del Departamento de Baja Verapaz; dado que ahí la Cooperación Alemana Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit –GiZ-, en convenio con el Ministerio de Educación –MINEDUC- ha implementado un proceso de acompañamiento técnico pedagógico en ocho escuelas de la localidad.

Al aplicar los instrumentos de investigación, previamente validados, se logró hacerlo en 4 de las 8 escuelas que cubre –PACE/GiZ-, ya que las otras cuatro, los docentes se encontraban capacitándose o en actividades extra-aula; no obstante, se pudo determinar que las estrategias que utilizan los docentes de las cuatro escuelas en San Miguel Chicaj, Baja Verapaz, son: a) Negación, b) Modificación, c) Re-encuadre, d) Búsqueda, e) Separación, y f) Racionalización.

Con ello, además de lograr la imposición de su experiencia, conocimientos, o bien, encontrar la forma de agrupar por separado las situaciones, cierra las puertas para nuevos conocimientos así como para la construcción de estrategias metodológicas que conduzcan a concretizar una educación de calidad en las niñas y niños que se atiende.

Aunado a ello se pudo establecer que las acciones de intervención, asesoría y orientación, que son la razón de ser del Acompañamiento Técnico Pedagógico, resultan ser las acciones que provocan que el docente utilice estrategias para resolver la disonancia cognitiva.

Consecuentemente de nada serviría el esfuerzo por establecer acciones que redunden en buscar mejoras en el sistema educativo y su concreción a nivel de escuela, si la “Inteligencia Emocional Consciente” y el autoconcepto del docente no tienen ningún tratamiento desde las autoridades educativas, o si no se toman

acciones para contrarrestar el Síndrome de Burnout (desgaste profesional) que ha corroído la vocación del docente.

Como producto del estudio se recomienda a las autoridades que desarrollen un proceso para resemantizar las acciones de intervención, asesoría y orientación a efecto de considerar al docente como un ser humano que tiene necesidades propias como individuo y como ente pensante. Aunado a ello, es importante que en vez de considerar al docente como “trabajador” podría ser repensado como un “socio-inversionista” que en vez de exigirle, en su condición de “peón educativo”, sea visto como el gerente educativo que la sociedad necesita para impulsar la “empresa” educativa que el país requiere para avanzar hacia la calidad educativa; de esta manera se estaría potencializando su “Inteligencia Emocional Consciente” para evitar la generación de disonancia cognitiva frente al Acompañamiento Técnico Pedagógico.

Es oportuno indicar que durante la investigación se pudo recoger información relevante la cual, a pesar de no ser objeto del estudio, se consideró importante rescatarla y presentarla en un apartado denominado “**Elementos rizomáticos emergentes**”, la característica más importante del rizoma según Deleuze & Guattari (2003) es que tiene siempre múltiples entradas; de esa cuenta con toda humildad el investigador considera importante tomarlos en cuenta, no solo para que sirvan como líneas para otras investigaciones, si no para orientar las reflexiones en la búsqueda de las mejores decisiones a favor de las niñas y niños que son el fin último de la educación.

Por último, es seguro que si se logra establecer escenarios dialógicos para construir de manera conjunta estrategias que coadyuven a la búsqueda de la calidad educativa y que tanto los docentes como los ATP logren potencializar una Inteligencia Emocional Consciente, la escuela, se implantará como el dispositivo social que siempre fue “diseñado” por las guatemaltecas y guatemaltecos.

Capítulo I.

Plan de la Investigación.

Es preciso señalar que, al momento de realizar la búsqueda de bibliografía y estudios realizados en Guatemala y Centroamérica, no se localizaron investigaciones con el enfoque de la presente tesis, por ello, no se localizarán en este apartado.

1.1 Antecedentes.

- Rodríguez, Esteban. 2007. Acción de Acompañamiento Académico. Modelo de Intervención Docente que Posibilita Evolución Conceptual, Metodológica y Actitudinal. Tesis Doctoral presentada a la Universidad de Burgos, España. El problema establece la importancia de indagar las concepciones y creencias de los docentes como punto de partida de un proceso de intervención académica, Para lo cual, se abordó a profesores y estudiantes. La metodología consideró fuentes documentales y primarias, a partir de la utilización de cuatro cuestionarios. Los principales hallazgos permiten establecer la necesidad del cambio actitudinal, conceptual y metodológico de los docentes frente a su ejercicio profesional, y recomienda que cualquier acción intencional debe iniciar la formalidad del acompañamiento socializando el proyecto de intervención previamente planificado.
- Balzán, Yilly. 2008. Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en las escuelas de III etapa de básica. Tesis de maestría presentada a la Universidad Rafael Urdaneta, de Maracaibo, Venezuela. El problema fue determinar cómo es la relación entre el Acompañamiento Pedagógico del Supervisor y el Desempeño Docente. Se abordó a supervisores, directivos y docentes. La metodología consideró fuentes documentales y primarias a partir de la utilización de

cuestionarios. Se concluyó que el supervisor educativo presenta marcadas dificultades para el manejo en sus funciones. El estudio recomienda que las funciones del Coaching son necesarias para fortalecer el ámbito educativo.

- Ferreira, Neiba. 2008. Empowerment del supervisor educativo y desarrollo del talento humano en educación básica. Tesis de maestría presentada a la Universidad Rafael Urdaneta, de Maracaibo. Venezuela. El problema se circunscribió a analizar el empowerment del supervisor educativo y desarrollo del talento humano. Por ello, se abordó a supervisores, docentes y directivos. La metodología consideró fuentes documentales y primarias, a partir de la utilización del cuestionario. El hallazgo principal fue que los supervisores no promueven el talento humano a través del empowerment, y recomienda que los supervisores asuman una postura de compromiso, para autodesarrollar su talento e implementar estrategias innovadoras.
- Rodríguez, Ana. Mari Sol Sánchez, Blanca Rojas de Chirinos. 2008. La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje. Investigación institucional de la Unidad Educativa Institucional “Emperatriz Agüero” Estado Lara. Venezuela. El problema consistió en generar interpretaciones sobre los significados que los docentes de dicha unidad tienen de la medición, el acompañamiento y el aprendizaje. La metodología consideró fuentes bibliográficas y la utilización del método fenomenológico. El hallazgo principal estriba en que en el acompañamiento, el docente decide aceptar la intervención de otro profesional en el aula para favorecer de manera conjunta el cambio, y se aduce que ambos procesos favorecen el aprendizaje individual y organizacional.

- Aponte, María Elizabeth. 2008. Una propuesta para orientar el acompañamiento pedagógico y la sistematización de experiencias. Investigación institucional del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Caracas, Venezuela. El problema estriba en la contribución con los cambios pedagógicos y del quehacer docente en la búsqueda permanente de revisión y reflexión. Por lo que se indagó a los docentes. La metodología consideró fuente documental primaria, a partir de la utilización de la observación y entrevista. El principal hallazgo es la importancia de sistematizar las experiencias para interpretarlas, reconstruirlas y/o transformarlas, y se recomienda generar acciones en búsqueda de la calidad educativa y redimensionar el papel de los/las docentes.
- Vivanco, Georgina. 2009. Experiencia de aprendizaje transmediado: una aproximación a la acción pedagógica desde la perspectiva de la complejidad y el desarrollo del pensamiento. Tesis de maestría presentada a la Facultad de Educación, de la Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. El problema busca establecer un diálogo entre teorías que proponen modos de conocimientos que priorizan la conjunción y la integración. Estudio eminentemente bibliográfico que acota entre sus hallazgos un esbozo de propuesta de acción pedagógica compleja, proponiendo la transmediación como proceso que favorece la vivencia de Experiencias de Aprendizajes transmediados, cuyo foco es la modificabilidad de todos los actores que intervienen en contextos de aprendizaje.
- Chiavola, Carlos. Pavel Cedros y David Sánchez F. 2008. El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. Investigación institucional de la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. El problema analiza las diferentes conceptualizaciones del empoderamiento y se ubican en un sentido propio de las posibilidades de

aplicar este concepto gerencial para la solución de la problemática educativa. El estudio es eminentemente documental, que señala en sus hallazgos una realidad presente en las instituciones educativas como es la obsoleta relación dirigente-dirigido y, se propone un nuevo paradigma para delegar poder y autoridad a los subordinados y transmitir el sentimiento de que son dueños de su propio trabajo.

- Barraza, Arturo. Raymundo Carrasco y Martha Arriola. 2007. Síndrome de Burnout: Un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango. Investigación institucional de Universidad Pedagógica de Durango, Universidad Juárez del Estado de Durango y Secretaría de Salud del Estado de Durango, México. El problema planteado se basa en que hay personas que se dedican a trabajar dentro de lo que se ha denominado “profesionales asistenciales”, es decir, de servicio público que pueden encontrarse fuertemente afectadas por el síndrome de Burnout y verse sometidas a un gran desgaste profesional. El estudio fue de naturaleza teórica de tipo exploratorio, donde el principal hallazgo es que se considera que la disonancia cognitiva es uno de los detonadores del síndrome de Burnout.
- Serrano, Miguel Ángel. 2006. Adaptación psicobiológica al estrés social en una muestra de profesores: Cambios hormonales, cardiovasculares y psicológicos. Tesis presentada a la Universidad de Valencia, España. El problema se enfoca en analizar el grado de estrés laboral y Burnout en una muestra de profesores, teniendo en cuenta las posibles fuentes de estrés. Se abordó a 49 profesores. La metodología consideró fuentes documentales y primarias, y la utilización de metodología longitudinal. El principal hallazgo es que la muestra no presenta una situación de tensión laboral patológica, aunque sí que hay una mayor percepción de presión al

final de curso; se recomienda tomar en cuenta el grado de tensión laboral como fuente de estrés.

- Bueno, José Antonio. 1993. La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención. Tesis doctoral presentada a la Universidad Complutense de Madrid, España. El problema se enfoca en el preocupante índice de fracaso escolar que se da en una cada vez mayor proporción de la población escolarizada, por la falta de “ganas de aprender”. La muestra seleccionada aleatoriamente estuvo compuesta finalmente por 882 sujetos de clase social media-baja, baja; de centros de la periferia de Madrid capital excepto uno de provincia; dividiéndose en partes iguales en públicos y privados. La investigación se articula en dos partes: en la primera se lleva a cabo la revisión general de las teorías motivacionales, y en la segunda, se realiza una revisión de los programas de entrenamiento motivacional y el diseño, aplicación y 13 verificaciones de la eficacia del programa de intervención. El principal hallazgo estriba en que la redirección del pensamiento de los sujetos hacia el esfuerzo, puede ser más difícil de conseguir en el aula que en el laboratorio, ya que cualquier tipo de entrenamiento puede verse afectado negativamente por la presencia de otras claves conflictivas. Además el estudio verifica que la teoría de las atribuciones causales sigue siendo aún, una teoría válida.
- Ademola, Olataye. Akintunde, S.O & Yakasi, M.I. 2010. Inteligencia Emocional, creatividad y logro académico en los estudiantes de empresariales. Investigación institucional de la Facultad de Educación de la Universidad de Bayero, Nigeria. El problema se basa en la cantidad de influencia del nivel de creatividad e inteligencia emocional en el logro académico de los estudiantes. Se trabajó con 235 educandos, utilizando tres instrumentos para la obtención de datos de inteligencia emocional, creatividad y logro académico: a) Puntuación acumulado de grado del

estudiante (PAGE), b) Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WEILES) y Test de Creatividad de Nicolas Holt (NHCT). El resultado es que no se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación al rendimiento académico, creatividad e inteligencia emocional; recomiendan que se debe asegurar un ambiente creativo y adecuado.

- Villanueva, Juan José. 2008. La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño. Tesis doctoral presentada a la Universidad de Salamanca, España. El problema se enfoca en analizar la influencia de los estados de ánimo de los líderes, sobre los estados de ánimo de los seguidores. Dicha influencia podría articularse en dinámicas grupales de interacción, tales como el fenómeno denominado “contagio emocional”, el cual se refiere a la transferencia del estado de ánimo de una persona a otra. La muestra estuvo compuesta de 176 estudiantes, 17% hombres y 83% mujeres, en el diseño factorial 3X2: inducción del estado emocional del líder (neutral, positivo, negativo). Se utilizó el “método Velten” de inducción de estado de ánimo y se elaboró un cuestionario de 14 ítems que mide la confianza de los individuos. Uno de los resultados del estudio se refiere a las implicaciones de la inteligencia emocional rasgo, con la autoeficacia para el liderazgo y que es complementaria en las emociones para percibir, expresar, regular, y utilizar las emociones intrapersonales e interpersonales.

1.2 Planteamiento y definición del problema.

Por naturaleza, el ser humano está constituido por un complejo entramado de pensamientos, actitudes y personalidades, los cuales le sirven para poner en común acuerdo sus ideas, acciones y reacciones ante las situaciones o sujetos que se interrelacionan con él.

El ser humano se manifiesta en la sociedad con base en sus creencias, percepciones e ideas adquiridas en la interacción con su familia, su comunidad y la sociedad donde se ha desarrollado mental, moral, espiritual, física y académicamente.

No obstante, ¿Qué ocurre cuando la persona en situaciones emergentes actúa de manera diferente a sus creencias e ideas preconcebidas, cuando recibe un estímulo del mundo externo que le obliga a reaccionar de alguna manera?

Desde luego, ante el conflicto mental generado el individuo se verá obligado a buscar estrategias para resolver la situación emergente; negándola para evitar recibir alguna penalización por la sociedad, la familia o por alguna autoridad inmediata o superior, o bien soslayando alguna responsabilidad con la que tratará de manifestar que, la responsabilidad, es de otra persona y no de él.

En este sentido, la manera de pensar del individuo será una y la reacción manifiesta ante la situación emergente será otra. El individuo llegará a tener y mantener ideas contradictorias que pronto serán manifestadas con sus palabras y gesticulaciones incoherentes con lo que realmente piensa. Por lo que sus esfuerzos se encaminarán a disimular el conflicto mental y en hacer creer que ante la situación, todo parece estar con normalidad.

A este episodio natural del ser humano se le conoce como disonancia cognitiva, a partir de la teoría presentada en 1957 por Leon Festinger, que básicamente, se distingue como un estado de tensión que se produce cuando un individuo mantiene simultáneamente dos ideas, actitudes, creencias y opiniones ante un tópico.

En su teoría, Festinger plantea que el ser humano para resolver la disonancia cognitiva utiliza seis tipos de estrategias: negación, modificación, re-encuadre, búsqueda, separación y racionalización.

Ante dichas estrategias para la resolución de la disonancia cognitiva, el ejercicio pedagógico, especialmente el acompañamiento técnico pedagógico –ATP-, no escapa, dado que la tensión mental o disonancia cognitiva puede generarse cuando el docente, al recibir el proceso de ATP, entra a validar sus conocimientos, sus acciones para la construcción del conocimiento en las niñas y niños, y la forma en que ha concretizado la pedagogía y la didáctica a nivel de aula.

Este proceso de acompañamiento técnico pedagógico, según el Ministerio de Educación –MINEDUC-, (2009) comprende un proceso de intervención, asesoría y orientación pedagógica, que se enmarca en apoyar al docente en su trabajo a nivel de aula.

De esa cuenta, se establecen los momentos del acompañamiento técnico pedagógico que inician con la fase diagnóstica, donde se establece un listado de necesidades y el estado situacional del abordaje de los indicadores de cada escuela, con una metodología enfocada a entrevistar al director, estudiantes, reuniones con padres y madres de familia, autoridades locales y observación en el aula.

La fase de intervención se realiza mediante un Plan de Acción generada de forma participativa y con base en el diagnóstico previo; en esta fase se debe superar debilidades encontradas. La fase de evaluación del proceso comprende una etapa de verificación de la aplicación de los indicadores. Para finalizar, en la fase de sistematización de los resultados se indica que cada técnico del acompañamiento técnico pedagógico sistematizará su experiencia de acompañamiento en cada escuela, y socializará los resultados con la comunidad educativa.

Este proceso, que se circunscribe en apoyar al docente en su trabajo a nivel de aula, desde luego provoca invasión de ideas, creencias y formas de concretizar la pedagogía en el aula. Teniendo éstas fases de intervención, asesoría y orientación, genera una tensión mental que resulta contradictoria para el docente, dado que él da por hecho que conoce el contexto estudiantil, comunitario y las formas de hacer educación a nivel de aula.

Esta serie de cogniciones no coherentes entre sí, que se generan en la mente del docente, además de producir disonancia cognitiva o un estado psicológico incómodo, puede afectar la acción educativa, al desaprovechar el proceso de ATP y anular toda posibilidad de avanzar hacia la calidad educativa.

A pesar de que puede encontrarse varias definiciones de calidad educativa, es fundamental conocer la postura del Estado guatemalteco que se emana a través del Consejo Nacional de Educación –CNE- y que, a su vez, es asumida por el Ministerio de Educación, en la que se dice que la calidad educativa es entendida como “la columna vertebral del proceso educativo, un desafío permanente en el aula, que tiene en cuenta las particularidades nacionales y evita la exclusión, y que no hay calidad sin equidad (Sic)” CNE (2010: 2)

No obstante, Cobo (1985) define que “Una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella, se orientan a la mejor consecución posible” (p. 358)

De acuerdo con esta definición de calidad educativa, el CNE elabora la política de calidad que busca el mejoramiento del proceso educativo para asegurar que todas las personas sean sujetas de una educación pertinente y relevante. Por ello, los objetivos estratégicos de dicha política educativa se enfocan en: a) contar con diseños e instrumentos curriculares que respondan a las características y necesidades de la población y a los avances de la ciencia y la tecnología, b) proveer instrumentos de desarrollo y ejecución curricular y, c) fortalecer el sistema de evaluación para garantizar la calidad educativa.

Aunado a ello, con base al diseño del CNE, el MINEDUC impulsa en su plan estratégico de educación 2012-2016, el objetivo específico que se circunscribe en responder a las necesidades de cobertura y calidad, cuya estrategia se orienta a implementar el Curriculum Nacional Base –CNB-, concentrar esfuerzos en los primeros grados de primaria, especialmente rural, convertir la lectoescritura en una prioridad nacional, implementar la educación bilingüe intercultural como un modelo integral y atender a estudiantes con capacidades diferentes.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la posibilidad de garantizar la calidad educativa diseñada tanto por el CNE como por el MINEDUC, puede ser afectada cuando el docente, frente al conflicto que se le puede ser generado, hace uso de las estrategias para resolver la disonancia cognitiva; negando, modificando, re-encuadrando, buscando formas de evadir o racionalizando la situación para no asumir la responsabilidad de elevar la calidad educativa.

En este caso, el docente puede hacer caso omiso de las sugerencias del Asesor Técnico Pedagógico –APT-, o en el peor de los casos, simula ante el ATP,

haciéndole creer que está de acuerdo con los resultados de la intervención, asesoría y orientación pedagógica, pero que, mentalmente, el docente puede estar formulando ideas antagónicas que, al final, opte por no implementar las mejoras pedagógicas a nivel de aula, o implementa lo sugerido pero no se utiliza para mejorar el rendimiento escolar de los educandos.

En ese sentido, la resolución de la disonancia será favorable para el docente y contraproducente para la calidad educativa, dado que se estará negando una oportunidad de implementar y concretar la reforma educativa que beneficie a las niñas y niños del nivel primario.

Por lo anterior, se plantea como problema de investigación:

¿Las estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva, generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, influyen en la calidad educativa del nivel primario?

A partir del problema planteado, se derivan las siguientes interrogantes:

- ¿Qué estrategias utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, las cuales influyen en la calidad educativa del nivel primario?
- ¿Cuáles acciones desarrolladas por el Asesor Técnico Pedagógico le generan estrategias al docente para resolver la disonancia cognitiva, las cuales influyen en la calidad educativa del nivel primario?
- ¿Cómo influyen en la calidad educativa del nivel primario, las estrategias utilizadas por el docente para resolverla disonancia cognitiva, generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico?

1.3 Objetivos generales y específicos.

1.3.1 Objetivo general.

Contribuir con el Ministerio de Educación para que el acompañamiento técnico pedagógico influya positivamente en la calidad educativa del nivel primario, a través del encausamiento de las estrategias utilizadas por el docente para resolver la disonancia cognitiva que este proceso le provoca.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Determinar qué estrategias utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, para reorientarlas hacia el establecimiento de una mejora en la calidad educativa del nivel primario.
- Identificar cuáles acciones desarrolladas por el Asesor Técnico Pedagógico le generan al docente estrategias para resolver la disonancia cognitiva, las cuales influyen en la calidad educativa del nivel primario, para reorientar el proceso de acompañamiento técnico pedagógico.
- Describir cómo influyen en la calidad educativa del nivel primario las estrategias utilizadas por el docente para resolver la disonancia cognitiva generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, para reorientarlas hacia el establecimiento de una mejora en la calidad educativa del nivel primario.

1.4 Justificación.

Sin duda alguna, la interacción entre seres humanos provoca encuentros de pensamientos, creencias, actitudes y formas de concebir el mundo, real e imaginario, de diferentes formas. De esa cuenta, no es extraño que entre la persona que realiza un acompañamiento técnico pedagógico y alguien que se dedica al proceso de enseñanza-aprendizaje, se manifieste el fenómeno que Festinger (1957) distingue como: Disonancia Cognitiva.

En ese sentido, Festinger (1957) define que el concepto de disonancia cognitiva se refiere a la tensión o desarmonía que sufre una persona a lo interno de su estructura de ideas, creencias, emociones y actitudes al mantener paralelamente dos pensamientos, uno de los cuales está en conflicto con sus propias percepciones.

Siguiendo el enfoque del autor, la disonancia cognitiva se refiere a la incompatibilidad de dos cogniciones procesadas a partir de la percepción. La teoría de Festinger plantea que al producirse esa incongruencia o disonancia de manera muy apreciable, la persona se ve automáticamente motivada para reforzarse en generar ideas y creencias nuevas para resolver la tensión hasta conseguir que el conjunto de ideas y actitudes encajen entre sí, constituyendo una cierta coherencia interna.

Si bien es cierto que el concepto de disonancia cognitiva se define como el conflicto de ideas que se genera en la mente de una persona, es también cierto que ese conflicto puede ser accionado por un fenómeno o proceso externo que conduce a la persona a generar estrategias para resolver el conflicto psicológico entre sus ideas, creencias, emociones y actitudes internas, ante algo nuevo que se le presenta.

Al respecto Eiser (1989), aduce que la persona que enfrenta alguna crisis que interfiere con sus esquemas mentales, inicia mentalmente la búsqueda de cómo resolver la disonancia con la finalidad de que se haga menos necesario el cambio de actitud, o tomar una actitud completamente contraria a su forma de comportarse de acuerdo a lo aprehendido en la familia y la sociedad, siempre con el fin de resolver la incomodidad o tensión psicológica generada.

En concordancia con esta descripción, cuando el docente se encuentra frente a un proceso de acompañamiento técnico pedagógico, en el que se le sugiere realizar nuevas prácticas educativas para elevar la calidad de la educación o facilitar la construcción del aprendizaje en las niñas y niños; la invasión a su espacio y conocimiento genera disonancia cognitiva que inmediatamente se buscan estrategias para resolverla.

De acuerdo con Festinger (1957), el individuo cuando siente disonancia cognitiva, busca encontrar formas de lidiar con la tensión psicológica, las cuales se resumen en:

- a) Negación: para sacar la disonancia, la persona niega que hay un problema. Esto se puede hacer al ignorar o disminuir la fuente de la información. También puede deliberadamente malinterpretar una posición de confrontación.
- b) Modificación: cambia las cogniciones existentes para alcanzar consistencia. La mayor parte del tiempo esto involucra el admitir que estaba equivocado y efectuar cambios para corregirlo.
- c) Re-encuadre: cambia el entendimiento o la interpretación del significado. Esto lleva a modificar su propio pensamiento o a devaluar la importancia de todo el asunto, considerándolo algo menor.

- d) Búsqueda: está determinado a encontrar una falla en la posición del otro lado, para desacreditar la fuente y obtener apoyo social o circunstancial que favorezca su propio punto de vista. Podría tratar de convencer a otros de que ha realizado lo correcto.
- e) Separación: separa las actitudes que están en conflicto. Agrupar los diferentes niveles de cognición, haciendo más fácil el ignorar e incluso olvidar las discrepancias.
- f) Racionalización: Encuentra excusas para la inconsistencia y el porqué es aceptable. Cambia las expectativas a menudo o trata de alterar lo que realmente ocurrió. También encuentra formas de justificar su comportamiento y/u opiniones.

“... la disonancia cognitiva explica muy bien nuestra tendencia a la autojustificación. La ansiedad que conlleva la posibilidad de que hayamos tomado una decisión equivocada (o hemos hecho algo incorrecto), nos lleva a inventarnos nuevas razones o justificaciones para apoyar nuestra decisión o acto. Es decir, algo que rompe nuestros esquemas de ideas, y entonces es más sencillo para nuestra mente inventar explicaciones alternativas que minimicen el impacto de ese algo que afrontar la verdad” indica López (2011:03).

De ahí que la importancia de realizar el presente estudio, estriba en el hecho de determinar si la presencia del acompañamiento técnico pedagógico le produce al docente del nivel primario algún tipo de tensión mental, que pueda generar incoherencias que lo induzcan a buscar estrategias para resolver la disonancia cognitiva que puede influir en la calidad educativa del nivel primario, en detrimento de las políticas educativas de Estado que se impulsan a través del Ministerio de Educación.

Aunque pareciera que el problema no tiene importancia de resolver, resulta que si la voluntad del docente está obstaculizada, no se podrá avanzar en el establecimiento de una calidad educativa, cabe recordar un proverbio Chino en el que se indica que por culpa de un clavo se calló la herradura, por culpa de la herradura se perdió un corcel, por culpa de un corcel no llegó un mensaje y por culpa del mensaje que no llegó, se perdió la guerra.

En el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, la disonancia cognitiva no es de esperarse, dado que este proceso, según Texido (1997), mencionado en Ramos (2011), se relaciona regularmente con la palabra supervisión. En ese sentido, se aduce que “es una disciplina de carácter científico-tecnológico, ya que no sólo analiza las situaciones sino que trata de aportar soluciones: diseña, propone y en algunos casos interviene. Tomando en consideración que su objetivo último será siempre la mejora del sistema educativo en todos sus aspectos” (p. 4)

Por otra parte, Morales (2009) manifiesta que el asesor técnico pedagógico “es pieza clave en la capacitación de los docentes... su función sería dar estrategias de trabajo, metodología, materiales didácticos, asesoría en planificación, en el uso de la tecnología, entre otras”.(p. 1)

Aunado a ello, Morales (2009) refuerza diciendo que: “todo docente requiere de capacitación continua; ante los estándares de calidad que se pretenden lograr hoy en día en las escuelas... pues qué mejor que recibirla (capacitación) en el propio centro de trabajo, la cual debiera brindar el asesor técnico pedagógico; por ello, este cargo debe ser desempeñado con mucho profesionalismo, pero sobre todo con objetivos y metas claras de qué pretende lograrse con los docentes en los centros de trabajo”.(p. 2)

En esta línea, es fundamental recordar lo que dice Wennier (2009), “La educación no es una industria-proceso lineal, la educación es un proceso

humano, es curvial” (p. 38), por lo que para elevar la calidad educativa es necesario no solo considerar el hecho educativo como tal, sino comprender que quien está inmerso en dicha acción es un ser humano que tiende a ajustar su conducta cuando se encuentra frente a una situación incómoda, en la medida en que se le solicite una concreción de la reforma educativa, a nivel de aula o que mejore las acciones pedagógicas.

Por ello, es imprescindible que en todo proceso que busca elevar la calidad educativa sea fundamental conocer si el docente, como ente pensante y determinante, se le genera disonancia cognitiva cuando se implemente un proceso de acompañamiento técnico pedagógico, dado que habrá una intervención, asesoría y orientación.

De manera sucinta, en el Modelo de Educación Bilingüe Intercultural (2009), se lee que el acompañamiento técnico pedagógico “comprende un proceso de intervención, asesoría y orientación pedagógica dirigido en apoyo al trabajo del docente en el aula” (p. 97)

Por ello, para los fines de este estudio también será de mucha importancia proponer acciones para encausar las estrategias que aplica el docente para resolver la disonancia cognitiva, generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, para que las mismas influyan positivamente en la calidad educativa del nivel primario.

1.5 Tipo de investigación.

Aplicando la clasificación de tipos de investigación propuesta por Monzón (2003) se define que el tipo de investigación fue:

- Por el grado de aplicabilidad, la investigación fue de tipo aplicada, porque se estudió un aspecto concreto de la realidad.
- Por el grado de profundidad, la investigación fue descriptiva, tipo caso de estudio, porque se trató de profundizar las acciones que genera el proceso de acompañamiento técnico pedagógico en las escuelas apoyadas por PACE/GiZ, del Municipio de San Miguel Chicaj, Baja Verapaz. Monzón (2003) indica que “Estas son investigaciones que se realizan con el propósito de obtener conocimiento profundo sobre procesos singulares que afectan a personas, animales, plantas, grupos, instituciones, países, etc.” (p. 105)

En ese sentido, de los 22 departamentos que conforman la República de Guatemala, la organización alemana Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit –GiZ-, en convenio con el Ministerio de Educación –MINEDUC- tiene presencia exclusivamente en los Departamentos de Alta Verapaz, Baja Verapaz, El Quiché y Huehuetenango, donde el apoyo hacia el proceso de acompañamiento técnico pedagógico se hace de manera directa en las escuelas. Por consiguiente, se destaca una mayor oportunidad para hacer el estudio y cumplir con los objetivos acotados con antelación.

Además, de los cuatro departamentos priorizados por la agencia alemana y el MINEDUC, en Alta y Baja Verapaz se instaló un Centro de Recursos Pedagógicos –CRP-, con el cual, se fortalece a los docentes del Municipio de San Juan Chamelco, Alta Verapaz y el Municipio de San Miguel Chicaj, Baja

Verapaz, para apoyarlos con materiales educativos y que los docentes puedan compartir ahí sus experiencias metodológicas o experiencias significativas.

Dada la incidencia e influencia del investigador, por ser parte del personal administrativo que conforma la Dirección Departamental de Educación de Baja Verapaz, el estudio se llevó a cabo en las ocho escuelas cubiertas por PACE/GiZ, en el Municipio de San Miguel Chicaj. En dependencia de los resultados que determinó la investigación, se pudo elaborar una propuesta para fortalecer el proceso de acompañamiento técnico pedagógico en el departamento, que incida en elevar la calidad educativa en niñas y niños que asisten a las escuelas oficiales de dicho departamento, reencausando las estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva.

- Por el enfoque metodológico, fue de tipo descriptivo por lo que no lleva hipótesis; en su lugar, se acotan variables de estudio que se derivan del problema de investigación planteado y de los objetivos del estudio.
- Por el origen de los datos fue de categoría mixta, dado que se utilizó tanto fuentes documentales como de observaciones y preguntas.
- Por el uso de la variable tiempo, la investigación fue sincrónica porque no le dio importancia a la variable tiempo, lo que interesó fue el comportamiento actual de la situación o fenómeno de estudio.
- Por la duración del estudio, fue de categoría transversal, dado que se efectuó en el tiempo actual.

1.6 Hipótesis

Por ser un estudio de tipo descriptivo no se plantearon hipótesis.

1.7 Variables de estudio

Las variables para la investigación fueron:

- Estrategias para Resolver la Disonancia Cognitiva.
- Acompañamiento Técnico Pedagógico.
- Calidad Educativa.

1.7.1 Cuadro de operacionalización de Variables

Se adjunta el cuadro de operacionalización de variables, donde se acotan lo indicadores, escala de medición, las técnicas e instrumentos utilizados.

Estrategias para resolver la disonancia cognitiva					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
<p>procesos de decisión y control de la información que, en su interacción con el medio, le permiten al sujeto poner en marcha conductas que van a permitir la estabilidad o cambio del autoconcepto... la nueva información recibida por el individuo puede ajustarse a la estructura preexistente, o no hacerlo, teniendo lugar su asimilación. Sin embargo, cuando resulta discrepante, el autoconcepto pone en marcha estrategias para resolver la disonancia cognitiva para lograr un ajuste</p> <p>Royce, J. y Powell,</p>	<p>Son acciones que le permiten al docente buscar estabilidad psicológica ante la información recibida del ambiente, para ajustarla o no, a su idea preconcebida.</p>	<p>Considera como más relevante la información coherente con las propias percepciones y a desear aquella otra que resulta discrepante.</p> <p>Busca entornos que permitan confirmarlas propias percepciones.</p>	<p>Totalmente desacuerdo, ni en acuerdo, totalmente de acuerdo.</p>	<p>Entrevista tipo escala de Likert para docentes. Aplicación Test de Básico de inteligencia Emocional a docentes</p> <p>Entrevista tipo escala de Likert para docentes. Aplicación Test de Básico de inteligencia Emocional a docentes</p> <p>Entrevista tipo escala de Likert para docentes. Aplicación Test de Básico de inteligencia Emocional a docentes</p> <p>Entrevista tipo escala de Likert para docentes. Aplicación Test de Básico de inteligencia Emocional a docentes</p>	<p>Cuestionario tipo escala de Likert.</p> <p>Test Básico de inteligencia Emocional.</p> <p>Cuestionario tipo escala de Likert.</p> <p>Test Básico de inteligencia Emocional.</p> <p>Cuestionario tipo escala de Likert.</p> <p>Test Básico de inteligencia Emocional.</p> <p>Cuestionario tipo escala de Likert.</p> <p>Test Básico de inteligencia Emocional.</p>

Estrategias para resolver la disonancia cognitiva					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
A. (1983)			desacuerdo, ni en acuerdo, ni en desacuerdo, totalmente de acuerdo.	para docentes. Aplicación de Test Básico de inteligencia Emocional a docentes	Test Básico de inteligencia Emocional.
		Utiliza determinadas estrategias atribucionales, como la "autoafirmación", consistente en reforzar una dimensión no amenazada	Totalmente desacuerdo, ni en acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para docentes. Aplicación de Test Básico de inteligencia Emocional a docentes	Cuestionario tipo escala de Likert. Test Básico de inteligencia Emocional.
		Utiliza el fenómeno del "self-handicapping", que consiste en mostrarse de manera denigrante y con ello disponer de una excusa para poder mantener un autoconcepto positivo	Totalmente desacuerdo, ni en acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para docentes. Aplicación de Test Básico de inteligencia Emocional a docentes	Cuestionario tipo escala de Likert. Test Básico de inteligencia Emocional.
		Realiza a las personas, mientras no ingresen a su campo de acomodamiento. Realiza a los otros.	Totalmente desacuerdo, ni en acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para docentes. Aplicación de Test Básico de inteligencia Emocional a docentes	Cuestionario tipo escala de Likert. Test Básico de inteligencia Emocional.

Estrategias para resolver la disonancia cognitiva					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
			de acuerdo.	Emocional a docentes Entrevista estructurada con directores de escuela y ATP.	Guía de entrevista no estructurada..
		Tiende a enjuiciar la información teniendo el yo como punto de referencia de conocimiento.	Totalmente desacuerdo, desacuerdo, ni acuerdo desacuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para docentes. Aplicación Test de Básico inteligencia Emocional a docentes	Cuestionario tipo escala de Likert. Test Básico de inteligencia Emocional.
		Tiende a «tomar responsabilidad para los éxitos» y no en los fracasos	Totalmente desacuerdo, desacuerdo, ni acuerdo desacuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para docentes. Aplicación Test de Básico inteligencia Emocional a docentes	Cuestionario tipo escala de Likert. Test Básico de inteligencia Emocional.
		Tiende a «mantener las estructuras de autoconocimiento existentes» o, lo que es lo mismo, la resistencia al cambio Cognitivo.	Totalmente desacuerdo, desacuerdo, ni acuerdo desacuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para docentes. Aplicación Test de Básico inteligencia Emocional a docentes	Cuestionario tipo escala de Likert. Test Básico de inteligencia Emocional.
		Sonríe ligeramente	Totalmente	Entrevista tipo escala de Likert para docentes Entrevista estructurada con directores de escuela y ATP.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de entrevista no estructurada..

Estrategias para resolver la disonancia cognitiva					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
		como muestra de la no aceptación de la información recibida.	desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo, ni en desacuerdo, totalmente de acuerdo.	escala de Likert para docentes. Test de Aplicación Básico de inteligencia Emocional a docentes	escala de Likert. Test Básico de inteligencia Emocional.

Acompañamiento técnico pedagógico					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
"Es la función pedagógica de supervisión orientada a fortalecer el desempeño profesional docente" Manual de Supervisión Educativa del Perú (2009)	Es la función pedagógica que orienta al docente para elevar la calidad educativa, acompañándolo para que tenga conocimientos explícitos del quehacer pedagógico, detectando demandas reales de educación a nivel de aula y fuera de ella.	Diagnostica y establece listado de necesidades para la concreción de la calidad educativa.	Totalmente desacuerdo, ni en desacuerdo, ni en desacuerdo, totalmente de acuerdo. Presencia/Ausencia.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.	Cuestionario tipo escala de Likert.
		Entrevista al Director de la escuela, para saber si el docente recibe o no, apoyo en todo momento.	Totalmente desacuerdo, ni en desacuerdo, ni en desacuerdo, totalmente de acuerdo.	Revisión de documentos del proceso de ATP.	Guía de revisión de documentos.
		Entrevista al docente para escuchar sus demandas reales a nivel de aula y fuera de ella.	Totalmente desacuerdo, ni en desacuerdo, ni en desacuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.	Cuestionario tipo escala de Likert.

Acompañamiento técnico pedagógico					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
		Entrevista a los estudiantes para conocer la actitud que tienen frente a los desafíos a nivel local, regional y globalmente.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.	Cuestionario tipo escala de Likert.
		Se reúne con padres de familia para conocer sus demandas reales y proponerles alternativas de solución.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Revisión de documentos del proceso de ATP.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de revisión de documentos.
		Se reúne con autoridades locales para saber si el docente recibe apoyo o no, en su quehacer pedagógico.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.	Cuestionario tipo escala de Likert.
		Aplica la observación en el aula para registrar acciones pedagógicas que pueden ser mejoradas.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Revisión de documentos del proceso de ATP.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de revisión de documentos.
		Registra resultados cuantitativos en instrumentos pertinentes, para socializarlos con el docente.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Revisión de documentos del proceso de ATP.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de revisión de documentos.

Acompañamiento técnico pedagógico					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
		El ATP utiliza un plan de intervención realizada con base a un diagnóstico previo.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Revisión de documentos del proceso de ATP.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de revisión de documentos.
		Establece mejores resultados en niñas y niños a través de la orientación ofrecida al docente, a raíz de las debilidades encontradas en la escuela y el aula.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.	Cuestionario tipo escala de Likert.
		Facilita herramientas pedagógicas con las que el docente puede implementar estrategias lúdicas.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.	Cuestionario tipo escala de Likert.
		Desarrolla talleres para el fortalecimiento de las acciones pedagógicas a nivel de aula.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Revisión de documentos del proceso de ATP.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de revisión de documentos.
		Forma círculos de estudios para que los docentes	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo, ni en	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y	Cuestionario tipo escala de Likert.

Acompañamiento técnico pedagógico					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
		recreen el conocimiento, y socialicen y apliquen en el aula.	acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	docentes. Revisión de documentos del proceso de ATP.	Guía de revisión de documentos.
		Realiza seminarios para el fortalecimiento del quehacer pedagógico del docente.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Revisión de documentos del proceso de ATP.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de revisión de documentos.
		Gestiona y dota de materiales educativos para que los docentes realicen una mejor entrega educativa a nivel de aula.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Revisión de documentos del proceso de ATP.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de revisión de documentos.
		Verifica la aplicación de sugerencias pedagógicas dadas a los docentes para avanzar hacia la calidad educativa.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.	Cuestionario tipo escala de Likert.
		El ATP socializa resultados con la comunidad educativa para involucrarlos en la educación de sus hijos e hijas.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Revisión de documentos del proceso de ATP.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de revisión de documentos.
		El ATP realiza	Totalmente en	Entrevista tipo escala de	Cuestionario tipo escala

Acompañamiento técnico pedagógico					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
		reuniones de evaluación de cada trimestre para poder hacer los ajustes necesarios.	desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Revisión de documentos del proceso de ATP.	de Likert. Guía de revisión de documentos.
		Desarrolla las funciones de inmersión apoyo al trabajo docente en el aula	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.	Cuestionario tipo escala de Likert.
		Acompaña a los docentes en el desarrollo pedagógico y metodológico de la educación.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.	Cuestionario tipo escala de Likert.
		Motiva a los docentes en la aplicación de lineamientos y enfoques metodológicos para un mejor aprendizaje de los educandos.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Entrevista estructurada con director de escuela y ATP. Observación de experiencias exitosas.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de entrevista no estructurada con autoridades. Registro filmico de experiencias exitosas.
		Orienta a los docentes en el desarrollo pedagógico y metodológico de la	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Entrevista no estructurada.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de entrevista no estructurada.

Acompañamiento técnico pedagógico					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
		educación.	acuerdo, totalmente de acuerdo.	estructurada con director de escuela y ATP. Observación de experiencias exitosas.	Registro filmico de experiencias exitosas.
		Apoya al docente en la organización y ambientación pertinente en el aula.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo ni en desacuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.	Cuestionario tipo escala de Likert.
		Evalúa el impacto del acompañamiento pedagógico de manera participativa con directores, docentes a través de la promoción y rendimiento escolar.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo ni en desacuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Revisión de documentos del proceso de ATP. Entrevista no estructurada con director de escuela y ATP. Observación de experiencias exitosas.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de revisión de documentos. Guía de entrevista no estructurada. Registro filmico de experiencias exitosas.
		Sistematiza las experiencias de intervención en cada escuela con énfasis en la socialización de las lecciones aprendidas.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo ni en desacuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Revisión de documentos del proceso de ATP.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de revisión de documentos.
		Estucha con atención solicitudes y demandas de los docentes.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo ni en desacuerdo, de	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.	Cuestionario tipo escala de Likert.

Acompañamiento técnico pedagógico					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
		Socializa con los docentes y métodos para la construcción de material didáctico.	acuerdo, totalmente de acuerdo. Totalmente en desacuerdo, ni en desacuerdo, ni en desacuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.	Cuestionario tipo escala de Likert.
		Revisa mensualmente el rendimiento escolar de los niños, para tomar decisiones conjuntamente con el docente a efecto de cambiar estrategias de enseñanza aprendizaje.	Presencia/ausencia.	Revisión de documentos del proceso de ATP.	Guía de revisión de documentos

Calidad Educativa.					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
<p>“La educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella, se orientan a la mejor consecución posible” Cobo, J. (1985: 358)</p>	<p>Es el proceso que se logra cuando todos los elementos técnicos y administrativos se concretizan en el aula, sin influencia de las estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico.</p>	<p>El docente toma en cuenta el diagnóstico y listado de necesidades registradas por el ATP, para fortalecer el quehacer educativo.</p>	<p>Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo ni en acuerdo, totalmente de acuerdo.</p> <p>Presencia/ausencia.</p>	<p>Entrevista tipo escala de Likert para Técnicos Pedagógicos y docentes.</p> <p>Grupo focal con docentes de las escuelas visitadas por el ATP.</p> <p>Entrevista estructurada con director de escuela y ATP.</p>	<p>Cuestionario tipo escala de Likert.</p> <p>Guía de grupo focal.</p> <p>Guía de entrevista no estructurada.</p>
		<p>El docente innova metodologías educativas, producto de la entrevista del ATP con los estudiantes.</p>	<p>Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.</p> <p>Presencia/ausencia</p>	<p>Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.</p> <p>Observación no participante en aulas de escuelas visitadas por el ATP.</p> <p>Grupo focal con docentes de las escuelas visitadas por el ATP.</p> <p>Conversación informal con niñas y niños de las escuelas visitadas por el ATP.</p> <p>Entrevista estructurada con director de escuela y ATP.</p>	<p>Cuestionario tipo escala de Likert.</p> <p>Lista de Cotejo.</p> <p>Guía de grupo focal.</p> <p>Guía de conversación informal.</p> <p>Guía de entrevista no estructurada.</p>
		<p>El docente toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, como</p>	<p>Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de</p>	<p>Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.</p> <p>Grupo focal con</p>	<p>Cuestionario tipo escala de Likert.</p> <p>Guía de grupo focal.</p> <p>Guía de conversación</p>

Calidad Educativa.					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
		resultado de la reunión del ATP con padres de familia.	acuerdo, totalmente de acuerdo. Presencia/ausencia	docentes de las escuelas visitadas por el ATP. Conversación informal con niñas y niños de las escuelas visitadas por el ATP. Entrevista estructurada con director de escuela y ATP. Observación de experiencias exitosas.	informal. Guía de entrevista no estructurada. Registro filmico de experiencias exitosas.
		El docente autoevalúa su quehacer pedagógico, después de recibir los resultados registrados por el ATP en la etapa de observación a nivel de aula.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Presencia/ausencia	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Grupo focal con docentes de las escuelas visitadas por el ATP. Entrevista estructurada con director de escuela y ATP.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de grupo focal. Guía de entrevista no estructurada.
		El docente pone en práctica las herramientas pedagógicas facilitadas por el ATP, para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Presencia/ausencia	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Observación no participante en aulas de escuelas visitadas por el ATP. Grupo focal con docentes de las escuelas visitadas por el ATP.	Cuestionario tipo escala de Likert. Lista de Cotejo. Guía de grupo focal. Guía de entrevista no estructurada.

Calidad Educativa.					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
		El docente integra en sus clases las estrategias pedagógicas facilitadas en talleres por el ATP, para el fortalecimiento de las acciones pedagógicas a nivel de aula.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Presencia/ausencia	Entrevista estructurada con director de escuela y ATP. Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Observación no participante en aulas de escuelas visitadas por el ATP. Grupo focal con docentes de las escuelas visitadas por el ATP. Entrevista estructurada con director de escuela y ATP. Observación de experiencias exitosas.	Cuestionario tipo escala de Likert. Lista de Cotejo. Guía de grupo focal. Guía de entrevista no estructurada. Registro filmico de experiencias exitosas.
		El docente muestra resultados obtenidos como producto de la aplicación con los estudiantes, de las sugerencias pedagógicas dadas por el ATP.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Presencia/ausencia	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Grupo focal con docentes de las escuelas visitadas por el ATP. Entrevista estructurada con director de escuela y ATP.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de grupo focal. Guía de entrevista no estructurada.
		Los estudiantes en compañía del docente muestran avances	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de grupo focal.

Calidad Educativa.					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
		educativos, cuando el ATP socializa resultados con la comunidad educativa.	desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Presencia/ausencia	Grupo focal con docentes de escuelas visitadas por el ATP. Conversación informal con niñas y niños de las escuelas visitadas por el ATP. Entrevista no estructurada con director de escuela y ATP.	Guía de conversación informal. Guía de entrevista no estructurada.
		El docente aprovecha las reuniones de evaluación trimestral que realiza el ATP, para mostrar los resultados obtenidos	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Presencia/ausencia	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Grupo focal con docentes de las escuelas visitadas por el ATP. Entrevista no estructurada con director de escuela y ATP.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de grupo focal.
		El docente aprovecha eficientemente la inmersión en apoyo al trabajo docente en el aula, dada por el ATP.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Presencia/ausencia	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Grupo focal con docentes de las escuelas visitadas por el ATP. Entrevista no estructurada con director de escuela y ATP. Observación de experiencias exitosas.	Cuestionario tipo escala de Likert. Guía de grupo focal. Guía de entrevista no estructurada.

Calidad Educativa.					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
		El docente está motivado en la aplicación de lineamientos y enfoques metodológicos para desarrollar mejores aprendizajes en los estudiantes.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Presencia/ausencia	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Observación no participante en aulas de escuelas visitadas por el ATP. Grupo focal con docentes de las escuelas visitadas por el ATP. Conversación informal con niñas y niños de las escuelas visitadas por el ATP. Entrevista no estructurada con director de escuela y ATP. Observación de experiencias exitosas.	Cuestionario tipo escala de Likert. Listado de Cotejo. Guía de grupo focal. Guía de conversación informal. Guía de entrevista no estructurada.
		El docente establece horarios en que los estudiantes pueden utilizar los rincones de aprendizaje para fortalecer el conocimiento adquirido.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Presencia/ausencia	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Observación no participante en aulas de escuelas visitadas por el ATP. Grupo focal con docentes de las escuelas visitadas por el ATP. Conversación informal con niñas y niños de las	Cuestionario tipo escala de Likert. Lista de Cotejo. Guía de grupo focal. Guía de conversación informal.

Calidad Educativa.					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
				escuelas visitadas por el ATP. Entrevista no estructurada con director de escuela y ATP. Observación de experiencias exitosas.	Guía de entrevista no estructurada.
		El docente establece una organización y ambientación pertinente en el aula, en el que puede interactuar directa y eficazmente con los estudiantes.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Presencia/ausencia	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Observación no participante en aulas de escuelas visitadas por el ATP. Grupo focal con docentes de las escuelas visitadas por el ATP. Conversación informal con niñas y niño de las escuelas visitadas por el ATP. Entrevista no estructurada con director de escuela y ATP. Observación de experiencias exitosas.	Cuestionario tipo escala de Likert. Lista de Cotejo. Guía de grupo focal. Guía de conversación informal. Guía de entrevista no estructurada. Registro filmico de experiencias exitosas.
		El docente utiliza las técnicas y métodos para la construcción de materiales didácticos, para elaborar	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Observación no participante en aulas de escuelas visitadas por el	Cuestionario tipo escala de Likert. Lista de Cotejo. Guía de grupo focal.

Calidad Educativa.					
D. Teórica	D. Operacional	Indicadores	Escala	Técnica	Instrumento
		materiales didácticos propios.	Presencia/ausencia	ATP. Grupo focal con docentes de escuelas visitadas por el ATP. Conversación informal con niñas y niño de las escuelas visitadas por el ATP. Entrevista no estructurada con director de escuela y ATP. Observación de experiencias exitosas.	Guía de conversación informal. Guía de entrevista no estructurada. Registro fílmico de experiencias exitosas.
		EL docente hace integración curricular y la concretiza en el proceso enseñanza-aprendizaje.	Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Presencia/ausencia	Entrevista tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes. Observación no participante en aulas de escuelas visitadas por el ATP. Grupo focal con docentes de las escuelas visitadas por el ATP. Entrevista no estructurada con director de escuela y ATP. Observación de experiencias exitosas.	Cuestionario tipo escala de Likert. Lista de Cotejo. Guía de grupo focal. Guía de entrevista no estructurada. Registro fílmico de experiencias exitosas.

1.8 Metodología.

Para efectos de esta investigación básicamente se ha recurrido a la investigación cualitativa, de acuerdo con Villareal (2009), “la metodología cualitativa ha expandido el interés investigativo en el estudio de los significados y las perspectivas sociales y pedagógicas mediante el despliegue de las bondades que ofrecen los métodos cualitativos a la enseñanza y la investigación” (p. 12)

Además, se utilizaron los métodos que a continuación se describen:

1.8.1 Método inductivo:

Dado que se concretizó en un segmento de la realidad, y a partir de esa concreción se plantearon posibles generalizaciones el método utilizado es el inductivo. De acuerdo con Rojas (2004) “La inducción se refiere al movimiento del pensamiento que va de los hechos particulares a afirmaciones de carácter general. Esto implica pasar de los resultados obtenidos de observaciones o experimentos (que se refieren siempre a un número limitado de casos) al planteamiento de hipótesis, leyes y teorías que abarcan no solamente los casos de los que se partió, sino a otros de la misma clase; es decir generaliza los resultados (pero esta generalización no es mecánica, se apoya en las formulaciones teóricas existentes en la ciencia respectiva) y al hacer esto hay una superación, un salto en el conocimiento al no quedarnos en los hechos particulares sino que buscamos su comprensión más profunda en síntesis racionales (hipótesis, leyes, teorías)” (p. 83-84)

Por otra parte, cabe acotar que de acuerdo con Gutiérrez (1984), “El método inductivo en versión moderna fue desarrollado por el inglés Francis Bacon (1561-1626) y se encuentra ligado a las investigaciones empíricas. Bacon rechazó la silogística de Aristóteles en la que se apoyaba la escolástica (doctrina

del Medioevo) y la cual desdeñaba la experiencia sensible. En su lugar, Bacon destacó la importancia de la observación y el experimento en la obtención del conocimiento, pero minimizó el papel de las hipótesis por lo cual ha sido ampliamente criticado. Acerca de la ciencia, Bacon tiene una idea completamente utilitarista (John Dewey). Mientras que los empiristas –afirmaron como hormigas, que sólo acumulan hechos sin ningún orden; los racionalistas o teóricos son como arañas, pues sólo construyen bellas teorías, pero sin solidez. El verdadero científico debe ser como la abeja, que digiere lo que capta, y produce miel para la comunidad a la que pertenece” (p. 112-113)

1.8.2 Analítico-sintético:

Se aplicaron estos métodos, ya que se consideró la separación del objeto de estudio en tres variables; una vez comprendida su esencia, se configuró en un todo para comprender el problema de investigación planteado. En este sentido, Ortiz y García (2005) indican que el método analítico es “... aquel método de investigación que consiste en la desmembración de un todo, descomponiéndolo en sus partes o elementos para observar las causas, la naturaleza y los efectos. El análisis es la observación y examen de un hecho en particular. Es necesario conocer la naturaleza del fenómeno y objeto que se estudia para comprender su esencia. Este método nos permite conocer más del objeto de estudio, con lo cual se puede: explicar, hacer analogías, comprender mejor su comportamiento y establecer nuevas teorías” (p. 64)

Además, las mismas autoras refieren que el método sintético “es un proceso de razonamiento que tiende a reconstruir un todo, a partir de los elementos distinguidos por el análisis; se trata en consecuencia de hacer una explosión metódica y breve, en resumen. En otras palabras, debemos decir que la síntesis es un procedimiento mental que tiene como meta la comprensión cabal de la esencia de lo que ya conocemos en todas sus partes y particularidades” (p. 64)

1.8.3 Técnica:

Para efectos del estudio, en la variable Estrategias para Resolver la Disonancia Cognitiva, se utilizaron las siguientes técnicas:

- Entrevista Tipo Escala de Likert para docentes.
- Aplicación Test Básico de Inteligencia Emocional a docentes.
- Entrevista no estructurada con directores de escuela y ATP

En la variable *Acompañamiento Técnico Pedagógico*, se usarán las técnicas siguientes:

- Entrevista Tipo Escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.
- Revisión de documentos del proceso de ATP.
- Entrevista no estructurada con directores de escuela y ATP.

En la variable Calidad Educativa, las técnicas aplicadas fueron:

- Entrevista Tipo Escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y docentes.
- Grupo focal con docentes de las escuelas visitadas por el ATP.
- Observación no participante en aulas de escuelas visitadas por el ATP.
- Conversación informal con niñas y niños de las escuelas visitadas por el ATP.
- Entrevista no estructurada con directores de escuela y ATP.
- Observación de experiencias exitosas.

1.8.4 Instrumento:

Los instrumentos utilizados en la variable Estrategias para Resolver la Disonancia cognitiva fueron:

- Cuestionario Tipo Escala de Likert para docentes.
- Test Básico de Inteligencia Emocional a docentes.
- Guía de entrevista no estructurada con directores de escuela y ATP.

En la variable Acompañamiento Técnico Pedagógico, se usaron los instrumentos siguientes:

- Cuestionario Tipo Escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y Docentes.
- Guía de revisión de documentos del proceso de ATP.
- Guía de entrevista no estructurada con directores de escuela y ATP.

En la variable Calidad Educativa, los instrumentos utilizados fueron:

- Cuestionario Tipo Escala de Likert, para Asesores Técnicos Pedagógicos y Docentes
- Guía de grupo focal con docentes de las escuelas visitadas por el ATP.
- Lista de cotejo para la observación no participante en aulas de escuelas visitadas por el ATP.
- Guía de conversación informal con niñas y niños de las escuelas visitadas por el ATP.
- Guía de entrevista no estructurada con directores de escuela y ATP
- Registro fílmico de experiencias exitosas.

1.9 Población y muestra.

1.9.1 Población:

Docentes del nivel primario en servicio del Ministerio de Educación –MINEDUC-, que laboran en el Municipio de San Miguel Chicaj, quienes reciben acompañamiento técnico pedagógico de PACE/GiZ. Para triangular información fue necesario entrevistar a estudiantes de las escuelas visitadas por los ATP, directores y /o subdirectores de escuelas, y Asesores Técnicos Pedagógicos contratados por PACE/GiZ.

Por las características del estudio, al ser un estudio de caso, se trabajó con escuelas que están siendo atendidas por el ATP, y las cuales estaban laborando al momento de la aplicación de los instrumentos. En este sentido, se aplicaron los instrumentos a cuatro de ocho escuelas, abarcando a 64 de 95 docentes.

Escuelas donde se aplicaron los instrumentos de investigación, al momento de realizar el estudio.

No.	Escuelas	H		M		Totales	
		Bil.	Mon.	Bil.	Mon.	Bil.	Mon.
1	EORM Aldea Chixolop	2	5	11	9	13	14
2	EORM Aldea San Gabriel	5	2	2	7	7	9
3	EORM Aldea San Francisco	1	3	7	5	8	8
4	EORM Caserío el Progreso I.		1		4	0	5
		8	11	20	25	28	36
						64	

Fuente: Elaboración personal a partir de la aplicación de los instrumentos.

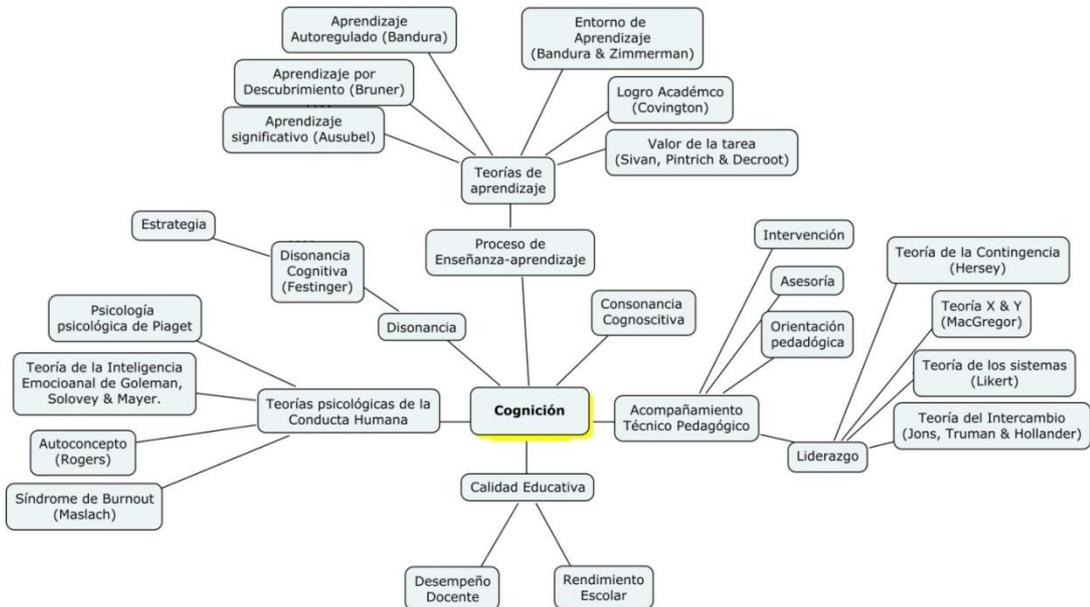
1.9.2 Muestra:

No se definió muestra, porque se trabajó con la población total.

Capítulo II

Fundamentación teórica.

2.1 Mapa ideográfico



Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica y documental.

2.2 Cognición

El conocimiento ha sido uno de los tópicos que mayor estudio ha tenido por parte de los teóricos de distintas corrientes filosóficas. El procesamiento de información que realiza el ser humano a través del cerebro, frente a lo que observa, experimenta y almacena, se le ha llamado cognición. El concepto viene del latín: *cognoscere*, "conocer" que hace referencia a la facultad de los animales, entre ellos los seres humanos, de procesar información a partir de la percepción. No obstante, de acuerdo con Clark (2011) los animales procesan información con base en el eco. A través del sonido los animales se hacen una idea precisa de la distancia y tamaño de los objetos de su entorno.

Por ello, la cognición está altamente vinculada, más que con conceptos abstractos, con plataformas de pensamiento como la mente, percepción, razonamiento, inteligencia y aprendizaje en el caso del ser humano; he aquí la importancia por descubrir el procesamiento de información que lleva a generar conocimiento desde lo social y cultural. Este procesamiento consiste en cómo el sujeto internaliza la información recibida por el ambiente, que a su vez, en la internalización de nuevos conocimientos, se activan de manera conjunta las funciones cognitivas para que dicha internalización se realice de una manera satisfactoria.

Como dice Chadwick (1987) “se llama procesamiento a los esfuerzos, que se hacen para buscar, atender y adquirir nueva información, impresiones, ideas, etc., con el fin de almacenarlos por mucho tiempo... se puede hablar de dos instancias principales en estos esfuerzos: lo que es atención y su posterior procesamiento” (p. 34)

Hasta hace algunos años, se tenía la preocupación por desarrollar en el niño y la niña lo cognitivo y psicomotriz, Con relación a la aplicación de estos conceptos en el ámbito educativo se ha desarrollado la propuesta realizada por Bloom (1974), posteriormente aparece Krathwohl, (citado por Bravo: S.F.) quien señala la importancia de incluir el desarrollo de lo afectivo; con lo que se complementa la integración de áreas para abordar de manera integral el proceso de enseñanza.

Actualmente, “...se está experimentando un cambio desde un sistema educacional que tuvo como principal protagonista al profesor y asignó a lo cognitivo y memorístico la más alta prioridad, a otro modelo que instala en el aula el uso de métodos activo- colaborativos, en los que el propio alumno asume una alta responsabilidad de su propio desarrollo. En este último modelo, el profesor cambia su rol tradicional de expositor por el de estimulador y guía de procesos de desarrollo. El alumno debe abordar nuevos espacios de

aprendizaje, desafío que le genera ansiedad y con frecuencia conflictos emocionales, quedando en manos del profesor la responsabilidad de manejarlos y evitar impactos negativos en el proceso formativo” (Bravo, S.F.)

2.2.1 Consonancia cognoscitiva.

Paralelo al pensamiento disonante que se plasma en el cerebro del individuo, se crea casi automáticamente el pensamiento consonante, que se manifiesta por la armonía de ideas provocada por fenómenos externos.

En otro sentido, la consonancia cognitiva es la que se establece en el cerebro como pensamiento en armonía con lo que se observa (ver/escuchar)

Un estudio realizado por Émond (2006) el cual trata sobre la experiencia que viven los adultos que visitan un museo de Bellas Artes, se precisó las reacciones y declaraciones que hace el visitante ante el arte; en relación a qué tan bien esa obra de arte empalma con una serie de criterios, que son estándares de excelencia.

Entre las variadas expresiones manifestadas por los visitantes, se plantea lo que se refiere al criterio de que los artistas también pueden mostrar la historia pasada, la vida y las costumbres. Según Émond los visitantes tenían la capacidad de decir esto: “Parece que los artistas de hoy realmente están esforzándose para tratar de capturar escenas en contraposición a únicamente trabajar en la técnica (2 segundos) Una gran um... manera de capturar la historia” (P.2)

Esta armonía que se establece o se alinea en el pensamiento, es precisamente la consonancia cognoscitiva que, en palabras de Émond (2002: 4) significa: “...satisfacer un estado psicológico que una persona experimenta cuando dos o más cogniciones (ideas sobre el mundo) son consistentes una con la otra”.

2.2.2 Disonancia

Por naturaleza, el ser humano se enfrenta a diferentes situaciones. Su reacción ante ellas depende mucho de la circunstancia dada. Si éstas trastocan sus intereses particulares reaccionará de una forma inmediata, y en dependencia del grado de efecto, su actitud cambiará rotundamente, de manera consciente o inconsciente.

Los seres humanos son capaces de actuar en sincronía con lo que les conviene decir, callar o escuchar. Para reducir un conflicto interno, el ser humano utiliza estrategias que armonicen su percepción, sus sistemas de ideas, valores, creencias y emociones; lo que es igual a decir que frente a una circunstancia que se presenta, tiende a cambiar su actitud o sus percepciones para sentirse internamente cómodo; armonizado con lo que piensa y percibe en el mundo exterior.

En ese sentido, el ser humano también se vale de la diplomacia para hablar o callar en el momento que considere conveniente. Para la mayoría de personas hablar desde lo políticamente correcto, es mejor que estar involucrado en un problema ¿Pero lo que dirá es realmente lo que había pensado? o lo que calla ¿No será lo que perjudique algún proceso, más adelante?

Esta desarmonía que puede generarse en la mente del ser humano frente a alguna situación discordante, con base a su percepción, es considerada como disonancia. De acuerdo con la RAE (2012) disonancia proviene del latín *dissonantia* que significa “Falta de la conformidad o proporción que naturalmente debe tener algo” (p. 1). Por otra parte, la misma RAE (2012) acota que es “Parecer extraño y fuera de razón” (p.1)

Sin duda alguna, de las acciones que realizan los seres humanos protagonistas del hecho, se corre el riesgo de que lo que diga alguien sea extraño para unos y sin razón aparente para otros. Esta incompatibilidad de ideas, así como estas formas de concebir los procesos, llevan a otros seres a crear estrategias mentales que pueden crear una configuración mental que no favorecería a ninguna de las partes ni a los procesos encaminados.

Es importante recordar que por primera vez, en 1957, Leon Festinger, considera la disonancia como un estado de activación que tiene características motivacionales o características de impulso. De esa cuenta, se inician diversas investigaciones que en el campo educativo pueden ser de mucha ayuda para fortalecer o corregir los procesos de acompañamiento técnico pedagógico.

2.2.3 Disonancia cognitiva:

La disonancia es un estado de activación. No obstante, el mismo Festinger (1957) propuso que las cogniciones de un individuo o los conocimientos que él tiene de sí mismo, sobre su medio, sus objetivos, sus percepciones y sus creencias provocaban una relación de estados relevantes e irrelevantes. En este sentido, la teoría de Festinger se concentra básicamente en la tensión que puede causar una nueva idea en un individuo, en contraposición con la idea que ya tenía almacenada en su sistema de valores, razonamientos y actitudes; lo que resulta relevante para su defensa o distorsión consciente, a conveniencia del mismo individuo.

Al entrar el juego de ideas ambivalentes en la mente del individuo que recibe o percibe la información, se gestan reacciones que recaen en manifestaciones conductuales que se transforman en palabras, actitudes y gestos que inician un conflicto, si no de manera explícita, tienden a trastocar ideas preconcebidas de ambos interlocutores. Robert Merton, mencionado en Grajeda (2005) refiriéndose a una relación médico-paciente, señala que “en el estudio de ambivalencias sociológicas se plantea que sigue un esquema de conflicto de intereses o de

valores, en el que los intereses y valores incluidos en diferentes estatus ocupados por la misma persona, originan sentimientos contradictorios y un comportamiento a base de componendas” (p. 133)

Por ello, la disonancia cognitiva no solo es ese mero proceso que se revela en el interior de la persona, sino esa posibilidad de externarlo a través de componendas que la misma persona puede buscar dentro de sí misma para optar a una aparente tranquilidad. No obstante, en otras ocasiones el ser humano tiende a fingir posturas ideológicas o actitudinales frente a la crisis, fundando discrepancias internamente que al generarle incomodidad psicológica, el individuo busca cómo resolverla.

De acuerdo con Bernal (2009), la “Teoría de la Disonancia Cognitiva se fundamenta en el hecho de que la disonancia es parte de nuestra vida cotidiana. Constantemente debemos elegir u optar por alternativas, en muchos casos contradictorias; adicionalmente, estamos expuestos a mensajes, situaciones y/o personas que nos incitan a asumir una conducta discrepante de nuestra actitud, lo que finalmente nos puede condicionar a cambiarla” (p. 55)

Ante tal situación, cabe hacer la reflexión respecto a cuántas situaciones disonantes (estados de activación) estarán expuestos los docentes del nivel primario en el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, tomando en cuenta que en el mismo hay mensajes y acciones que tienen que ver exclusivamente con la configuración de una educación de calidad de la calidad educativa, ante lo que el docente puede sentirse contrariado en su ejercicio pedagógico a nivel de aula.

Además, que durante el acompañamiento pedagógico se le puede “insinuar” cambiar de actitud para fortalecerla calidad educativa, innovando sus percepciones pedagógicas y concretizando de manera más apropiada el acto educativo en el aula; por lo cual, es fundamental, preguntarse:

¿Cuántas y qué actitudes discrepantes habrá optado el docente, contrarias a su forma de concebir la educación, buscando definir estrategias para resolver la disonancia cognitiva generada?

2.2.4 Estrategias para resolver la disonancia cognitiva.

Habrán distintas formas y distintos tipos de estrategias que puede utilizar el individuo para resolver la disonancia cognitiva, en el entendido de que el ser humano reacciona de acuerdo a la situación o situaciones que enfrenta; es fundamental indicar que esa capacidad de buscar cómo resolver el conflicto de ideas dependerá mucho de si son relevantes o irrelevantes para el mismo individuo.

Por ejemplo, Eiser (1989) señala las siguientes estrategias frente a alguna situación disonante:

- a) La reevaluación de dos alternativas: hacer parecer positiva la alternativa elegida, y más negativa la no optada.
- b) Recordar de manera selectiva los aspectos de la opción elegida que son congruentes con la decisión y obviar o restar importancia a los aspectos negativos de ella.
- c) Negar la libertad de elección, mediante la incorporación de argumentos cognitivos que nieguen la posibilidad de realización de la alternativa no elegida por ejemplo “Admito los peligros para la salud que representa el cigarrillo; pero no puedo dejar de fumar, soy un adicto”.
- d) Negar la previsibilidad de las consecuencias de la acción, bien sea de la alternativa elegida o de la no elegida, por ejemplo “Nunca pensé que te enojarías porque fui a la fiesta”

En estas estrategias señaladas por Eiser (1989), la persona que enfrenta la crisis busca cómo resolver la disonancia con la finalidad de que se haga menos necesario el cambio de actitud o tomar una actitud completamente contraria a su forma de comportarse, de acuerdo a lo aprehendido en la familia y la sociedad, siempre con el fin de resolver la incomodidad o tensión psicológica generada.

Por otra parte, tal como se viene diciendo, Festinger (1957), indica que cuando el individuo siente disonancia cognitiva, busca encontrar formas de lidiar con la tensión psicológica, las cuales se resumen en:

- a) Negación: para quitar la disonancia, la persona niega que hay un problema. Esto se puede hacer al ignorar o disminuir la fuente de la información. También puede deliberadamente malinterpretar una posición de confrontación.
- b) Modificación: cambia las cogniciones existentes para alcanzar consistencia. La mayor parte del tiempo esto involucra el admitir que estaba equivocado y efectuar cambios para corregirlo.
- c) Re-encuadre: cambia el entendimiento o la interpretación del significado. Esto lleva a modificar su propio pensamiento o a devaluar la importancia de todo el asunto, considerándolo algo menor.
- d) Búsqueda: está determinado a encontrar una falla en la posición del otro lado, para desacreditar la fuente y obtener apoyo social o circunstancial que favorezca su propio punto de vista. Podría tratar de convencer a otros de que ha realizado lo correcto.
- e) Separación: separa las actitudes que están en conflicto. Agrupa los diferentes niveles de cognición, haciendo más fácil el ignorar e incluso olvida las discrepancias.

- f) Racionalización: Encuentra excusas para la inconsistencia y a porqué es aceptable. Cambia las expectativas a menudo o trata de alterar lo que realmente ocurrió. También encuentra formas de justificar su comportamiento y/u opiniones.

Las diferentes estrategias indicadas tanto por Eiser (1989), como por Festinger (1957), corresponden a situaciones específicas en que el individuo utiliza esas acciones psicológicas para resolver la disonancia. Sin embargo, para los fines de esta investigación las seis estrategias manifestadas por Festinger son las que se acercan más a las que pudieran utilizar los docentes frente al acompañamiento técnico pedagógico, dado que es un proceso donde convergen intereses comunes, pero desde estatus diferentes, ya que la mayoría de los docentes se encuentran en un renglón presupuestario permanente, y la persona que realiza la asesoría técnico pedagógica, está únicamente contratada para cierto tiempo

Aunado a que la mayoría de individuos tienden a encontrar una forma de salir de una crisis que amenaza los conocimientos, sentimientos y formas de concebir el quehacer propio en el trabajo, en la familia y en la sociedad.

2.3 Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

En términos generales, el acto educativo es un proceso en el que la enseñanza-aprendizaje adquiere vital importancia alrededor del docente y el estudiante. Por un lado, el docente tiende a establecer mecanismos didácticos con los cuales enfoca sus esfuerzos para desarrollar contenidos en el estudiante, y por el otro, el estudiante tiende a encontrar formas para construir, adquirir y realizar la transferencia de lo aprendido.

De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un acto meramente de comunicación, en el que el docente resulta ser el emisor y el

estudiante el perceptor. No obstante, cuando el docente comprende la dimensión de su quehacer pedagógico, trata de encontrar los mejores medios para transmitir su mensaje, con los cuales concretiza el conocimiento en los estudiantes; alcanzando con ello, una calidad educativa.

Sin embargo, por establecerse un acto comunicacional, cuyos protagonistas son seres eminentemente pensantes, uno con más autoridad que el otro, surge una posibilidad dialógica; en ese sentido, Abarca (2007), indica que se concibe el diálogo “como un proceso de generación de sentido y de construcción de significados comunes entre actores individuales y colectivos” (p. 107)

A pesar de que puede darse un desnivel de confianza, en el sentido de que el estudiante puede concebir “intuitivamente” que el docente sea quien tiene la carga de conocimientos, no hay que olvidar que el protagonista principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, sigue siendo el estudiante.

Al respecto es oportuno señalar lo manifestado por Bohm (2001) quien para definir el diálogo hace la comparación de definiciones con el concepto discusión, siendo que en el primer concepto, el autor aduce que “...es un juego al que podríamos calificar como «ganar-o-ganar (a diferencia de lo que ocurre en la discusión, un juego del tipo “yo-gano-tu-pierdes”). Pero el hecho es que el diálogo es algo más que una participación común en la que no estamos jugando contra los demás sino con ellos” (p. 30)

Una característica del diálogo, puntualiza Abarca (2007), “...es hacer primar la identidad, convergencia, acuerdos, frente a las contradicciones, oposiciones y divergencias; y esto es, a nuestro entender, el punto neurálgico de la cuestión, porque de allí se derivan sus consecuencias teóricas” (p. 106)

Por otro lado, a pesar de que muchos autores han definido los procesos de cómo aprenden los estudiantes, es importante anotar que desde los comienzos

de la educación formal, se ha exigido y establecido siempre la búsqueda de metodologías didácticas enfocadas al proceso únicamente de enseñanza.

A partir de este enfoque centrado en la enseñanza, surgen varias teorías; la teoría conductista, principalmente, cuyos máximos exponentes son E. Thorndike, J.B. Watson, L. Hull, B.F. Skinner y A. Bandura a partir de quienes, con base a sus investigaciones, el proceso de enseñanza se convierte en un argumento pedagógico para modificar el comportamiento de los estudiantes, donde los docentes son los que de una u otra manera proveen un ambiente adecuado para la transformación de la conducta de los estudiantes, llegando inclusive a tratos psicológicamente opresivos y represivos.

De acuerdo con Solano (2009) “La teoría de Thorndike se afirmó sobre el estudio de conductas por ensayo y error. Experimentando con animales, estableció todo un conjunto de principios y leyes acerca del aprendizaje humano. Para él, la base del aprendizaje se encuentra en la asociación entre las impresiones de los sentidos y los impulsos para la acción o respuestas; lo que denominó en un primer momento como aprendizaje por ensayo y error y que, posteriormente recibiría la denominación de aprendizaje por selección y conexión”. (p. 58)

A pesar de que en la actualidad ha aumentado el número de detractores de dicha teoría, por considerar que no respeta los conocimientos previos de los estudiantes, sus acciones aún pueden encontrarse en modelos que tienden a construir el conocimiento en los educandos, aparentemente, desde la interacción del estudiante con su entorno.

Para Solano (2009), “La teoría estímulo-respuesta se expresa educativamente como la relación pregunta-respuesta, según la cual un estudiante o una estudiante, a la que se le hace una pregunta, se le condiciona la respuesta que debe dar, de tal suerte que cada vez que se equivoca se le corrige hasta que

llegue a dar la respuesta correcta. (p. 60). No obstante, actualmente, si la condicionante no es una respuesta...se condiciona para que manifieste una conducta estandarizada.

A pesar de ello, actualmente se habla de una educación centrada en el aprendizaje donde el estudiante no solo construye su propio conocimiento, sino que el docente respeta las distintas formas de aprender de los estudiantes, brindando una atención diversificada de acuerdo a las necesidades que presentan los educandos. De esa cuenta, el aprendizaje ha tomado mayor relevancia en el quehacer educativo donde el docente está obligado a investigar respecto a las teorías que lo conduzcan a diseñar e implementar estrategias pedagógicas que permitan un aprendizaje significativo y efectivo en las niñas y niños.

2.3.1 Teorías de aprendizaje

Para los fines de la presente investigación se retoman algunas teorías de aprendizaje que tienden a explicar, desde distintos enfoques psicológicos y pedagógicos, la mejor forma en que el individuo aprende, especialmente las niñas y niños en edad escolar.

a) Aprendizaje significativo de Ausubel.

Esta teoría destaca la importancia de un aprendizaje significativo, en el que el docente no debe desaprovechar el conocimiento del niño acumulado a través de sus experiencias en el entorno familiar, social o a través de su vínculo con el medio ambiente. En ese sentido, en todo acto de proceso enseñanza-aprendizaje se debe explorar los conocimientos previos del educando.

La teoría nace en oposición al proceso memorístico y mecánico con que se había concebido la educación. Ausubel, Novak y Hanesian (1989) explican la importancia que tiene el aprendizaje significativo, el cual se logra cuando la nueva información se relaciona con conceptos ya existentes en la mente del

aprendiente. Para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, Ausubel indica que la actitud es determinante para este proceso de y con significancia.

Esta forma de concebir la educación pone de manifiesto que el que aprende estará en capacidad de comprender los conocimientos nuevos y podrá aplicarlos significativamente si estos se vinculan con su forma de percibir el mundo, fijados desde su cosmovisión. Por ello, es fundamental que el docente tome en cuenta el sentir, el pensar y percibir del estudiante, con la finalidad de elevar la calidad educativa desde el espacio en que le ha tocado estar.

Por ello, esta concepción de aprendizaje se opone a la teoría de Bruner, donde se especifica que el aprendizaje se da a través del descubrimiento.

b) Aprendizaje por descubrimiento de Bruner.

En esta teoría se manifiesta que el aprendizaje se da por descubrimiento, resaltando la importancia de la acción en los aprendizajes. En este sentido, Bruner indica que de acuerdo a cómo se presenta una situación, el individuo reaccionará para buscarle solución; de ahí que el aprendizaje surge en un segundo plano en dependencia del impacto que pueda presentarle a la persona, dicha situación.

Para Araujo y Chadwick (1988) “lo más importante en la enseñanza de conceptos básicos, es que se ayude a los niños a pasar progresivamente de un pensamiento concreto a un estadio de representación conceptual y simbólica más adecuada al pensamiento” (p. 40-41)

Lo que significa que para Bruner, el aprendizaje está íntimamente ligado con un acercamiento hacia lo concreto, es decir, visible ante los sentidos del individuo, que se fortalece en la medida en que el docente hace una transferencia de la información como resultado de esa interacción de la persona con el objeto real.

No obstante, a pesar de que actualmente a la mayoría de docentes se les oye hablar del aprendizaje significativo, y que regularmente lo asocian con el enfoque constructivista los centros educativos siguen teniendo docentes (en los centros educativos oficiales especialmente), a quienes no les interesa establecer verdaderamente una relación dialógica y hacen del acto pedagógico un “poner planas” a las niñas y niños; en donde ni el aprendizaje por descubrimiento existe, menos el aprovechamiento real de los conocimientos previos, desde su propia forma de pensar, hablar y actuar del niño, que caracteriza la teoría de Ausubel y de Bruner "Es posible enseñar cualquier cosa a un niño siempre que se haga en su propio lenguaje" (Araujo y Chadwick, 1988:41).

c) Aprendizaje autoregulado de Bandura

Bandura (1987), propuso este enfoque de aprendizaje desde hace más de dos décadas, en el que manifestó la importancia de acercarse hacia una “nueva forma” de estudio, consecuentemente, una “nueva forma” de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se prepara al estudiante a ser consciente de su propio proceso de aprendizaje, su toma de decisiones y generación de objetivos y metas en su vida; sin embargo el sistema educativo, y principalmente la escuela, nunca cambió su quehacer pedagógico, más bien quedó enfrascada en concebir al educando como un producto y no como resultado de un proceso, en cuyo afán de aprender puede desarrollar capacidades metacognitivas conductuales, que alcancen niveles de automotivación y aprendizaje autorregulado.

De acuerdo con Tesouro (2005), “...la metacognición es la que determina el control de nuestra actividad mental y la autorregulación de las facultades cognitivas que hacen posible el aprendizaje humano y la planificación de nuestra actuación inteligente” (p. 137)

La importancia de que los directivos que están inmersos en el sistema educativo propongan desde los marcos legales, administrativos y técnicos, procesos que

devuelvan la dignidad y desarrollo genuino de la potencia humana, esta sociedad no solo estará informatizada, sino humanizada para seguir creando y recreando el bien común. En este sentido, los mecanismos que se implementen en favor de la calidad educativa, deben ser tomados con seriedad y con responsabilidad de parte de los docentes y los asesores técnicos pedagógicos, a efecto de dignificar al ser humano, que de una u otra manera trata de entenderse y entender su entorno para convivir.

Pero para convivir con el ambiente y consigo mismo es fundamental tomar en cuenta lo que manifiesta Corno (1986), quien indica que los estudiantes catalogados como auto-regulados son o serán personas que planifican, organizan, se auto-instruyen, se auto-controlan y se auto-evalúan en casi todos los procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, estos procesos les permitirán ser auto-conscientes, estar enterados y ser decisivos en afrontar el aprendizaje. Esto se vuelve cada día un imperativo en los centros educativos para tener mejores ciudadanos.

d) Entorno de aprendizaje Bandura y Zimmerman

Para que el estudiante pueda no solo autorregularse tomando otra actitud frente al estudio y el aprendizaje, sino adquirir una verdadera plenitud de ser humano pensante, con autonomía, y que la misma sea permanente en el autocontrol y control en lo académico y lo público, es importante tomar en consideración lo que dice Bandura (1987) y Zimmerman (1989) de que las influencias ambientales giran alrededor de la observación de los resultados de la conducta propia y/o ajena. Aunado a que la concepción de la capacidad del estudiante y los ambientes de aprendizaje deben ser tomados como entidades fijas que contribuyan a los procesos y acciones personalmente iniciados y diseñados para aumentar su capacidad y habilidad.

Por ello, en pleno siglo XXI, es importante observar que el papel de la escuela no solo debe ser ese dispositivo donde se concretizan las políticas educativas

de Estado, sino debe avanzar en enseñarle al estudiante a pensar por sí mismo, a producir ideas sobre otras ideas propias o ajenas y no únicamente en repetir lo que se le ha compartido por parte del docente, o lo que ha podido observar y absorber en su entorno. De ahí que la calidad educativa puede alcanzarse en la medida en que la escuela propicie una autonomía al educando para afrontar los aprendizajes académicos, teniendo como refuerzos permanentes, el entorno donde el individuo se desenvuelve.

e) Logro académico Covington.

Teniendo como referencia las teorías antes mencionadas, el proceso de acompañamiento técnico pedagógico debería girar sus esfuerzos en los logros académicos de la escuela, desde la implementación de estrategias eficientes de enseñanza y estrategias eficientes de aprendizaje.

El docente, por su parte, debe fusionar las estrategias educativas propias con las sugeridas por el Asesor Técnico Pedagógico, para establecer logros académicos que no solo se reflejen en números, sino en saltos cualitativos del estudiante, para fortalecer el sistema educativo y promocionar estudiantes capaces de pensar por sí mismos para un ejercicio real de ciudadanía.

Lo anterior lleva a considerar lo planteado por Covington (1984), quien distingue tres tipos de estudiantes, los cuales son:

- a) Los orientados al dominio. Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.

- b) Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.

- c) Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.

Es de suponer que todos los actores del hecho educativo apuntarían a un “idealismo inconsciente” en querer tener estudiantes orientados al dominio, sin embargo, puede ser consciente cuando estos actores aúnan esfuerzos para el logro académico requerido, con estudiantes que muestren confianza en sí mismos

f) Valor de la tarea de Sivan, Pintrich y DeGroot.

Las investigaciones de Sivan (1988), Pintrich (1989), Pintrich y DeGroot (1990) explican y muestran nuevas tendencias cognitivas y metacognitivas de los educandos en las situaciones académicas en la adquisición y fortalecimiento a las “expectativas-valor”. En sus estudios, indican que las expectativas-valor han hecho del rol de los estudiantes de percibirse a sí mismo y las tareas (académicas y sociales), el centro de atención de las dinámicas de logro.

En este sentido, los referidos autores han identificado tres componentes considerados los más importantes en los diferentes modelos de atención, los cuales son:

- a) Las creencias de los alumnos acerca de la importancia y el valor de la tarea (componentes valorativos);
- b) Creencias de los alumnos acerca de su habilidad o destreza para llevar a cabo una tarea (componentes expectativos) y,

- c) Los sentimientos de los alumnos sobre sí mismos o sus reacciones emocionales ante la tarea (componentes afectivos)

Estos tres componentes fueron considerados como producto de la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas con los estudiantes. Por lo que la importancia de la utilización de estrategias conjuntas y repensadas en armonía entre los actores del hecho educativo, que beneficien tanto a los estudiantes como al propio sistema educativo, no solo sigue siendo un imperativo; sino muestra el camino para la construcción de nuevas formas de concebir la educación y nuevas formas de la concreción curricular en el aula.

2.4 Acompañamiento Técnico Pedagógico.

La mayoría de acciones emprendidas por el ser humano, además de requerir una excelente planificación, necesita contar con un plan de acompañamiento de los procesos, con la finalidad de asegurar que lo proyectado esté bajo las políticas y estrategias requeridas para el éxito de las mismas acciones.

En ese sentido, los ejercicios pedagógicos emprendidos por diferentes instituciones, sean éstas para la readecuación curricular, implementación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, actualización docente o fortalecimiento de los procesos pedagógicos a nivel de aula, contemplan un tipo de acompañamiento técnico pedagógico para asegurar la calidad de esas prácticas.

El Manual de Supervisión Educativa del Perú (2009), indica que el acompañamiento técnico pedagógico “es la función pedagógica de la supervisión orientada a fortalecer el desempeño profesional docente por la vía de la asistencia técnica; se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado”(p. 9)

El acompañamiento técnico pedagógico –ATP- se constituye, entonces en aquella actividad que abre oportunidades de diálogo, conocimiento de la realidad del docente, clima organizacional del aula y del centro educativo. Aunado a ello, llega a conocer al sujeto de la educación con sus debilidades, potencialidades y sueños por construir.

Además, el trabajo que efectúa el docente, sus capacidades, habilidades y destrezas son del entero conocimiento del ATP. El horario de entrada y de salida, los planes de clase, sus amigos, sus allegados, sus contactos más cercanos y sus confidentes en la escuela; si no es una solicitud expresa, es sabido a través del proceso. “El acompañamiento pedagógico supone retos y compromisos; pasa a constituirse en un proceso, no en acción de momento. Tiene como propósito fundamental acompañar al docente en su crecimiento como persona y como profesional. Este enfoque demanda un acompañante con competencias para la comunicación, para gerenciar las necesidades y dificultades que se presentan en un salón de clase” se menciona en Manual de Procedimiento para el Acompañamiento y Seguimiento –Proyecto PACE- (2004)

Cabe resaltar que en Guatemala, en el año de 2003, se hizo el intento de realizar el acompañamiento técnico pedagógico, para lo cual fueron contratados Orientadores Técnicos Bilingües –OTEBIS-. Sin embargo, con el cambio de gobierno, como suele suceder en este país, los OTEBIS quedan sin efecto y se empieza a seleccionar docentes con excelente trayectoria para suplir el trabajo.

No obstante, actualmente, ni los OTEBIS ni los docentes con excelente trayectoria realizan tal función. Aunado a ello, por la falta de una política integral y continua del acompañamiento técnico pedagógico, aún no se encuentra literatura en el que se acote una postura con relación a ello. De esa cuenta, el presente estudio se realiza en escuelas bajo el acompañamiento técnico pedagógico de PACE/GiZ.

2.4.1 Importancia del Acompañamiento Técnico Pedagógico

Siendo la educación uno de los pilares que sostienen la cultura, política, economía, y formas de percibir el mundo de la ciudadanía, no es sorprendente que la mayoría de países inviertan en sus sistemas educativos, a efecto de mejorar la calidad educativa y ampliar oportunidades para la sociedad.

Sin pretender abrir una discusión respecto a si los gobiernos de turno invierten o no en educación, ya que no es tema de la presente investigación, no puede dejar de anotarse que para llegar a los fines de la calidad educativa, además de la implementación de recursos, tener edificios con instalaciones básicas, dotar de materiales didácticos, tener suficientes docentes, es imprescindible la implementación del acompañamiento técnico pedagógico para desarrollar los lineamientos y políticas que persigue el Estado, en lo que a educación se refiere.

En el Proyecto Educativo Nacional al 2021, del Perú (2007), se lee en la política 8.2 lo siguiente: “Esta política busca ofrecer de manera continua a docentes y directores de las Redes Escolares Distritales el acompañamiento y asesoramiento técnico especializado que requieren en los aspectos pedagógicos y de gestión escolar dentro de una estrategia global de gestión pedagógica orientada a poner en práctica las políticas de calidad y equidad de carácter regional y nacional, dirigidas por la institución educativa”. (p. 77)

Es acá donde el acompañamiento técnico pedagógico adquiere importancia. Porque, si los actores del hecho educativo no están empoderados de los procesos y no reciben retroalimentación para fortalecer o reorganizar el quehacer educativo a nivel de aula y fuera de ella, difícilmente se lograría la concreción de las políticas educativas emprendidas por la cartera de educación o del mismo Estado.

Por ello, además de comprender el concepto funcional del acompañamiento técnico pedagógico, es fundamental reconocer sus alcances y límites con la finalidad de establecer un proceso tendiente a potencializar las habilidades y destrezas del docente, sin que se perciba como un acto de sustitución de responsabilidades o un proceso asistencialista que, en vez de mejorar la calidad educativa, la robotice.

En ese sentido, en el Manual de Supervisión Pedagógica del Perú (2009) se dice que “La supervisión pedagógica es un servicio técnico experto, no una actividad de inspección y marcada autoridad sobre el personal supervisado, por lo tanto, ayuda, apoya, comparte, y contribuye al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, mediante un conjunto organizado de principios, métodos y técnicas efectivas y pertinentes”. (p. 6)

2.4.2 Fases del acompañamiento técnico pedagógico.

Con base a la revisión de documentos, informes y planteamientos realizados por distintas instituciones educativas, aunado a Secretarías o Ministerios de Educación de diferentes países, específicamente latinoamericanos, se concibe el acompañamiento técnico pedagógico como aquel proceso que ofrece apoyo técnico al docente para mejorar la calidad educativa.

En otra percepción se indica que el acompañamiento técnico pedagógico es aquella actividad pedagógica que guía al docente en su preparación personal y profesional, para lograr concreciones curriculares en los estudiantes que atiende.

Otros autores, bajo la tutela de organizaciones públicas y privadas, sostienen que el acompañamiento técnico pedagógico es un proceso meramente de Coaching que, según lo definen Moslesy, Megginson y Pietri (2005), mencionado en Balzán (2008), “es una supervisión en persona. Cualquier conversación entre los supervisores y los empleados es potencialmente una

conversación de Coaching. Es una oportunidad para aclarar metas, prioridades y criterios del desempeño, es una oportunidad para afirmar y reforzar los valores básicos del grupo, es una oportunidad para escuchar ideas y hacer participar a los empleados en el proceso de planeación y solución de problemas”. (p. 70)

Antes de señalar las fases del acompañamiento técnico pedagógico, es fundamental hacer algunas reflexiones con relación a algunas líneas de la definición señalada por Moslesy et. al. (2005), en Balzán (2008), que servirán para hacer más adelante propuestas de abordaje de un ATP.

- Para los fines de un acompañamiento técnico pedagógico donde el docente no es empleado del Asesor Técnico Pedagógico, ni el Asesor Técnico Pedagógico es supervisor del docente... Predice una de las primeras tareas de *Coaching* para determinar cuáles deberían ser las primeras acciones antes de iniciar un ATP que coadyuve a elevar la calidad educativa, con las cuales se pueda evitar la generación de estrategias para resolver la disonancia en el docente.
- En los manuales de acompañamiento técnico pedagógico de los Ministerios de Educación de los países como Bolivia, Colombia, Perú, Venezuela, entre otros y muy someramente abordado en Guatemala, se menciona a la *escuela* como el primer escenario de *encuentro dialógico* entre el Asesor Pedagógico y el docente; pero cabe preguntarse si la oportunidad de aclarar metas, prioridades y criterios del desempeño ¿Se podrá realizar en el centro educativo?
- Por último, en el Modelo de Educación Bilingüe Intercultural de Guatemala (2009), en una de las primeras fases para la realización del ATP, como es la “fase diagnóstica”, se señala que la necesidad de establecer un listado de necesidades y el estado situacional del abordaje de los indicadores en cada escuela, y se propone como metodología la

entrevista al director, docentes, estudiantes; reuniones con representantes de padres y madres de familia, autoridades locales y observación en el aula... pero no se menciona la oportunidad para escuchar ideas y *hacer participar* a los empleados en el proceso de planeación, organización y ejecución, momentos fundamentales para el éxito de todo proceso.

Después de estas mínimas reflexiones se desarrollan las fases del acompañamiento técnico pedagógico, principalmente propuestas en el Modelo Educativo Bilingüe Intercultural de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural –DIGEBI-, del Ministerio de Educación.

a) Fase de intervención.

En esta fase el Asesor Técnico Pedagógico realiza una intervención con base en una planificación participativa, en la que se entrelazan reflexiones dialógicas para fortalecer las acciones que encaminan una educación de calidad y superar las debilidades observadas. Sin embargo, puede notarse que las intervenciones apuntan hacia acciones lineales y no participativas.

De ahí, que las intervenciones pedagógicas son percibidas por el docente como actos de supervisión que, lejos de fortalecer el proceso educativo, llevan al docente a generar estrategias para resolver la disonancia, lo que indudablemente desdobra un estado de activación motivacional a favor o en contra del factor externo percibido por el titular del aula.

Una óptica diferente es la que muestra Barraza (2010) en la que manifiesta que en el enfoque crítico progresista “el elaborador de la propuesta de intervención educativa es el agente educativo que tiene una necesidad, o situación problemática, en su práctica profesional y que, al resolverla, será uno de los principales beneficiados. Bajo esta premisa, la elaboración de una propuesta de

intervención educativa no es un asunto de expertos, sino de personas interesadas en cambiar y mejorar sus prácticas profesionales” (p. 28)

De ahí que la importancia de una intervención que realmente busque el establecimiento de una calidad educativa en el aula dependerá de la planificación, organización y ejecución que haga el Asesor Técnico Pedagógico en conjunto con el docente, quien al final tiene la mayor responsabilidad educativa y social ante sus estudiantes.

Aunado a ello, es fundamental que el ATP pueda ejercer un liderazgo que favorezca el establecimiento de un diálogo que conduzca a establecer estrategias para lograr conjuntamente con el docente un aprendizaje autorregulado en el estudiante, a través de la elaboración de estrategias pedagógicas pertinentes y funcionales.

- **Fase de Asesoría.**

La asesoría es básicamente el apoyo que el Asesor Técnico Pedagógico brinda al docente, con la finalidad de realizar innovaciones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, a efecto de que el docente realice una mejor entrega educativa y que el estudiante tenga una mejor aprehensión, permanencia y transferencia de los aprendizajes.

Las pretensiones de una asesoría pedagógica estriban fundamentalmente en el hecho de rediseñar nuevas estrategias metodológicas para el aprendizaje; no obstante, es necesario que en la asesoría pedagógica se tenga presente que las escuelas son diferentes una de otra; en el contexto social, cultural, ambiental, entre otros.

A pesar de que los centros educativos se encuentren en la misma zona o que la diferencia en kilómetros sea relativamente cerca uno de otro, las diferencias actitudinales y conocimientos de los docentes tienden a ser muy diferentes, por

lo que es necesario que el proceso de Acompañamiento Técnico Pedagógico logre realizar una asesoría diferenciada para el logro de aprendizajes pertinentes. Al respecto Hopkins (2001) manifiesta que las escuelas, en definitiva, con diferentes estadios de desarrollo requieren diferentes estrategias para incrementar su capacidad de desarrollo y para proveer una educación más efectiva para los estudiantes. Las estrategias metodológicas para el desarrollo, de la escuela precisan adecuarse al estadio de desarrollo o cultura de cada escuela en particular. Las estrategias metodológicas que son efectivas en una escuela, no son necesariamente efectivas en otra.

- **Fase de Orientación Pedagógica.**

A pesar de que no se puede dividir la asesoría pedagógica de la orientación pedagógica, es necesaria la diferenciación en el sentido de que la asesoría va dirigida directamente a fortalecer o innovar estrategias de aprendizaje y la orientación pedagógica enfoca sus esfuerzos a promover actitudes positivas, adecuadas o pertinentes del docente, hacia el acto educativo; es decir, a recrear su vocación como docente o maestro.

En este sentido, Martínez (1998), manifiesta que “el concepto de orientación, sus funciones y el modo de planificarla fueron, desde el comienzo, imprecisos, problemáticos y, con frecuencia, contradictorios. La orientación ha sido tratada desde diversos enfoques: como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar” (p. 3)

De ahí que no fue posible encontrar alguna definición o abordaje en el Modelo Educativo Bilingüe Intercultural de la DIGEBI-MINEDUC, dada la complejidad del término; sobre todo porque tiene que ver con una aproximación a los

intereses del docente, sus anhelos, sus éxitos y hasta cierto punto sus fracasos personales, profesionales y laborales.

Al respecto, Jones (1964), a quien se le ha considerado como uno de los primeros en enfocar la orientación pedagógica como una ayuda y asesoría para la toma de decisiones, afirma que en la vida se dan muchas situaciones críticas en las cuales deben adoptarse decisiones importantes y de largo alcance. En tales circunstancias, es verdaderamente necesario que se proporcione, en cierta medida, ayuda adecuada para decidir atinadamente.

Bajo este argumento, es importante que el ATP no solo esté interesado en establecer innovaciones metodológicas a nivel de aula y se concentre en implementar estrategias pedagógicas que conduzcan a eficientes aprendizajes, sino comprender que el docente es un ser humano que también necesita de apoyo para la toma de decisiones pedagógicas, personales, profesionales y sociales.

2.4.3 Competencias del Asesor Pedagógico

Para apegarse a los principios y fines de un proceso, es fundamental que la contratación de la o las personas se adapte a los requerimientos del proceso, y no adecuar el proceso hacia las personas que se contraten. Es decir, se debe hacer valer, por sobre todo, los diseños del camino trazado para coadyuvar en el mejoramiento de la calidad educativa, en este caso específico.

Además del perfil académico, es fundamental reconocer en el profesional que dará el acompañamiento técnico pedagógico tenga que poseer sensibilidad humana, el uso del sentido común, acciones comunicativas planificadas, ser un adiestrado observador, y que cada acción que realice sea para generar metacognición, en beneficio de la calidad educativa y para el desarrollo humano y profesional del docente.

Por ello, Contreras (2005), indica que “Nuestras posturas físicas no son inocentes. Cada vez que adoptamos cierta postura física delatamos una forma particular de ser... por lo tanto, la postura de los participantes, tanto como el del docente encierran un mundo de mensajes e información por descubrir”. (p. 6)

En este sentido, las acciones que se traducen en postura física, verbalización del pensamiento, del conocimiento, de la experiencia, recorridos en los espacios propios del docente en el aula, en la escuela o en otro sitio dentro o fuera del centro educativo, deben ser comprendidos, reconstruidos y manejados por el asesor pedagógico, dada la carga de información que se genera en torno a ello.

Por lo que se recalca que no basta con tener a la vista los expedientes académicos del optante, sino la valoración energética que puede ofrecer a simple vista su presencia, su forma de hablar, de sentarse, de escuchar, de mirar, de comprender y de saber construir y reconstruir momentos de ruptura comunicacional, en todos los sentidos que la palabra connota.

2.5 Liderazgo

En la mayoría de procesos donde se ostenta un cargo gerencial se escucha decir que la persona que ocupa el puesto debe ser un líder, que pueda motivar a las demás personas para un trabajo eficiente y eficaz para el logro de los propósitos de la institución o de los procesos mismos.

A pesar que en el acompañamiento técnico pedagógico no se cuenta con puestos gerenciales, sí es importante resaltar que el trabajo exige una alta motivación para motivar a otros y un manejo de comunicación asertiva con la finalidad de implementar “algo novedoso” en el proceso educativo. Sobre todo, que pueda establecer el cambio de actitud en los docentes, si esto fuera necesario.

Aunque autores como Bennis y Nanus (1995), diferencian en que un gerente es alguien que hace las cosas bien, y un líder es aquel que hace lo que hay que hacer, es fundamental recalcar que para avanzar hacia una calidad educativa en los centros educativos, especialmente públicos, hay que hacer las cosas bien y hacer lo que hay que hacer.

Por ello, la persona que realice el acompañamiento técnico pedagógico debe, entre otras cosas, estar consciente de que el trabajo que realiza tiene que responder a las exigencias que estipula su contrato y que la actividad que realiza tiene que impregnarse de un liderazgo que conduzca a los docentes a la implementación o mejorar las estrategias de aprendizaje para un mejor rendimiento académico de los educandos.

Bajo esta concepción, Heifetz (2002), en lugar de definir el liderazgo como una posición de autoridad en una estructura social, lo define como una actividad, con la finalidad de entender el liderazgo en múltiples posiciones de la estructura social. En donde el mismo autor manifiesta que se puede liderar, tanto siendo presidente como empleado de oficina.

No obstante, para comprender los distintos roles que puede tener el liderazgo en los procesos, se desarrolla en esta ocasión algunas teorías que han sido planteadas para explicar el liderazgo, las que pueden ser ejercidas por las personas desde la estructura social en que se encuentran.

2.5.1 Teoría de la contingencia o situacional.

Esta teoría se enfoca a explicar el entorno en que el líder puede estar inmerso, con lo que puede determinar su manera de actuar para guiar los procesos y guiar a otras personas. Para la teoría situacional de Hersey, las diversas épocas generaron una colección variada de hombres con diversos talentos y estilos de liderazgo, sin duda muchos de ellos se manejaron maravillosamente en unas tareas pero muy mal en otras, de modo que “lo que un individuo realmente hace

cuando actúa como líder depende grandemente de las características de la situación en que se halla” (Hemphill, 1949: V) citado por (Heifetz, 2002: 39)

Dentro de la característica situacional podría incluirse los rasgos del grupo con el que se lleva a cabo un proceso, que puede ser condicionante para el ejercicio del liderazgo, hacia el logro de las metas o el fracaso. Para los fines de la presente investigación es imprescindible que el proceso de acompañamiento técnico pedagógico esté bien definido y diseñado para que la persona que ocupe el cargo de Asesor Pedagógico, tenga una inteligencia emocional consciente y tenga claro el puerto al que desea arribar, en busca de contribuir al avance hacia la calidad educativa del país.

En este sentido, para diseñar y ejecutar con éxito un proceso de ATP en los centros educativos oficiales, hay que tomar en cuenta las características situacionales en la que puede estar sumido el Asesor Pedagógico, y advertir que todas sus acciones deben circunscribirse al logro de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, ejerciendo un liderazgo más consciente y apegado a la realidad.

Aunado a ello, hay que recordar lo que manifiesta Spencer (1884), en Heifetz (2002), al respecto de que las épocas producen a las personas y no a la inversa. Por ello, la teoría de la contingencia postula que el estilo adecuado del liderazgo depende de los requerimientos de la situación particular, por ejemplo “algunas situaciones exigen una conducta controladora o autocrática y otras una conducta participativa o democrática” (Lewin & Lippitt (1938), en Heifetz (2002: 40)

No obstante, para los intereses que se persiguen con el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, y tomando en cuenta el estatus presupuestario del docente con relación al puesto que ocupa el ATP, es mejor optar por una conducta participativa, dado que los fines que se buscan no son

de productividad para la competencia en ganancia monetaria, sino donde elevar la calidad educativa es responsabilidad de todas y todos: es decir, autoridades educativas, técnicos, administrativos y profesionales son responsables en fijar un rendimiento escolar óptimo en las niñas y niños que se atiende.

Caso contrario, si algunas veces el Asesor Técnico Pedagógico cambia constantemente su estilo en la toma de decisiones, adecuándose a la contingencia situacional, no solo estaría manifestándose como persona titubeante en su conducta, sino perdería liderazgo ante los docentes, los cuáles, siendo mayoría, absorberían al Asesor Técnico Pedagógico y el trabajo que realice no tendría ningún valor ni sentido.

2.5.2 La teoría X & Y, y modelos organizacionales.

Para el éxito de todo proceso es indispensable tener conocimientos sobre los diversos aspectos y elementos que entran en juego. En el caso que ocupa esta investigación, se señala que para que el proceso de acompañamiento técnico pedagógico tenga el éxito esperado hay que tomar en cuenta la teoría X & Y dado que el sistema educativo tiene su propio modelo de organización, donde es preciso reconocerlo y dinamizarlo.

A pesar de que la teoría X & Y, son dos maneras de percibir el comportamiento humano, adoptados por los gerentes para motivar a los empleados y obtener alta productividad, el Asesor Técnico Pedagógico debe considerar que los servicios educativos tienen su propia dinámica y organización, dentro de los cuales hay que motivar al docente hacia la autorrealización y satisfacción en el trabajo.

En este sentido, McGregor (1960) describió dos formas de pensamiento de los directivos a los cuales denominó teoría X y la teoría Y. Los directivos de la primera consideran a sus subordinados como animales de trabajo, que solo se mueven ante el yugo o la amenaza, mientras que los directivos de la segunda

forma de pensamiento se basan en el principio de que la gente quiere y necesita trabajar.

Estas distinciones son fundamentales, dado que algunos Asesores Pedagógicos se atribuyen el rol de “supervisores” o tienden a tener actitudes y acciones de supervisión a nivel de aula, lo que provoca que el docente busque estrategias para resolver la disonancia cognitiva dado el conflicto que se genera en la mente del docente.

A pesar que la disonancia cognitiva no se genera necesariamente por la prepotencia o actitudes clásicas de supervisión del ATP, dado que el conflicto de ideas de una persona puede generarse por distintas razones, como señala Festinger (1957) y Eiser (1989), es necesario que el Asesor Técnico Pedagógico encamine a los docentes a encontrar en su quehacer pedagógico una fuente de satisfacción y que se esfuercen siempre por lograr los mejores resultados para la escuela y el país.

2.5.3 Modelo Likert.

El modelo Likert explica los cuatro perfiles de organizaciones o sistemas donde se desarrolla el liderazgo. En él se identifican los siguientes tipos de gerencias:

- a) Gerencia autocrática: la gerencia es enérgica con los empleados.
- b) Autocracia benevolente: la gerencia es enérgica, pero no explotadora.
- c) Gerencia consultiva: se consulta a los empleados, pero las decisiones las toma la gerencia.
- d) Gerencia participativa: las decisiones clave se toman en grupos.

Cabe recalcar que a pesar de que son teorías que explican el liderazgo desde una perspectiva eminentemente empresarial, los beneficios que conlleva un proceso cuando todos los interesados toman participación para el diseño y ejecución de algún plan, tal como debería hacerse en el acompañamiento

técnico pedagógico, la contribución a elevar la calidad educativa y rendimiento escolar en la niña y niño será más compartido y más exitoso.

En la Gerencia participativa, Likert (1968), aduce que se deben analizar en términos generales los siguientes conceptos:

- a) Liderazgo.
- b) Comunicación
- c) Objetivos y metas
- d) Control

Por ello, es de suma importancia que el proceso de acompañamiento técnico pedagógico no solo deba partir de la participación de la matriz de involucrados, sino de definir las estrategias de manera conjunta para transformar la actitud de los interesados y transformar la educación, a estándares de calidad.

2.5.4 Teoría del Intercambio.

Esta teoría propone la reciprocidad que debe existir entre el líder y los seguidores, en cuanto a la posibilidad de obtener los mismos beneficios de un proceso. Para los fines de este estudio, tanto el Asesor Técnico Pedagógico como el docente y los niños, deben beneficiarse del proceso de acompañamiento técnico pedagógico; caso contrario, el proceso entraría en cierto conflicto que impediría avanzar hacia una calidad educativa.

En ese sentido, Jons (1963), en Heifetz (2002), indica que un proceso se basa en la reciprocidad; los líderes no solo influyen sobre sus seguidores, sino son también influidos por ellos. Por otra parte, Truman (1951), citado por Heifetz (2002), manifiesta que un líder logra influenciar adaptándose a las expectativas de quienes lo siguen. El líder recoge los beneficios del estatus y la influencia, a cambio de reducir la incertidumbre y de proporcionar a sus seguidores una base para la acción.

A pesar que las anteriores líneas manifiestan una claridad en la reciprocidad que debe mantenerse entre el líder y los seguidores, es importante subrayar que las expectativas de los seguidores pueden ser que el líder no los presione para elevar el nivel de un proceso. Aquí estriba la importancia de que el Asesor Técnico Pedagógico no solo realice un diagnóstico de necesidades, sino establezca la media relacionada a las expectativas reales de los docentes. Una planificación del proceso que cuente con la participación del docente también será una buena estrategia para comprometerlos en el proceso de acompañamiento, desde el principio, para no ser absorbido.

Por ello, Neustadt (1990) en Heifetz (2002), manifiesta que “la negociación de la persuasión son la esencia del poder político que requiere una comprensión aguda de los intereses de los diferentes interesados, tanto los profesionales como el público”. (p. 181-183)

2.6 Teorías psicológicas de la conducta humana.

Los debates que se sostienen desde la psicología para interpretar las conductas del ser humano, a partir del hecho que es un ente capaz de observar, comprender, procesar información, decidir y llegar a tal grado de pedir perdón por sus ofensas o perdonar ofensas recibidas, es, por así decirlo, un mundo inacabado que debe ser conocido cada día.

De esa cuenta, entre la amalgama de posibilidades para comprender esas reacciones del ser humano, se encuentran las teorías psicológicas de la conducta humana que buscan esclarecer esos procesos mentales a partir de las conductas preconcebidas o concebidas en la vida del individuo, lo que significa también las conductas que se incorporan desde su concepción.

En ese sentido, gracias a los estudios de Wundt (1879), la psicología deja de concebirse como una rama de la filosofía y se convierte en una psicología científica, teniendo como principal origen la instalación del primer laboratorio de

psicología experimental en la ciudad de Leipzig. Producto de ello, Wundt, citado por Grajeda (2005), plantea que “hay actividades mentales complejas que en gran medida dependen del contexto social”(p. 29)

2.6.1 Psicología cognitiva de Piaget.

Ante la percepción de un objeto, emergen distintos sistemas para el procesamiento de datos. Los sistemas más conocidos para almacenar, recuperar, reconocer, comprender, organizar y distribuir la información hacia los distintos sentidos, inician desde la percepción, pasando por la memoria, hasta la formación de conceptos, por medio del aprendizaje.

Estos sistemas son reconocidos en el campo de la psicología como *psicología cognitiva*, teoría que pone de manifiesto la importancia de la memoria para interpretar lo que se está percibiendo y la información emergente que se pueda obtener, después de procesada la información. De ahí la importancia de la memoria para la psicología cognitiva “La memoria sólo puede entenderse como herramienta fundamental para organizar el futuro, para ordenar el caos. La energía se transforma en información, la información sirve para representar el mundo en que vivimos y organizarnos en él, y las representaciones pueden ponerse en relación, construir teorías y conocimientos, y éstos también pueden cambiar, actualizarse, reestructurar lo que la memoria guarda” afirma (Erausquin, 2003: 4)

A pesar de que no se encuentran registros de cuándo exactamente se originó la psicología cognitiva, lo cierto es que es una rama de la psicología que, como se describió en el acápite anterior, se ocupa de los procesos mentales, de los cuales el individuo adquiere conocimientos de su entorno.

La psicología cognitiva se ha interesado especialmente en los procesos a través de los cuales el individuo obtiene conocimientos del mundo y en la medida en

que éste va interesándose en descubrirlo, va adquiriendo conciencia de él; así como conciencia de sus transformaciones.

De esa cuenta, sus principales hallazgos se encuentran en los tópicos de tratamiento de la información, la inteligencia, ciencia y lenguaje. Hechos por los cuales fueron de interés de distintos autores; no obstante, para los fines del presente estudio, se indica lo desarrollado por Piaget (1,896-1,980) en Varela (S/F)

El referido autor estudió el desarrollo cognitivo, sobre todo del pensamiento y de la inteligencia. Creía que el individuo va organizando su experiencia y conocimiento en esquemas cognitivos: asimilación y acomodación.

“Las representaciones mentales son asimiladas a elementos de un sistema formal a los que la actividad de la mente da su matiz interpretativo: creencias, deseos, planes y demás” refiere (Varela, s/f: 48)

Cabe mencionar que la teoría de Piaget influyó mucho en la teoría por descubrimiento de Bruner. No obstante, Piaget se enfocó básicamente en la epistemología genética, es decir, concretizándose a indicar que el conocimiento y la inteligencia son procesos que se desarrollan gradualmente en la medida en que el ser humano tiene contacto con el medio.

Sin embargo, la realidad de las escuelas es totalmente diferente, en el sentido de que las niñas y niños que llegan al centro educativo son “encerrados” en cuatro paredes y su único contacto es con el docente, donde la mayor parte de las veces no encuentran respuestas a sus demandas de aprendizaje.

Razón tienen los educandos en gritar cuando suenan las campanadas para indicar la hora de receso, porque salen en contacto con su medio y el entorno

inmediato que les rodea. Pero entran cabizbajos cuando escuchan las campanadas en las que se indica el reinicio de clases.

Para Piaget (1955), mencionado en Urbina (2004), el desarrollo de la inteligencia es una adaptación del individuo al medio. Los procesos básicos para su desarrollo son: adaptación (entrada de información) y organización (estructuración de la información) Por consiguiente, para elevar la calidad educativa, es menester, entonces, que los docentes comprendan la importancia que conlleva que los estudiantes experimenten un proceso de enseñanza-aprendizaje, más que en el salón de clases, puedan interactuar con su medio y recursos que tienen en la comunidad o su entorno.

"La adaptación es un equilibrio que se desarrolla a través de la asimilación de elementos del ambiente y de la acomodación de esos elementos por la modificación de los esquemas y estructuras mentales existentes, como resultado de nuevas experiencias" indica (Araujo y Chadwick, 1988: 67).

2.6.2 Teoría de la Inteligencia emocional de Goleman:

En la mayoría de espacios en que el ser humano se relaciona, surgen tanto acciones y reacciones que no precisamente pueden ser agradables desde los prejuicios de valor. En ese sentido, cuando el individuo entra en un proceso donde las exigencias y la realización de tareas tienden a mejorarse y alcanzar la calidad, pueden obtenerse manifestaciones conductuales que lejos de fortalecer el proceso, se encaminan al desequilibrio emocional.

Si se toma en cuenta que la mayoría de las relaciones entre individuos tienden a producir reacciones desagradables, cabe preguntarse ¿Qué se debe hacer para que el desequilibrio emocional no afecte al individuo y al proceso?

Al respecto se retoma lo planteado por Salovey y Mayer (1990) en el sentido de que la inteligencia emocional es un "subconjunto de la inteligencia social que

involucra la habilidad de supervisar las emociones propias y las de los demás, hacer discriminaciones entre ellas y usar esta información (afectiva) para guiar la acción y el pensamiento de uno” (p. 189)

Definida de esta manera, la inteligencia emocional puede ser entendida de dos formas principales. Una estriba en que el individuo ante la atmósfera de acciones y reacciones desagradables puede seleccionar lo que quiere escuchar y comprender, y en otra, que realmente el individuo, a pesar de las acciones y reacciones desagradables, tienda a guiar sus acciones y pensamientos hacia el logro de los procesos encomendados.

Para los fines de esta investigación, es importante que tanto el Asesor Técnico Pedagógico como el docente, hagan uso de una “Inteligencia Emocional Consciente” que coadyuve a fortalecer la calidad educativa; evitando así la generación de estrategias que resuelven la disonancia cognitiva.

De acuerdo con Goleman (1995) la Inteligencia Emocional (IE) es aquella capacidad de identificar, nombrar y dominar las emociones. Manejar las emociones con inteligencia. La Inteligencia Emocional incluye el autodomínio y la capacidad de motivarse, la capacidad de trabajar en grupo, la capacidad de comprender y manejar las emociones de los demás.

Si bien es cierto que la personalidad forjada en el seno familiar y social puede manifestarse en algún momento como parte de la zona de acomodamiento que intuitiva o inconscientemente utiliza el individuo para mostrar su descontento, y que en algunas ocasiones no permite el autocontrol de los sentimientos; es fundamental que para fortalecer un proceso (caso educativo) los actores del hecho educativo, principalmente los docentes, forjen una personalidad que contribuya a buscar el bien común.

Para Cattell (1972), la personalidad está basada en los rasgos. El rasgo implica una configuración de conducta a lo largo del tiempo. Los rasgos están determinados por la influencia de la herencia y el ambiente. La conducta de una persona ante una situación dependerá de los rasgos de su personalidad, ante esa situación, y de otras variables externas.

Para alcanzar niveles óptimos en el campo educativo es necesario que más que la personalidad, haya un eficiente manejo de la Inteligencia Emocional Consciente, basada en los principios de veracidad y objetividad a efecto de concretizar una verdadera dialógica que permita poner en común acuerdo las propuestas para una calidad educativa a nivel de aula y escuela.

Al respecto, Allport (1967), indica que de manera funcional, la personalidad es el resultado definido por el comportamiento como una consecuencia de la sensación del cuerpo, autoestima, autoimagen y la adaptación racional. Estos rasgos contribuyen en la conformación de la cultura. Allport sostiene que en cualquier cultura existen una serie de rasgos comunes.

De ahí que para tener éxito en la implementación de procesos que tienden a fortalecer el sistema educativo, concretamente que tiendan a elevar la calidad educativa, es imprescindible considerar los rasgos comunes que tienen los docentes, con la finalidad de impedir la generación de estrategias que puedan resolver disonancias cognitivas, y más que favorecer las acciones, se desvanezcan en simples actividades administrativas y académicas de burocracias pedagógicas.

Para ello, también es importante realizar permanentemente análisis de inteligencia emocional, para acercarse al conocimiento explícito del comportamiento, autoestima, autoconcepto, autoimagen y la adaptación racional e intuitiva que tienen los docentes; lo cual permitiría identificar los aspectos que

se necesitan apoyar para la transformación de un cuerpo docente con inteligencia emocional consciente y propositiva.

2.6.3 Autoconcepto.

Diversos campos del saber, como la filosofía, psicología y sociología, han enfocado esfuerzos para entender, determinar y definir el autoconcepto, y explicar con ello, la importancia que tiene la percepción del individuo sobre sí mismo. Manifestando lingüística o extralingüísticamente su *sentido* como consecuencia de los hechos psicológicos que surgen de la conciencia.

Para Rogers (1980), el autoconcepto es el “Conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto... Concepto que cada quién tiene de sí mismo (Positivo, negativo)”(p. s/p)

En términos generales (Branden, s/f) indica que “el autoconcepto es la percepción de sí mismo; de manera específica, son las actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social”

Ante los argumentos de Rogers y Branden, es importante mencionar que no solo es imprescindible conocer el autoconcepto que tienen los docentes, sino que en un proceso de acompañamiento técnico pedagógico el profesional planifique, además de las acciones propias del acompañamiento, las acciones de abordaje; es decir, que cada palabra, mirada, comentario, postura, entre otros, tenga una verdadera finalidad, para mejorar los procesos educativos y no choque con el autoconcepto del docente.

El conocimiento explícito del autoconcepto del docente puede asegurar un diálogo de respeto, de y entre seres humanos que buscan, en la medida de lo posible, una educación de calidad que confluya en un óptimo rendimiento escolar de las niñas y niños que se atienden “Aunque implícita o explícitamente el desarrollo del autoconcepto se ha considerado una meta en sí misma, los

investigadores se han ocupado preferentemente de conocer la medida en que el autoconcepto influye en el rendimiento académico de los estudiantes, es decir, en el éxito o fracaso escolar” (González & Tourón; 1992:146)

En ese sentido, autores como Fraser, Cols (1987); Garanto, Mateo y Rodríguez (1985); Tourón, (1984); Tourón y Cols (1987); Pérez (1989) Álvaro y Cols (1990) teorizan respecto a la importancia del estudio de los factores que influyen en el rendimiento académico. Pese a que son multitud los factores que inciden en el éxito o fracaso académico, estos pueden agruparse de la siguiente manera:

- a) Factores psicológicos (p.e. inteligencia, personalidad, actitudes, motivación, etc.)
- b) Factores sociológicos o ambientales (clima social, clima escolar, ambiente familiar, etc.)
- c) Factores didácticos o pedagógicos (estrategias de instrucción, métodos de enseñanza, recursos didácticos, etc.)

Para los fines de esta investigación, el interés estriba en relacionar los factores psicológicos, especialmente la personalidad, actitudes y motivación, que pueden incidir de manera positiva o negativa en la calidad educativa; desde luego que también pueden ser factores que tienden a manifestarse para aceptar o rechazar algún proceso que se implemente para mejorar el sistema educativo; tal es el caso del proceso de acompañamiento técnico pedagógico.

“El auto concepto es un complejo y dinámico sistema de percepciones, creencias y actitudes de un individuo sobre sí mismo, que actúa en la interpretación y organización de las experiencias del sujeto. El autoconcepto es multifacético, multidimensional y los rasgos que lo integran presentan una organización jerárquica” (Shavelson, 1976: 197) en (Machargo, 1992:197)

En resumen, el autoconcepto que tenga el docente, puede incidir en el éxito o fracaso del niño y la niña en su proceso académico; aunado a ello, si el autoconcepto del maestro no está definido, o si el autoconcepto es negativo, podría incidir en la personalidad del estudiante en detrimento de su vida estudiantil y su relación social, lo que puede manifestarse de diferentes maneras y en diferentes espacios.

2.6.4 Síndrome Burnout, de Maslach.

El término de Síndrome de Burnout se empezó a utilizar en el año de 1977, en referencia a investigaciones que se hicieron con relación a las manifestaciones negativas que presenta un sujeto cuando está cansado, aburrido, exacerbando las acciones que realiza en un determinado lugar, para una determinada institución y/o para determinados procesos.

En este sentido, Maslach (1977), en Álvarez & Fernández (1990), fue quien conceptualizó públicamente el Síndrome de Burnout como el “desgaste profesional” de las personas que trabajan en diversos sectores de servicios humanos, siempre en contacto directo con los usuarios, especialmente personal sanitario y profesores. Maslach utilizó este concepto para referirse a una situación que cada vez cobra relevancia entre los trabajadores de los servicios humanos. El hecho, según Maslach, estriba en que después de meses o años de dedicación, estos trabajadores acaban “quemándose”.

Por otra parte, Pines, Aronson & Kafry (1981), indican que el término inglés "Burnout" hace referencia a un fenómeno de "desgaste profesional" fácilmente observable en los profesionales que trabajan con personas. Se suele conceptualizar como "el resultado de continuas y repetidas presiones emocionales asociadas con un compromiso intenso con los demás, durante un periodo de tiempo prolongado" (p. 15)

La definición del Síndrome de Burnout y sus implicaciones hacen pensar indudablemente que si la labor del docente es tradicional; es decir, si no innova constantemente la concreción de la educación a nivel de aula, estará expuesto a éste síndrome, pues, también es tedioso cuando se repiten las mismas acciones diariamente por un largo período.

Esa repetición constante y permanente de la recurrencia al lugar puede, de una u otra manera, incidir en el comportamiento y la personalidad del docente, aunado a que si el docente tiene que cumplir con exigencias administrativas y técnicas que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje; con mayor razón tiende a “quemarse”.

Por lo tanto, es de sumo interés que previo a la concreción del proceso de acompañamiento técnico pedagógico, haya la posibilidad de realizar estudios que tiendan a comprender objetivamente el estado emocional de los docentes, por el hecho de que si está “quemado o por quemarse”, las reacciones hacia el mismo proceso y los estudiantes serían las menos esperadas.

Por otra parte, por la naturaleza de sobrevivencia y capacidad que tiene el ser humano de negar sus sentimientos, el mismo puede esconder su verdadero estado emocional y generar estrategias que pueden reducir la disonancia cognitiva a través de la negación, modificación, re-encuadre, búsqueda, separación y racionalización, para no evidenciar los síntomas; el docente no escapa de esta situación.

Al respecto, Álvarez y Fernández (1990), señalan que autores como Iwanick y Schwab (1981) Farber y Miller (1981), Anderson y Iwanick (1984), entre otros, han aportado conocimientos importantes respecto al hastío del maestro o profesor, de su propia profesión. Las variables encontradas que pueden contribuir a este síndrome son:

1. Las deficientes condiciones ambientales y el siempre escaso material con el que se ejerce la docencia.
2. Modificación del rol tradicional del educador de modo que cada vez han de responsabilizarse de mayor número de funciones para las que no han sido debidamente preparados.
3. Como agentes de socialización, muchas veces han de mantener una postura coherente en una sociedad tan plural como la nuestra.
4. Los conflictos surgidos de cuando han de compaginar distintos papeles en ocasiones contradictorios (amigos de sus alumnos, a la vez que jueces, prestándoles una atención individualizada sin desatender al grupo, etc.). Esto supone para muchos profesionales la búsqueda de un difícil equilibrio.
5. En el contexto social, la consideración y respeto viene dada por el status socio-económico y no por el esfuerzo realizado en el ejercicio de una tarea.
6. Estos profesionales suelen tener escaso apoyo por parte de la organización escolar y de los compañeros.
7. El interés o implicación del maestro con sus alumnos es una condición necesaria para una educación de calidad pero es a la vez, fuente de problemas.
8. Entre los síntomas más frecuentes que forman parte del "ciclo degenerativo de la eficacia docente" (McGuire 1979), en Álvarez & Fernández (1990), están: el absentismo y los hábitos perniciosos entre los conductuales, la baja autoestima entre los emocionales. Son frecuentes las bajas por depresión, ansiedad y estrés generalizado. Landsman(1978), en Álvarez & Fernández

(1990), señala el peligro que supone el hecho de que unos profesionales "quemados" estén siendo el modelo de sus alumnos.

2.7 Calidad Educativa.

La calidad educativa es el resultado de diversos factores que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, tanto el proceso de enseñanza como el proceso de aprendizaje deben recibir diferentes tratamientos sin que signifique que se traten de maneras aisladas, porque tanto la enseñanza como el aprendizaje no pueden separarse por completo; aún así, su aplicación debe ser segmentada y bien definida.

La calidad educativa es quizá una de las políticas educativas que más haya sobrevivido en diferentes planes de gobierno. Desde el sistema educativo hasta su concreción a nivel de aula, la exigencia de que el acto educativo pueda ser de calidad o con calidad, es notoria en el marco filosófico de la educación, en el currículo y en el discurso de los actores del hecho educativo.

No obstante, al revisar literatura existente respecto a la calidad educativa se puede dar cuenta que no hay una definición explícita de este concepto, aplicado específicamente en el proceso educativo, sino que únicamente se hace una relación del concepto de calidad con el acto educativo y qué recursos deberían tenerse para alcanzarla.

En tal sentido, Aristimuño y Lujan (2000), en Baruch (2007), afirman que “prácticamente es imposible brindar una única definición de la calidad educativa, pues la discusión por la calidad remite a la discusión por el tipo de institución que cada escuela (o país) desea darse: es una discusión altamente estratégica con ingredientes políticos y filosóficos” (p. 27)

En tal caso, el Consejo Nacional de Educación de Guatemala –CNE- (2010) respecto a la calidad educativa manifiesta que “...la columna vertebral del

proceso educativo, un desafío permanente en el aula, que tiene en cuenta las particularidades nacionales y evita la exclusión, y que no hay calidad sin equidad (Sic)” (p. 2)

Para hacer la vinculación de ideas es necesario recurrir a Cobo (1985), el cual indica que “Una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella, se orientan a la mejor consecución posible” (p. 358)

Por ello, el acompañamiento técnico pedagógico como un elemento importante para alcanzar la calidad educativa, debe planificarse de manera más consciente, pero también planificarse desde la posibilidad de relacionamiento (personal y comunicacional) que paralelamente se ejerce; esto con la finalidad de beneficiar al propio proceso y buscar la mejora para lograr niveles de satisfacción, tanto por los docentes como por los estudiantes, principalmente.

La calidad educativa encierra, entonces, todo aquello que se piensa y se concretiza a nivel de aula; que no solo son metodologías para la enseñanza o metodologías para el aprendizaje, recursos en buen estado o clima escolar, capacitaciones o profesionalización docente, sino todo ello, volcado a buscar la mejor manera de que los estudiantes tengan un mejor rendimiento escolar.

A pesar de que desde tiempos inmemorables se ha tomado a la educación como un proceso que puede resolver los problemas sociales, actualmente la exigencia de que la educación sea más competitiva y por ende de calidad, es aún más fuerte. Las aseveraciones van desde los más diplomáticos hasta los más contundentes aduciendo por un lado que, la “educación tiene que ser de calidad” para que los educandos tengan mejores oportunidades. Por otro lado, se dice que “la educación ya no es de calidad” y que por eso han aumentado los problemas sociales; que la escuela ha abandonado el verdadero espíritu de

educar y ha propiciado que el estudiante no tenga las competencias que se exige en pleno siglo de la sociedad informatizada.

El docente no queda al margen de estas aseveraciones y discusiones que se dan en diferentes niveles jerárquicos, tanto del sistema educativo como de las instituciones públicas y privadas. Al docente se le exige mayor responsabilidad para elevar la calidad educativa y es quien debe “ingeniarse” las estrategias para evitar el fracaso escolar, manifestado en deserción escolar, repitencia, falta de aprendizaje y permanencia en el centro educativo.

Además del docente, a la escuela como dispositivo social se le exigen los mismos resultados, que muchas veces contrastan con argumentos como lo indicado en el Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011/2012 (PNUD, 2012) en el cual se acota que, “la exclusión educativa es un concepto relacionado con la exclusión social...No se refiere únicamente a la falta de acceso a la educación y al analfabetismo, o a la baja escolaridad. Este concepto comprende formas de exclusión que afectan a niños, niñas y jóvenes que, estando dentro del sistema educativo, no acceden a un servicio de calidad” (p. 84)

Consecuentemente, si el niño o niña se encuentra ya en el sistema educativo, el actor visible que enfoca miradas, es el docente, a quien, además de atender aspectos personales, administrativos y técnicos, se le exige brindar no solo un servicio de calidad, sino una educación con calidad.

No obstante, es preciso indicar que cuando se reflexiona en el marco de la calidad educativa, dejando fuera del debate otros elementos que comparten niveles de responsabilidad como el acompañamiento técnico pedagógico, dicha calidad no será posible.

Al respecto Crosby (1987), manifiesta “Para mí, un programa corporativo de calidad ha sido siempre una “mesa” conteniendo todos los sistemas que es

preciso integrar. Control total de la calidad, confiabilidad, ingeniería de la calidad, calidad de proveedores, inspección, aprobación del producto, entrenamiento, pruebas, asuntos del consumidor, mejoramiento de la calidad, metrología y todos los demás sistemas y conceptos de la calidad se encuentran en esta mesa” (p. 17)

Capítulo III. Presentación de Resultados

3.1 Distancia entre el diseño proyectado y el diseño emergente:

La presente investigación sufrió cambios con relación al diseño proyectado y aprobado, los cuales se realizaron aplicando el elemento clave de la flexibilidad, también de la *serendipidad*, el don de los Príncipes de Serendip, de hacer hallazgos sin buscarlos, que Robert K. Merton divulgase entre los sociólogos, aplicando lo que, en *Boys in white*, de Becker, Geer, Hugues y Strauss, se menciona con relación al *Diseño del estudio* cuando afirmaban: “in a sense, our study had no design”, al menos no un diseño tradicional, proyectado o planificado totalmente, sino uno flexible que fue el resultado de muchas decisiones que fueron emergiendo (Grajeda, 2005).

En este sentido, uno de los cambios es en el título, dado que en el diseño del proyecto se acotó “La disonancia cognitiva durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, interfiere en el empoderamiento educativo del docente del nivel primario”

Sin embargo, por las observaciones realizadas por la Unidad de Investigación, así como la Coordinación de la Maestría y la asesora, se consideró necesario cambiar el título a: “Las estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico influyen en la calidad educativa del nivel primario”.

El cambio de título condujo a la sustitución de la variable Disonancia Cognitiva, por Estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva, y la variable Empoderamiento Educativo se reemplazó por Calidad Educativa. Por

consiguiente, se revisó y se acopló a los cambios en estos elementos toda la planificación de la investigación.

Aunado a los sujetos de investigación se consideró agregar a los directores de las escuelas como informantes para triangular información, tal como se plantea en la metodología de investigación cualitativa, indicada en Valles (2000), los directores de escuelas son fuente importante de información ya que la asesoría técnica pedagógica toma en cuenta las sugerencias de los Directores para saber a qué docentes hay que brindarle acompañamiento técnico pedagógico para fortalecerlos con estrategias pedagógicas para atender a los estudiantes y propiciar en ellos, una educación de calidad. También se eliminó como sujetos de la investigación a los escolares, ya que se trató de conversar con los niños, sin embargo, no respondieron a las preguntas planteadas ni en español ni en el idioma Achi, lengua materna de los niños.

Aunado a ello, como un hallazgo importante, aplicando la serendipidad, es que se identificaron y se pudo documentar y filmar tres experiencias exitosas de docentes de las escuelas dentro del caso de estudio, quienes aplican estrategias pedagógicas innovadoras que fortalecen la lectura y escritura en niñas y niños que atienden, evidenciando que se puede desarrollar una educación con calidad, a pesar de los problemas de contexto.

3.2 Metodología aplicada.

Para efectos del trabajo de campo se trabajó con cuatro de ocho escuelas del Municipio de San Miguel Chicaj, Baja Verapaz, centros educativos oficiales que están siendo apoyados en el Acompañamiento Técnico Pedagógico por la Cooperación Alemana –PACE/GiZ, porque al momento de la aplicación de los instrumentos los docentes de las otras cuatro escuelas se encontraban en capacitación o actividades extra-aulas.

Para iniciar el proceso se procedió a solicitar autorización formal ante el Director Departamental de Educación de Baja Verapaz, para visitar las escuelas y aplicar los instrumentos. Posteriormente, se realizó una visita formal al Asesor Técnico Pedagógico, para informarle de las visitas que se realizarían en las escuelas que están bajo su cobertura.

Se procedió a visitar las escuelas, llegando, en cada uno de los casos, treinta minutos antes de inicio de clases, para conversar con los Directores de cada establecimiento, para informarles del objetivo y la mecánica de aplicación de los instrumentos, los cuales fueron: Test Básico de Inteligencia Emocional, Cuestionarios Tipo Escala de Likert, entrevista no estructurada con autoridades, observación de clases, revisión de documentos y documentación de experiencias exitosas.

Para la presentación de resultados se distribuyeron los mismos en las tres variables identificadas para el estudio, haciendo una combinación de la información obtenida de la tabulación del Test Básico de Inteligencia Emocional con los instrumentos Tipo Escala de Likert y los instrumentos de respuesta abierta.

Cabe resaltar que para interpretar los resultados del Test Básico de Inteligencia Emocional se contó con la asesoría de la M.A. Margarita Pérez Ruíz, psicóloga de profesión, con una especialidad en orientación escolar, una Maestría en Educación con énfasis en Modelos Alternativos y doctoranda de un Doctorado de Educación, conjuntamente con quien se tomó la decisión de que solamente se presentara la información de los indicadores cuyos resultados fueron diferentes a lo esperado, ya que eso puede explicar el tipo de estrategia que utilizan para resolver la disonancia cognitiva que provoca el ATP, también se acordó que para presentar estos resultados se utilizaran gráficas de tendencia y no se calcularan porcentajes, ya que lo que interesaba para el estudio era

comprender la tendencia de respuestas del grupo de estudio, no así un dato puntual.

Asimismo, la información tabulada de los instrumentos de Tipo Escala de Likert, correspondiente a la variable calidad educativa, se consideró más adecuado presentarla dentro de la variable ATP, para darle sentido lógico a los resultados obtenidos, por lo que en esta variable se presenta la información obtenida de las pruebas abiertas y la documentación fílmica de las experiencias exitosas, donde se infirió que había riqueza de información.

Toda la información de respuestas abiertas dadas por directores, maestros, grupo focal y ATP, se analizaron utilizando matrices de análisis de significado, las cuales se presentan en anexo y de las cuales se entresacaron la mayoría de los comentarios principales que se combinaron con los resultados cuantitativos con la finalidad de aprovechar la riqueza de información y “hacer hablar a los datos”, como sugiere Grajeda (2005).

La combinación de los comentarios principales, se agregaron de manera textual, respetando la forma de hablar de los diferentes sujetos. En algunos casos se utilizó solamente una parte de lo que mencionó alguno de los sujetos, por lo que se presentan signos de puntuación para evidenciar que el comentario continua.

3.3 Proceso de validación de los instrumentos.

3.3.1 Validación de instrumentos.

Para asegurar la validez de los instrumentos tipo escala de Likert, fue necesario hacer un proceso de validación, aplicando dichos instrumentos a personas equivalentes a los sujetos de la investigación, es decir maestros de escuelas primarias de Baja Verapaz. En el momento de la aplicación se observó las reacciones, actitudes, cambios de comportamiento en las personas entrevistadas, mientras estaban contestando el instrumento. Al final de la

aplicación, se les pidió hicieran comentarios sobre la prueba, los cuales fueron anotados.

Se analizaron las respuestas y los comentarios emitidos, en el caso del instrumento Tipo Escala de Likert utilizado para medir la variable: estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva, se corrigió un 60 por ciento de las aseveraciones para hacerlas más comprensibles a partir de las sugerencias dadas en la validación. En el caso del instrumento Tipo Escala de Likert para la variable Proceso de Acompañamiento Técnico Pedagógico, fue necesario corregir el 20 por ciento de las aseveraciones, a partir de la sugerencia de los entrevistados.

En los instrumentos mencionados en el párrafo anterior, se habían estructurado las alternativas de respuesta de manera vertical, pero, a raíz de las sugerencias y anotaciones de reacciones en el proceso de validación, se elaboraron de manera horizontal, para que el entrevistado pueda seleccionar sin mayor dificultad las alternativas que crea conveniente.

3.3.2 Validación del entrevistador.

Considerando que la mayoría de los instrumentos utilizados fueron de respuesta abierta, se decidió validar la manera y técnica de entrevistar del investigador, para lo cual, se llevó a cabo un grupo focal y la conversación informal con personas equivalentes a los sujetos de la investigación, grabando la entrevista y analizándola posteriormente para hacer observaciones, corrigiendo el tono, timbre, entonación y la manera de conducir los procesos para la búsqueda oportuna y estratégica de la información.

A continuación se presentan los datos graficados, organizados de acuerdo a cada una de las variables del estudio.

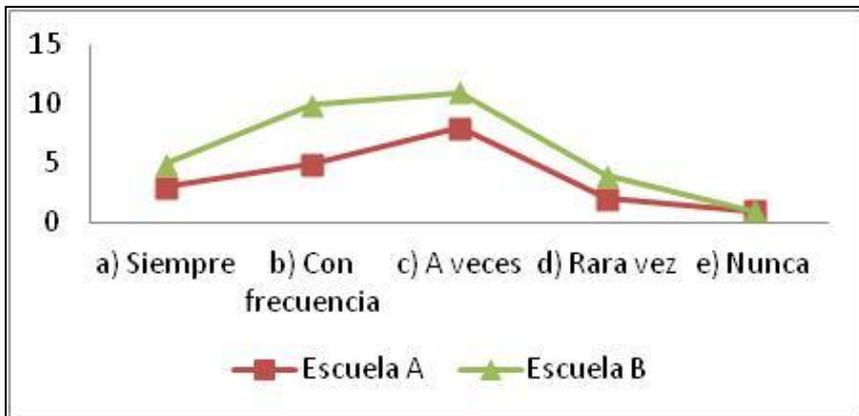
3.4 Estrategias para resolver la disonancia cognitiva.

Para conformar el apartado relacionado a la variable “Estrategias para resolver la disonancia cognitiva”, del Test Básico de Inteligencia Emocional, se entresacaron las respuestas de aquellos ítemes en los que las respuestas no fueron lo esperado. Estas respuestas se combinaron con las respuestas obtenidas al aplicar los otros instrumentos. Es necesario indicar que se aplicó el Test de Inteligencia Emocional en dos escuelas consideradas con alta población de docentes, a las cuales se les nombra como escuela A y escuela B en los gráficos. La escuela A, cuenta con 27 docentes, sin embargo, al llegar había 19 docentes en la escuela.

Es importante también resaltar que la frecuencia que aparece al lado izquierdo del gráfico, corresponden a las tendencias, y no al número de docentes.

Gráfico No. 1

Opinión del docente respecto a la facilidad de darse cuenta de lo que los demás esperan de él.



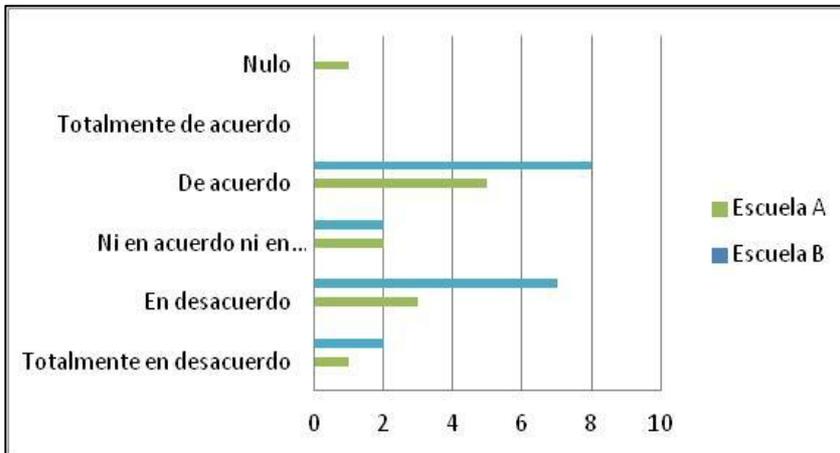
Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

En el Gráfico No. 1 se observa que en la escuela “B”, las personas están en mejor disposición para identificar lo que las otras personas esperan de ellos o

ellas. Esto indica que éste aspecto de la inteligencia emocional se ha desarrollado más en personas de la escuela B que en la escuela "A".

Gráfico No. 2

Opinión del docente respecto al proceso de orientación pedagógica en la que considera más relevante una información que se parece a la que él piensa.



Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

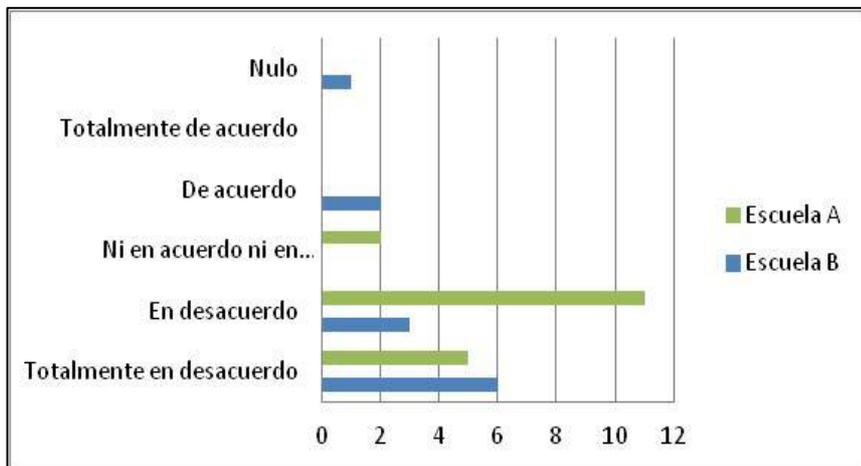
La incompatibilidad de información puede causar disonancia cognitiva, por la que un individuo puede rechazar automáticamente la información nueva, o puede aparentar aceptarla prevaleciendo la información que haya concebido primeramente. Con relación a esto, en el Gráfico No. 2 se puede observar la frecuencia alta en la escuela "A" y "B" en la opción "de acuerdo" y "en desacuerdo", cuando lo esperado sería "totalmente en desacuerdo".

De los dos gráficos anteriores se puede inferir que los docentes de las escuelas "A" y "B", muestran una leve consideración en cuanto a darse cuenta de lo que los demás necesitan de ellos; no obstante, puede considerarse que de acuerdo al Gráfico No. 2, al darse cuenta que la información no es compatible con la idea de ellos, tienden a generar un tipo de ruido mental.

Esto se confirma a través de lo que menciona uno de los directores de escuela, quien aduce que: *“Cuesta con el maestro, no es hablar mal, pero cuesta con los maestros. El asesor viene y ayuda a la seño, da acompañamiento, viene con sus mire seño hagamos y si se da el resultado, pero como se siguen en el mismo rollo y vuelve a caer.”*

Gráfico No. 3

Opinión del docente respecto a un proceso de orientación pedagógica en el que se desecha información que no se comparte.

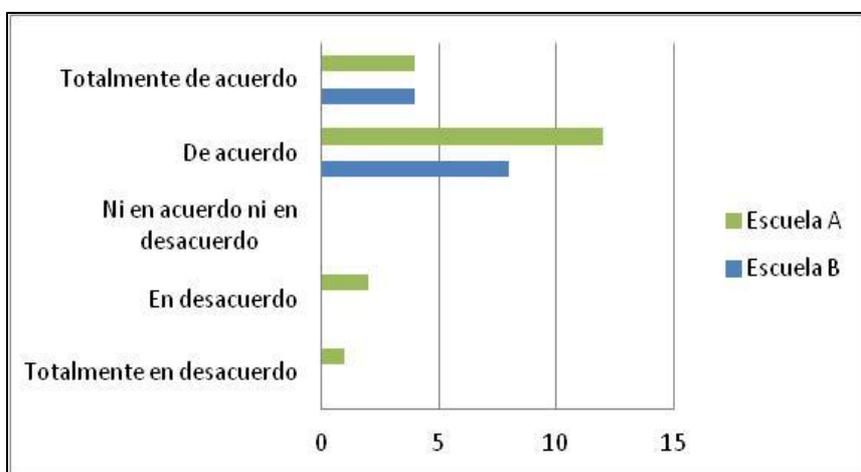


Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

Cuando se desecha información institucional que no se comparte, confluye en no lograr objetivos propuestos, por lo que se considera que el manejo de varias fuentes de información ayuda a lograr mejores resultados. En el Gráfico No. 3 se puede observar que en la escuela “A” la frecuencia es alta respecto a la opción “en desacuerdo”, cuando lo esperado era “totalmente en desacuerdo”; con la que se pudo enmarcar la determinación a desechar la información que no se comparte.

Gráfico No. 4

Opinión del docente respecto a la confirmación con otros de sus propias percepciones de lo educativo.



Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

La confirmación de las propias percepciones que se tiene del quehacer educativo es un ejercicio sano, en la medida que no se vuelva un hábito en el que se busque únicamente la aprobación. En este sentido, en el Gráfico No. 4, se puede apreciar la frecuencia alta en la opción “de acuerdo” tanto en la escuela “A” como en la escuela “B”, cuando lo esperado era la opción “totalmente en desacuerdo”.

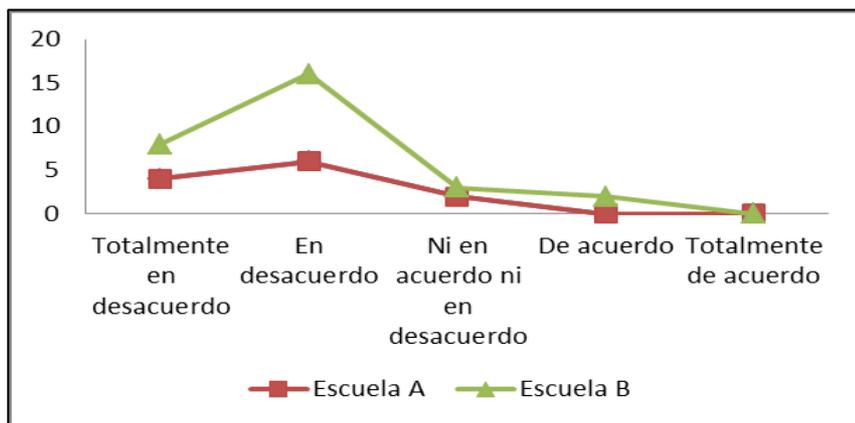
Los gráficos indican la importancia que tiene explorar, conocer y reconocer los conocimientos previos de los docentes, dado que si el docente no comparte los nuevos conocimientos estos son desechados. Con más determinación serían desechados si la confirmación de las propias percepciones de los docentes, es compartida por los demás compañeros, según se muestra en el Gráfico No. 4. De ahí, que es imprescindible en un proceso de acompañamiento técnico pedagógico comprender la idea de cada docente, pero también, comprenderlos de manera colectiva. Esto se confirma en el grupo focal con uno de los

participantes al indicar que lo que haría es *“Analizar pues si la corrección está haciendo es real, si no se tendría que ver.”*

Aunado a ello, otra docente comenta: *“Tal vez en ese caso adecuarlo al ambiente del niño, puede ser que traigan otras estrategias pero adecuarlo en el ambiente del niño.”*

Gráfico No. 5

Opinión del docente con relación a las posibilidades de un incomodo por su debilidades encontradas por el ATP.



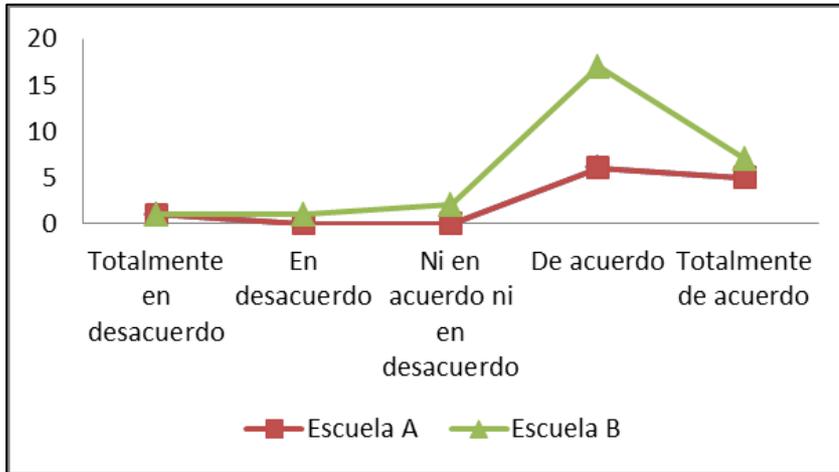
Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

El incomodarse ante las debilidades encontradas en un proceso causa serios daños al mismo proceso; el docente puede soslayar dichas incomodidades, respecto a ello se puede observar que en el Gráfico No. 5, la respuesta esperada era “totalmente en desacuerdo”, no obstante ambas escuelas tienden a estar “en desacuerdo”.

La palabra gestión se ha entendido como un acto de poder gestionar recursos, materiales didácticos o la construcción de mejores aulas en los centros educativos; sin embargo, la gestión del conocimiento también es de suma importancia para el quehacer del docente, al respecto se puede observar en el Gráfico No. 6 la diferencia entre lo esperado que era “totalmente de acuerdo”, y las respuestas dadas por ambas escuelas, las que tienden a estar “de acuerdo”.

Gráfico No. 6

Opinión del docente respecto a que la gestión es fundamental para realizar una mejor entrega educativa a nivel de aula.



Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

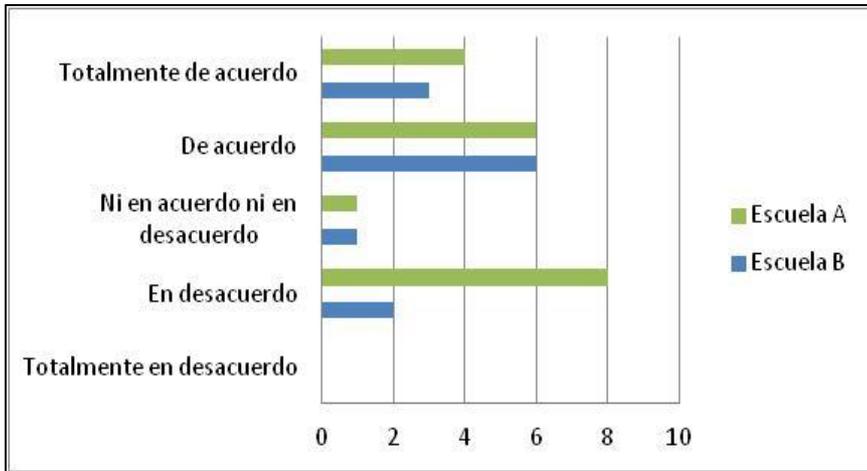
La poca aceptación en que el proceso de acompañamiento técnico pedagógico puede causar cierta incomodidad, es determinante para comprender que este proceso de alguna manera se considera una intromisión en las acciones pedagógicas del docente según muestra el Gráfico No. 5. Aunado a ello, en el Gráfico No. 6, tampoco se muestra una determinación en considerar que la gestión es fundamental para agenciarse no solo de recursos, sino en la adquisición de nuevos conocimientos para una mejor entrega educativa.

Esto se confirma a través del Asesor Técnico Pedagógico, quien indica que *“...esa es la experiencia, que la actitud del maestro, hay maestros que no les interesaba nada, no les interesa nada porque saben mucho o porque no saben nada.”* Relacionado a este tema, uno de los docentes en el grupo focal explicó *“Lo primero, preguntar en donde tengo deficiencias, que me lo explique y que me lo haga ver de acuerdo a su propio criterio o fundamentos legales donde*

puedo mejorar, porque tampoco podemos decir si no nos han dicho que acá ha fallado esto no está funcionando, de alguna manera aceptaría ese acompañamiento”.

Gráfico No. 7

Opinión del docente respecto a que en un proceso de ATP selecciona lo que es concordante con su idea.



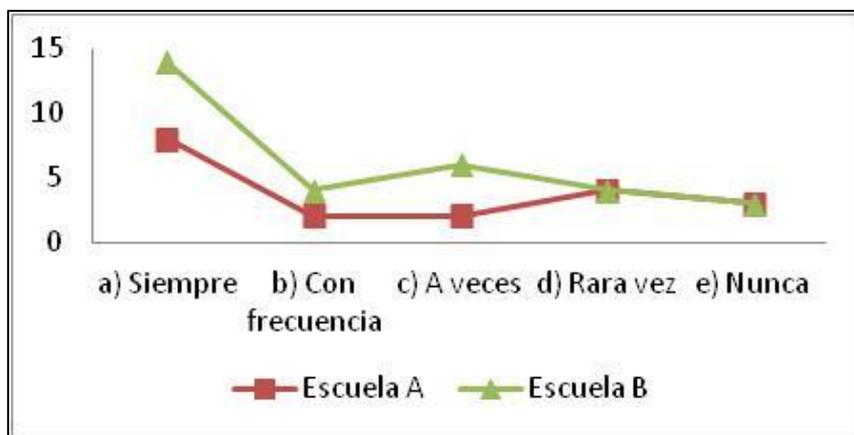
Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

Buscar con ansiedad la concordancia de opiniones respecto al quehacer educativo puede llevar a un conflicto de ideas. En este sentido, en el Gráfico No. 7 se puede observar que en la escuela “A” la frecuencia mayor se encuentra en la opción “en desacuerdo”, cuando lo esperado era “totalmente en desacuerdo”.

Aunado a ello, las escuelas “A” y “B”, tienen una frecuencia alta en la opción “de acuerdo”, lo cual puede explicar alguna de las estrategias que utilizan los maestros para resolver la disonancia.

Gráfico No. 8

Opinión del docente respecto a que toma las cosas con humor cuando algo no le sale como lo esperaba.



Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

El manejo de la frustración es otro de los grandes retos de los seres que mantienen el equilibrio entre la razón y la emoción. Al respecto, en ambas escuelas se observa que es necesario aprender a manejar las emociones.

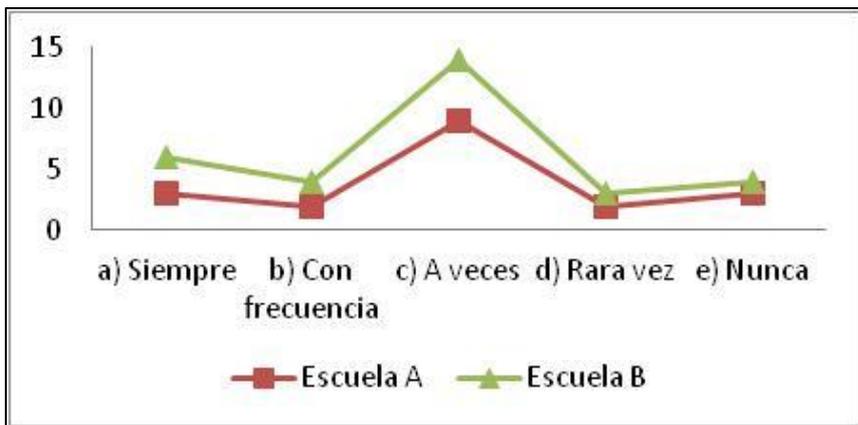
En correlación con la gestión del conocimiento, se muestra en el Gráfico No. 7 que el docente no es determinante en manifestar su “total desacuerdo” en la búsqueda de concordancia con lo que se le está sugiriendo en un proceso de ATP y tiende a generar frustración y le cuesta mantener un equilibrio entre la razón y la emoción.

En el Gráfico No. 8, se observa que hay que aprender a manejar las emociones. Lo anterior se confirma por uno de los directores de escuela, cuando dice que: *“Es difícil, en el caso de las compañeras llegaron a 13 cursos del PADEP, lo que no les gustaba era la visita del ATP, lo que no les gustaba era que se venían a sentar, mire seño porqué no esto y lo otro. A ellas, no les parecía las sugerencias no lo veían como acompañamiento sino supervisión”*.

Un docente comentó: *“En el caso viniera, yo no aceptaría, el emite su diagnóstico en cierto tiempo en hora y toda educación es un proceso, por una semana hiciera diagnósticos usted está fallando, pero tendría que saber tocar todas las piezas conocimiento que yo tengo, niño y padre de familia, para medir si el diagnóstico es válido y al menos tengo 20 almas yo los conozco, su nivel de capacidad yo si no se los aceptaría, la verdad si no compartiría ese caso que me dijera”.*

Gráfico No. 9

Opinión del docente con relación a si se considera una persona indispensable en la vida de los que lo rodean.

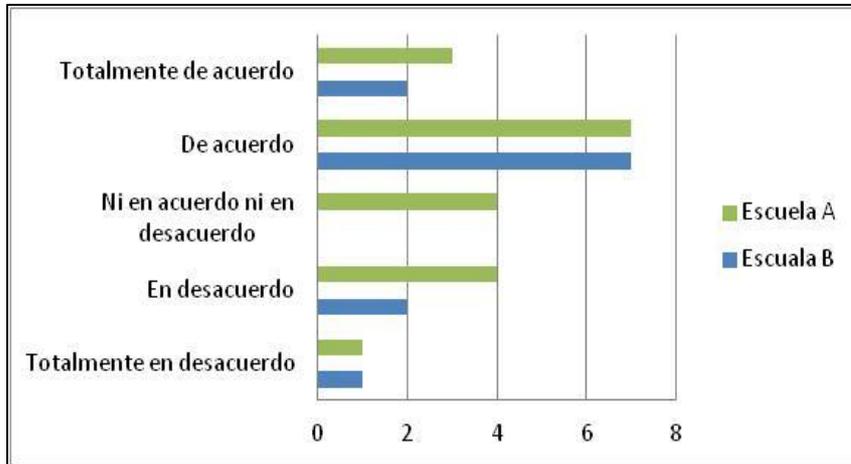


Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

La capacidad de establecer relaciones de doble vía, implica el respeto por el orden y la vida de los otros, sin embargo esto puede convertirse en una dificultad cuando las personas se creen indispensables en la vida de los demás, o en la vida institucional. En este sentido, es interesante observar en el Gráfico No. 9 que en ambas escuelas las personas consideran que a veces son indispensables para quienes los rodean, cuando la respuesta esperada según el Test de Inteligencia Emocional era estar “totalmente en desacuerdo”.

Gráfico No. 10

Opinión del docente respecto a que le gusta cuando las actividades que hace, resultan mejor que las de los demás.



Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

Tener el sentido de competencia es aceptable dado que eleva la autoestima y hace que el individuo se sienta seguro de sí mismo. No obstante, tenerlo en detrimento del otro puede generar competencias que no benefician ni a la persona ni a la institución por la cual trabajan. En ese sentido, en el Gráfico No. 16, en el que se muestra una pregunta para la que lo esperado era “totalmente en desacuerdo” se puede apreciar que la mayor frecuencia se encuentra en la opción “de acuerdo”, tanto de la escuela “A” como de la escuela “B”; es decir, que este aspecto está muy deficiente y explica algunas de las estrategias utilizadas por el maestro para resolver la disonancia que le produce el proceso de ATP.

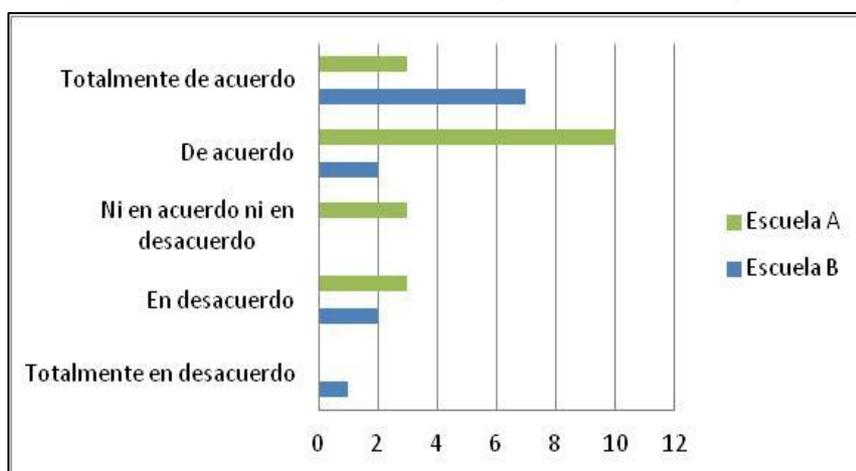
Los Gráficos No. 9 y No. 10, muestran una realidad que debe ser considerada en un proceso de ATP, dado que por un lado los docentes conocen que algunas veces son indispensables para los que los rodean, pero en un momento pueden vanagloriarse sobre los demás cuando las actividades que hacen son

consideradas mejor que las de los demás; lo que en un momento dado genera conflicto de intereses personales y profesionales que obstruyen los objetivos educativos. Esto es confirmado por uno de los directores de escuela, quien indica que: *“Donde sí hay problema es en la promoción de los alumnos, los que están en el PADEP supuestamente aplican nuevas metodologías, se aplican un poco más, ahora ese es mi problema, para inicio de año, el maestro que ha sacado una promoción que se considera de lo mejor y un maestro que no está en el PADEP, no ha utilizado nuevas metodologías y los niños están más despiertos el maestro no quiere agarrar los niños de ese maestro del PADEP.”*

Además, agrega: *“Entonces ahí hay cierta discrepancia. Cómo es posible que los míos los preparé bien y se los das a otro, anteriormente sorteábamos, ahora lo designo yo con la subdirectora. Ese es un problema, a quién le encargo yo la sección si le encargo al que no está en el PADEP los echan a perder, ... por un lado deja ciertos espacios en cada una de las aulas. Y el maestro que es pilas y le doy alumnos.”*

Gráfico No. 11

Opinión del docente respecto a que en un proceso de acompañamiento técnico pedagógico da mucha importancia a las actividades que resultan mejor.

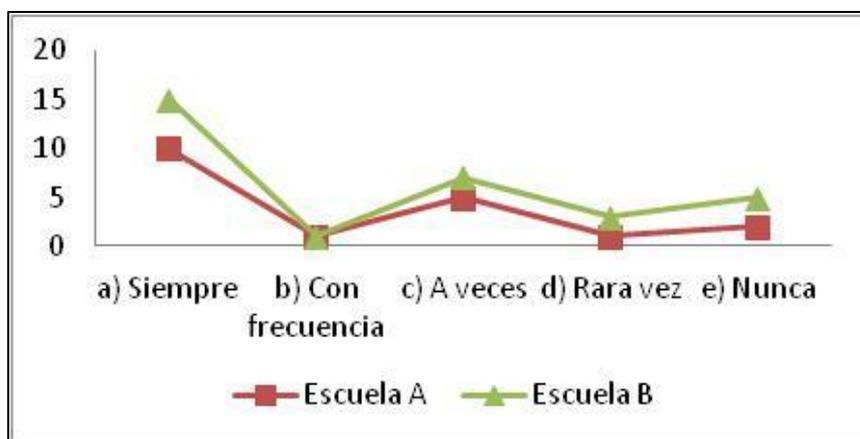


Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

Tener aprecio por lo que resulta mejor, regularmente es considerado un acto natural del ser humano, sin embargo, apreciar únicamente lo que resulta mejor es un autoengaño que puede impedir el crecimiento personal y profesional. Al respecto en el Gráfico No. 11, en el que la respuesta esperada era “totalmente en desacuerdo”, se puede notar que la frecuencia mayor se encuentra en la opción “de acuerdo” según la escuela “A”, y es necesario hacer notar que la opción “totalmente de acuerdo” tiene la mayor frecuencia con la escuela “B”, es decir, respuestas bastante distantes de lo esperado en alguien con inteligencia emocional.

Gráfico No. 12

Opinión del docente respecto a la importancia que tiene para él, que las demás personas reconozcan sus logros.



Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

La capacidad de relacionarse con los otros y que los otros reconozcan las capacidades es una forma de reconocimiento. Esto es importante para la pertenencia a un grupo ya que las personas se identifican entre sí.

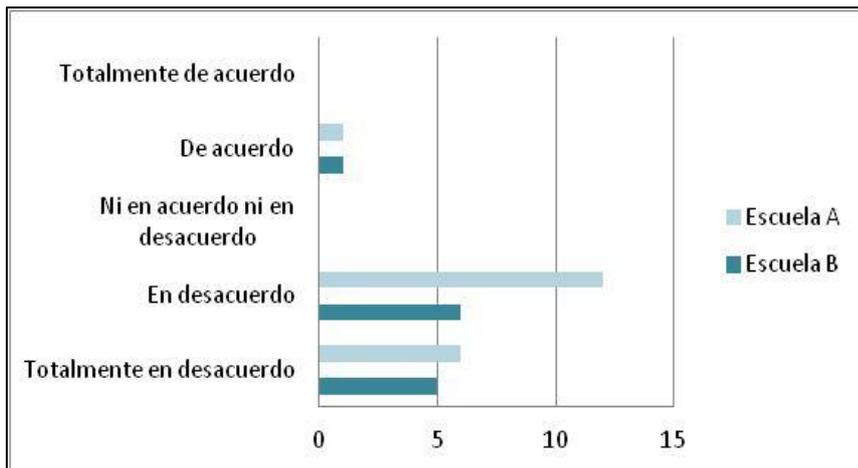
Los Gráficos No. 11 y No. 12, muestran otra realidad que es fundamental considerarla en un proceso de acompañamiento técnico pedagógico, dado que

de acuerdo a las respuestas hay una inclinación en darle importancia a las actividades que resultan mejor. Aunado a que, de acuerdo al Gráfico No. 12, es siempre importante para el docente que se reconozcan sus capacidades para integrarse y pertenecer a un grupo, lo que puede perpetuar elogios de por vida, por una actividad que haya sido mejor o que se cuente entre uno de sus logros, a pesar de que el test de Inteligencia Emocional considera que lo esperado en una persona con una inteligencia emocional equilibrada es que responda “totalmente en desacuerdo”.

En ese sentido, uno de los docentes *adujo* “*En el caso de sexto, casi no se da ellos emiten su juicio, sería poco difícil que me marcaran estos cuatro errores. Habría que aceptarlo y respetar el criterio del ATP.*” Manifestando tácitamente que lo que hace siempre es mejor.

Gráfico No. 13

Opinión del docente con relación a que en un proceso de orientación pedagógica se compara solamente con docentes que piensan como él.



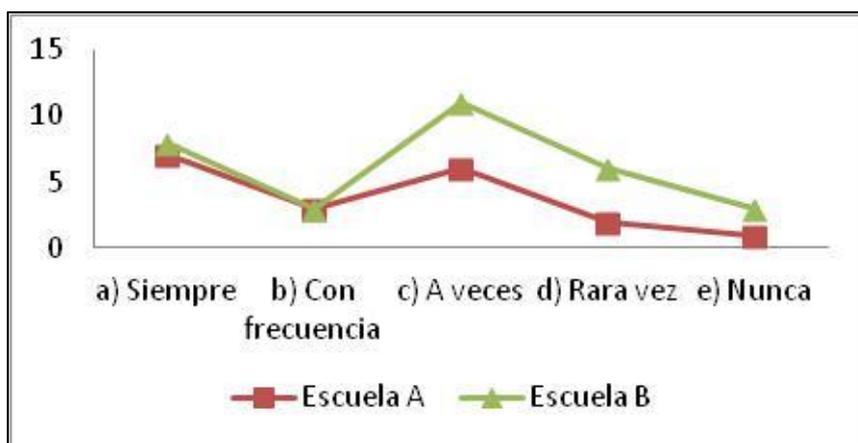
Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

La comparación es una disciplina que puede arrojar resultados que muestren el avance alcanzado en distintas situaciones; sin embargo, pretender compararse con personas similares deja de ser un ejercicio de comparación. En el Gráfico

No. 13 lo esperado era “totalmente en desacuerdo”, pero el mismo gráfico muestra que la opción “en desacuerdo” tiene la mayor frecuencia tanto de la escuela “A” como de la escuela “B”.

Gráfico No. 14

Opinión del docente respecto a creer que detrás de la mayoría de las críticas se esconde una mala intención, venga de quien venga.



Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

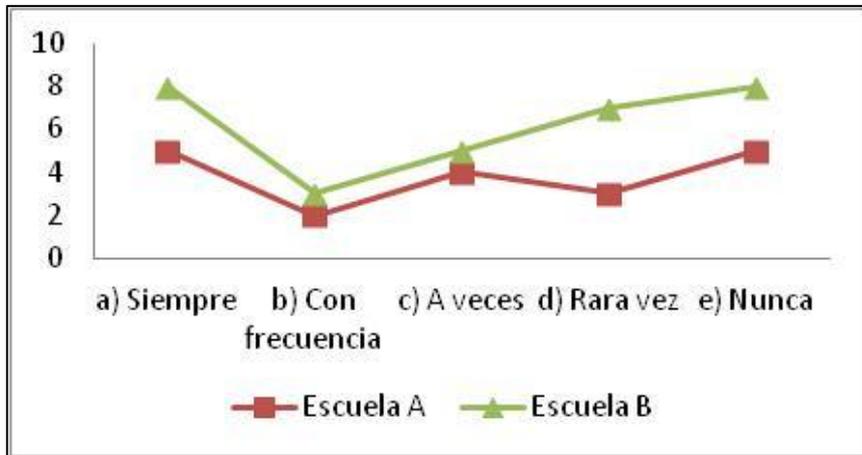
Al emitir juicio de valor, como bueno-malo, positivo-negativo, las críticas van a ser asumidas como negativas. La autoestima del ser humano es fácilmente dañada o lastimada, con una crítica que no sea bien orientada.

Una forma de resolver la disonancia cognitiva, además de confirmar la propia percepción con docentes que piensen de la misma manera, es que cualquier sugerencia para mejorar el trabajo a nivel de aula, puede ser tomada como una crítica mal orientada que tiende a dañar o lastimar fácilmente la autoestima del docente, tal como se muestran en los Gráficos No. 13 y No. 14. Además, que la tendencia de las dos escuelas es a creer que detrás de una crítica se esconde una mala intención venga de quien venga. Lo anterior puede comprobarse cuando el Asesor Técnico Pedagógico indica que: “...el otro día me dijeron, fíjese que aquel maestro es bien pilas, pero en artes plásticas, pero miren les

digo yo cuando alguien es pilas, aunque le cae mal siempre opina, pero ese no opina yo lo he tenido dos veces en círculos de calidad y no opina. No dice nada.”

Gráfico No. 15

Opinión del docente con relación a cuando le hacen proposiciones que no le interesan no tiene dificultad para rechazarla.



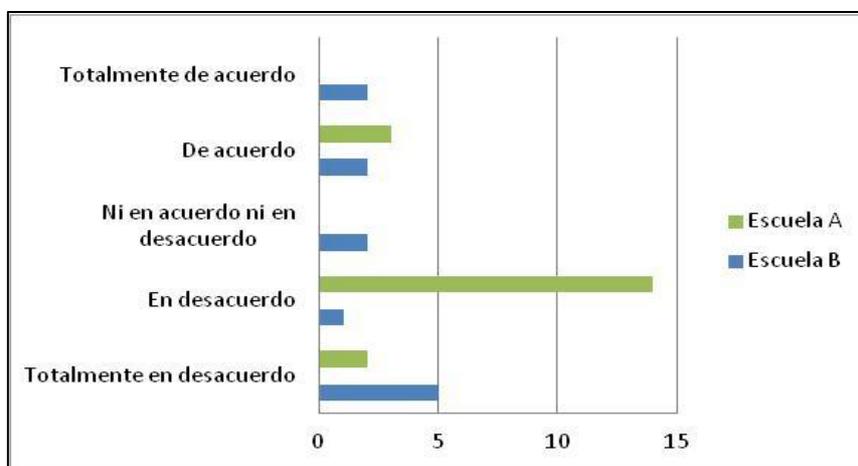
Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

Lo significativo tiene sentido de ser realizado, es decir que las personas se mueven en base a lo que les emociona o interesa. Siempre y nunca tienen la misma tendencia. En este sentido, en el Gráfico No 15 se puede observar que las opiniones están divididas respondiendo “siempre” o “nunca”, cuando lo esperado en personas con inteligencia emocional es “nunca” rechazar las proposiciones antes de evaluar si pueden servirle para mejorar.

Dejar de considerar otras opiniones respecto al quehacer educativo a nivel de aula, puede impedir nuevas formas de concebir la educación desde la enseñanza y aprendizaje. En el Gráfico No. 16 lo esperado era “totalmente en desacuerdo”, pero la mayor frecuencia se concentra en la opción “en desacuerdo”, según la escuela “A”.

Gráfico No. 16

Opinión del docente con relación a que en un proceso de asesoría pedagógica se impone la propia razón como base principal de las acciones pedagógicas en el aula.



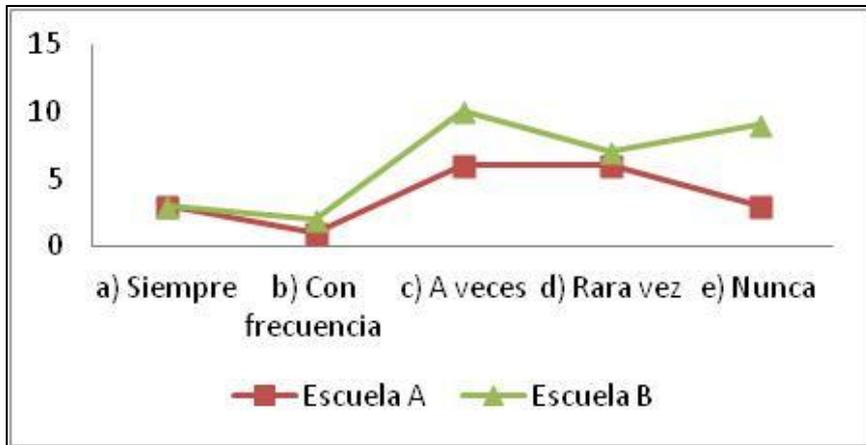
Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

El comprender que el cuerpo se afecta con los sentimientos y pensamientos es parte de la capacidad que tiene una persona de verse a sí misma. En la escuela "B" llama la atención que afirma que nunca los sentimientos afectan los pensamientos siendo esto, posiblemente, un mecanismo de defensa de negación de los sentimientos y pensamientos.

Otras de las realidades que es preciso resaltar es el hecho que se evidencia en el Gráfico No. 15 con relación a que los docentes se mueven con base a lo que les interesa y motiva. Lográndose dichas actitudes al imponer sus propias razones como base principal para las acciones pedagógicas según lo que se muestra en el Gráfico No. 16.

Gráfico No. 17

Opinión del docente respecto a si sus sentimientos alteran sus pensamientos.



Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

Lo que significa que la consideración de otras opiniones, para aprovechar la Asesoría Técnica pedagógica, será un tanto difícil si no se logra incidir en aprender a desaprender, y si agregado a esto no se buscan estrategias para determinar y consolidar la inteligencia emocional que tienen los docentes, para luego, determinar las estrategias que utilizan para resolver la disonancia cognitiva, que posibilitan un mecanismo de defensa de la negación de los sentimientos y pensamientos, de acuerdo al Gráfico No. 17.

Los argumentos anteriores los confirma uno de los directores de escuela al indicar que *“...ha sido una lucha, yo llevo cinco años en la dirección, un compañero se estaba resistiendo en esto y me ha llevado a la Coordinación, hay cosas muy interesantes, me gusta dirigir, que más se puede implementar, me ha costado mucho”*.

Lo anterior es reconfirmado por un docente al indicar: *“Yo si lo aceptaría, pero siempre y cuando sea del contexto del niño porque a veces nos traen otro aprendizaje que el niño no conoce”*.

Además otro docente, comentó: *“Si es algo nuevo jamás visto en otro lado pues evaluarlo de ese momento, si se adecua al contexto, porque primero tiene que ver el contexto, no podemos moldear a alguien, aunque lo han hecho el CNB ha venido de otros países donde se ha implementado, la telesecundaria vienen de México, a veces no se concretiza que es lo necesitamos nosotros como magisterio guatemalteco, si es algo nuevo y si es funcional para mi desempeño docente y el niño puede tener aprendizaje efectivo, se acepta porque es algo que viene a fortalecer”*

Por otra parte, una docente indicó: *“En mi caso, aceptaría lo que ATP me diga siempre y cuando tenga la razón en alguna aula, a veces tenemos el cartel y todo si mucho una semana, los del básico los arrancan, qué nos queda a nosotros volver hacerlo, siempre y cuando uno tiene que aceptar las sugerencias, tal vez nada que ver si tiene razón se acepta.”*

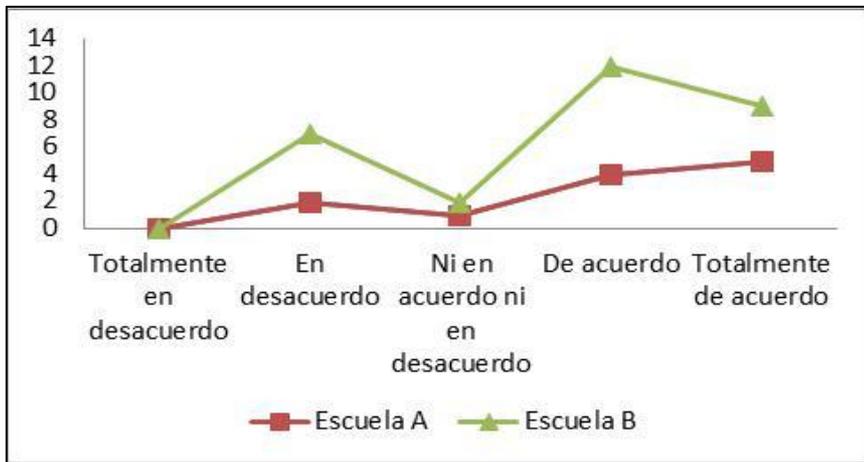
3.5 Proceso de acompañamiento técnico pedagógico.

Para construir este apartado, nuevamente se presentan los gráficos correspondientes a las respuestas tabuladas del test básico de inteligencia emocional, combinándolo con las respuestas del instrumento de entrevista tipo escala de Likert, apoyándolo con las respuestas de las técnicas de entrevista que dieron lugar a respuestas abiertas. En este sentido, se aplicaron los instrumentos en dos escuelas consideradas con más docentes, las cuales se mencionan como escuela A y escuela B en los gráficos. Cabe indicar que en la escuela A se encontraban 19 de 27 docentes al aplicar los instrumentos.

Es importante recalcar que la frecuencia que aparece al lado izquierdo del gráfico, corresponden a las tendencias, y no al número de docentes.

Gráfico No. 18

Opinión del docente relacionado que al no establecer listado de necesidades no se concretiza la calidad educativa.



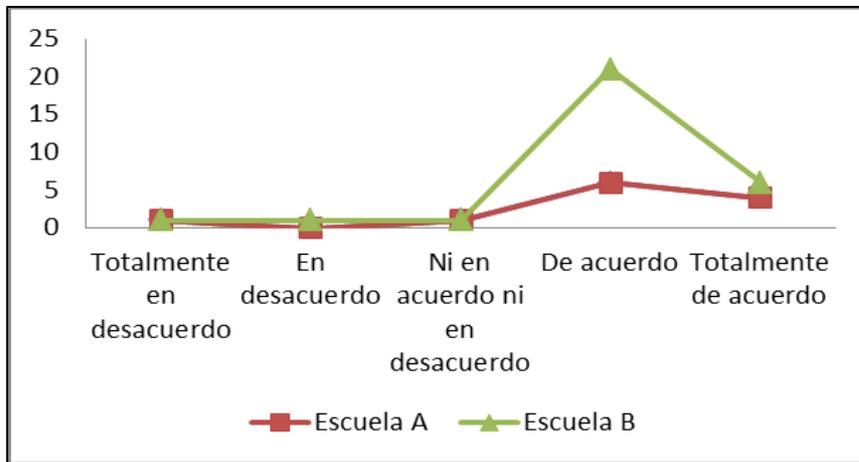
Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

La planeación, organización y ejecución asegura, en la medida de lo posible, la implementación de un proyecto a nivel de escuela o de aula. Con relación a este aspecto, en el Gráfico No. 18 la respuesta esperada era “totalmente de acuerdo”, sin embargo, se puede observar que la mayor tendencia de la escuela “B”, se aprecia en la opción “de acuerdo”.

Contar con un plan de intervención, construido con el docente o compartido con él, brinda resultados positivos ya que el docente se sentirá corresponsable de su cumplimiento. En el Gráfico No. 19 lo esperado era “totalmente de acuerdo” sin embargo, ambas escuelas tienden a estar “de acuerdo”.

Gráfico No. 19

Opinión del docente relacionado con el plan de intervención del Asesor Técnico Pedagógico que permite realizar orientaciones efectivas a los docentes.



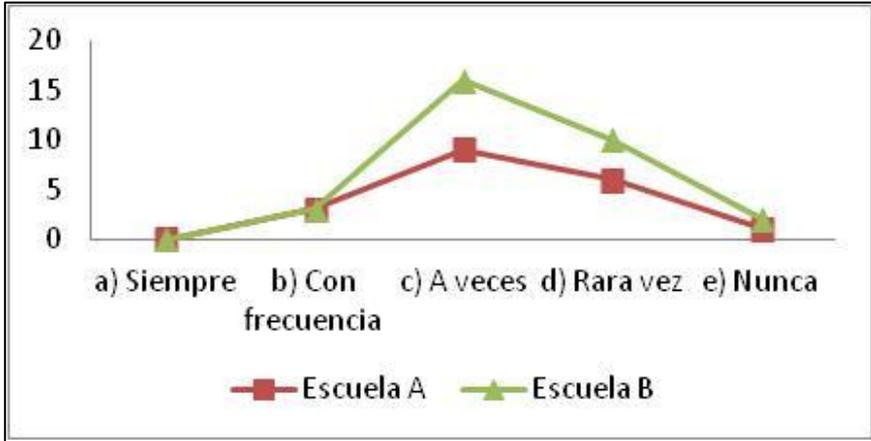
Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

A pesar de que los docentes no tuvieron respuestas contundentes en las opciones esperadas, como se muestra tanto en los Gráficos No. 18 y No. 19, los mismos consideran importante el establecimiento de necesidades para construir estrategias que conduzcan a una educación de calidad. Además, refuerzan la importancia de contar con un plan de intervención elaborado de manera conjunta para ir tras resultados positivos que generen oportunidades de rendimiento escolar. Uno de los resultados de tales acciones sería lo que en opinión de uno de los directores, aduce: *“Honor a quien honor merece, la compañera había sido negativa, pero ahora ha cambiado mucho, ella ha hecho muchas cosas. Ella cambió mucho su metodología este año.”*

En este sentido, el Asesor Técnico Pedagógico afirma que: *“Ya trabajamos el plan de mejora, no todos han trabajado porque se queda en ideas los que me presentaron su planificación aseguran que sus resultados se dieron en el tiempo que se planificaron.”*

Gráfico No. 20

Opinión del docente que ha pensado que lo que está haciendo le va a salir muy bien y resulta lo contrario le afecta emocionalmente

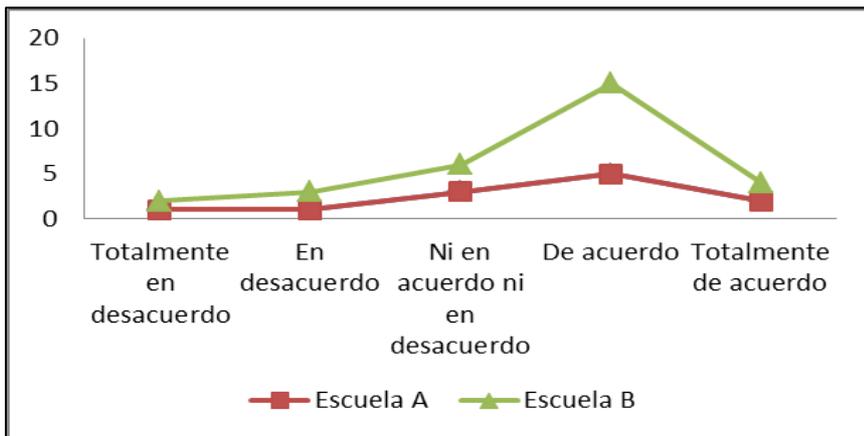


Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

El manejo de la inteligencia intrapersonal se refleja en el Gráfico No. 20 y se demuestra que las personas tienen la capacidad de reconocer lo que les afecta a nivel emocional.

Gráfico No. 21

Opinión del docente que la mayoría de docentes aplican las sugerencias pedagógicas, producto de la observación en clase.



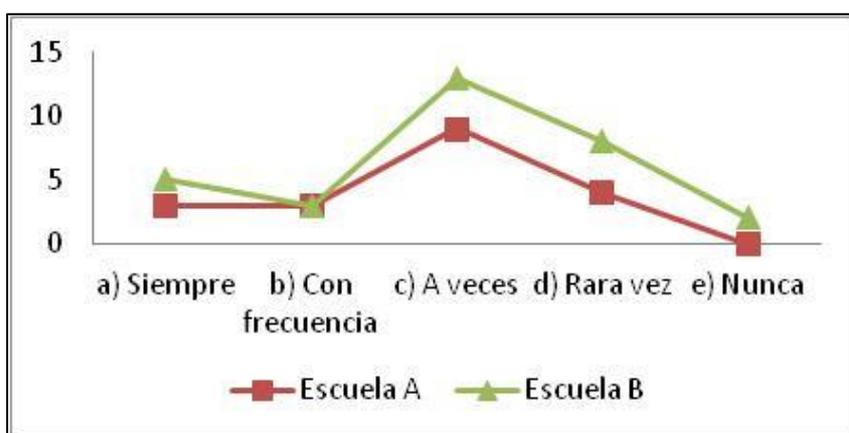
Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

La puesta en práctica de las sugerencias pedagógicas como resultado de la observación en clase, contribuye a mejorar el acto educativo a nivel de escuela y de aula. En el Gráfico No. 21 se puede apreciar que ambas escuelas tienden a estar “de acuerdo”, cuando lo esperado en este gráfico era estar “totalmente de acuerdo”.

Es necesario enmarcar que los docentes de las escuelas “A” y “B”, según el Gráfico No. 20, tienen la capacidad de reconocer lo que les afecta a nivel emocional, y esto, lógicamente, supone que el docente también es capaz de reconocer sus frustraciones a nivel de aula y que para poder salir de ello, pone en práctica las sugerencias pedagógicas como resultado de la observación realizada en clase por el Asesor Técnico Pedagógico, de acuerdo a la frecuencia mostrada en el Gráfico No. 21. Lo anterior de cierta manera es negado por el Asesor Técnico Pedagógico al indicar que: *“Definitivamente hay algunos maestros que son muy renuentes, posiblemente creen que son los mejores docentes, que tampoco se les trata de forzar, porque no se trata de entrar en confrontación, sino que a través del apoyo que uno les da a los otros se pueden dar cuenta ellos que si es efectivo.”*

Gráfico No. 22

Opinión del docente cuándo ha perdido algo valioso en su vida le resulta difícil de superar.

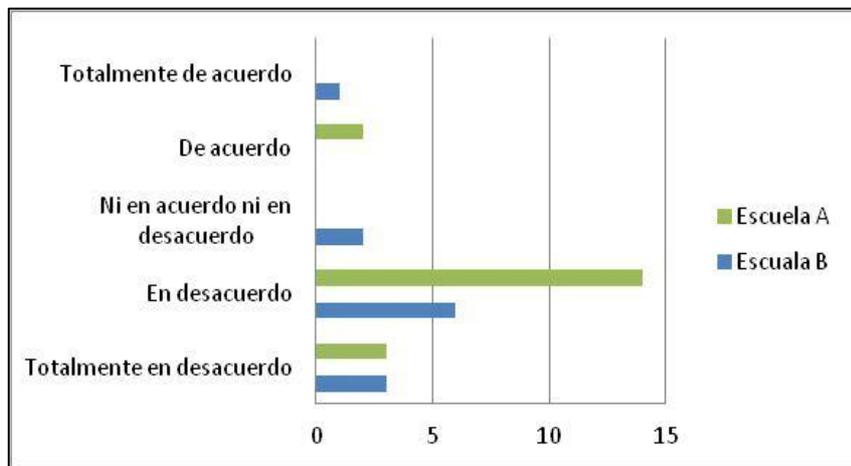


Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

En ambas escuelas se reconoce que existe un conflicto al momento de enfrentar una pérdida, el cual puede presentarse al perder un objeto, una persona o una visión que emocionalmente sea significativo para la persona. La capacidad de reconocer que se tiene dificultad para superar una pérdida, es un paso saludable hacia la inteligencia emocional.

Gráfico No. 23

Opinión del docente que se le recuerda a cada rato al Asesor Técnico Pedagógico lo que le ha parecido bien, para que se olvide de lo que no le ha parecido bien.



Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

Pretender buscar estrategias para ocultar una situación desagradable, de momento puede resultar una excelente estrategia; sin embargo, esto impide visualizar una oportunidad de realizar un mejor acto educativo. En el Gráfico No. 23 se evidencia que la opción con más frecuencia es “en desacuerdo” con relación a la escuela “A”, seguido de la escuela “B”, no obstante lo esperado en este aspecto era estar “totalmente en desacuerdo”.

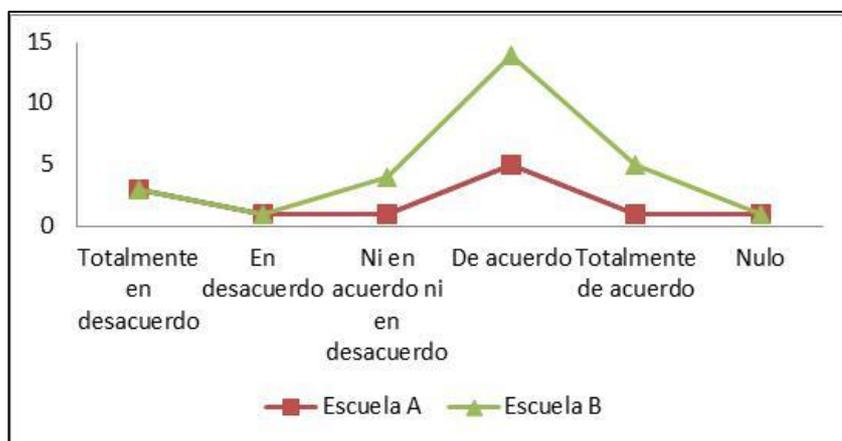
En el Gráfico No. 22 los docentes de la escuela “A” y escuela “B”, reconocen que se genera un conflicto al momento de enfrentar una pérdida significativa

para ellos, que en este caso puede ser la vocación, falta de recursos, olvido de parte de las autoridades educativas, entre otras. No obstante, al mismo tiempo los docentes de ambas escuelas tienden a esconder lo que les falta o les ha faltado, haciendo remembranza de lo bueno que habían hecho, ocultando de cierta manera lo que no se ha podido implementar.

Esto es confirmado por el ATP en un acompañamiento pedagógico “...*Mira que está haciendo, incluso con algunas maestras llegaba yo a ver como está y me decían todo está bien fíjese que ahora estamos con tal cosa y empiezo yo con algunas preguntas cómo dan matemática, me dicen fíjese que con matemática tengo problemas, entonces sí necesitan acompañamiento, lo que sucede es que le da pena al maestro o maestra decir*”. Sin embargo, la capacidad de reconocer que se tiene dificultades para superar una pérdida, es un paso hacia la salud mental.

Gráfico No. 24

La entrevista con el Director de escuela brinda información respecto al apoyo que el docente puede recibir en todo momento.



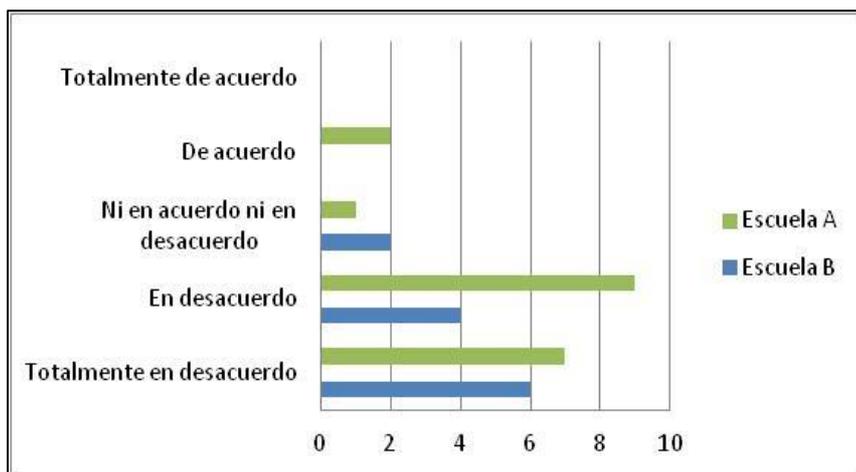
Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

El Director de escuela es el primer interesado en conocer y reconocer las fortalezas y debilidades de los docentes; sin embargo, cuando se vuelve

cómplice de las mismas, se tiende a tener una escuela exitosa o que muestre fracasos. En el Gráfico No. 24 se evidencia que ambas escuelas tienen a estar “de acuerdo” con que la entrevista con el Director de escuela brinda información respecto al apoyo que pueden recibir los docentes.

Gráfico No. 25

Opinión del docente de que, durante el proceso de ATP se le da muchas razones al Asesor Pedagógico para que comprenda la condición económica, familiar y social del propio docente.



Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

La insistencia de la justificación ante una situación puede catalogarse como una autoacusación por la realización de un trabajo no óptimo. En el Gráfico No. 25 la opción esperada era “totalmente en desacuerdo”, sin embargo, el gráfico muestra que la opción con mayor frecuencia es “en desacuerdo” en relación a la escuela “A”, la escuela “B”, muestra una tendencia en la misma opción.

Hay distintos actores y factores que fortalecen o afectan la calidad educativa; el Gráfico No. 24 muestra que los docentes están “de acuerdo” en que la entrevista que le hace el Asesor Técnico Pedagógico al Director de escuela es importante para que a través de él se puedan canalizar las necesidades de los docentes. En ese sentido, el Director debe ser el primero en conocer y reconocer las necesidades de los docentes, sin embargo, en el Gráfico No. 25 se puede notar

la alta frecuencia en la opción “en desacuerdo” especialmente en la escuela “A”, en la que no se acepta abiertamente que esas justificaciones de comprender la condición económica, familiar y social sean frecuentes ante el Asesor Técnico Pedagógico.

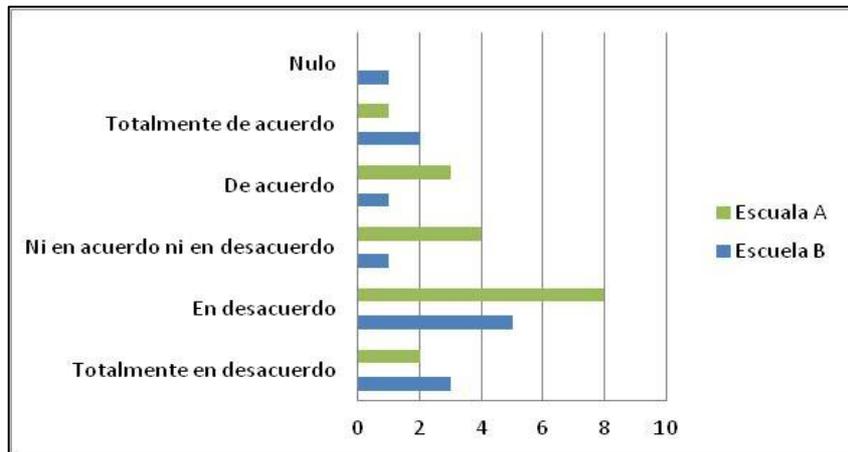
Sin embargo, el ATP cuenta una experiencia en una de las visitas a un aula, como resultado de la plática con el director de la escuela: *“... el director me dijo: mire yo quiero que le de acompañamiento a él, necesito que lo acompañe. Platicamos con el maestro empecé a conocer que hacía. Yo hago esto yo consigo formalibro para los patojos, y cabalmente, cada niño tenía su material de la cultura, esto que tienen acá los niños lo tienen en sus casas”*.

“Yo empecé a revisar cuadernos de los niños, y aquí mire en ciencias casi no escriben, aquí está lo que le voy a dictar, mejor que lo pegue en su cuaderno y que lea. En otras áreas si escribe, eso es lo que a mí me critican. Pues otro día, volví a pasar, me dijo pase adelante usted y platicamos. Le voy a contar algo, fíjese que un día me atrasé y llamé que iba un poquito tarde le pedí al director que atendiera a los patojos y dice que el director llegó y aprovechó para empezar a hacer una evaluación y la sorpresa del director, es que los patojos pilas, los patojos responden y son muy atentos, me comentó eso el maestro.

Luego hablé con el director. Le dije. ¿Porqué la insistencia de hablar con ese maestro? pues fíjese que a mí los maestros me han hablado mal de él y fíjese que como él solo con eso trabaja, yo creí que los patojos no sabían nada pero me llevé la sorpresa que saben, mis respetos para este maestro, yo lo felicité me dijo y mire me dijo él no estaba pero los patojos estaban adentro sin hacer bulla y estaban trabajando, ahí si se refleja la educación porque no necesitan que el maestro este para que ellos hagan lo el maestro les dice .”

Gráfico No. 26

Opinión del docente de que durante el proceso de ATP se tiende a decir que es responsable de los éxitos pedagógicos, pero no de los fracasos.



Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

El éxito y el fracaso son dos situaciones totalmente diferentes pero igualmente cuentan con responsables directos e indirectos. De acuerdo a la sensibilidad individual y social, evitan sentirse corresponsables del éxito o del fracaso de un proceso encaminado. En ese sentido, en el Gráfico No. 26, aspecto en el que lo esperado era “totalmente en desacuerdo”, no obstante la mayor frecuencia se encuentra en la opción “en desacuerdo” reconocido por la escuela “A”, seguido inmediatamente de la escuela “B”.

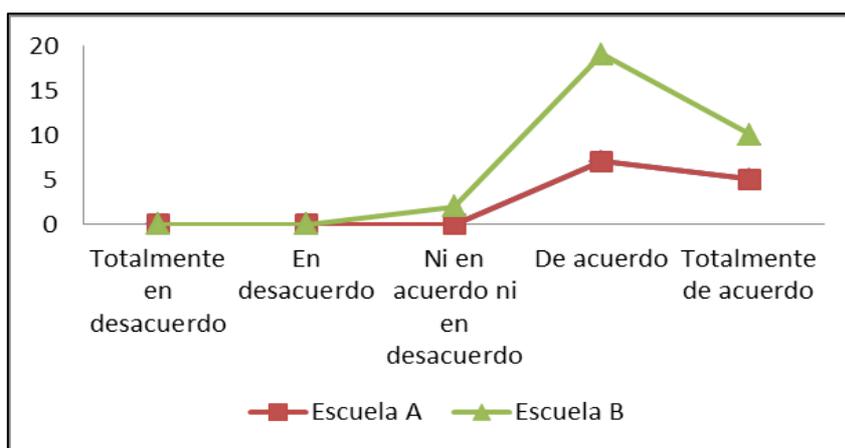
Escuela, Comunidad y Currículo son tres elementos inseparables para lograr la calidad educativa. En el Gráfico No. 27 se muestra que ambas escuelas están “de acuerdo” con ello, a pesar de que lo esperado era “totalmente de acuerdo”.

La responsabilidad por los hechos educativos emprendidos o no implementados a nivel de aula, son exclusividad del docente; no obstante, la puesta en marcha o no de esa estrategia pedagógica repercute a nivel de escuela como dispositivo político social, por lo que la participación de otros actores es importante. De esa

manera, en los Gráficos No. 26 y No. 27, se puede notar la ambivalencia de pensamiento en no mostrar una contundencia en “totalmente en desacuerdo”, en el caso del Gráfico No. 26, y “totalmente de acuerdo”, en el Gráfico No. 27.

Gráfico No. 27

Opinión del docente relacionado a que se debe contar con la presencia de los padres de familia cuando se buscan alternativas de solución a las demandas educativas.



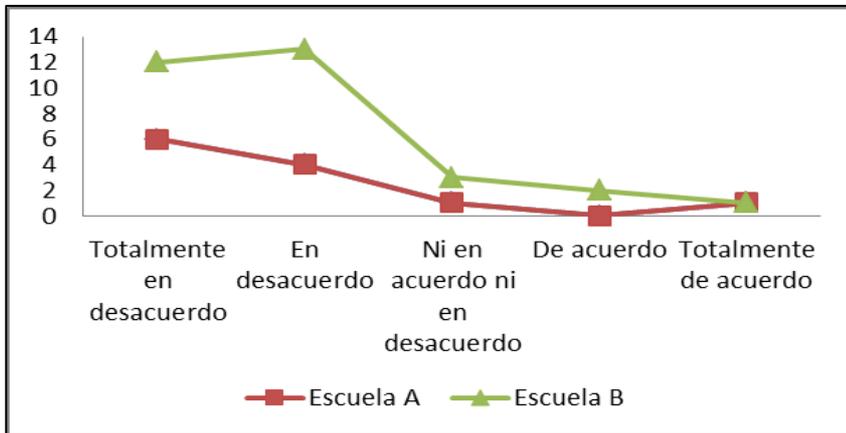
Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

No obstante, uno de los directores entrevistados aduce que “...por ejemplo hemos dicho de alguna manera la educación se da en varios aspectos, padre de familia docentes y director....”.

“Los padres de familia dicen déjelo, está en primero grado, es chiquito que pierda, el padre de familia no cumple su función acá, dígame usted que va a hacer en el aula, el docente en el aula, mire este niño está en segundo y no sabe. El padre de familia no aplica en casa, no hace sus tareas no trae sus cuadernos. Tengo un niño que salió y que no, no, no es chiquito y algún día va a aprender, aunque venga el asesor, CTP, el presidente, ahí creo que no, necesita el apoyo del padre de familia.”

Gráfico No. 28

Opinión del docente respecto a que las autoridades locales no son necesarias para apoyar al docente.



Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

Las autoridades locales cumplen una función legal y social imprescindible para el establecimiento de una educación pertinente en las escuelas de su jurisdicción. En el Gráfico No. 28 se evidencia que la escuela “A” tiene mayor convicción en rechazar que las autoridades no son necesarias para el apoyo docente. La escuela “B”, tiende a dudar. Lo esperado en este aspecto era estar “totalmente en desacuerdo”.

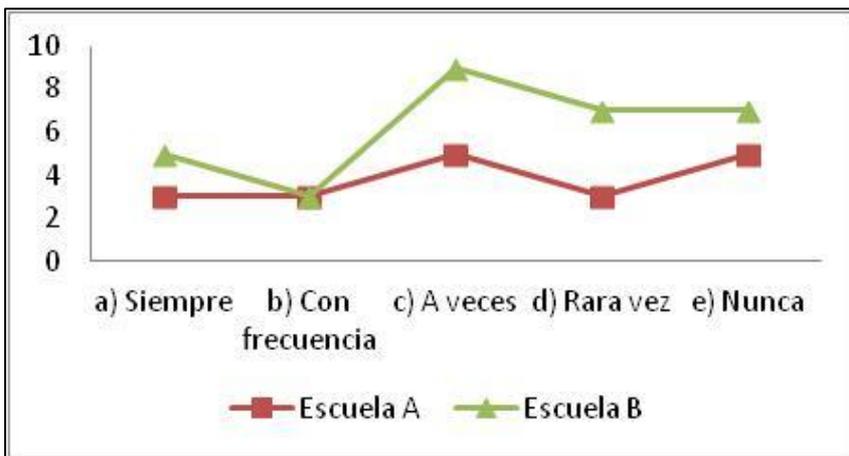
La tendencia en ambas escuelas es a aceptar a veces las sugerencias de personas cercanas, respecto a cambios. Ha de considerarse que la aceptación es el primer paso para ejecutar esos cambios. En ambas escuelas coincide la respuesta “con frecuencia”.

A pesar de que en el Gráfico No. 28 los docentes de la escuela “A” y “B” tienden a rechazar que las autoridades locales son necesarias para apoyar al docente, es contradictorio que en el Gráfico No. 29, la tendencia en ambas escuelas es

aceptar a veces sugerencias de personas cercanas. Lo que puede interpretarse como que las autoridades locales son necesarias únicamente por apoyo económico o de infraestructura, pero no respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico No. 29

Opinión del docente cuando le hacen sugerencias sobre aspectos que debe cambiar, lo acepta solo de personas que sean muy cercanas.

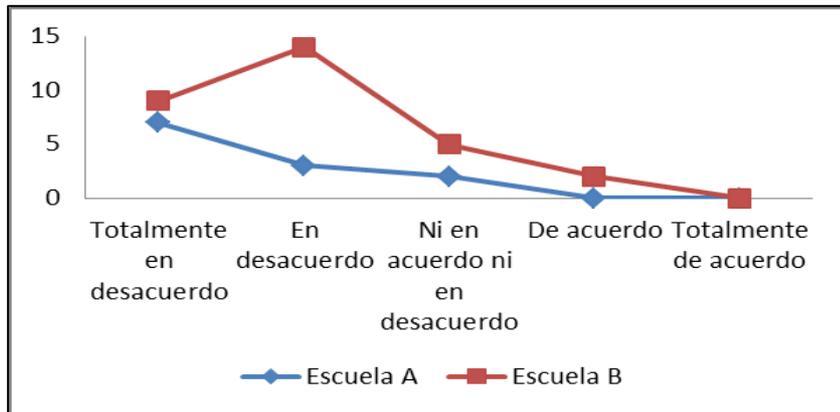


Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

El ATP tiende a sugerir la realización de una mejor entrega educativa a nivel de aula. En el Gráfico No. 30 la escuela "A" muestra rotundo rechazo a concebir que el ATP no mejora los resultados en niñas y niños. En la escuela "B", se concentra la mayoría en la opción "en desacuerdo", cuando lo esperado era "totalmente en desacuerdo".

Gráfico No. 30

Opinión del docente de las orientaciones pedagógicas que realiza el ATP no mejoran los resultados en niñas y niños.



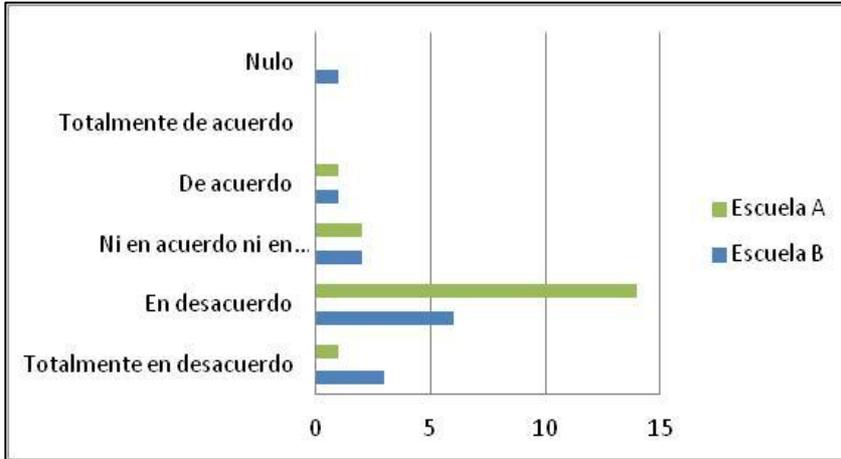
Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

Tomar en cuenta únicamente las opiniones positivas tiende a esconder otra parte de la información que puede ser la base de un crecimiento personal y profesional para la autorrealización. En el Gráfico No. 31 lo esperado era “totalmente en desacuerdo”, no obstante, la mayor frecuencia se concentra en la opción “en desacuerdo” tanto de la escuela “A”, como de la escuela “B”.

En el Gráfico No. 30, la escuela “A” es determinante en rechazar que el ATP no mejore los resultados en niñas y niños, sin embargo, en el Gráfico No. 31 ambas escuelas dejan claro que se elogian a las personas que no hablan mal de las acciones realizadas en clase, de lo que se logra interpretar que si únicamente se discursa hacia las situaciones positivas podrá tener “éxito” un proceso de acompañamiento técnico pedagógico, dado que la respuesta esperada era “totalmente en desacuerdo”.

Gráfico No. 31

Opinión del docente relacionado en que durante el proceso de ATPse elogia a las personas que no hablan mal de sus acciones pedagógicas a nivel de aula.

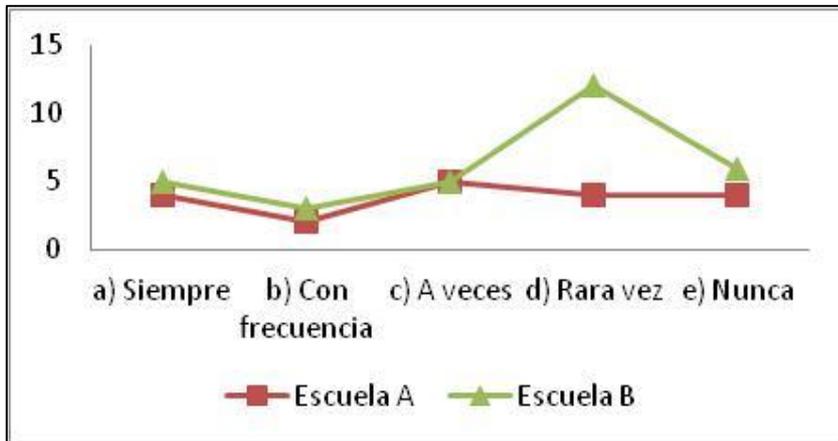


Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

Al respecto uno de los directores de escuela indica que: *“De ahí viene el plan de mejoras, invitamos al ATP, y todos recibimos la inducción, a veces el cambio lo he tenido, todas estuvieron en el PADEP, pero no finalizaron, porque la misma situación es que cuesta hacer ese cambio, hay libertad de cátedra, por más que uno quiera hacer”.*

Gráfico No. 32

Opinión del docente en relación a si la conducta depende mucho del estado de ánimo que se tenga en ese momento.



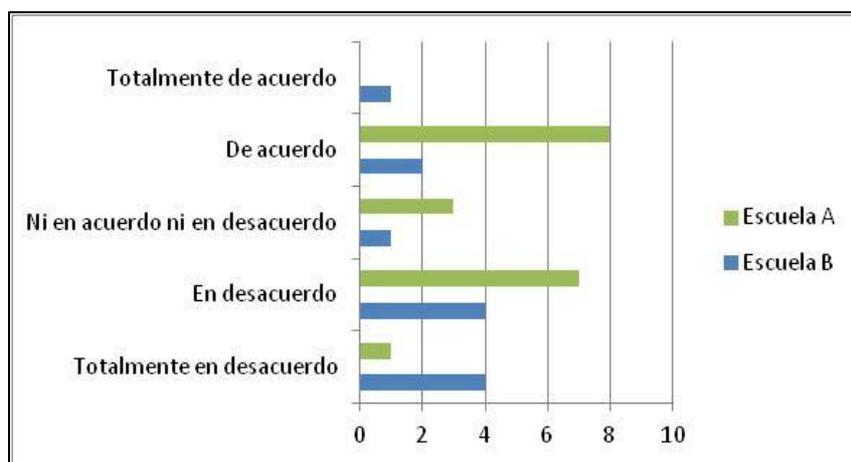
Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

La estabilidad en cuanto a las propias reacciones es un factor que influye en las relaciones interpersonales, ya que la tendencia es a agruparse con personas a quienes se les conoce para mantener un equilibrio.

Entre más conocimientos se tenga de una situación mayores posibilidades habrá para innovar acciones para establecer un mejor proceso educativo. En el Gráfico No. 33 lo esperado era “totalmente en desacuerdo”, no obstante, la mayor frecuencia se centra en la opción “de acuerdo” en relación a la escuela “A”. Las emociones son puentes importantes para establecer relaciones interpersonales, sin embargo, pueden ser fuentes de aislamientos cuando las personas no concuerdan en sus ideas o prácticas profesionales. El Gráfico No. 32 muestra que rara vez la conducta depende del estado de ánimo; sin embargo, en el Gráfico No. 33, se visualiza que la experiencia del docente prevalece en mayor frecuencia hacia las nuevas formas de concebir alguna situación.

Gráfico No. 33

Opinión del docente con relación a que en un proceso de intervención pedagógica se mantiene siempre su experiencia pedagógica frente a lo que dice el Asesor Técnico Pedagógico.



Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

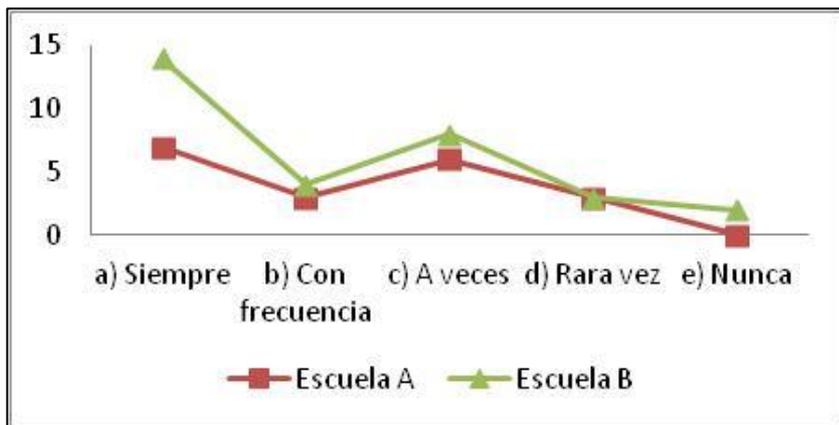
La experiencia prevaleciente puede mostrar emociones aislantes a querer innovar acciones. No obstante, al respecto el ATP menciona: *“Pues entonces, que le da pena decir al maestro cual es su debilidad, y que entonces hay que saber preguntarle, dónde se le puede ayudar, lo que no hice porque no es mi función es suplir a los maestros en sus clases, sé que prácticamente eso hacía el anterior, que ella se ponía a dar las clases, en realidad no vengo a suplirlos a ustedes sino a apoyarlos, prácticamente cada vez que yo asistía a un ATP le llevaba algo al maestro, eso es fundamental, una herramienta para trabajar matemática, comunicación u otra tarea”*.

El ATP agrega: *“...la motivación con los maestros de primer grado se logró que trabajaran el idioma Achi, y hay resultados, saben leer y escribir en idioma Achi,*

todo eso ha contribuido para que ellos vean que la educación se puede mejorar siempre y cuando ellos estén dispuestos hacer la sugerencia que uno les da”

Gráfico No. 34

Opinión del docente sobre creer que es necesario mostrarse ante los demás con una expresión de alegría, aunque no lo siente en ese momento.



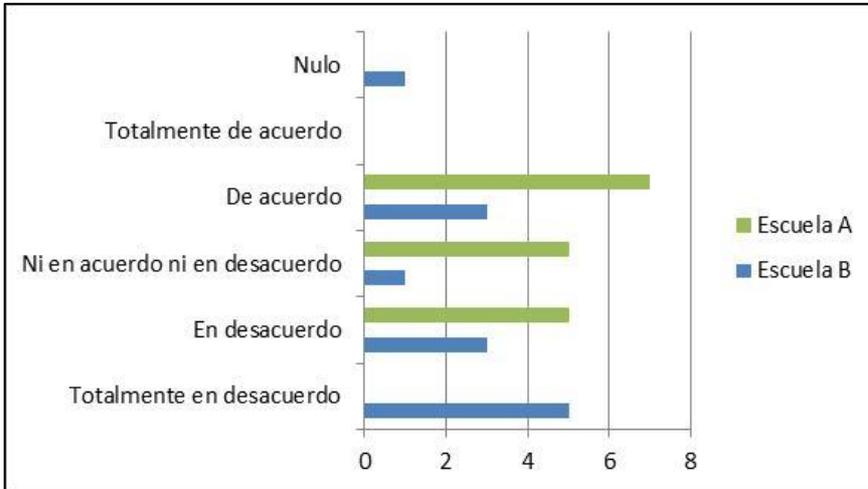
Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

Para establecer relaciones armónicas, es necesario cuidar el lenguaje no verbal. Las expresiones faciales, el lenguaje corporal proporciona mayor información que las palabras e indica si es o no conveniente acercarse a una persona. En el Gráfico No. 34 se evidencia que en ambas escuelas se considera necesaria la expresión de alegría, como una forma de invitar al acercamiento.

Mantener firme los conocimientos propios frente a otros conocimientos tiende a invocar una excelente convicción de lo que se sabe, sin embargo, ponerlo como barrera para no aceptar nuevas formas de concretar la educación a nivel de aula, se vuelve una estrategia contra el sujeto de interés para la educación: el estudiante. En el Gráfico No. 35, pese en que lo esperado era “en desacuerdo”, la frecuencia alta se encuentra en la opción “de acuerdo”, relacionado a la escuela “A”.

Gráfico No. 35

Opinión del docente en relación a que durante la asesoría, orientación o intervención pedagógica se tiende a mantener los conocimientos propios frente a lo que sabe el ATP.



Fuente: Elaboración personal con base a datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación.

Otra de las situaciones emocionales a tomar en cuenta durante un proceso de acompañamiento técnico pedagógico es el hecho de comprender cuándo las emociones, como la expresión de alegría, son genuinas y cuándo son actos políticamente aceptables. En el Gráfico No. 34 hay una clara aceptación en ambas escuelas a utilizar la emoción de alegría para resolver la disonancia cognitiva. Esto se puede contrastar con lo que presenta el Gráfico No. 35 en el que se expresa que durante un acompañamiento técnico pedagógico se tiende a mantener los conocimientos propios frente a los del Asesor, donde la frecuencia alta se encuentra en la escuela A. Ante esta situación el ATP manifiesta: *“Pero si es importante, fíjese que la idea que tiene el maestro es solo la idea del supervisor, inclusive hasta el que nunca lo han supervisado tiene esa idea... ¿Por qué cree que no se le borra la idea? porque está haciendo lo mismo”*

Al preguntar en el grupo focal *¿En qué aprovecharían al ATP?*, una de las docentes dijo: *“Tal vez decirle que me ayude a atender a los niños, yo tengo 29 y estoy dando primero y no me alcanzo.” “Atender al grupo que está más débil, porque yo atendería al otro grupo. Pedir estrategias para poder atender a los niños que tienen deficiencia de esta forma aprovecharían más.”*

3.6 Calidad Educativa.

Para presentar los resultados de la variable Calidad Educativa se decidió utilizar únicamente las respuestas de los instrumentos abiertos, ya que se consideró que la información presentada en gráficos, producto de la aplicación del Test Básico de Inteligencia Emocional y del cuestionario tipo escala de Likert, era más conveniente presentarlo en las primeras dos variables para darle un sentido más lógico a la información. En este apartado se recoge información con 16 de docentes de una escuela, 5 docentes de otra escuela, 3 directores de escuela, el único asesor pedagógico de PACE/GiZ, la observación en cuatro aulas y revisión de documentos con 5 docentes.

Al tratar de obtener información de acuerdo al indicador: **El docente toma en cuenta el diagnóstico y listado de necesidades registrados por el ATP, para fortalecer el quehacer educativo**, los directores comentaron que: *“De alguna manera están fallando”*. Otro director indica: *“Yo quise involucrar a las compañeras (y compañeros) pero es mismo día me puse a compartir la evaluación y les dije: esa evaluación no viene del Ministerio de Educación, esa evaluación yo la hice. Se me quedó viendo una señora y me dijo: disculpe profe yo le voy hacer honesta, yo le contesté puras... y ¿Por qué, señora? es que yo pensé que la Ministra lo iba a leer y la puse calidad, y usted sabe que nuestra realidad es otra. Así honestamente, me gustó la sinceridad, bueno compartamos, le hice conciencia y le dije todos tenemos debilidades, la primera mía es la lectura y escritura”*.

Por otro lado, en el grupo focal los docentes comentaron: *“Yo creo que para mejorar eso se requiere de la acción, si nosotros omitimos lo que nos hacen ver, entonces nosotros no reconocemos entonces que como maestros debemos de ser innovadores, debemos ser diferentes a los demás, no tenemos que seguir los mismos, tenemos que imaginar de alguna manera, para poder imaginar se requiere yo creo que de esta mística dentro del yo del ser docentes para poder crear.”*, por otra parte, el ATP indica: *“Se nota el maestro que es pajerazo, que es mentiroso, también uno tiene que darse cuenta, tampoco decirle que es un pajero, pero decirle políticamente que es casaca, también ellos lo tienen que entender, pero básicamente para empezar hay que hacer las practicas reflexivas, si el otro año continuamos, porque este programa se va a terminar”*.

A su vez, el Asesor Técnico Pedagógico dijo que: *“Si eso se diera, habría que hacer desde enero las prácticas reflexivas para continuar con el cambio de mentalidad porque lo primero que hay que cambiarle al maestro es su mentalidad, esos estereotipos reconocer que hay otras formas de hacer educación. Porque si no, usted le puede llevar de todo pero no sirve, no sirve porque su cabecita está cerrada en que lo que ha hecho tradicionalmente es lo más efectivo.”*

Con relación al indicador: **El docente innova metodologías educativas, producto de la entrevista del ATP con los estudiantes.** Uno de los directores manifestó: *“Cada quien tiene su diferente forma de trabajar”, “Acá son 16, la mayoría se está adaptando, más de alguno ha hecho algo en el aula.”*

Respecto a ello, en uno de los salones de clase, al realizar la visita se pudo observar que la maestra estaba poniendo planas. Al saludarla y preguntarle cómo se encontraba, comentó: *“Ya terminó el tercer bimestre. Los compañeros no han terminado porque estuvieron en una capacitación, cuando se le realizó la pregunta **¿Usted lleva registro de rendimiento?** Lo tengo en mi casa porque estoy haciendo las anotaciones.”* Respondió y a pesar que se regresó en otra

oportunidad a requerir el registro no fue posible obtenerlo, siempre lo tenía en su casa.

Con relación al mismo indicador, en el grupo focal los docentes opinaron: *“Yo tengo una, ya me da pena decirlo, me ha funcionado incluso lo llevé a la capacitación a Zacapa y muchos maestros se mostraron interesados, yo la inventé. Se llama maraña con respecto a matemática, Maraña por matemática y araña, y tiene la forma de una araña o de una tela de araña, es algo que me ayuda bastante en el aula y les he dicho a los compañeros que puede ayudarlos a ellos también en todos los grados, en todas las operaciones básicas, suma resta.”*

Otra docente comentó: *“Hace como unos ochos años me dio la necesidad de lectura, el cuento que hice lo hice con el ábaco y funcionó pero lo hice con botes de aguas, porque además entre ellos lo realizan para sumar y restar... y me he dado cuenta que en muchas escuelas está, porque lo hemos dejado en el Centro de Recursos Pedagógicos.”*

Cuando se le hizo la pregunta al ATP, referente a que si el docente innova metodologías, respondió: *“No todos, algunos, yo digo que los maestros que ya están abiertos al cambio, que van en camino de hacer docencia son los que están en el PADEP...”* *“Entonces son muchas las cosas que uno puede ayudar en una mañana, pero tiene que ver mucho la actitud del maestro a recibir las observaciones y hay maestros a los que realmente no les gusta”.*

Al preguntarle *¿El docente toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, como resultado de la reunión con padres de familia?* Responde: *“Estamos hablando de un 50 por ciento, toman en cuenta los conocimientos previos. Sí, porque conocen estrategias, metodologías y otras formas de hacer educación y lo ponen en práctica.”*

Para aprovechar el espacio de la entrevista, relacionada al quehacer del docente se le preguntó *¿El docente autoevalúa su quehacer pedagógico, después de recibir los resultados registrados por el ATP en la etapa de observación a nivel de aula?*, ante lo cual dice: *“Algunos sí lo hacen, no cabe duda que hay maestros que auto reflexionan, otros están ahí porque les pagan y están acostumbrados a hacer exactamente lo mismo: escribir y leer. La reflexión contribuye mucho porque si uno tiene los elementos adecuados para orientar, para decirle mire esto que está haciendo no está bien, hágalo de otra manera, al inicio tiene dudas, pero después se da cuenta que es posible.”*

Al haber hecho la misma pregunta en el grupo focal, uno de los docentes, indicó: *“En mi caso aceptarlo, porque realmente uno no se puede evaluar solo, hay necesidad de que otro que lo orienten aunque siempre y cuando como docentes pues no todos tenemos las mismas cualidades, pero en mi caso sí acepto y mejoro para el beneficio de la niñez.”*

En la pregunta *¿El docente pone en práctica las herramientas pedagógicas facilitadas por el ATP, para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje?*, en el grupo focal, uno de los docentes comentó: *“Tenemos que llegar hacer lo que es la didáctica, eso es lo más importante que yo creo que la pedagogía es la que nos ayuda a como adquirir un mejor aprendizaje en el aula, cómo hacer que el niño diga yo puedo, cuando el niño diga así nosotros nos sentimos a gusto y satisfechos con las expresiones, pero hay situaciones que también de cierta manera no las podemos compartir, porque tenemos que usar nuestro razonamiento, si está bien el contexto o no yo creo que de alguna manera tenemos que desarrollar la capacidad y lo otro de cómo podemos desarrollar de manera consciente.”*

Ante la misma pregunta, el Asesor Técnico Pedagógico, hace referencia a una experiencia: *“Me decía una maestra, ayúdeme, ya llevo tres meses con la multiplicación y los patojos no aprenden. ¡Ya lleva tres meses!, ya no haga*

nada. Lo que usted está haciendo es castigar al alumno, para él ahorita ya no es motivo de aprendizaje sino una tortura. En vez de aprenderse las tablas redacte problemitas de la vida cotidiana. Están en un proceso donde no le vienen a ver si sus alumnos saben de tablas, sino si pueden solucionar problemas.”

Además, “Ahí es donde ya no insista. En este cine foro de la educación prohibida, insisten si es una educación, si es repetitiva no hacemos nada. Esta película ha venido a darme la razón en algún momento. Aún cuando les decía que ya no hagan cosas memorísticas.”, “Principalmente los que pasan todo el año preocupados son los docentes de primero y segundo. Porque los otros como que los patojos ya saben escribir ya los ponen a leer a escribir... hacer otras actividades pero si ellos no enfocan que lean y analicen no están haciendo nada.”

“Al final eso es, porque se ha dado la experiencia, yo tuve una experiencia en la escuela y fui hacer la visita y la maestra estaba en evaluación vi a un niño sentado y me puse a platicar con él, y el niño casi no hablaba vio la maestra que me interesé por él la maestra se me acercó y me dijo que había problemas con él. Fíjese que él ya lleva tres años en segundo, dos años en segundo y están evaluando, y por qué no lo está evaluando lo que pasa es que él no sabe leer ni escribir... yo vi al niño dibujando.”

“He pasado febrero, marzo, abril y mayo, enseñándole a leer y escribir y no aprende. ¿Que hicieron el año pasado? no sé pero el niño aquí está. Pero yo no puedo pasarle una prueba, yo lo tengo aquí para que cuide a sus compañeros, pero eso no es trabajo de él-le dije.”

“Era un asunto administrativo ya, hablé con el director, hablé con el director... y el director le estaba echando la culpa a la maestra... pero así tenemos niños en primero están en tercero y cuarto que se quejan los maestros y no saben leer ni escribir, y así han hecho mal el proceso en primero.”. “Porque hay la idea que la

maestra que está dando primero, le va a dar segundo y tercero, entonces dice: si no lo puedo ayudar ahorita, me lo arreglo el otro año en segundo, el otro año ya no lo va a poder arreglar o se le va de las manos porque lo atiende otro docente o ya no le dedica tiempo”.

“Por buena suerte, con todas estas orientaciones ya ellos están conscientes que este proceso ya no se puede dar. Ya hemos hablado de no cometer errores que han cometido otros. Si estamos trabajando en función de las competencias, es algo que tiene que desarrollar el niño en habilidades y destrezas...No una cuestión memorista”

Con relación al indicador **El docente integra en sus clases las estrategias pedagógicas facilitadas en talleres por el ATP, para el fortalecimiento de las acciones pedagógicas a nivel de aula.** Uno de los directores de escuela, manifiesta: *“Uno aprende de los niños también. Estamos hablando de los porcentajes, no encontré el resultado, miren niños hasta acá llegué, y algunos niños se levantaron y me dijeron yo lo hice así, y se rompió aquello que yo era el maestro el que sabe todo.”*

Por su parte, el Asesor Técnico Pedagógico indica: *“Los directores tampoco se preocupan, máxime si son directores con grados. Están ocupados por sus niños”.*

Con relación al indicador **El docente muestra resultados obtenidos como producto de la aplicación con los estudiantes, de las sugerencias pedagógicas dadas por el ATP,** en un salón de clases sometida a observación, una de las maestras comentó: *“El año pasado cuando yo estude en el PADEP, llevamos la lista de cotejo, la rúbrica... sí, pero ahora ya no, estoy usando otras formas, pero si es bonito trabajar con la lista de cotejo. Es muy bonito, bien interesante....”*

En este sentido, el ATP, indicó: *“Si las toma en cuenta yo les dejo sugerencia y entonces en otra oportunidad platicamos y se tienen que ver resultados.”* Sin embargo, es enfático en decir: *“Los resultados no se van a evidenciar con lo que me diga él, sino lo que el alumno es capaz de hacer. Y en esta actividad de cine foro que hemos hecho yo le decía a los compañeros, miren esta es una forma de evaluar también a los maestros y alumnos. Porque en una escuela atender a una escuela con 500 estudiantes con una película educativa es un poco difícil. Estuvieron un poco inquietos.”*

Respecto al indicador **Los estudiantes en compañía del docente muestran avances educativos, cuando el ATP socializa resultados con la comunidad educativa**, ante ello, una de las docentes comentó: *“En el rendimiento escolar, los números no tiene que ver nada con lo cualitativo. Nosotros trabajamos pero si llevamos registros en Achi, los niños no me salieron tengo que pasar una prueba corta para ayudarlos un poquito.”*

Por otra parte un docente, en el grupo focal adujo: *“En San Francisco sí han mejorado su nivel de aprendizaje. Molesta cuando los niños digan no están aprendiendo.”*

Sin embargo, el ATP indicó que: *“El acompañamiento para mí que debe ser en un 100 por ciento... estar ocupado en eso, para dar seguimiento a las acciones que los maestros hagan, empezar a cambiar las estructura mental del maestro es importante, por ahí hay que empezar.”*

En el indicador **El docente está motivado en la aplicación de lineamientos y enfoques metodológicos para desarrollar mejores aprendizajes en los estudiantes**, un director aduce que: *“lo que se busca que los niños salgan mejor”, “Ellos han tratado de darle ánimos a los demás, yo he visto a los alumnos y mis respetos.”* Sin embargo, otro director comentó: *“Yo como le digo, en el caso mío habemos varios maestros en el grupo ha hecho mucho*

consciencia en nosotros, cuesta cambio de conducta. Yo hubiera querido que todos hubieran cambiado”.

En el grupo focal, un docente manifestó *“Si nos damos cuenta se puede utilizar la lluvia de ideas donde se le pregunta al niño que conoce y él va, cierto se le pregunta y va contestando haber cuando sabe conocen obre el tema a través de preguntas, también con investigación, es importante que el niño investigue”.*

En relación a ello, el ATP, manifiesta: *“Ellos al final están preocupados, pero ahorita estamos tras la calidad, y si el niño se va atender un poco más pero esa forma de aprender va a ser más efectivo, porque le va dar las herramientas necesarias para que aprenda solo, por ejemplo del aprendizaje con las expresiones significativa en primer grado se quita la mecanización, el niño tiende a ser reflexivo, a comprender lo que lee y escribe y entenderá que tiene capacidad”.*

“Pero lo cierto es que usted le da herramientas, lo utilizan dos tres semanas, pero después lo dejan, esto es lo que he ido a comprobar yo a las aulas. Y ya llegó al menos ya desaparece lo que hice o los que les deje o la propuesta”, concluye el ATP.

Con relación al indicador: **El docente establece horarios en que los estudiantes pueden utilizar los rincones de aprendizaje para fortalecer el conocimiento adquirido.** Uno de los docentes en el grupo focal, indicó: *“No es necesario que uno tenga un horario, solo cuando se decide, tienen la libertad a la hora que quieran. Ellos tienen libertad”*

Respecto al indicador **El docente establece una organización y ambientación pertinente en el aula, en el que puede interactuar directa y eficazmente con los estudiantes.** Un docente manifiesta: *“Nos organizamos en mobiliario ya no hacemos lo tradicional uno tras otro sino en círculo.”,* aunado a ello, otro indica:

“Yo si tradicional porque no se puede hacer de otra manera. Se lastima uno al salir”. ¿Para qué hay que organizar el aula?” “Comparten ideas, mejor comunicación y también el docente se comunica sale a caminar para ver los trabajos.”

En referencia al indicador **El docente utiliza las técnicas y métodos para elaborar materiales didácticos propios**. En el grupo focal una docente respondió: *“La última vez que hace poco llegué, hice una ruleta sobre hábitos de higiene, escogimos los materiales, me ayudó en cortar los materiales, dibujos el me lo imprimió con la compu (computadora) que tiene, ayuda a hacer material.”*

Referente al indicador **El docente hace integración curricular, y la concretiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje**, uno de los directores de escuela indicó *“Los compañeros que están en el PADEP nos han dado una cátedra”*. Además, *“Lo que es el PADEP ha venido a cambiar voluntades, primero cambiaron la mentalidad.”*, manifestó.

Por otra parte, en el grupo focal, uno de los docentes indicó: *“Para complementar lo que están diciendo los compañeros, para explorar los conocimientos a través de juegos también que ha sido parte elemental de esto, realizar juegos cuando el alumno se da cuenta, la evaluación ya hecho cuanto sabe el niño de esta manera hay muchas formas de cómo explorar, estrategia y técnicas para llegar”*.

Aunado a ello, un docente más, en el grupo focal, manifestó: *“Al menos yo trabajo planificación bimestral, pero la verdad integrar materias cuesta, es costoso pero se puede hacer, pero no se puede hacer con todos los temas, un tema abarca dos o tres materias, pero que la verdad es bastante difícil y es más difícil estar poniendo calificación”*.

Otro docente, en el grupo focal, manifestó: *“Aceptar también y ver donde uno está fallando para mejorar el aprendizaje de los niños y en mi caso, que son chiquitos por medio de cantos, lúdicos movimientos kinestésicos para que el niño se le haga más fácil el aprendizaje”.*

Por su parte, el Asesor Técnico Pedagógico, manifiesta: *“Pasamos en una escuela donde tienen su gobierno escolar, los alumnos totalmente tranquilos viendo las película haciendo anotaciones y yo estaba con los maestros, cuando hicimos las preguntas de cine foro, pues yo los felicito porque cuando estábamos viendo la película, los niños estaban atentos, de plano ustedes les dejaban tareas, no necesito yo que me digan cual es el comportamiento del niño. Cuando uno hace una actividad con un objetivo claro tiene resultados.”*

Sin embargo, aduce que: *“Cuando fuimos a una escuela, fue un desastre inclusive con los maestros. Me dice uno de los compañeros fíjese que se salieron algunos niños y cuando los quise regresar me contestaron mal, salieron a la cancha a jugar porque había un maestro jugando en la cancha. Y ese maestro fue a ver la película. Conmigo se salieron de ver la película antes que se terminara se salieron y no regresaron lo que los niños hacen solo son el reflejo de los maestros. Ahí podemos entender no le han entrado al procesos educativo con formalidad.”*

3.6.1 Experiencias exitosas.

Si bien es cierto que las “experiencias exitosas” no es una variable más del estudio en sí, sino parte de la variable calidad educativa, fue necesario abrir este apartado para resaltar lo que justamente se indicó en el inicio de este capítulo, en el que se indica que la investigación consideró incluir información y hallazgos sin buscarlos, pero que son importantes para la reflexión en torno al que hacer educativo.

Fotografía No. 1

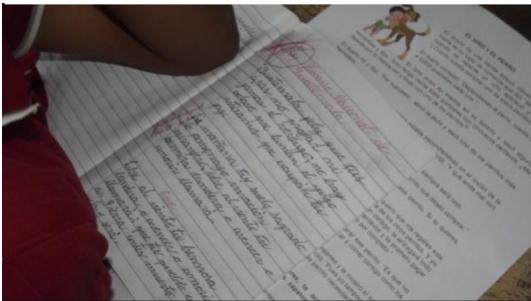
En ese sentido, se pudo filmar tres experiencias, donde en la primera experiencia uno de los directores de escuela, sujeto de la investigación, quien a su vez tiene un grado en el que su esfuerzo es loable por su eficiencia y eficacia en lo administrativo y académico en favor de una educación de calidad.



Estudiantes de sexto grado, en la práctica de la orto-caligrafía, en San Miguel Chicaj, Baja Verapaz. /
Fotografía propia del investigador.

El director-docente, con mucho entusiasmo da a conocer el plan de mejora que ha implementado en el grado que atiende, y cómo esto ha surtido efectos desde la generación de procesos metacognitivos en los estudiantes, hasta el afianzamiento de un aprendizaje autorregulado.

Fotografía No. 2



Escritura de un niño al practicar la orto-caligrafía. *Fotografía propia del investigador.*

“A mediados de año pude darme cuenta que los niños de sexto tenían cierto problema en lo que es la lectura y escritura es por ello de que nace en mí la idea de trabajar con un plan de mejora lo cual hasta el momento me ha dado buenos resultados” comenta.

Al realizarle la pregunta ¿Cuáles fueron sus fuentes de inspiración para hacer este trabajo? Respondió: *“Quiero contarle que esto nace también por el programa de desarrollo profesional docente PADEP, al cual pertenezco orgullosamente ya que a través de todos los cursos que he recibido... ha hecho consciencia en mi persona como docente que realmente el formar niños y niñas es una gran responsabilidad del maestro y la maestra y estamos formando seres humano y de nosotros depende la calidad de de vida... dar acompañamiento*

pedagógico viene a reforzar nuestro proceso de enseñanza en los niños, gracias a ello hemos corregido ciertas debilidades...”

En la segunda experiencia se pudo encontrar a un docente con una enseñanza activa de manera metódica al que él llama “...es sencillo...”. El docente ha forrado una caja de cartón dentro del que tiene revistas, recortes de periódicos con temas de relevancia nacional con enfoque humanístico, crítico y ecológico, con lo cual ha motivado a sus estudiantes a realizar lecturas comprensivas.

Fotografía No. 3



Caja decorada para resguardar revistas, recortes de periódico. *Fotografía propia del investigador.*

Fotografía No. 4



Lectura en parejas. *Fotografía propia del investigador.*

“De verdad es que a mí me motivó mucho la lectura en los alumnos porque en ellos se miraba que... bueno no había una técnica ni una estrategia para que los alumnos pudieran leer y dedicarse un poquito más a la lectura, entonces inicié recabando junto con ellos en periódicos lecturas positivas que ayudaría mucho a ellos...”

“Para realizar un rincón de lectura que es lo que yo he hecho con mis educandos, ha sido un procedimiento muy sencillo porque solamente busqué una caja la decoré busqué lecturas muy agradables para ellos, colocamos las lectura en una caja pero ha sido un procedimiento muy sencillo, porque las lecturas que encontramos ahí son de periódicos...”

“Además de leer, después hacemos una comprensión un análisis, ellos hablan, ellos externan sus opiniones al respecto de las lecturas... lo que normalmente hacemos todos los maestros ponerlos a leer a ellos 10 minutos antes de iniciar las clase pero no tienen un objetivo... no tienen un sentido... cuando no está se está haciendo amarres de ideas... por ejemplo que tenga una moraleja”.

Aunado a ello, indica “una de las cosas importantes que hay que tomar en cuenta es que cuando los educando estén leyendo pues también los docentes también se dediquen a leer, sino, los alumnos van a tomar que la lectura es solamente para que el docente esté un poco bien, para que descanse el maestro, sino la lectura es, para que todos la disfruten...”.

La tercera experiencia se encontró en un salón de clases donde se pudo registrar fílmicamente que los estudiantes han tenido la oportunidad de un aprendizaje en y para la libertad de expresión de los sentimientos, que de una u otra manera fortalece el autoconcepto en los estudiantes y vayan adquiriendo de manera consciente o inconsciente la generación de su potencialidad como seres pensantes.

Fotografía No. 5



Organizadores gráficos. Fotografía propia del investigador.

“El nombre de la estrategia que utilizo en Comunicación y Lenguaje es la redacción de cuentos, el propósito de la redacción de estos cuentos es que aprendan a redactar y aprendan a tener un sentido crítico, que ellos puedan desenvolverse ante público... el procedimiento que se utiliza es básicamente un pliego de cartulina o papel manila, se divide en 6 columnas en donde cada columna va: quien, quería, pero, entonces, final y algún aspecto que el niño quiera ponerle...”.

Fotografía No. 6



Docente lee con emoción el cuento redactado por uno de sus estudiantes. *Fotografía propia del investigador.*

“He podido observar que los niños enriquecen su vocabulario, incluso ya colocan dentro de los cuentos, a la hora de redactar, palabras que ellos desconocían...hace que los niños sean más imaginativos y participativos...”.

“Que nos hayamos graduado no quiere decir que ya lo sepamos todo, es la escuela directamente con los niños donde nos damos cuenta de que ahí nos formamos realmente como maestros... tenemos ciertas dificultades y tenemos que aprender a solucionarlas... a través de los asesores incluso hemos aprendido mucho...”.

La docente muestra uno de los cuaderno donde emocionada comenta su satisfacción por haber logrado que el niño pudiera redactar un cuento a través de seis palabras que ella escribió en la pizarra. Los niños, especialmente el dueño del cuaderno que la docente mostró, pudieron escribir un cuento, contrario a que antes de la técnica, los niños no participaban activamente.

La maestra con tanta emoción leyó el cuento compuesto a través de 7 palabras: San Jerónimo, carro, niños, escuelas, noche, carretera, luces.

*“En un lugar llamado **San Jerónimo**, donde había un hombre que siempre soñaba con un **carro** pero no lo podía tener, porque era muy pobre. Siempre se la pasaba ahorrado pero no era lo suficiente. Unos **niños** pasaban por su casa pero ya era tarde, tenían que ir a la **escuela**, y el dinero que les daba su mamá también lo ahorraban para dárselos al señor. Una **noche** los niños tenían 100 millones ahorrados para dárselos al señor a escondidas, empezaron a correr para llegar a la casa, entraron en la ventana y se lo pusieron en la mesa; cuando despertó el señor vio el dinero y dijo: ¿De dónde salió este dinero? el hombre agarró el dinero para comprar su carro pasó por toda la **carretera**, compró el carro con muchas **luces**... y así termina la historia”.*

“Yo me siento satisfecha... yo considero que el trabajo que he realizado... lo estoy viendo” indicó.

Capítulo IV

Discusión y análisis de resultados

La interrelación del ser humano con su entorno le provee conocimientos que de una u otra manera influyen en su percepción, en su actuación y en su forma de concebirse. No obstante, en la medida en que éste se enmarca en una actividad donde sus acciones se vuelven mecánicas y confortables, la innovación no solo será más difícil sino el alcance de los objetivos personales y los de la institución pronto se verán afectados, tanto en sus procesos como en sus resultados.

Por ello se afirma que el campo educativo y los actores del mismo, no escapan de la necesidad de adoptar conductas y acciones productos de un tipo de tensión mental frente a procesos internos de la escuela o procesos externos como el acompañamiento técnico pedagógico (ATP), el cual, formalmente, se contempla como una intervención, asesoría y orientación pedagógica a nivel de aula, que se transforma en un apoyo directo al docente para innovar constantemente su quehacer pedagógico y así, contribuir con una calidad educativa. Sin embargo, en la mayoría de las veces el maestro lo concibe simplemente como una fiscalización e interferencia en su quehacer, negándose a implementar las sugerencias que pudieron haber sido propuestas en el proceso de ATP.

En este sentido, el propósito fundamental de la presente investigación fue determinar qué estrategias utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico –ATP–, y su relación con el nivel de inteligencia emocional del docente, para reorientarlas hacia el establecimiento de una mejora en la calidad educativa del nivel primario.

Aunado a ello, la investigación se enmarcó en identificar cuáles acciones desarrolladas por el ATP provocan que el docente utilice estrategias para resolver la disonancia cognitiva, las cuales influyen en la calidad educativa del nivel primario, para poder reorientar el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, y por último describir cómo influyen en la calidad educativa del nivel primario las estrategias utilizadas por el docente para resolver la disonancia cognitiva generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico para reorientarlas hacia el establecimiento de una mejora en la calidad educativa del nivel primario.

En este capítulo, entonces, se presenta el análisis y discusión de resultados, los mismos se analizan de acuerdo a las variables de estudio planteadas con antelación:

4.1 Estrategias para resolver la disonancia cognitiva.

Por naturaleza el individuo tiende a justificar la mayoría de sus acciones, tratando de esquivar responsabilidades, adjudicándose los triunfos, lamentando sucesos negativos con la finalidad de mermar la tensión mental o simplemente mostrando enfado para hacer notar su interés por que algo no hubiese acontecido o que no acontezca. De esta manera, como se ha acotado anteriormente, el proceso educativo con actores humanos, no escapa de esta realidad.

Lo anterior lleva a retomar lo que plantea López (2011), cuando indica que“... la disonancia cognitiva explica muy bien nuestra tendencia a la autojustificación. La ansiedad que conlleva la posibilidad de que hayamos tomado una decisión equivocada (o hemos hecho algo incorrecto), nos lleva a inventarnos nuevas razones o justificaciones para apoyar nuestra decisión o acto. Es decir, algo que rompe nuestros esquemas de ideas, y entonces es más sencillo para nuestra mente inventar explicaciones alternativas que minimicen el impacto de ese algo que afrontar la verdad” (p. 3).

En ese sentido, Festinger (1957, en Calvo, 2011) indica que cuando el individuo siente disonancia cognitiva, busca encontrar formas de lidiar con la tensión psicológica, las cuales se retoman, porque en el estudio se evidenció su utilización. Estas estrategias se resumen en:

- g)* Negación: para sacar la disonancia, la persona niega que haya un problema. Esto se puede hacer al ignorar o disminuir la fuente de la información. También puede deliberadamente malinterpretar una posición de confrontación.

- h)* Modificación: cambia las cogniciones existentes para alcanzar consistencia. La mayor parte del tiempo esto involucra el admitir que estaba equivocado y efectuar cambios para corregirlo.

- i)* Re-encuadre: cambia el entendimiento o la interpretación del significado. Esto lleva a modificar su propio pensamiento o a devaluar la importancia de todo el asunto, considerándolo algo menor.

- j)* Búsqueda: está determinado a encontrar una falla en la posición del otro, para desacreditar la fuente y obtener apoyo social o circunstancial que favorezca su propio punto de vista. Podría tratar de convencer a otros de que ha realizado lo correcto.

- k)* Separación: separa las actitudes que están en conflicto. Agrupar los diferentes niveles de cognición, haciendo más fácil el ignorar e incluso olvidar las discrepancias.

- l)* Racionalización: Encuentra excusas para la inconsistencia y porque es aceptable. Cambia las expectativas a menudo o trata de alterar lo que realmente ocurrió. También encuentra formas de justificar su comportamiento y/u opiniones.

A este respecto, en los Gráficos No. 1 y No. 2, que se encuentran en las páginas 98 y 99 se aprecia que las dos escuelas muestran especialmente la utilización de las estrategias: *Negación, Re-encuadre y Racionalización* para eliminar la disonancia, desviando la atención en cuanto a darse cuenta de lo que los demás necesitan de ellos, como dijo uno de los directores: *“Cuesta con el maestro, no es hablar mal, pero cuesta con los maestros. El Asesor viene y ayuda a la seño, da acompañamiento, viene con sus mire seño hagamos y si se da el resultado, pero como se siguen en el mismo rollo y vuelve a caer.”* (Entrevista con director de escuela)

Ante esta situación, Merton, mencionado en Grajeda (2005), señala que en el estudio de ambivalencias sociológicas se plantea que las mismas siguen un esquema de conflicto, en el que los intereses y valores incluidos en diferentes estatus ocupados por la misma persona, originan sentimientos contradictorios y un comportamiento a base de componendas.

En este sentido, los resultados del estudio evidenciaron que es usual que algunos docentes acepten en el momento del acompañamiento la visita del ATP, sin embargo, cuando éste desaparece el docente modifica nuevamente su pensamiento, devaluando la importancia de la innovación educativa, considerándolo como algo de menor importancia (consciente o inconscientemente) y retorna a usar una metodología rutinaria, de planas y dictados, limitando con ello la posibilidad de generar procesos metacognitivos, que potencialicen a la niña y el niño para desarrollar un proceso de aprendizaje autorregulado que apunte a una educación de calidad.

En ese sentido, es necesario retomar lo que plantea Tesouro (2005) al respecto de que la metacognición es aquel proceso que determina el control de la actividad mental del individuo y la autorregulación de las facultades cognitivas

que propician el aprendizaje humano y la planificación de una actuación inteligente.

En ese sentido, la utilización por parte del docente de las estrategias para resolver la disonancia cognitiva, se logra también determinar en los Gráficos No. 3 y No. 4, que se localizan en las páginas 100 y 101, agregando la estrategia *Búsqueda*, dado que de acuerdo a lo que se aprecia en los gráficos, es evidente la tendencia a rechazar (desacreditar) los nuevos conocimientos si los demás docentes confirman las propias percepciones del docente del aula donde tuvo un acompañamiento técnico pedagógico. Esta posibilidad fue comprobada en el grupo focal cuando uno de los participantes dijo *“Analizar pues si la corrección está haciendo es real, si no se tendría que ver.”*

Aunado a ello, otro participante agregó que tal vez se podrían aceptar los nuevos conocimientos si están adecuados al ambiente del niño, porque puede ser que se traigan estrategias que no son pertinentes al niño. En este caso la estrategia *Búsqueda* adquiere razón porque el docente está tratando de encontrar una falla en la posición del otro.

En los Gráficos No. 11 y No. 12, que se localizan en las páginas 108 y 109 se puede apreciar la utilización de otra estrategia: *Separación*, con la cual, el docente resuelve la disonancia cognitiva, precisamente separando las actitudes que están en conflicto, anteponiendo la situación positiva para mermar los efectos de la situación negativa.

Los resultados de la investigación apuntan a que se pueda decir que el docente en este hecho, tiene un excelente manejo de inteligencia emocional, la cual en su sentido más noble, según Salovey y Mayer (1990) es el subconjunto de la inteligencia social que involucra la habilidad de controlar las emociones propias y las de los demás, para guiar las acciones y pensamientos propios. Sin embargo, para los fines de una educación de calidad, esto es contraproducente,

porque es necesario que los actores del hecho educativo, principalmente los docentes tengan la capacidad de dialogar; como aquel diálogo que propone Bohm (2001) haciendo la diferencia entre diálogo y discusión, otorgándole un sentido al primero como aquel juego que puede calificarse como “ganar o ganar”. Bohm considera que el diálogo es algo más que una participación común en el que no se juega contra los demás sino con ellos.

Por otro lado, los Gráficos No. 15, No. 16 y No. 17, de las páginas 112, 113 y 114 muestran la utilización de la estrategia *Racionalización*, en el sentido de que los docentes encuentran formas de justificar el comportamiento y las opiniones, aduciendo que se mueven de acuerdo a lo que les interesa y motiva. Si es algo nuevo, jamás visto en otro lado, pues evaluarlo en ese momento, si se adecua al contexto, porque primero tiene que ver el contexto, indicó un docente en el grupo focal. En este sentido la Racionalización es más que evidente, ya que el docente trata de justificar su opinión y posterior comportamiento, alterando el objetivo de avanzar hacia una calidad educativa, donde las fuerzas intelectuales y físicas del capital humano es imprescindible.

4.2 Acompañamiento técnico pedagógico.

El acompañamiento técnico pedagógico –ATP-, es un proceso enfocado específicamente a brindar asesoría, intervención y orientación pedagógica a los docentes a nivel de aula, con la finalidad de *sugerir* estrategias pedagógicas innovadoras que potencialicen las capacidades de los actores del hecho educativo.

En efecto, para llevar a cabo el proceso de ATP, será necesario llegar al aula del docente para realizar observaciones de clase, para luego reflexionar conjuntamente con el docente respecto a sus aciertos y desaciertos en el acto educativo llevado a cabo con niñas y niños.

Para ello, se utiliza el diálogo como herramienta para la puesta en común de las ideas, a efecto de *potencializar* el que hacer educativo desde el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje que realizó el docente mientras era observado.

En ese sentido, desde su concepción eminentemente pedagógica, el ATP es un proceso llevado a cabo en las escuelas, para ofrecer un apoyo al docente en el diseño de nuevas formas de concretizar el acto educativo y, encontrar la forma de fortalecer el desempeño del docente.

Sin embargo, los docentes conciben el acompañamiento técnico pedagógico como un proceso fiscalizador que tiende a retar el conocimiento de ellos y mientras los mismos sigan tratando de descreditar el proceso y la fuente, favoreciendo su propio punto de vista con los demás compañeros, la calidad educativa será siempre un anhelo que no se podrá concretizar a nivel de escuela y de aula, menos en las niñas y niños que se atiende.

Este aspecto lleva a darle sentido a lo que Carol Zardetto plantea en un artículo de opinión denominado “Los riesgos de la educación” y que se publicó en El Periódico del 5-10-12: *“La calidad educativa es un tema fundamental, sobre todo para una sociedad en formación como la nuestra. Pero cuántos sacrificios estamos dispuestos a realizar para hacerla una realidad? Pareciera que muy pocos. La calidad educativa tiene pocos adeptos y, políticamente, no vende. Desde la firma de los Acuerdos de Paz, tenemos un plan trazado para implementar una profunda reforma en la educación. Sin embargo, las acciones que implica son siempre desagradables para la mayoría porque suponen esfuerzo, sacrificio, cambio. Quizá sea por esta razón que nuestro país está destinado a ser fuente de trabajo menor: maquiladoras, call centers, servicios no sofisticados (meseros, dependientes de almacén, etcétera). Quizá por esta razón estamos condenados a la pobreza, a ser súbditos de políticos corruptos, a que cualquier aventurero extranjero se apropie*

de nuestra riqueza, a no poder construir una Nación. En estos términos no podemos sino concluir que la educación es dañina”.

Parte del plan trazado, del que habla Zardeto incorpora el accionar del ATP, encontrándose que en el Manual de Procedimientos para el Acompañamiento y Seguimiento del PACE/GiZ (2004) se acota que el acompañamiento técnico pedagógico supone retos y compromisos que pasan a constituirse en un proceso, no en acción de momento. El ATP tiene como propósito fundamental acompañar al docente en su crecimiento como persona y como profesional.

De ahí, que el Asesor Técnico Pedagógico además del perfil académico deba reunir características de un líder, mismas que, de acuerdo con Bennis y Naus (1995) lo diferencian de un gerente quien hace las cosas bien, pero el líder es aquel que hace bien lo que hay que hacer.

Sin embargo, es necesario reconocer que el ATP no solo es concebido por los docentes como una forma de hacer supervisión, sino genera incomodidades dado que se considera como una intromisión en las acciones pedagógicas del docente. La respuesta del ATP contenida en la página 111 confirma tal aseveración, lo que de una u otra manera afecta el anhelo de una calidad educativa, y que al mismo tiempo siga siendo un tema no solo cuestionado por su costo y en consecuencia la falta de recursos económicos para llevarlo a cabo, sino de un capital humano que pueda hacer converger los intereses de los objetivos nacionales y estándares internacionales.

La necesidad de que el ATP, reúna las características de un líder como lo que propone Likert (1968) no desde un conocimiento teórico-epistemológico, sino que se traduzca en acciones desde su sensibilidad humana es fundamental para evitar, en la medida de lo posible, la generación de estrategias que resuelvan la disonancia cognitiva en los docentes, para ello, es imprescindible el manejo de

actitudes de liderazgo, la comunicación, con objetivos y metas claras pero sin perder el control.

Aunado a lo anterior es interesante analizar la definición que se encuentra en el Manual de Supervisión Educativa del Perú (2009) donde se acota que el acompañamiento técnico pedagógico es la función pedagógica de la supervisión que se orienta a fortalecer el desempeño profesional docente por la vía de la asistencia técnica. Se asegura el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado.

Por lo tanto se recalca que desde una concepción pedagógica, el ATP es una manera de fortalecer el trabajo del docente, para que él mismo pueda lograr una concreción de la reforma educativa con base a los indicadores de calidad que se han determinado desde los objetivos educacionales y los estándares internacionales.

A este respecto, en los Gráficos No. 18 y No. 19, contenidas en las páginas 116 y 117 se puede apreciar que los docentes consideran importante el establecimiento de necesidades para construir estrategias que conduzcan a una educación de calidad. No obstante aseguran que sería necesario contar con un plan de intervención elaborado de manera conjunta para ir tras los resultados positivos que generen oportunidades de rendimiento escolar. En este sentido, el ATP, en la entrevista realizada, asegura que ya se trabajó el plan de mejora, pero que no todos han trabajado porque se queda en ideas “... los que me presentaron su planificación aseguran que sus resultados se dieron en el tiempo que se planificaron.”

Aunado a ello, afirma que no se logra porque “...hay algunos maestros que son muy renuentes, posiblemente creen que son los mejores docentes que tampoco se les trata de forzar, porque no se trata de entrar en confrontación, sino que a

través del apoyo que uno les da a los otros se pueden dar cuenta ellos que si es efectivo.” (Entrevista al ATP)

No obstante, es plausible que los docentes tengan la capacidad de reconocer lo que les afecta a nivel emocional, y esto, lógicamente, supone que el docente también es capaz de reconocer sus frustraciones a nivel de aula y, que para poder salir de ello, el ATP, puede brindarle sugerencias pedagógicas como resultado de la observación en clase. En ese sentido, las escuelas “A” y “B”, muestran tal capacidad contenida en los Gráficos No. 20 y No. 21, que aparecen en la página 118.

En ese sentido, se retoma lo que plantea Goleman (1995) quien hace referencia que la Inteligencia Emocional (IE) es aquella capacidad de identificar, nombrar y dominar las emociones, así como manejar las emociones con inteligencia. La Inteligencia Emocional incluye el autodomínio y la capacidad de motivarse, la capacidad de trabajar en grupo, la capacidad de comprender y manejar las emociones de los demás.

Sin embargo, dada la posibilidad del manejo de alguna estrategia para resolver la disonancia cognitiva, tras la excusa de decir que se está manejando una inteligencia emocional, sonriendo o esquivando una situación que podría potencializarse, es preciso proponer un nuevo concepto, ya que al parecer la inteligencia emocional, no es solamente manejada desde el espacio de las emociones, sino que es regulada por la mente racional, por lo que se propone avanzar en el manejo de una “Inteligencia Emocional Consciente”

Se cree en este estudio que una “Inteligencia Emocional Consciente” es aquella donde el individuo, a pesar de que tiene el derecho a no opinar o derecho a transformar la realidad a su conveniencia, se decida conscientemente a opinar y decir lo que realmente siente, piensa o percibe, con la finalidad de contar con

toda clase de información para el éxito de algún proceso, en este caso específico, el acompañamiento técnico pedagógico.

A este respecto, en el Gráfico No. 22, que se encuentra en la página 119, se puede apreciar que los docentes de la escuela “A” y escuela “B”, reconocen que se genera un conflicto al momento de enfrentar una pérdida significativa para ellos, que en este caso, puede ser la vocación, falta de recursos, olvido de parte de las autoridades educativas, entre otras. No obstante, al mismo tiempo los docentes de ambas escuelas tienden a esconder lo que les falta o les ha faltado, haciendo remembranza de lo bueno que habían hecho, ocultando de cierta manera lo que no se ha podido implementar, evitando así poder retroalimentar los procesos y avanzar con la calidad educativa.

A pesar de que es un acto meramente de procesos pedagógicos no hay que olvidar que los docentes tienen una parte psíquica adherida a la individualidad y colectividad, desde donde se forman sus percepciones y formas de actuar en cualquier sitio en que se encuentren o interaccionan, como indicó el ATP: “...*Mira ¿Qué está haciendo?, incluso con algunas maestras llegaba yo a ver como está y me decían todo está bien... fíjese que ahora estamos con tal cosa y empiezo yo con algunas preguntas, como dan matemática, me dicen fíjese que con matemática tengo problemas, entonces sí necesitan acompañamiento, lo que sucede es que le da pena al maestro o maestra decir.*” (Entrevista al ATP). Sin embargo, la capacidad de reconocer que se tiene dificultades para superar una pérdida, es un paso hacia la salud mental.

Otro aspecto importante dentro de este proceso se evidencia en los Gráficos No. 24 y No. 25, en los que se puede visualizar que los docentes están de acuerdo en que el ATP se entrevistó con el director de escuela antes de realizar el acompañamiento, apoyan que a través de él se pueda canalizar las necesidades de los docentes. Es probable, que ésta situación se presente para no enfrentar al ATP y, en apariencia, minimizar el inconveniente que hay que pasar.

Por ello, el director debe ser el primero en conocer y reconocer las necesidades de los docentes para poder actuar como vínculo para canalizar las acciones que lleven a disminuir las debilidades que se presentan en el proceso educativo.

No obstante, el ATP debe ser una persona precavida en el sentido de que algunas veces el director de escuela no tiene la información objetiva respecto al trabajo de los docentes y se puede caer en la experiencia que relata el ATP, que se encuentra en la página 107. Afortunadamente en ese momento el ATP no se llenó de prejuicios y pudo determinar la innovación del docente, contrario a lo que el director le había manifestado.

Aunado a ello, es importante reconocer que la función del ATP no es llegar a suplir al docente como se muestra en los Gráficos No. 32 y No. 33. *“...para que ellos vean que la educación se puede mejorar siempre y cuando ellos estén dispuestos hacer la sugerencia que uno les da”* (Entrevista con el ATP).

4.3 Calidad educativa.

Hoy más que nunca, la calidad educativa es un tema que se ha vuelto la esencia de los debates privados y públicos. Además de la cobertura, la calidad educativa es un tema que envuelve a los gobiernos de turno y que, a pesar de que la calidad educativa es aspecto exigido por los diferentes sectores de la sociedad, cuando se le toma en serio y se empieza a promover cambios estructurales, la sociedad misma empieza a temblar y muestra cierto temor al cambio promovido.

En ese sentido, las autoridades educativas lanzan mensajes a la sociedad respecto a la preocupación que sienten porque la escuela ya no logra ser el eslabón que filtra las demandas sociales para transformarlas en una realidad a través de la promoción con calidad de los futuros ciudadanos del país.

Como contraparte, algunos sectores de la sociedad recuerdan a las autoridades la desconfianza que tienen, pues intuitivamente, sienten que es una tarea importante, pero que para realizarla no tienen todos los elementos necesarios sobre la mesa, como lo son el apoyo económico, mejora de la infraestructura, inversión con transparencia, currículo que responda a las necesidades del país y de la región, actualización de los docentes y mejora de la refacción escolar tomando en cuenta que muchos niños llegan a las escuelas faltos de alimentación, entre otros muchos.

Mientras se le sigue buscando un acomodo a la definición de la calidad educativa, se muestran resultados poco alentadores en estudiantes de distintos niveles y modalidades, aduciendo que por la falta de una calidad educativa la educación ha perdido ese papel protagónico que se le confería como un promotor del desarrollo humano.

En ese sentido, es menester recordar que Aristimuño y Lujan (2000, en Baruch 2007) manifiestan que prácticamente ha sido imposible brindar una única definición de la calidad educativa, dado que la discusión por la calidad remite a la discusión por el tipo de institución que cada escuela o país desea tener. Afirman que es una discusión altamente estratégica con ingredientes políticos y filosóficos.

En este sentido, es importante retomar las palabras de Cobo (1985) quien menciona que la educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella, se orienten a la mejor consecución posible.

Por ello, es imprescindible que en la discusión de calidad educativa desde la palestra política y/o filosófica se hable del docente como un elemento fundamental para alcanzar la calidad educativa, pero concibiéndolo como un ente que cuenta con necesidades, desde lo básico como ciudadano, y como un ser humano que tiene libre determinación a raíz de sus necesidades individuales y colectivas, para hacer lo que le guste y dejar de hacer lo que no le esté gustando.

Este ha de ser un punto crucial que no se ha tomado en cuenta para impulsar los esfuerzos gubernamentales de realizar una educación de calidad o educación con calidad, el concebir y potencializar al docente como un ente en el que hay que invertir, para que logre generar ideas estratégicas que coadyuven a potencializar en las niñas y niños aprendizajes significativos, autorregulados y propicien procesos metacognitivos que afiancen la idea de convertirse en un verdadero ciudadano.

Siendo el docente un elemento fundamental que interviene en la educación, el proceso de investigación permitió recopilar información valiosa que podrá propiciar reflexiones y toma de decisiones en torno a la calidad educativa desde los distintos indicadores abordados en esta investigación, los cuales fueron:

- **El docente toma en cuenta el diagnóstico y listado de necesidades registrados por el ATP, para fortalecer el quehacer educativo.**

Al respecto, los directores de escuela comentaron que: *“De alguna manera están fallando”*. Otro director indica: *“Yo quise involucrar a las compañeras (y compañeros) pero ese mismo día me puse a compartir la evaluación y les dije: esa evaluación no viene del Ministerio de Educación, esa evaluación yo la hice. Se me quedó viendo una seño y me dijo: disculpe profe yo le voy hacer honesta, yo le contesté puras... y ¿Por qué, seño? es que yo pensé que la ministra lo iba a leer y la puse calidad, y usted sabe que nuestra realidad es otra. Así honestamente, me gustó la sinceridad, bueno compartamos, le hice conciencia y le dije todos tenemos debilidades, la primera mía es la lectura y escritura.”*

Antes de continuar, cabe resaltar que estas acciones disonantes que generan la búsqueda de estrategias para resolver la disonancia cognitiva, se pueden apreciar en distintas acciones del ser humano, como se anotaba al inicio del capítulo al discutir con relación a la variable Estrategias para resolver la disonancia. No obstante, estas estrategias de negación, modificación, re-encuadre, búsqueda, separación y racionalización que utilizan los docentes

sujetos de esta investigación para resolver la disonancia cognitiva, en primer término, podrán ayudar al individuo a salir de la tensión mental, sin embargo, son acciones que provocan desajustes a los procesos y, en vez, de propiciar éxitos, influyen en el fracaso de los planes o programas de cualquier índole y en consecuencia los esfuerzos ministeriales para alcanzar la calidad educativa se vuelven infructuosos.

Con mucha razón Eiser (1989) aduce que la persona que enfrenta alguna crisis que interfiere con sus esquemas mentales, inicia mentalmente la búsqueda de cómo resolver la disonancia con la finalidad de que se haga menos necesario el cambio de actitud o tomar una actitud completamente contraria a su forma de comportarse de acuerdo a lo aprehendido en la familia y la sociedad, siempre con el fin de resolver la incomodidad o tensión psicológica generada.

No obstante, no todo está perdido, ya que también es plausible encontrar respuestas como las que se pudo obtener en el grupo focal con docentes, donde un participante indicó: *“Yo creo que para mejorar eso se requiere de la acción, si nosotros omitimos lo que nos hacen ver, entonces nosotros no reconocemos que como maestros debemos de ser innovadores, debemos ser diferentes a los demás, no tenemos que seguir los mismos, tenemos que imaginar de alguna manera, para poder imaginar se requiere yo creo que de esta mística dentro del yo del ser docentes para poder crear.”*

Escuchar docentes que no hayan perdido la vocación todavía se constituye en fuente de inspiración y pensar que aún se guarda la esperanza en que la educación sigue siendo la piedra angular que propicia el desarrollo en el país, incidiendo de manera directa o indirecta en el cambio de actitud transformándola en la esencia del desarrollo social activo y consciente.

Sin embargo, puede incidir en un repensar la educación cuando se menciona que: *“Se nota el maestro que es pajarazo, que es mentiroso, también uno tiene*

que darse cuenta, tampoco decirle que es un pajero, pero decirle políticamente que es casaca, también ellos lo tienen que entender, pero básicamente para empezar hay que hacer las prácticas reflexivas...” (Entrevista al ATP)

- **El docente innova metodologías educativas, producto de la entrevista del ATP con los estudiantes.**

Haciendo mucho énfasis en sus palabras, uno de los directores manifestó: *“Cada quien tiene su diferente forma de trabajar”, “Acá son 16, la mayoría se está adaptando, más de alguno ha hecho algo en el aula.”*

En este sentido, se puede notar que, la falta de metodologías innovadoras en las aulas propician justificaciones del docente y para las acciones que realizan, ante las que es preciso preguntarse: ¿A qué se está adaptando el docente? y ¿Qué es ese algo que ha hecho?

Mientras se consigan respuestas, es preciso hacer notar que en el transcurso de la aplicación de los instrumentos se pudo detectar tres experiencias exitosas en salones de clase, donde orgullosos y bajo un manejo eficiente del proceso implementado, los docentes explicaron en qué consistían las innovaciones (ver página 139), aspecto que se consideró muy importante rescatar, como elemento motivador ante una situación abrumadora, todavía hay esperanza, todavía hay docentes que quieren innovar para mejorar la calidad educativa y en consecuencia el rendimiento de los alumnos a su cargo.

En contraste con una docente, quien en el momento de entrar a su salón de clase, se pudo notar a las niñas y niños haciendo una fila para recibir las planas y al preguntarle cómo se encontraba (saludo cotidiano) respondió: *“Ya terminó el tercer bimestre. Los compañeros no han terminado porque estuvieron en una capacitación. Al hacerle otra pregunta ¿**Usted lleva registro de rendimiento?** Lo tengo en mi casa porque estoy haciendo las anotaciones.”* Respondió, y a

pesar que se regresó en otra oportunidad a requerir el registro no fue posible obtenerlo, pues siempre lo tenía en su casa.

Es oportuno indicar que, así como esta experiencia hay otras en las que puede interpretarse que algunos docentes, padecen del Síndrome de Burnout, respecto al cual, Pines, Aronson & Kafry (1981) indican que el término inglés "Burnout" hace referencia a un fenómeno de "desgaste profesional" fácilmente observable en los profesionales que trabajan con personas y que en el caso de los maestros es frecuente encontrarlo, especialmente en aquellos que llevan muchos años de impartir la misma clase, en la misma escuela, bajo las mismas condiciones, con las mismas carencias. Los mismos no se dan cuenta en que momento empiezan a "quemarse" y a negativizarse, buscando justificaciones para no aceptar las propuestas de cambios y mejoras.

- **El docente muestra resultados obtenidos como producto de la aplicación con los estudiantes, de las sugerencias pedagógicas dadas por el ATP.**

En un salón de clases en donde se aplicó la observación, una de las maestras comentó: *"El año pasado cuando yo estudie en el PADEP, llevamos la lista de cotejo, la rúbrica... sí, pero ahora ya no, estoy usando otras formas, pero si es bonito trabajar con la lista de cotejo. Es muy bonito, bien interesante...."*

Acá es oportuno detenerse a comprender la estrategia utilizada para resolver la disonancia cognitiva, en la que se logra separar en tres fases la tensión mental, agrupándolas en otros niveles de cognición, haciendo más fácil el momento del encuentro. En el primer nivel se encuentra: *"El año pasado cuando yo estudie en el PADEP, llevamos la lista de cotejo, la rúbrica..."*, dando a entender que es una persona que conoce de herramientas para mostrar resultados.

El segundo nivel agrupado es: *"...sí, pero ahora ya no, estoy usando otras formas..."*, en el que quisiera dar a entender que después de adquirir los conocimientos en el PADEP, ha adquirido otros instrumentos más eficientes.

El último nivel agrupado es: “...pero si es bonito trabajar con la lista de cotejo. Es muy bonito, bien interesante....”. Sin embargo, no mostró los resultados solicitados.

Estas y otras posibilidades de estrategias utilizadas por los docentes que le sirven para resolver la disonancia cognitiva, es lo que de una u otra manera ha afectado la concreción de la reforma educativa a nivel de aula, contenida en el Currículum Nacional Base, lo que de una u otra manera ha mermado la esencia del acompañamiento técnico pedagógico, el cual está diseñado para la orientación, acompañamiento e intervención para una calidad educativa.

4.4 Conclusiones:

Con base en la información recopilada en el trabajo de campo y la interrelación de las variables de estudio, como proceso concreto de los objetivos planteados se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- En el presente estudio se pudo determinar que las estrategias utilizadas por el docente para la autojustificación, nuevas razones o justificaciones que minimicen el impacto frente a una situación que provoca tensión mental; es decir, estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva son: *Negación, modificación, re-encuadre, búsqueda, separación y racionalización*. Con ello, además de lograr la imposición de su experiencia, conocimientos, o bien, encontrar la forma de agrupar por separado las situaciones, cierra las puertas para nuevos conocimientos, así como para la construcción de estrategias metodológicas que conduzcan a concretizar una educación de calidad en los niñas y niños que atiende el maestro.
- Con base en los resultados de la investigación las estrategias que utiliza el docente, de las cuatro escuelas de San Miguel Chicaj, para resolver la disonancia cognitiva generada durante el acompañamiento técnico pedagógico que influyen en la calidad educativa del nivel primario se convierten en factores que obstaculizan la adquisición de nuevos conocimientos para el crecimiento personal y profesional del docente, que a su vez, se traducen en la probabilidad de no innovar las metodologías tanto de enseñanza como de aprendizaje para propiciar una aprehensión del conocimiento que propicie la construcción de procesos metacognitivos y de aprendizaje significativo, autorregulado en niñas y niños.

- Con base en los resultados de la aplicación del Test de Inteligencia Emocional, el cuestionario tipo escala de Likert, así como del grupo focal se pudo establecer que las acciones de intervención, asesoría y orientación, que son la razón de ser del acompañamiento técnico pedagógico, resultan ser las acciones que provocan que el docente utilice estrategias para resolver la disonancia cognitiva. Esto también fue corroborado a través de lo dicho por el Asesor Técnico Pedagógico. Aunado a ello, es importante hacer notar que los docentes se motivan de acuerdo a sus intereses, descuidando los intereses de los estudiantes que son el fin último del proceso educativo. En este sentido, de nada serviría el esfuerzo por establecer acciones que redunden en buscar mejoras en el sistema educativo, si la inteligencia emocional consciente y el autoconcepto del docente no tienen ningún tratamiento desde las autoridades educativas, o si no se toman acciones para contrarrestar el Síndrome de Burnout (desgaste profesional) que ha corroído la vocación del docente.
- A través del presente estudio se pudo establecer que las estrategias para resolver la disonancia cognitiva además de influir en la calidad educativa del nivel primario, tienden a hacer que los docentes acepten las sugerencias del Asesor Técnico Pedagógico, pero después de utilizarlos en algún tiempo, vuelven a hacer uso de las herramientas antiguas, lo que no permite tener una educación con aprendizajes significativos, autorregulados y que generen procesos metacognitivos.

4.5 Recomendaciones:

- Se considera necesario que las autoridades desarrollen un proceso para resemantizar las acciones de intervención, asesoría y orientación a efecto de considerar al docente como un ser humano que tiene necesidades propias como individuo y como ente pensante. Aunado a ello, es importante que en vez de considerar al docente como “trabajador” podría ser

repensado como un “socio-inversionista” que en vez de exigirle, en su condición de “peón educativo”, sea visto como el gerente educativo que la sociedad necesita para impulsar la “empresa” educativa que el país requiere para avanzar hacia la calidad educativa, de esta manera, se estaría potencializando su “Inteligencia Emocional Consciente” para evitar la generación de disonancia cognitiva frente al Acompañamiento Técnico Pedagógico.

- Se recomienda que en el proceso de Acompañamiento Técnico Pedagógico –ATP- se utilice el diálogo como herramienta para la puesta en común y construcción conjunta de ideas a efecto de *potencializar* el quehacer educativo desde el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo planificación conjunta con el docente para ser parte del proceso y que no se sienta invadido en su espacio personal y de aula.
- Para abordar los problemas identificados en el estudio se recomienda impulsar una formación de los docentes de las escuelas que cubre PACE/GiZ, considerados como sujetos en la presente investigación, a efecto de que puedan aceptar la Asesoría Técnica Pedagógica como una oportunidad para generar procesos metacognitivos y aprendizaje autorregulado en niñas y niños que atienden, así como desarrollar herramientas metodológicas que redunden en la calidad educativa.

4.6 Elementos rizomáticos emergentes

Esta investigación ha llevado todos los pasos de un proceso de investigación científica, con toda la rigurosidad que exige la elaboración de una tesis a nivel de maestría. Sin embargo, al finalizar queda en el investigador la sensación de haber dejado aspectos importantes en el tintero y que la investigación es un proceso cerrado que empieza en un aspecto puntual “Interrogante de investigación” y finaliza en el mismo aspecto puntual “evidenciando que se dio respuesta a la interrogante de



investigación”, dando lugar a una imagen como de caramelo, mientras que el proceso dio lugar a muchos otros temas, los cuales fueron surgiendo como un rizoma muy enriquecido.

Por esta razón, con mucha humildad el investigador se permite la libertad de presentar este apartado, no previsto en los lineamientos de la investigación, al cual se le denominó “Elementos rizomáticos emergentes”, todos los cuales se convierten en rutas no exploradas y en consecuencia caminos para futuras investigaciones.

- Uno de los elementos emergentes, que puede dar lugar a desarrollar procesos de investigación es evidenciar la relación entre la utilización de estrategias para resolver la disonancia cognitiva y los problemas de inteligencia emocional que evidencia el docente. Siendo necesario definir metodologías de abordaje para fortalecer la Inteligencia Emocional del maestro, para que pueda aceptar las sugerencias que le hace el ATP.
- Otro elemento emergente es haber identificado que el uso de estrategias para resolver la disonancia cognitiva evidencia de que la inteligencia emocional no se construye solamente desde el ámbito de las emociones, sino que interviene el aspecto racional, ya que puede controlar las emociones a su conveniencia, razón por la que se propone el concepto de “Inteligencia Emocional Consciente”, mismo que es necesario profundizar por medio de procesos de investigación.
- Un elemento muy importante que emergió en esta investigación es haber identificado la presencia del Síndrome de Burnout en los maestros. Este elemento se considera fundamental de profundizar, porque el desgaste profesional va a hacer totalmente disfuncional los esfuerzos del ATP para propiciar calidad educativa.

- También se considera importante profundizar en el estudio de la incidencia que tiene en el proceso educativo el PADEP/D, ya que emergió en los resultados la opinión de directores, docentes y ATP, respecto a que los maestros que están implementando innovaciones educativas son egresados de este programa, como se comprueba en las experiencias exitosas documentadas en el estudio.
- Fomentar el diálogo entre académicos y/o personas que estén vinculadas en el campo educativo para obtener una postura ideológica y política referente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya que hay quienes opinan que el aprendizaje es lo más importante en la adquisición del conocimiento, otros que aducen que no puede haber desvinculación entre enseñanza-aprendizaje. La importancia radica en el manejo del concepto y su marco ideológico estratégico para no perderse entre las “milpas” de ideas.

Referencias Bibliográficas, documentales y webgráficas

Tesis.

- Ademola, O., Akintunde, S. & Yakasi, M. (2010) Inteligencia Emocional, creatividad y logro académico en los estudiantes de empresariales. Investigación institucional de la Facultad de Educación de la Universidad de Bayero, Nigeria.
- Aponte, M. (2008). Una propuesta para orientar el acompañamiento pedagógico y la sistematización de experiencias. Investigación institucional del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Caracas, Venezuela.
- Balzán, Y. (2008). Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en las escuelas de III etapa de básica. Tesis de Maestría. Universidad Rafael Urdaneta, de Maracaibo, Venezuela.
- Barraza, A., Raymundo, C. y Martha, A. (2007) Síndrome de Bournout: Un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango. Investigación institucional de Universidad Pedagógica de Durango, Universidad Juárez del Estado de Durango y Secretaría de Salud del Estado de Durango, México.
- Bernal, A. (2009) Relación de las actitudes de los estudiantes hacia la matemática antes y después de haber cursado y aprobado los programas de cálculo diferencial e integral en la Universidad Sergio Arboleda. Tesis de Maestría. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá. Colombia.
- Chiavola, C., Cedros, P. y Sánchez, D. (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. Investigación institucional de la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Contreras, M., Repetto, F., Moro, J., Vera, M., y Mezones, F. (2005). La gerencia social ante los nuevos retos del desarrollo social en América Latina de Intervención Docente que Posibilita evolución conceptual,

metodológica y actitudinal. Tesis de Doctorado. Universidad de Burgos, España.

- Émond, A. (2006). Cómo los visitantes de los museos de arte se vinculan de manera positiva con el trabajo artístico. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, Distrito Federal, México.
- Erausquin, C. (2003) La participación de los estudiantes de Psicología en comunidades de práctica como contextos de formación académica y profesional. Apropriación y construcción del conocimiento; uso de las teorías como herramientas para el análisis de los problemas. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO-Argentina.
- Ferreira, N. (2008). Empowerment del supervisor educativo y desarrollo del talento humano en educación básica. Tesis de Maestría. Universidad Rafael Urdaneta, de Maracaibo. Venezuela.
- Grajeda. G. (2005). Desigualdades sociales: pasado, presente y futuro de la atención en salud en Guatemala. Estudio de caso del departamento de Chimaltenango. Tesis de Doctorado. Universidad Pontificia de Salamanca, España.
- Rodríguez, A., Sánchez, M. y Rojas, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje. Investigación institucional de la Unidad Educativa Institucional "Emperatriz Agüero" Estado Lara. Venezuela.
- Rodríguez, E. (2007). Acción de Acompañamiento Académico. Modelo de Intervención Docente que Posibilita evolución conceptual, metodológica y actitudinal. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos, España.
- Serrano, M. (2006). Adaptación psicobiológica al estrés social en una muestra de profesores: Cambios hormonales, cardiovasculares y psicológicos. Tesis de Maestría. Universidad de Valencia, España.
- Vivanco, G. (2009). Experiencia de aprendizaje transmediado: una aproximación a la acción pedagógica desde la perspectiva de la complejidad y el desarrollo del pensamiento. Tesis de Maestría. Facultad de Educación, de la Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

- Villanueva, J. (2008) La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, España.

Libros.

- Allport, G. (1967) La personalidad: su configuración y desarrollo. 6ta. Edición. Edición Harder. España.
- Araujo, J. y Chadwick, C.(1988). **Tecnología educativa. Teorías de la instrucción.** Barcelona. Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesias, S. (1989). Psicología cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo. Méjico. Trillas.
- Álvaro, M. &Cols, C. (1990) Hacia un modelo causal del rendimiento académico. Madrid. C.I.D.E.
- Bandura, A. (1987) Teoría del *aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe. (Ed. orig. en inglés 1977)
- Barraza, A. (2010) Elaboración de propuestas de intervención educativa. Universidad Pedagógica de Durango. México.
- Bennis, W. &Nanus, B. (1995) Líderes: Las cuatro claves del liderazgo eficaz. Grupo Editorial Norma, Colombia.
- Bohm, D. (2001) Sobre el diálogo. Kairós. Barcelona.
- Chadwick, C. (1987) Estrategias Cognitivas. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cattell, R. (1972) El análisis científico de la personalidad. Fontanella. Barcelona.
- Crosby, P. (1987) La Calidad no cuesta. El arte de cerciorarse de la calidad. Editorial CECSA. México.
- Festinger, L. (1957) A theory of cognitive dissonance. Stanford, California, University Press.
- Gagné, R. y Glaser, R. (1987). Foundations in learning research, en Instructional technology: foundations. GAGNÉ, R. (Ed). Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.

- Goleman, D. (1995) *La Inteligencia Emocional*. México: Vergara Editorial S.A. México.
- González, M. y Tourón, J. (1992) *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Ediciones Universidad de Navarra, S.A –EUENSA-. Barañain-Pamplona. España.
- Gros, B. (1997). *Diseños y programas educativos*. Barcelona. Ariel.
- Monzón, S. (2003) *Introducción al proceso de la investigación científica*. Guatemala. TECUR.
- Gutiérrez, P. (1984) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Tomo I. Colección. Textos Universitarios en Ciencias Sociales. México. Editorial HARLA.
- Heifetz, R. (2002) *Liderazgo sin respuestas fáciles. Propuestas para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real* .Londres. The Falmer Press.
- Jones, A. (1964) *Principios de orientación y asistencia personal al alumno*. Buenos Aires, Eudeba.
- Likert, R. (1968) *El Factor Humano en la Empresa*. Deusto. Bilbao.
- Martínez, M. (1998). *La Orientación Escolar*. Madrid: Sáenz y Torres. España.
- McGregor, D. (1960) *The Human Side of Enterprise*. MacGraw-Hill. Nueva York.
- Ortiz, F. y García, M. (2005) *Metodología de la Investigación*, México, Limusa Noriega.
- Pines, A., Aronson, E. y Kafry, D. (1981) *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Rogers, C. (1980). *El poder de la persona*. México: El Manual Moderno.
- Rojas, S. (2004) *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, P y V Editores.

- Royce, J. y Powell, A. (1983): Theory of personality and individual differences: Factors, systems and processes. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Salovey, P., Meyer, J. (1990) Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, Harper. New York.
- Valles, M. (1999) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis, S.A. España.
- Varela, F. (S.F.) Psicología Cognitiva. Gedisa: Barcelona.

Documentos:

- Abarca, R. (2007) Modelos pedagógicos, educativos, de excelencia e instrumentales y construcción dialógica. Universidad Católica de Santa María. Arequipa, Colombia.
- Baruch, Z (2007) Evaluación del Programa Escuelas de Calidad en el nivel de Educación Primaria en el estado de Puebla. El caso de Asesores Técnico-Pedagógicos, Supervisores y Jefes de Sector: Un estudio Cualitativo. Para optar al grado de maestría. Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de las Américas Puebla. México.
- Bonetti, M. (1976) Anuario Académica. Academia de Ciencias de la República Dominicana. La Teoría de la Disonancia Cognitiva. No. 2, año, 2. P. 357.
- Bonetti, M. (1976) Anuario Académica. Academia de Ciencias de la República Dominicana. La Teoría de la Disonancia Cognitiva. No. 2, año, 2. P. 357.
- CNE (2010) *Políticas educativas. Guatemala*.
- Cobo, J. (1985) El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico. Revista de educación; No. 308, pagina 358.
- Deleuze & Guattari (2003) Rizoma. Introducción. Pre-Textos. Valencia, España.

- Eiser J.R. (1989) *Psicología social: Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid, editorial Pirámide. España.
- García, J. (2006) aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*.
- Grajeda. G. (2011) *Tesis...¿quién dijo miedo?* (1ra. Ed.). Policopiado.
- Machargo, J. (1992) *El autoconcepto como factor condicionante de la eficacia del feedback sobre el rendimiento*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. España. P. 1997.
- MINEDUC (2009) *Modelo educativo bilingüe intercultural*. Ministerio de Educación de Guatemala. Guatemala.
- PNUD (2012) *Guatemala: ¿Un país de oportunidades para la juventud?*. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011/2012. Guatemala.
- Proyecto PACE (2004) *Manual de Procedimiento para el Acompañamiento y Seguimiento*.
- Sivan, E. (1988). Integrating psychological principles of motivation with cognitive strategy instruction. <Doctoral Dissertation, Michigan State University, 1988>, *University Microfilm International*. 11.13.
- Solano, J. (2009) *Educación y Aprendizaje*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2ª. Ed. Costa Rica.

E-Grafías

- Boff, L. (2004). *Filosofía de la Esperanza*. En http://www.cuestiones.ws/revista/n11/oct_02-USA-lb.htm [02/10/2011]
- Branden, Nathaniel (SF) *el autoconcepto*: En <http://es.scribd.com/doc/54089489/Auto-Concepto> [06/10/2011]
- Clark (2011) *La comunicación de los cetáceos*. En <http://axxon.com.ar/not/168/c-1680186.htm>
- López, M. (2011) *Disonancia cognitiva*. En <http://www.psicologoenlared.com/disonancia-cognitiva/>

- Ministerio de Educación de Perú (2009) Manual de Supervisión Pedagógica. Lima Perú. Documento recuperado en <http://www.minedu.gob.pe> [12/10/2011]
- Ministerio de Educación de Perú (2009) Manual de Supervisión Pedagógica. Lima Perú. Primera Edición. Documento recuperado en <http://www.minedu.gob.pe> [12/10/2011]
- Ministerio de Educación de Perú (2011) Guía para la elaboración del Plan Regional Anual de Supervisión Pedagógica. Lima Perú. Recuperado en http://www.grearequipa.comli.com/pdfs/Guia_%20plan_supervision.pdf [12/10/2011]
- Morales, S. (2009) Impacto de Asesor Técnico Pedagógico en los Centros Escolares de Educación Primaria. En http://www.quandernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/
- Proyecto Educativo Nacional al 2021, del Perú (2007), La educación que queremos para el Perú. En www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/download.php?link=PEN-2021..14/10/2011
- Real Academia Española (2012) Diccionario de la lengua española. En <http://www.rae.es/rae.html>
- Ramos, W. (2011) Acompañamiento Pedagógico. En <http://www.monografias.com.htm/acompañamiento%20Pedagógico%20-%20> [14/10/2011]

Publicaciones Periódicas.

- Álvarez, E. & Fenández, L. (1990) El síndrome de “Burnout” o el desgaste profesional (I): revisión de estudios. Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq. Vol. XI, No. 39.
- Corno, L. (1986) The metacognitive control components of self-regniated learning. *Contemporary Educational Psychology*, II (4), 333—336.

- Covington, M. (1984). The motive for self-worth. En R. Ames y C. Ames (Eds.). *Research on Motivation in Education. Student Motivation. Vol.I.* New York: Academic Press.
- Fraser, B & Cols, C. (1987) *Synthesis of Educational Productivity Research. International Journal of Educational Research. Vol. 2. P. 145-252.*
- Garanto, J. Mateo, J. & Rodríguez (1985) *Modelos y Técnicas de Rendimiento Académico. Revista de Educación. Vol. 277 p. 127-170.*
- Pérez, G. (1989) *La investigación sobre el rendimiento académico y la calidad de la educación. Revista de Ciencias de la Educación. Vol. 138. P. 97-104*
- Pintrich, P. (1989) *Medynamic interplay of student motivation amicoqnition in the college classroom*, en Maehr y Ames, op. cli. pp.11J-160.
- Pintrich, P. y DeGroot, E. (1990) *Motivational and sefl—regulated learning components of classroom academiio performance. Journal of Educational Psychology, 82 <1), 33—40.*
- Tesouro, M. (2005) *La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. Universitat de Girona. Departament de Pedagogía Plaça Sant Doménech, 9. 17071 Girona.*
- Urbina, S. (s/f) *Informática y Teorías del Aprendizaje. Universitat de les Illes Ballears, Cataluña. España.*
- Villareal, B. (2009) *Metodología Cualitativa. Cuaderno Educativo No. 1. USAC. Guatemala.*
- Wennier, R. (2009) *Calidad o Excelencia. Revista guatemalteca de educación. 1, 27-38.*
- Zimmerman, B. (1989) *Models of self-regulated learning and academic achievement. Journal of educational psychology. Vol. 81. 143-167.*

APÉNDICE

- Propuesta

Diplomado

La calidad educativa... con una mirada humana

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA –USAC-
ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA
MAESTRÍA REGIONAL DE FORMACIÓN DE FORMADORES DE DOCENTES
DE EDUCACIÓN PRIMARIA –MARFFEP-**



Propuesta

Diplomado

La calidad educativa... con una mirada humana

Ronaldo Ismael Cotzalo Gómez

Guatemala, Octubre 2012.

ÍNDICE

I Introducción.	3
II Objetivos	3
2.1 Objetivo general	3
2.2 Objetivos específicos	3
III Justificación	4
IV Metodología de abordaje en las actividades del diplomado	6
4.1 Organización general	6
4.2 Sesiones no presenciales	6
4.3 Sesiones presenciales	6
4.4 Evaluación	7
V Desarrollo de los Módulos	8
5.1 Primer módulo	8
5.2 Segundo módulo	17
5.3 Tercer módulo	30
Bibliografía consultada	46

I. Introducción:

Respondiendo a las recomendaciones vertidas en el estudio **“Las estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva, generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, influyen en la calidad educativa del nivel primario”**, se determinó la necesidad de plantear acciones que fortalezcan el quehacer educativo, eliminando barreras que impiden de una u otra manera avanzar hacia la calidad educativa.

Cabe mencionar que esta investigación enfatiza que en la mayoría de veces, los encuentros a nivel de aula del Asesor Técnico Pedagógico con el docente no son aprovechados, porque el docente siente invasión de su espacio profesional y laboral, o bien, el Asesor Técnico Pedagógico quien llega a la escuela irrespetando el conocimiento y espacio del docente, presentándose como un supervisor o un inquisidor de lo que supone ha observado. De ahí, que el acompañamiento técnico pedagógico deja de ser esa oportunidad del intercambio de experiencia entre el ATP y el docente para la construcción y reconstrucción, y se vuelca en una ocasión de discusión y dejando pasar una oportunidad de diálogo.

En este sentido se plantea la realización de un Diplomado para los docentes en servicio del Ministerio de Educación, especialmente los docentes de las ocho escuelas que atiende la Cooperación Alemana, PACE/GiZ ubicadas en el Municipio de San Miguel Chicaj, Baja Verapaz., donde tuvo lugar la citada investigación.

Con base en los resultados del estudio mencionado, se identifica que los temas más relevantes que deben ser abordados en este diplomado, para que el encuentro a nivel de aula con el Asesor Técnico Pedagógico con el docente sea aprovechado, son: La resemantización de las acciones de intervención, Acompañamiento Técnico Pedagógico, una mirada humana hacia el docente, la

Inteligencia Emocional Consciente, el diálogo, cognición y disonancia cognitiva; aprendizaje autorregulado y metacognición. Todo ello, para la implementación de una calidad educativa a nivel de escuela y en los sujetos de la educación.

II. Objetivos:

2.1 Objetivo General:

Contribuir con el Ministerio de Educación, a través de un Diplomado donde el docente en servicio logre resemantizar el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, para no generar disonancia cognitiva que influya en la calidad educativa.

2.2 Objetivos específicos:

- Comprender el sentido profundo de lo que implica el Acompañamiento Técnico Pedagógico, y el papel que juega el docente en la concreción de la calidad educativa en el aula.
- Estimular el diálogo para lograr la resemantización de las acciones de asesoría, intervención y orientación pedagógica para coadyuvar en una mejor consecución de la entrega educativa a nivel de aula.
- Concientizar a los participantes en la utilización de una Inteligencia Emocional Consciente –IEC-, como elemento importante para la utilización del diálogo que encamine las acciones pedagógicas en busca de la calidad educativa.
- Despertar el sentimiento del docente para que se sienta agente de su conducta, comprendiendo que el aprendizaje es un proceso proactivo que produce motivación cuando la estrategia es funcional, apropiándose de un aprendizaje autorregulado y metacognitivo

III. Justificación:

La calidad educativa es un tema que se ha vuelto la esencia de los debates privados y públicos. Además de la cobertura, la calidad educativa es un tema que envuelve las acciones de diferentes gobiernos y que, a pesar de que la misma es aspecto exigido por los diferentes sectores de la sociedad, cuando se le toma en serio y se empieza a promover cambios estructurales, la sociedad misma inicia a temblar mostrando cierto temor y rechazo al cambio promovido.

Como contraparte, algunos sectores de la sociedad recuerdan a las autoridades la desconfianza que tienen, pues intuitivamente sienten que es una tarea importante pero que para realizarla es necesario tener todos los elementos sobre la mesa, como lo son el apoyo económico, la mejora de la infraestructura, la inversión con transparencia, un currículo que responda a las necesidades del país y de la región, la actualización de los docentes y la mejora de la refacción escolar, todo lo cual que de una u otra manera, vendría a contribuir en un afianzamiento real del proceso de aprendizaje para una vida plena y acción social óptima.

En ese sentido, la calidad educativa no solo invita a un debate epistemológico de la comprensión de las realidades dependientes e independientes desde lo sociopolítico y socioeconómico, sino de la comprensión sociocultural de los docentes, actores claves del hecho educativo, quienes tienen cuotas de poder que pueden ser manejadas a su conveniencia a nivel de aula.

Mucho de lo que se puede hacer dentro y fuera de la escuela depende en gran medida de la consciencia de los docentes, de los padres de familia y de los propios estudiantes para muchos de los cuales, de acuerdo a lo que se ha observado, el estudio ya no tiene ningún sentido de desarrollo intelectual y de desarrollo humano-ciudadano, lo mismo se puede decir de los educandos del nivel primario como de educandos de niveles superiores.

Por consiguiente, la urgencia por establecer la calidad educativa, no es solamente por la reforma del currículo, la ampliación en años de las carreras o porque existan leyes que obliguen a los docentes a la concreción de la reforma educativa, sino que tiene que ver con todos los “insumos” existentes y por existir, desde la selección, contratación, actualización, sobre todo, el respeto a los derechos humanos de los docentes, la incentivación, entre otros, que propicien un verdadero abordaje de los principales temas de educación y aprendizaje.

Este es uno de los puntos cruciales que no se ha tomado en cuenta en Guatemala, aplicar *una mirada humana al docente* para impulsar los esfuerzos gubernamentales para realizar una educación de calidad o educación con calidad. Por ello se considera que es necesario concebir y potencializar al docente como un ente en el que hay que invertir para que logre generar ideas estratégicas que coadyuven a potencializar en las niñas y niños aprendizajes autorregulados que propicien procesos metacognitivos motivando al afianzamiento del perfil y actuación de un verdadero ciudadano.

Frente a ello, es importante retomar las palabras de Cobo (1985) quien menciona que la educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella, se orienten a la mejor consecución posible.

Siendo el docente un elemento fundamental que interviene en la educación (desde la escuela), sin dejar al lado que sigue siendo un ser humano, es importante configurarle una nueva concepción, que en vez de “trabajador” podría ser repensado como un “socio-inversionista” que en vez de exigirle, en su condición de “peón educativo”, sea el gerente educativo que la sociedad necesita.

De esa cuenta, en muchas ocasiones se le ha atribuido al docente los malos resultados que arroja la educación, en el sentido de que la educación no se

configura de calidad porque muchas niñas y niños abandonan la escuela por no encontrarle algún sentido.

Por lo tanto, una mirada humana hacia el docente podría ser el tratamiento que conduzca a una revaloración de su rol no como trabajador, sino como un socio-inversionista que logre realizar una gerencia pedagógica en favor de la generación de procesos metacognitivos y procesos autorregulados, para la “preparación” de ciudadanos más conscientes, consecuentes y consistentes.

Por otro lado, si para evitar entrar en contradicciones con los compañeros de escuela, autoridades inmediatas y el mismo sistema educativo hay que callar, aduciendo la aplicación de una Inteligencia Emocional, la anhelada calidad educativa no será posible, porque el actor encargado de concretizar las políticas educativas a nivel de aula, tendrá como “exigencias” la operativización y no como una mera oportunidad de servir a la sociedad y a la patria.

Lo que se puede concebir como una oportunidad para revertir los efectos de una situación, que aunque afecta, se utiliza todas las habilidades para controlar las emociones propias y las de los demás para guiarla hacia una recepción menos chocante con la inteligencia; acto contraproducente hacia un proceso como el de enseñanza-aprendizaje

Por ello, se introduce el concepto de Inteligencia Emocional Consciente –IEC-, esperando que la búsqueda del equilibrio emocional sea porque se tuvo la audacia de decir en el momento oportuno, lo que para la sociedad se considera es lo mejor; esperando más que protesta una propuesta en el que se pueda construir la estrategia para el abordaje de acciones que se encaminen a una mejor consecución de la educación.

La –IEC- entonces, además de la apertura del camino al diálogo, puede concebirse como aquella habilidad que genere, nuevamente, una mirada

humana hacia el docente, quien no se concibe como un “simple trabajador” sino un socio-inversionista con ideas gerenciales para la escuela y para el aprendizaje de las niñas y niños que atiende.

No obstante, en su posición de socio-inversionista, con mayor razón necesitará de miradas “cuasi-externas”, obtenidas en el Acompañamiento Técnico Pedagógico, para que se logren completar ideas para ejercer un liderazgo oportuno frente a los usuarios que son los estudiantes, y que se logre la construcción a través del diálogo, de mejores abordajes para satisfacer las demandas educativas de la sociedad y de los miembros de la “empresa-escuela” para lograr la calidad educativa.

IV. Metodología de abordaje en las actividades del diplomado.

4.1. Organización general:

Se propone desarrollar el diplomado aplicando una metodología semi-presencial con una carga horaria de 80hrs., (24 horas presenciales, 56 horas no presenciales) entregando al final del proceso un diploma del curso, firmado por PACE/GIZ y el MINEDUC.

El Diplomado tendrá una duración de 12 semanas, realizando las sesiones presenciales cada 15 días, tratando de minimizar la interferencia que el proceso pudiera tener con las labores docentes. Las sesiones se desarrollarán los días viernes, en horario de 8:00 a 12:00 hrs., ya que es el horario en el que funcionan las escuelas. Al ser el proceso de interés de las autoridades ministeriales, se tramitará el permiso correspondiente ante el Director Departamental de Educación de Baja Verapaz.

4.2. Sesiones no presenciales.

Para las sesiones no presenciales se trabajará utilizando la plataforma de PACE/GIZ, para que el participante presente sus reacciones, tareas y plantear dudas, así como consultar otros documentos para profundizar en la temática.

4.3. Sesiones presenciales.

Para desarrollar las sesiones presenciales se retoma el abordaje metodológico que Olga León (2010) hace como propuesta dentro de las fases para implementar un currículo por competencias. Específicamente en la fase 2, referida al momento de la clase, esta autora propone una serie de pasos para aprovechar al máximo las bases psicopedagógicas de cada uno de los momentos, haciendo una aplicación metodológica inteligente, flexible que atienda los intereses de los maestros participantes y tome en cuenta su Zona de Desarrollo Próximo.

Este abordaje metodológico incluye:

- “Una introducción motivante que cuestione y active los pre-saberes y atrape la atención del aprendiz.
- Una breve lectura en donde, además de aprender contenidos sobre algún tema, se pongan en práctica estrategias que ayuden a la persona a realizar interconexiones en sus mapas mentales, ocasione desequilibrio y reequilibrio cognitivo con el fin de comprender un texto
- Un trabajo cooperativo que proponga actividades en donde realmente se aprenda con y desde el otro,
- Una puesta en común en donde se afine el equilibrio cognitivo, se concilien aprendizajes, se aclaren dudas.” (León O., 2010:12).

Aunado a ello, para explorar los pre-saberes y abordar los nuevos conocimientos, se recurre a la metodología del juego “ESAR” que en palabras de Muñoz (2010) menciona que en el sistema ESAR se reagrupan en grandes familias del juego: El juego de Ejercicios, el juego Simbólico, el juego de Armar y el juego de Reglas simples y complejas. Por otra parte, Valls, P. (2003) menciona que cada episodio del juego ordinario implica en sí mismo una terapia.

Contribuye a aliviar el sufrimiento, prevenir y atenuar los traumas ligados a la violencia y a las situaciones de gran precariedad.

4.4 Evaluación.

La evaluación de las actividades desarrolladas en el diplomado va a combinar una evaluación diagnóstica para conocer cuáles son los pre-saberes en cada uno de los temas a tratar, así como las actitudes con las que los maestros asumen la participación en el diplomado.

A lo largo de las 12 semanas se llevará a cabo evaluación formativa propiciando el uso de autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones que estimulen al maestro participante y que le permitan al facilitador identificar aquellos aspectos en los que es necesario puntualizar. En los momentos presenciales el facilitador estará atento a observar "...las reacciones, alcances, posturas, etc., de los participantes, e incide e interviene oportunamente (a nivel personal o grupal), para corregir los errores a tiempo" (León, O., 2010:13).

A lo largo del proceso, la calidad y oportunidad de elaboración de las tareas asignadas, permitirá la aplicación de la evaluación sumativa, presentando los punteos en un rango de 0 a 100 puntos. Al participante se le presentará en cada una de las sesiones presenciales una guía de trabajo que le aclare la meta que se pretende alcanzar, y la guía de estudio, en las que se presentan actividades que desarrollen las destrezas esperadas, pero sin perder de vista la habilidad de pensamiento y competencia que se desea desarrollar. Asimismo se plantean actividades que contribuyan a la formación de actitudes, buscando como dice León (2010): "afectar el nivel cognitivo, incidir en el nivel afectivo, para cambiar el nivel conductual." (p. 13)

V. Desarrollo de los Módulos

5.1 Primer Módulo.

Resemantización de las acciones de intervención, asesoría y orientación pedagógica.

UNIDAD 1: Hacia la calidad educativa... una mirada humana.

COMPETENCIA	Desarrolla sus sentidos para la buena interacción con otros.	Valor:	Excelencia.
INDICADORES DE LOGRO	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona los sentimientos y emociones para la construcción de la personalidad. • Experimenta un sentimiento de seguridad y de confianza en sí mismo. 		

GUIA DE TRABAJO

PRIMERA FASE:

MINUTOS

- | | |
|---|----------|
| ✓ Bienvenida. | 3 |
| ✓ Presentación de la “Ratonera” | 5 |
| ✓ Reflexión en torno a la Ratonera. | 5 |
| ✓ Juegos con base en la estrategia ESAR | |
| • Explicación de lo que se requiere | 5 |

Activación de los pre-saberes y compartimiento de los conocimientos nuevos.

- Construcción y Desarrollo del juego/participantes **40**
 - Simulación de la atención de un parto, emergencia hacia el hospital
(Utilización de los juguetes)



Mientras se esté construyendo simbólicamente una realidad (tema principal) se aprovecha a explorar los pre-saberes. Introducir conocimientos nuevos cuidando el lenguaje y la forma en la entrega del mensaje. El facilitador habrá elaborado una guía de “enseñanza-informal” para la aplicación de un aprendizaje autorregulado y metacognitivo. Se deja que simulen la realidad.

Lectura: Trabajo individual.

20

Leerá de forma individual la Ficha P.4.1.b., y responderá las siguientes preguntas:

1. ¿En qué sentido el juego contribuye al relacionamiento entre un individuo y otro, sin conocerse realmente?
2. A raíz de la lectura ¿Qué errores estamos cometiendo o qué dificultades estamos teniendo en los centros educativos y en nuestra práctica educativa en relación a no descubrir el placer de comunicarnos para la construcción de ideas?
3. ¿En qué sentido se plantea que el individuo cuando se siente respetado (amado) y comprendido experimenta un sentimiento de seguridad y confianza?
4. ¿Cuál es la importancia de desarrollar la personalidad docente para ser más independiente y autónomo en el quehacer educativo? ¿Para qué el desarrollo individual? ¿por qué necesita de una relación armoniosa? ¿Para qué adaptarse a los demás? ¿Para qué hacerse aceptar de un grupo social? ¿Para qué una inteligencia emocional consciente?

❖ TRABAJO COOPERATIVO:

20

1. En tríos discutir la pregunta tres. Realizar una frase que sintetice lo discutido en el trío.
2. Realizar un cuadro donde se encuentren acciones-fuerzas que permitan la toma de conciencia de sí mismo como persona y que aprende adaptarse a los demás y hacerse aceptar como miembro de un grupo de profesionales de la educación.

RECESO: **20**

Puesta en común: **30**

1. Exposición de los participantes de las acciones y fuerzas que consideraron para iniciar la toma de conciencia de sí mismo como persona.

30

2. Abordaje expositivo por el facilitador, valiéndose de la experiencia más que de la teoría para la toma de conciencia de ser persona humana para estar satisfecho con lo que hace y provee para otras personas en educación.

Retroalimentación: **60**

1. Lectura de la anécdota: La escuela, de Azorín
2. Comentar cómo debe ser nuestra relación con otras personas.
3. Escribir cuál es el mejor recuerdo del primer año que asistió a la escuela.
4. Escribir cuáles son sus objetivos para el presente año y cómo piensa lograrlo.

Despedida

Guía de estudio.

Hoy, más que nunca, la calidad educativa es un tema que se ha vuelto la esencia de los debates privados y públicos. Además de la cobertura la calidad educativa es un tema que envuelve a los gobiernos de turno y que, a pesar, de que la calidad misma es aspecto exigido por los diferentes sectores de la sociedad, cuando se le toma en serio y se inicia a promover cambios estructurales, la misma sociedad empieza a temblar y muestra cierto temor al cambio promovido, ya que llevarlo a cabo exige esfuerzos y sacrificios de parte de todos los involucrados, sean estos educandos, docentes, padres de familia o miembros de una comunidad, pues es un tema que involucra a todos los estamentos de una sociedad.

Pudiendo enfatizar que “para cambiar un país, mejoremos la educación sistemática de Colegios y Universidades; para mejorar la educación, logremos que los profesores se formen y actualicen no solo en el dominio de la asignatura de la que son responsables, sino además, y principalmente, en el conocimiento profundo y aplicación en el aula, de los principales temas de Educación y Aprendizaje” (Achaerandio, 2010: vi)

Por consiguiente, la urgencia del establecimiento de la calidad educativa, no implica solamente la reforma del currículo, la ampliación en años de las carreras o leyes que obliguen a los docentes a la adecuada concreción de la reforma educativa, sino tiene que ver con la calidad y oportunidad de la presencia de todos los “insumos” existentes y por existir, desde la selección, contratación, actualización de los docentes, el respeto a los derechos humanos de todos los involucrados en el hecho educativo, la incentivación que el docente recibe para asegurar que los mismos tienen la motivación suficiente y necesaria para propiciar un verdadero abordaje de los principales temas de educación y aprendizaje.

Este es uno de los puntos cruciales que no se ha tomado en cuenta en Guatemala para impulsar los esfuerzos gubernamentales para realizar una educación de calidad o educación con calidad, la necesidad de concebir y potencializar al docente como un ente en el que hay que invertir para que logre generar ideas estratégicas que coadyuven a potencializar en las niñas y niños a su cargo, aprendizajes autorregulados que propicien procesos metacognitivos que afiancen la idea de un verdadero ciudadano interesado en contribuir a la formación de una nación desarrollada e incluyente.

Para ahondar en la comprensión de esta problemática, en este módulo se abordarán temas que propicien desde el punto de vista de la filosofía de la educación, la psicología y la lingüística la importancia de resemantizar las acciones de intervención, asesoría y orientación, a efecto de considerar al docente como un ser humano que tiene necesidades propias como individuo y como ente pensante, de esta manera se estaría potencializando su “Inteligencia Emocional Consciente” para evitar la generación de disonancia cognitiva frente al Acompañamiento Técnico Pedagógico.

En el **Primer módulo**, se desarrollarán 2 unidades.

1. Hacia la calidad educativa... una mirada humana.
2. La “Inteligencia Emocional Consciente” –IEC-

La primera unidad del módulo I, se desarrollará en la sesión No. 1 a través del juego “ESAR”; que consiste en juegos de Ejercicio, Simbólico, Armar y el de Reglas. No obstante, en este módulo se privilegiarán los juegos simbólicos y el de Armar, previo a realizar una lectura comprensiva (analizando, profundizando, reflexionando) de la guía indicada más adelante y una síntesis crítica de lo leído en un máximo de dos páginas. Le sugerimos utilizar la estrategia de **identificación de idea principal**, a través de la técnica de **anotaciones al margen del documento**; esa técnica facilitará la elaboración de la síntesis. En

el taller se discutirán los puntos de mayor relevancia, por lo que el estudio previo del material garantizará una participación **seria, profunda y académica**.

TAREA: Leer y analizar la introducción de esta guía de estudio, el Artículo de Opinión de Zardetto, el Desarrollo del Niño de Valls y enviar a la plataforma de PACE/GiZ la síntesis crítica elaborada.

Lectura:

- Introducción de esta guía
- Valls, P. (2003) El juego y la Regla o la Regla del Juego: El desarrollo del niño. Niños Refugiados del Mundo.
- Zardetto, C. (2012) Los riesgos de la educación. Recuperado en <http://www.elperiodico.com.gt/es/20121005/opinion/218816/>

El desarrollo del niño ③

Áreas de desarrollo

EL DESARROLLO FÍSICO Y PSICOMOTOR

Hacer: observación y exploración de los sentidos, motricidad gruesa y fina

Esta área del desarrollo se relaciona con las necesidades físicas esenciales del niño, el ejercicio y la coordinación de sus habilidades físicas y cognitivas.

Es el conocimiento y el control del cuerpo lo que le permitirá al niño descubrir el mundo, situarse en el espacio, desarrollar todos sus sentidos y coordinarlos. Desde que nace, el niño se esfuerza por ejercitar sus miembros y sus músculos y poco a poco va adquiriendo dominio sobre ellos: levanta la cabeza, el cuello, atrapa objetos, se los mete a la boca, después se sienta, se pone de pie, aprende a caminar, a comer, etc. Este proceso de integración y de coordinación está marcado por dos adquisiciones motrices importantes: la capacidad de agarrar objetos y la marcha. Este proceso continúa y mejora progresivamente.

¿Cómo estimular el desarrollo en estas áreas?

- *Satisfacer las necesidades físicas esenciales, observar las normas de higiene individual y del entorno, desarrollar prácticas y actitudes favorables a la salud.*
- *Estimular, mediante la actividad del juego y las relaciones con los demás, los movimientos, la capacidad, las percepciones de todos los sentidos: la vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto.*

EL DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

Sentir: conocimiento de sí mismo, integración a la familia y a la comunidad

Esta área de desarrollo se relaciona con los sentimientos, las emociones y la construcción de la personalidad.

Desde que nace, el niño experimenta sentimientos: sentimiento de bienestar o de angustia si se siente abandonado. Poco a poco va descubriendo el placer de comunicarse, primero con su madre y luego con los demás, a través de gestos, de sonidos, de sonrisas, de objetos, y de juegos. Cuando sus relaciones se desarrollan de manera armoniosa, cuando se siente amado y comprendido, el niño experimenta un sentimiento de seguridad y de confianza frente al mundo exterior y de confianza en sí mismo. Es a través de este proceso como se desarrolla la personalidad del niño y como se va haciendo cada vez más independiente y autónomo.

El desarrollo individual y el desarrollo social van de la mano. Poco a poco, el niño toma conciencia de sí mismo como persona y también aprende a adaptarse a los demás y a hacerse aceptar como miembro de una familia y de un grupo social.

Opinión: Los riesgos de la educación

La búsqueda de un título que no provee las capacidades suficientes.

Carol Zardetto

Vivimos en un mundo que se contenta con las respuestas fáciles, con la gratificación inmediata. Los padres de familia insertan a sus hijos en el sistema educativo y asumen que con ello les están brindando “educación”. Cuando obtienen un título de graduación, están convencidos de que su responsabilidad paterna ha sido colmada.

Sin embargo, la golpeante realidad es que el sistema educativo al cual han encomendado la formación de sus hijos es disfuncional. La educación en las escuelas o colegios (aun los de mucho renombre), cercena y aniquila día con día las mejores cualidades de los niños y de los jóvenes. Cuando el joven, producto de esta malograda educación sale de la secundaria, queda de él un pobre bagazo, incapaz de tener una lectura del mundo que le permita transformar su propia realidad.

Los jóvenes se sientan en las clases universitarias como zombies, totalmente perdidos pues no tienen comprensión de lectura, no tienen vocabulario, no tienen opinión sobre casi nada, no tienen pensamiento crítico sobre las cosas, no conocen el mundo, no conocen su país y, peor aún, no saben qué desean para sí mismos. ¿Quién es el causante de tanto daño?

Se trata de una educación vacía, interesada con exclusividad en un magro resultado: promover alumnos para que tengan unos absurdos papeles llamados “títulos”. El engaño está en que los jóvenes realmente no han aprendido las habilidades indispensables ni para construir más conocimiento, ni para crear, ni para pensar, ni para hacerse responsables de sí mismos.

La calidad educativa es un tema fundamental, sobre todo para una sociedad en formación como la nuestra. Pero, ¿cuántos sacrificios estamos dispuestos a realizar para hacerla una realidad? Pareciera ser que muy pocos. La calidad educativa tiene pocos adeptos y, políticamente, no vende. Desde la firma de los Acuerdos de Paz, tenemos un plan trazado para implementar una profunda reforma en la educación. Sin embargo, las acciones que implica son siempre desagradables para la mayoría porque suponen esfuerzo, sacrificio, cambio.

Quizá sea por esta razón que nuestro país está destinado a ser fuente de trabajo menor: maquiladoras, call centers, servicios no sofisticados (meseros, dependientas de almacén, etcétera). Quizá por esta razón estamos condenados a la pobreza, a ser súbditos de políticos corruptos, a que cualquier aventurero extranjero se apropie de nuestra riqueza, a no poder construir una Nación. En estos términos, no podemos sino concluir que la educación es dañina.

1. Juan Saavedra: (2012-10-05 10:41:40 horas)

Tengo mucho contacto con maestros porque le hago algunos trabajos más a fin de año. Hace unos días transcribí unas evaluaciones de fin de año y la verdad es que se vuelve una broma de mal gusto ver la preguntas que hacen, no solo mal elaboradas, sino que carecen de sentido común, ah pero no se les puede decir nada porque son las maestras de la comunidad y son sabelotodo y además son las que mantienen el temor al cambio. Si el MINEDUC hiciera una evaluación a los maestros, muchos dejarían de serlo, yo por lo menos acá de 9 quedarían quizás unas 3. QUE TAL.

UNIDAD 2: “Inteligencia Emocional Consciente”

COMPETENCIA	Practica el diálogo para fortalecer procesos educativos.	Valor:	Excelencia.
INDICADORES DE LOGRO	Construye de manera progresiva actitudes que tienden a comprender el mundo para relacionarse conscientemente.		

GUIA DE TRABAJO

PRIMERA FASE:

	MINUTOS
✓ Bienvenida.	3
✓ Juego pedagógico “El perro y el ratón”	15
✓ Juegos con base en la estrategia ESAR	
• Explicación de lo que se requiere	5

Activación de los pre-saberes y compartimiento de los conocimientos nuevos.

- Construcción y Desarrollo del juego/participantes
- 40**

Simulación de una colonia residencial completa



Mientras se esté construyendo simbólicamente una realidad (tema principal) se aprovecha a explorar los pre-saberes. Introducir conocimientos nuevos cuidando el lenguaje y la forma en la entrega del mensaje. El facilitador habrá elaborado una guía de “enseñanza-informal” para la aplicación de un aprendizaje autorregulado y metacognitivo. Se deja que simulen la realidad.

Lectura: Trabajo individual. **20**

Leerá de forma individual la Ficha P.4.1.b., vol 1 y 2 y responderá las siguientes preguntas:

1. ¿Qué vínculo tienen las conductas cognoscitivas, las habilidades funcionales y lingüísticas con el juego, a lo largo de todo el desarrollo del niño? ¿Le afectará en su vida adulta? ¿indique en qué aspectos?
2. ¿las actitudes negativas de las personas adultas tendrá que ver porque no tuvieron la oportunidad de jugar?
- 3., ¿Qué beneficio tiene el imitar?
- 4., ¿Se podrá elaborar razonamiento abstracto y teorías a través del juego que representa simbólicamente la realidad? ¿Cuáles razonamientos?

❖ **TRABAJO COOPERATIVO:** **20**

3. En tríos discutir las preguntas del numeral uno. Realizar una frase que sintetice lo discutido en el trío.
4. Elabore una propuesta de metodología para abordar la inteligencia emocional consciente a través del juego.

RECESO: **20**

Puesta en común: **30**

3. Exposición de las propuestas de metodología para abordar la inteligencia emocional consciente a través del juego, elaboradas por los participantes.

30

4. Abordaje magistral por el facilitador, valiéndose de la experiencia y de la teoría para construir de manera progresiva actitudes que tienden a comprender el mundo para relacionarse conscientemente con él.

Retroalimentación: **60**

5. Lectura y reflexión de las conductas afectivas contenidas en la Ficha P.4.2. vol. 2
6. Preguntas con paradas.

Despedida

Guía de estudio.

El encuentro entre seres humanos de una u otra manera provoca reacciones que no precisamente son agradables, dado los prejuicios de valor que puede existir en uno y otro. No obstante, las reacciones pueden ser más frecuentes cuando el encuentro es constante y en el mismo sitio donde frecuentan; que de alguna manera provocan desequilibrios emocionales.

Si se toma en cuenta que la mayoría de las relaciones entre individuos, tienden a producir reacciones desagradables cabe preguntarse ¿Qué se debe hacer para que el desequilibrio emocional no afecte al individuo?

Para iniciar una reflexión, Salovey y Mayer (1990) aducen que la inteligencia emocional es un “subconjunto de la inteligencia social que involucra la habilidad de supervisar las emociones propias y las de los demás, hacer discriminaciones entre ellas y usar esta información (afectiva) para guiar la acción y el pensamiento de uno” (p. 189)

Si la definición se encamina a controlar las emociones frente a una situación desagradable, guiándolas para no “contagiarse”, ¿Qué pasaría si las emociones generadas son inherentes a un proceso que es de beneficio para otros individuos? La inteligencia emocional como tal, perdería utilidad. Dado que el individuo podrá solucionar sus emociones evocando a un espíritu positivo, pero no ayudará a fortalecer un proceso encaminado para ayudar a otros. Por consiguiente, se propone recurrir a una “Inteligencia Emocional Consciente” donde a pesar de las emociones negativas se controla, pero se “anima” a entrar en el campo energético y abordar a la otra persona para buscar en conjunto una solución, beneficiando al proceso.

Si bien es cierto, que la personalidad forjada en el seno familiar y social puede manifestarse en algún momento como parte de la zona de acomodamiento que intuitiva o inconscientemente utiliza el individuo para mostrar su descontento, y que en algunas ocasiones no permite el autocontrol de los sentimientos; es fundamental que para fortalecer un proceso (caso educativo) los actores del hecho educativo, principalmente los docentes y ATP, forjen una personalidad que contribuya en buscar el bien común.

Al respecto, Allport (1967) indica que de manera funcional, la personalidad es el resultado definido por el comportamiento como una consecuencia de la sensación del cuerpo, autoestima, autoimagen y la adaptación racional. Estos rasgos contribuyen en la conformación de la cultura. Allport sostiene que en cualquier cultura existen una serie de rasgos comunes.

En este módulo se abordarán temas que propicien la autorreflexión y la adquisición de consciencia de que la calidad educativa por sí sola no tiene ningún sentido de éxito, si los actores del hecho educativo no rompen ese campo energético (negativo) que alude el abordaje consciente de las ideas para fortalecer el Acompañamiento Técnico Pedagógico, poco se estará logrando.

Por ello, la práctica constante de una “Inteligencia Emocional Consciente” demanda que el individuo no conduzca las emociones negativas hacia zonas de acomodamiento de comprensión en apariencia positiva, sino logre consensuar sus pensamientos.

Desarrollo:

La segunda unidad del Módulo I, se desarrollará en la sesión No. 2 a través del juego “ESAR”; que consiste en juegos de Ejercicio, Simbólico, Armar y el de Reglas. No obstante, en este módulo se privilegiarán los juegos simbólicos y el de Armar, previo a realizar una lectura comprensiva (analizando, profundizando,

reflexionando) de la guía indicada más adelante y una síntesis crítica de lo leído en un máximo de dos páginas.

Le sugerimos utilizar la estrategia de identificación de idea principal, a través de la técnica de anotaciones al margen del documento; esa técnica facilitará la elaboración de la síntesis. En el taller se discutirán los puntos de mayor relevancia, por lo que el estudio previo del material garantizará una participación seria, profunda y académica.

Tarea: Ver y analizar la película “Cada Niño es Especial”, con mayor observancia en los dos docentes. El docente titular y el “practicante”

Lecturas:

- Introducción de la guía de estudio.
- Valls, P. (2003) El juego y la Regla o la Regla del Juego: El desarrollo del niño. Niños Refugiados del Mundo.
- Película “Cada niño es especial.

5.2 Segundo Módulo.

El diálogo como herramienta para la puesta en común de las ideas, a efecto de *potencializar* el quehacer educativo...

UNIDAD 1: *El diálogo.*

COMPETENCIA	Utiliza el diálogo para responder a mensajes en situaciones educativas.	Valor:	Excelencia.
INDICADORES DE LOGRO	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica el diálogo como herramienta para el intercambio de ideas consecuentes a la potencialización del quehacer educativo. 		

GUIA DE TRABAJO

PRIMERA FASE:

MINUTOS

- ✓ Bienvenida. 3
- ✓ Juego pedagógico “El Arreglo Musical” 15
- ✓ Juegos con base en la estrategia ESAR
 - Explicación de lo que se requiere 5

Activación de los pre-saberes y compartimiento de los conocimientos nuevos.

- Construcción y Desarrollo del juego/participantes 40
Simulación de la construcción de una casa.

 Mientras se esté construyendo simbólicamente una realidad (tema principal) se aprovecha a explorar los pre-saberes. Introducir conocimientos nuevos cuidando el lenguaje y la forma en la entrega del mensaje. El facilitador habrá elaborado una guía de “enseñanza-informal” para la aplicación de un aprendizaje autorregulado y metacognitivo. Se deja que simulen la realidad.

Lectura: Trabajo individual.**20**

Leerá de forma individual ficha P.4.2. 1 y 2y responderá las siguientes preguntas:

1. ¿En qué sentido el juego contribuye al desarrollo de las conductas intuitivas? **2.** A raíz de la lectura ¿Qué errores estamos cometiendo o qué dificultades estamos teniendo a nivel personal y profesional al no practicar el diálogo como herramienta que sirve para “ganar-o-ganar”? **3.** ¿En qué sentido se plantea que a través del juego de Armar y el de Reglas el estimular en el individuo la confianza, autonomía, iniciativa, el trabajo constructivo y la identidad? **4.** ¿Cuál es la importancia del las conductas senso-motrices en la que el individuo tantea, explora cosas innovadoras? ¿Para qué el desarrollo de conductas operativas concretas? ¿por qué se necesita de las conductas operativas formales? ¿para qué la imitación? ¿para qué la creación?

❖ TRABAJO COOPERATIVO:**20**

2. En tríos discutir las preguntas del numeral uno. Realizar una frase que sintetice lo discutido en el trío.
3. Elabore un ensayo respecto a la importancia del diálogo en grupos de tres integrantes. Los aspectos a observar son el diálogo, intercambio de ideas, aporte.

RECESO:**20****Puesta en común:****45**

4. El facilitador recogerá los ensayos para intercambiarlos entre los grupos. Cada grupo leerá, dialogará respecto al ensayo para luego, conformar un tiempo de panel-foro para la puesta en común de las ideas.

15

5. Conclusiones y recomendaciones de parte del facilitador

Retroalimentación:

60

6. Exposición magistral de la concepción del diálogo desde David Bohm y Humberto Maturana.

7. Preguntas e intervenciones.

Despedida

Guía de estudio

El proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un acto meramente de comunicación, en el que el docente resulta ser el emisor y el estudiante el receptor. No obstante, cuando el docente comprende la dimensión de su quehacer pedagógico, trata de encontrar los mejores medios para transmitir su mensaje, con los cuales concretiza el conocimiento en los estudiantes; alcanzando con ello, una calidad educativa.

Así como entre el docente y el estudiante se establece un proceso de comunicación, entre el Asesor Técnico Pedagógico y el docente, también se desarrolla un proceso de comunicación en un sentido muy próximo, a lo que se podría llamar de cara a cara o “comunicación interpersonal absoluta”. Absoluta porque se da con más proximidad sin el espacio que queda del pizarrón hacia los pupitres, entre el docente y los estudiantes.

Por consiguiente, por establecerse un acto comunicacional, cuyos protagonistas son seres eminentemente pensantes, disonantes, dueños del “pensamiento tácito, implícito o explícito” surge una posibilidad dialógica. Al respecto Abarca (2007) indica que se concibe el diálogo “como un proceso de generación de sentido y de construcción de significados comunes entre actores individuales y colectivos” (p. 107)

Tomando en cuenta que tanto el ATP como el docente deben, por la naturaleza de sus responsabilidades y cargos legales, construir significados comunes para establecer una educación de calidad, tienen que auxiliarse del diálogo como herramienta para poner en común sus ideas, percepciones y conocimientos pedagógicos en favor de las niñas y niños; por ello, más que subirse al “ring mental” de la competencia de ideas, deben subirse al “ring mental” de la

construcción de mejoras, evitando la generación de estrategias para resolver la disonancia cognitiva.

En este sentido, Bohm (2001) aduce que el diálogo “...es un juego al que podríamos calificar como «ganar-o-ganar (a diferencia de lo que ocurre en la discusión, un juego del tipo “yo-gano-tu-pierdes”). Pero el hecho es que el diálogo es algo más que una participación común en la que no estamos jugando contra los demás sino con ellos” (p. 30)

Es de suma importancia la comprensión profunda de esta temática, por lo que en este módulo se abordarán temas que privilegien el diálogo para hacer del encuentro entre ATP y docente un escenario de “ganar-o-ganar”, para una verdadera concreción de la reforma educativa a nivel de aula y escuela. Donde la puesta en escena de la inteligencia emocional consciente y autoconcepto definido, a través del diálogo, generen oportunidades para un verdadero acompañamiento técnico pedagógico que trascienda al establecimiento de una calidad educativa desde “actores-constructivistas”

En el **Segundo módulo**, se desarrollarán dos unidades.

1. El diálogo, 2., Acompañamiento Técnico Pedagógico.

La primera unidad del segundo módulo se desarrollará en la sesión No. 3 a través del juego “ESAR”; que consiste en juegos de Ejercicio, Simbólico, Armar y el de Reglas. Sin embargo, en esta sesión prevalecerán los juegos de Armar y el de Reglas. Esto se hará previo a realizarse una lectura comprensiva (analizando, profundizando, reflexionando) de la guía indicada más adelante y una síntesis crítica de lo leído en un máximo de dos páginas. Le sugerimos utilizar la estrategia de **identificación de idea principal**, a través de la técnica de **anotaciones al margen del documento**; esa técnica facilitará la elaboración de la síntesis. En el taller se discutirán los puntos de mayor relevancia, por lo que el estudio previo del material garantizará una participación **seria, profunda y académica**.

Tarea: Elaborar un Resumen Analítico Educativo –RAE- respecto a Ramón, G. Las fases y explicación de su elaboración, se colgará en el Portal de PACE/GiZ.

Lecturas:

- Introducción de la guía de trabajo
- Valls, P. (2003) El juego y la Regla o la Regla del Juego: Las habilidades del niño. Niños Refugiados del Mundo. **Escanear: ficha P.4.2. 1 y 2**
- Ramón, G. (1998) Actitudes y conductas que limitan la comunicación. Ed. Escuela Española, Madrid, 1998, pp.234-246.

"ACTITUDES Y CONDUCTAS QUE LIMITAN LA COMUNICACIÓN"

Gil, Ramón.

Valores Humanos y desarrollo personal.

Ed. Escuela Española, Madrid, 1998, pp.234-246.

La comunicación entre personas se encuentra a menudo con obstáculos, impedimentos e inferencias de diversos tipos, Para favorecer y desarrollar una comunicación profunda, clara y enriquecedora, es preciso analizar las actitudes y conductas que actúan negativamente en las relaciones interpersonales y considerar los efectos que las mismas provocan en nuestros interlocutores.

Entre las actitudes y conductas que inciden negativamente en la comunicación destacamos las siguientes (Rogers, 1986 y 1994; y, 1989; Watzlawick, 1991):

1. **Egocentrismo.** Actitud de quien en el diálogo tiende a hablar sólo de sí, refiriendo todo a sí mismo y su propia situación.

El egocéntrico difícilmente es capaz de vivir experiencias de coparticipación y genera en el otro sensación de rechazo e intento de evitar la relación, pues el mensaje implícito que comunica es "soy más importante que tú, no mereces la misma consideración que yo".

2. **Pasividad.** Conducta que se manifiesta en tener pocas o nulas intervenciones en el diálogo, permaneciendo aislado y en silencio o limitándose a dar respuestas telegráficas.

El pasivo no facilita la instauración de buenas relaciones interpersonales pues permanece como ausente y de alguna manera muestra resistencia a estar complicado en contextos relacionales, generando malestar en los interlocutores.

3. **Falsedad e hipocresía.** Conductas que consisten en presentar a los demás aspectos inexistentes o distorsionados de la realidad con el propósito de hacer creer que son verdaderos. Actitud de manipulación basada en el aparentar y en un constante recurso al engaño.

El efecto más relevante que tales actitudes producen en la comunicación e interacción es una gran merma de credibilidad. Al falso no se le considera digno de confianza y a sus palabras se les concede escasa fiabilidad.

4. **Superioridad.** Comportamiento que subraya la propia diversidad en la relación con los otros, pero haciendo evidente que tal diversidad le sitúa a uno en un nivel superior al de los demás.

Se trata de una actitud que sólo tiende a gratificar a aquel que la adopta y, por lo general, genera en los otros sentimientos de antipatía y de rechazo.

5. **Inferioridad.** Reconocer de forma continua y desproporcionada la valía y superioridad del otro, condescender sin oposición y resistencia a sus exigencias, desconsiderarse a sí mismo en beneficio del otro para mostrarle lo importante que es él, haciéndole constantemente centro de atención.

Es difícil que aquel que exterioriza una actitud de inferioridad logre comunicar seguridad, firmeza y decisión.

La actitud de inferioridad puede degenerar fácilmente en adulación y permisividad sin límites, acentuando un espíritu gregario, incapacidad para afrontar los contrastes, debilidad de carácter y la necesidad de seguridad; convirtiéndose a la larga en fuente y víctima de explotación e instrumentalización.

6. **Anticipación.** Adelantarse al otro frecuentemente en el transcurso de la conversación, dando a entender que ya conoce lo que éste va a decir o las conclusiones a las que pretende llegar.

La anticipación desempeña un papel restrictivo en la comunicación pues impide al interlocutor expresarse libremente, ya que no resulta satisfactorio decir cosas y comunicar experiencias que ya conoce aquel a quien van destinadas. En tales circunstancias el otro tiende a recortar al máximo sus intervenciones, al percatarse de que su comunicación carece de interés y novedad para el anticipador.

Interrumpir a los otros mientras hablan es casi siempre un signo de escasa consideración. Es preferible actuar con serenidad y esperar a que terminen su intervención para decirles después, eventualmente, que en parte lo sabíamos.

7. **La incoherencia.** La actitud de incoherencia consiste en exponer y sostener ideas, opiniones y puntos de vista variables o contradictorios entre sí, incongruencia entre lo que se dice y se hace, entre pensamiento y vida.

La incoherencia revela una personalidad inestable, voluble y carente de lógica para mostrar un punto de vista estable en la comunicación y en las relaciones interpersonales, cambiando de actitud con los otros sin motivos justificados. En las relaciones personales la incoherencia reduce la estima y la consideración de quien la practica y genera fácilmente en los demás niveles importantes de desconfianza que les inducen a mantenerse a distancia. Difícilmente se podrá crear un clima de confianza en la comunicación cuando participan personas incoherentes.

8. **Conducta declamatoria.** Consiste en acentuar de forma excesiva ciertas connotaciones paraverbales de la voz forzándola artificialmente con la intención de facilitar la comprensión de lo que se está comunicando.

La conducta declamatoria obstaculiza el diálogo por el hecho de que el que la ejecuta produce la impresión de estar recitando un papel, reduciendo el carácter natural y espontáneo de la comunicación.

El otro interlocutor puede interpretar fácilmente que el tipo de voz utilizada por el que habla no está en sintonía con lo que piensa en realidad, deduciendo de ello su insinceridad.

La conducta declamatoria produce fácilmente rechazo, pues da la impresión de que transforma la comunicación en una clase magistral, sin posibilidad de que los otros participen activamente.

9. **Evaluación del otro.** Consiste en expresar con relativa frecuencia y sin que el otro lo solicite juicios de valor sobre lo que va expresando en el diálogo: vivencias, ideas, puntos de vista y conductas. Todo esto implica un examen valorativo del otro, sea positivo o negativo, y puede generar en el juzgado sentimientos de rechazo.

El hecho de expresar juicios valorativos no solicitados en el diálogo puede implicar una posición de superioridad y de dominio por parte del que juzga, colocando al otro en una posición subalterna, en un papel secundario.

Este tipo de conducta desempeña un papel restrictivo para la comunicación, ya que pone al otro en una situación de tener que evitar sucesivas críticas negativas, limitando por ello su propia libertad de expresión.

10. **Cambio de argumento.** Un modo de evidenciar falta de interés al otro es la actitud de cambiar de argumento cuando todavía no se ha agotado el asunto que se está tratando.

Cambiar de argumento cada vez que la comunicación versa sobre temas que no agradan o que no se desean afrontar, desviando la atención sobre otros aspectos que se alejan del contacto, es una forma de manipular la comunicación que evidencia cierta actitud de rechazo que el otro puede sentir como falta de respeto y de interés, especialmente cuando esto sucede cada vez que afronta temas de cuya exposición y discusión podría sacar provecho.

Interferir el diálogo con constantes y arbitrarios cambios de argumentos impide la comunicación de vivencias emotivas y de experiencias significativas.

11. **Evasión.** No afrontar las cuestiones con la profundidad y el tiempo que requieren. Afrontar la comunicación de modo superficial e inconexo, saltando de un asunto a otro sin que venga a cuento, haciendo referencia a temas que no guardan ningún tipo de relación con el tema principal del diálogo ("irse por las ramas"), impidiendo llegar a conclusiones comprensibles.

12. **Dogmatismo** .Presentar los propios puntos de vista como los únicos verdaderos e indiscutibles. Actitud de autoconvencimiento, de estar en lo cierto cuando los otros consideran que no es así, emitiendo el mensaje como si nada sucediera, sin someterlo a sincera revisión.

El que adopta esta actitud de imponer la propia razón desmotiva a los demás participantes, sobre todo a la hora de poner en discusión puntos de vista divergentes. El diálogo resulta empobrecido pues pierde las aportaciones de los otros.

13. La desatención. No prestar suficiente atención al otro cuando está exponiendo sus vivencias, ideas, puntos de vista y argumentaciones es uno de los mayores obstáculos en la comunicación interpersonal.

La desatención se puede mostrar de modos muy diversos: rehuendo la mirada, permaneciendo ocupado en otras actividades, hablando con otros, preparando la defensa de las propias ideas mientras el otro habla.

No hay comunicación abierta sin escucha atenta. Si no escuchamos atentamente nos será muy difícil, por no decir imposible, comprender lo que los demás nos quieren comunicar y, mucho menos, ponernos en su lugar con una actitud empática.

La escucha atenta le permite a la persona que nos está diciendo o mostrando algo comprobar la efectividad de lo que está compartiendo y le da la oportunidad de ampliar o modificar algo de lo que ha dicho si se da cuenta de que es necesario.

14. Desconsideración. La falta de consideración consiste en no dar su justo valor e importancia a lo que los otros participantes en el diálogo están exponiendo.

En ocasiones la desconsideración reviste la forma de exclusión o marginación de uno o más miembros del grupo que quedan en un segundo plano.

Ignorar a los otros implica una forma de exclusión que repercute negativamente en todo diálogo, pues fácilmente experimentarán una sensación de malestar, de desvalorización y depreciación que favorecerá la aparición de bloqueos y rechazos.

UNIDAD 2: Acompañamiento Técnico Pedagógico.

COMPETENCIA	Reconoce el ATP como el proceso que orienta en a fortalecer el desempeño profesional docente por la vía de la asistencia técnica.	Valor:	Excelencia.
INDICADORES DE LOGRO	Establece intercambio de experiencias pedagógicas con la finalidad de innovar el acto educativo.		

GUIA DE TRABAJO**PRIMERA FASE:****MINUTOS**

- ✓ Bienvenida. **3**
- ✓ Juego pedagógico “El PIN” **15**
- ✓ Juegos con base en la estrategia ESAR
 - Explicación de lo que se requiere **5**

Activación de los pre-saberes y compartimiento de los conocimientos nuevos.

- Construcción y Desarrollo del juego/participantes **40**
Juego para armar dirigido. Ensamblaje.
- Formación de grupos.



Mientras se esté construyendo simbólicamente una realidad (tema principal) se aprovecha a explorar los pre-saberes. Introducir conocimientos nuevos cuidando el lenguaje y la forma en la entrega del mensaje. El facilitador habrá elaborado una guía de “enseñanza-informal” para la aplicación de un aprendizaje autorregulado y metacognitivo. Se deja que simulen la realidad.

Lectura: Trabajo individual.**20**

Leerá de forma individual la presentación “Quien lo hizo”... y responderá las siguientes preguntas:

1. ¿En qué sentido los cuatro personajes de ¿Quién lo hizo? nos invitan a reflexionar respecto al HACER PARA CRECER?
2. ¿Qué errores estamos cometiendo en que alguien tiene que hacer lo que cualquiera podría hacer para que no todo mundo esté pendiente que cualquiera lo pueda hacer?
3. ¿En qué podría alguien contribuir para que el proceso educativo sea de calidad para cualquiera y que nadie se quede como todo mundo hablando sin hacer lo que cualquiera podría hacer?
4. ¿Qué conductas debería tener cualquiera para que nadie esté pendiente de que si todo mundo va hacer algo por alguien que todo mundo debió hacer?

❖ TRABAJO COOPERATIVO:**20**

2. En tríos discutir las preguntas del numeral uno. Realizar una frase que sintetice lo discutido en el trío.
3. Elaboración de una variante de juego de ensamblaje para ponerlo en práctica con los estudiantes que atiende el docente y, en una ficha técnica anotar cuales serían los temas a abordar.

RECESO:**20****Puesta en común:****45**

4. Después de las indicaciones de realizar rincones de aprendizajes, los docentes expondrán los objetivos y temas que abordarán con las variantes de juego que realizaron

15

5. Conclusiones y recomendaciones de parte del facilitador

Retroalimentación:

60

6. Exposición magistral de la concepción del Acompañamiento Técnico Pedagógico y cómo debe ser aprovechado.

7. Preguntas e intervenciones.

Despedida

Guía de estudio

La mayoría de acciones bien intencionadas y que interesan realizarlas con seriedad y profesionalismo, además de requerir de una excelente planificación, necesita contar con un plan de acompañamiento de los procesos, con la finalidad de asegurar que lo proyectado esté bajo las políticas y estrategias requeridas para el éxito de las mismas. Más que acción de supervisión, el acompañamiento tiende a sugerir innovaciones que contribuyan a alcanzar los resultados del proceso de manera más eficiente y eficaz.

En ese sentido, los ejercicios pedagógicos emprendidos por diferentes instituciones, sean estas para la readecuación curricular, implementación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, actualización docente o fortalecimiento de los procesos pedagógicos a nivel de aula; contemplan un tipo de acompañamiento técnico pedagógico para asegurar que los docentes tengan la oportunidad de visualizar otras maneras para elevar la calidad de sus prácticas. ¡Qué mejor! Si hay ojos externos que logren visualizar donde hay que fortalecer el acto educativo.

Por ello, el Manual de Supervisión Educativa del Perú (2009) indica que el acompañamiento técnico pedagógico es la función pedagógica de la supervisión orientada a fortalecer el desempeño profesional docente por la vía de la asistencia técnica; se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado

No obstante, en la mayoría de veces, estas expectativas no se dan, porque si no es el docente que siente invasión de su espacio profesional y laboral, es el Asesor Técnico Pedagógico quien llega a la escuela irrespetando el conocimiento y espacio del docente, presentándose como un supervisor o un inquisidor de lo que supone ha observado.

De ahí, que el acompañamiento técnico pedagógico deja de ser esa oportunidad del intercambio de experiencia y se vuelque en una ocasión para entablar el diálogo para la construcción y reconstrucción de las posibles estrategias puestas en práctica o recientemente sugeridas.

El acompañamiento pedagógico supone retos y compromisos, pasa a constituirse en un proceso, no en acción de momento. Tiene como propósito fundamental acompañar al docente en su crecimiento como persona y como profesional. “Este enfoque demanda un acompañante con competencias para la comunicación, para gerenciar las necesidades y dificultades que se presentan en un salón de clase” se acota en el Manual de Procedimiento para el Acompañamiento y Seguimiento –Proyecto PACE- (2004)

Desarrollo:

La segunda unidad del módulo II, se desarrollará en la sesión No. 4 a través del juego “ESAR”; que consiste en juegos de Ejercicio, Simbólico, Armar y el de Reglas. Sin embargo, en esta sesión prevalecerán los juegos de Armar y el de Reglas. Esto se hará previo a realizarse una lectura comprensiva (analizando, profundizando, reflexionando) de la guía indicada más adelante y una síntesis crítica de lo leído en un máximo de dos páginas. Le sugerimos utilizar la estrategia de **identificación de idea principal**, a través de la técnica de **anotaciones al margen del documento**; esa técnica facilitará la elaboración de la síntesis. En el taller se discutirán los puntos de mayor relevancia, por lo que el estudio previo del material garantizará una participación **seria, profunda y académica**.

Tarea: Analizar el fragmento del Manual de Supervisión Pedagógica del Perú. Pág. 9 y 10. Escribir una reseña crítica y subirla al Portal del PACE/GiZ.

Lecturas:

- Introducción de la guía de estudio

- Quien lo hizo: adaptación.
- Ministerio de Educación de Perú (2009) Manual de Supervisión Pedagógica. Lima Perú. Primera Edición. Documento recuperado en <http://www.minedu.gob.pe> [12/10/2011]. Pág. 9-10

QUIEN LO HIZO...

Esta es la historia sobre cuatro personas llamadas

Cualquiera

Todo el mundo

Nadie

Alguien

Existía una importante labor a realizarse y

"Todo el mundo"

Estaba seguro de que

"Alguien" lo haría.

"Cualquiera"

pudo haberlo hecho pero **"Nadie"** lo hizo.

"Alguien" le dio coraje sobre eso, porque era trabajo de **"Todo el mundo"**

"Todo el mundo" pensó que **"Cualquiera"** podría hacerlo.

Pero **"nadie"** se dio cuenta que **"Todo el mundo"** lo haría

Todo terminó en que **"Todo el mundo"** culpó al **"alguien"**

Cuando **"Nadie"** hizo lo que **"Cualquiera"** pudo haberlo hecho.

1.2.3. Función de Acompañamiento

Es la función pedagógica de la supervisión orientada a fortalecer el desempeño profesional docente por la vía de la asistencia técnica; se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado, sin distinción de niveles de superioridad ni jerarquía. Se requiere interacción auténtica, creando relaciones horizontales, en un ambiente de inter aprendizaje pedagógico, pertinente al entorno de la institución.

Este proceso de intercambio profesional, se produce a través del diálogo y a partir de la observación y el análisis del trabajo en el aula; implica poseer la capacidad para compartir y la disposición para establecer compromisos que nos ayuden a crecer juntos generando emprendimientos sociales y culturales. Incluye algunas consultas a los estudiantes, y otros procedimientos vinculados a la investigación acción .

El Acompañamiento como servicio está destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por directores, personal jerárquico, especialistas, docentes y coordinadoras de programas, para la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la institución educativa.

El enfoque de la asistencia técnica está centrado en revalorar las prácticas pedagógicas del docente y que este proceso sea estimulante al posibilitar experiencias de éxito

MANUAL DE SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA

cotidianas que los animen y sostengan en su proceso de mejoramiento continuo.

El Acompañamiento responde a las necesidades específicas identificadas, lo cual implica brindar de manera oportuna estrategias y contenidos diferenciados de acuerdo a los distintos programas y servicios educativos, y siempre en procura de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, evidenciados en sus resultados.

Tanto la función de monitoreo como de acompañamiento, se ejercen con mayor énfasis durante las supervisiones especializadas que realizan las Direcciones Generales y Pedagógicas del Vice Ministerio de Gestión Pedagógica, en estrecha coordinación con las Direcciones Regionales de Educación de todo el país.

5.3 Tercer Módulo.

Aprendizaje y calidad educativa

UNIDAD 1: Cognición y disonancia.

COMPETENCIA	Reconoce los procesos de cognición como estrategia para generar disonancias que propicien nuevos aprendizajes.	Valor:	Excelencia.
INDICADORES DE LOGRO	Deduce los procesos cognitivos para elaborar estrategias disonantes que generan nuevos procesos mentales para adecuar los sistemas mentales previos.		

GUIA DE TRABAJO

PRIMERA FASE:

MINUTOS

- ✓ Bienvenida. 3
- ✓ Juego pedagógico “El 123” 15
- ✓ Juegos con base en la estrategia ESAR
 - Explicación de lo que se requiere 5

Activación de los pre-saberes y compartimiento de los conocimientos nuevos.

- Construcción y Desarrollo del juego/participantes 40
Juego para armar dirigido. Rompecabezas
- Formación de grupos.



Mientras se esté construyendo simbólicamente una realidad (tema principal) se aprovecha a explorar los pre-saberes. Introducir conocimientos nuevos cuidando el lenguaje y la forma en la entrega del mensaje. El facilitador habrá elaborado una guía de “enseñanza-informal” para la aplicación de un aprendizaje autorregulado y metacognitivo. Se deja que simulen la realidad.

Lectura: Trabajo individual.**20**

Leerá de forma individual "El Ciclo Docente y la Mediación Pedagógica"... y responderá las siguientes preguntas:

1. ¿Qué actitudes tienen los estudiantes que logran desequilibrarnos?
¿Reaccionamos tal como esperan los estudiantes que reaccionemos?,
¿Desde el primer minuto de contacto con la escuela (como edificio) y los estudiantes, todas nuestras acciones son conscientes? 2., ¿Aplica algún tipo de test psicológico para medir o conocer la inteligencia emocional de los estudiantes? Se aconseja hacer un chequeo médico anualmente
¿Estaría dispuesto a realizarse un test psicológico para medir su inteligencia emocional y el grado de desgaste profesional que pueda darse por las propias acciones del trabajo? 3. ¿Tendrá alguna importancia conocer si presentamos algún desgaste profesional (Burnout)? 4., ¿Será importante redactar un DIARIO PEDAGOGICO DISONANTE, para gestionar el conocimiento de las acciones comunes que presentan los estudiantes dentro del aula?

❖ **TRABAJO COOPERATIVO:****20**

2. En tríos discutir las preguntas del numeral uno. Realizar una frase que sintetice lo discutido en el trío.
3. Elaborar un listado de conductas que muestran los estudiantes (de acuerdo a nuestros estudiantes) e imaginemos por qué muestran estas conductas.

RECESO:**20****Puesta en común:****45**

4. Cada grupo expondrá las conductas que muestran sus estudiantes y lo que podría ser la "causa" de dichas conductas, para hacer un listado

general de las reacciones primarias y secundarias de los estudiantes. A través de un mapa conceptual.

15

5. Conclusiones y recomendaciones de parte del facilitador

Retroalimentación:

60

6. Exposición magistral de las estructurales mentales que desarrolla el ser humano a través de la Neurofisiología como “Engramas Neuronales”.

7. Preguntas e intervenciones.

Despedida

Guía de estudio

El conocimiento ha sido uno de los tópicos que mayor estudio ha tenido por parte de los teóricos de distintas corrientes filosóficas. El procesamiento de información que realiza el ser humano, a través del cerebro, con relación a lo que observa, experimenta, almacena y reproduce se le ha conocido con el nombre de cognición.

En ese sentido, la cognición está muy vinculada con la mente, percepción, razonamiento, inteligencia y aprendizaje; de ahí que la importancia por descubrir el procesamiento de información, que lleva a generar conocimiento desde lo social y cultural, es sumamente vital. Este consiste en saber cómo el sujeto internaliza la información recibida en el entorno de aprendizaje; que a su vez, brindará pautas para conocer cómo debería realizarse la internalización de nuevos conocimientos de una forma más satisfactoria e interesante; con la finalidad de generar verdaderos procesos metacognitivos y aprendizaje autorregulado en niñas y niños

Por ello, Lachman y Butterfield, (citado por Capra, 1998) aducen que, en el llamado procesamiento de información se *“...considera que se realizan pocas operaciones simbólicas, relativamente básicas, tales como codificar, comparar, localizar y/o almacenar. Por consiguiente, en último caso puede dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimiento, innovaciones y tal vez expectativas respecto al futuro”*; Por lo que, la activación de estas operaciones simbólicas, relativamente básicas, con una herramienta metodológica planificada y validada no solo conducirá al aporte de una producción mental, sino a la posibilidad de reconstruir una nueva sociedad, protagonista de su propio desarrollo.

De ahí, que la importancia de planificar los abordajes de los contenidos desde la pedagogía, filosofía y la psicología en contexto de cómo aprenden los individuos es imprescindible para provocar un estado de “activación guiada”. Para ello, se recurre a León Festinger, quien en el año de 1957 introduce por primera vez el término *disonancia* en la que considera como un estado de activación que tiene características motivacionales o características de impulso. En otras palabras, para propiciar una educación de calidad, en el entendido de concreción de los contenidos curriculares, se podrá hacer con la activación de la cognición a través de la disonancia. Pero, planificada y guiada.

Sin embargo, si esta activación no es planificada ni guiada, podrá producirse una disonancia cognitiva que, el mismo autor, define como la tensión que puede causar una nueva idea en el individuo en contraposición con la idea que ya tenía almacenada en su sistema de valores, razonamientos y actitudes; falseando motivaciones o actitudes.

De acuerdo con Bernal (2009) la “Teoría de la Disonancia cognitiva se fundamenta en el hecho de que la disonancia es parte de nuestra vida cotidiana. Constantemente debemos elegir u optar por alternativas, en muchos casos contradictorias; adicionalmente, estamos expuestos a mensajes, situaciones y/o personas que nos incitan a asumir una conducta discrepante de nuestra actitud, lo que finalmente nos puede condicionar a cambiarla” (p. 55)

En ese sentido, para profundizar en esta temática fundamental, en este módulo se abordarán temas que enmarcan abordajes desde la activación de la cognición para que el docente evite que los estudiantes generen un tipo de estrategia para resolver la disonancia cognitiva que limite un aprendizaje y avanzar hacia una calidad educativa.

En el **Tercer módulo**, se desarrollarán dos unidades.

1., La cognición y disonancia cognitiva, 2., aprendizaje autorregulado y metacognición

La primera unidad se desarrollará en la sesión No. 5 a través del juego “ESAR”; que consiste en juegos de Ejercicio, Simbólico, Armar y el de Reglas. En esta sesión prevalecerán los juegos en sus cuatro características. Esto se hará previo a realizarse una lectura comprensiva (analizando, profundizando, reflexionando) de la guía indicada más adelante y una síntesis crítica de lo leído en un máximo de dos páginas. Le sugerimos utilizar la estrategia de **identificación de idea principal**, a través de la técnica de **anotaciones al margen del documento**; esa técnica facilitará la elaboración de la síntesis. En el taller se discutirán los puntos de mayor relevancia, por lo que el estudio previo del material garantizará una participación **seria, profunda y académica**.

Tarea: Ver e identificar 10 ideas principales de la película “Los Chicos del Coro”, y elaborar una reseña crítica de 2 páginas. La estructura de la reseña crítica estará colgados en la Plataforma de PACE/GiZ. Aunado a ello, deben enviar la tarea por la misma vía de la Plataforma.

Lecturas:

- Introducción de esta guía de trabajo
- Barraza, A., Carrasco, R. & Arreola, C. (2007) Síndrome de Burnout en los profesores. Universidad Pedagógica de Durango. Pág. 17 y 18.
- Grajeda, G. (1995) El Ciclo Docente y la Mediación Pedagógica. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Pág. 74-78.

El síndrome de burnout en los profesores

Los educadores se pueden ver expuestos a varias fuentes de estrés; así por ejemplo, Kiriadou (2001), citado por Montgomery, (s/f), señala que las mayores fuentes de estrés de los maestros de primaria y secundaria son, por mencionar algunos, enseñar a alumnos que carecen de motivación, mantener la disciplina en el aula, hacer frente a las exigencias de plazos y de volumen del trabajo, tener que adaptarse a grandes cambios, tener que ser evaluados por otros, tener relaciones desafiantes con otros colegas, con la administración y con la dirección, y por último, el hecho de estar expuestos a malas condiciones de trabajo en general.

Otros investigadores universitarios han señalado fuentes de estrés similares, tales como la falta de tiempo, estudiantes mal preparados, reglamentos burocráticos engorrosos, altas expectativas personales, expectativas poco claras y salarios inapropiados (Brown et al, 1986; Gmelch, Lovrich y Wilke, 1984; Gmelch, Wilke y Lovrich, 1986; Smith, Anderson y Lovrich, 1995). Sin embargo, Kiriadou advierte acertadamente que las principales fuentes del estrés que sufren los maestros son exclusivamente suyas y que estas fuentes dependen de la compleja interacción específica entre su personalidad, los valores, las capacidades y las circunstancias.

Por otra parte, los mecanismos para sobrellevar el estrés, los mediadores de la personalidad y la estructura del medio ambiente pueden influir interactivamente en el grado con que se perciban las situaciones estresantes y afectar el bienestar emocional y cognitivo de los educadores (maestros y profesores universitarios).

Perspectivas desde las cuales se ha estudiado el Síndrome de Burnout

Existen tres perspectivas diferentes desde las cuales se ha estudiado el Síndrome de Burnout:

1) La perspectiva psicosocial: pretende explicar las condiciones ambientales en las cuales se origina el Síndrome de Burnout, los factores que ayudan a mitigarlo (especialmente el apoyo social) y los síntomas específicos que caracterizarían el síndrome, fundamentalmente de tipo emocional, en las distintas profesiones. Además, en este enfoque se desarrolló el instrumento de medición más ampliamente utilizado para evaluar el síndrome, el Maslach Burnout Inventory (MBI).

2) La perspectiva organizativa: que se centra en que las causas del Síndrome de Burnout se originan en tres niveles distintos, el individual, el organizativo y social. El desarrollo del Síndrome de Burnout genera en los profesionales respuestas al trabajo, que no tienen que aparecer siempre, ni junta, como la pérdida del sentido del trabajo, idealismo y optimismo, o la

Podríamos continuar relatando muchos ejemplos similares, sin embargo, estos ilustran suficientemente lo que venía anotando. En ellos he mencionado algunos términos del campo de la Psicología Cognitiva, ahora desviemos un momento nuestro rumbo, **afinemos** nuestra brújula y revisemos algunos conceptos dentro de este campo.

Algunos conceptos del campo de la Psicología Cognitiva

Esta corriente de pensamiento, a diferencia de las corrientes conductistas que explican el aprendizaje, el pensamiento y la inteligencia de una manera mecánica, trata de explicar al individuo como un organismo complejo, integral. El organismo total de la persona no es un estado sino un proceso dominado por su naturaleza cambiante, que madura según va adquiriendo estructuras y conocimientos adecuados a los sistemas previos. (Martínez, 1994, pág. 14)

Visto desde esta perspectiva el aprendizaje tendría una doble importancia para el maestro, por un lado, la adquisición de los nuevos conocimientos que se le presentan al alumno, pero por otro lado, la construcción de una estructura mental acorde a esos nuevos conocimientos. El maestro tiene que preocuparse entonces, de los procesos de adquisición del conocimiento con un mayor grado de interés que del propio conocimiento.

Si relacionamos esta aseveración, con lo anotado en capítulos anteriores sobre las tres realidades que el maestro debe de tomar en cuenta: la del alumno, del contenido y del mismo maestro, encontraremos la razón del por qué considero esto sea lo más difícil de la tarea docente, ya que el docente debe variar sus planteamientos teóricos, métodos y técnicas de enseñanza para hacerlas acorde a sus estudiantes, y así ellos dentro de su propia realidad de intereses, expectativas y capacidades lograrán desarrollar una significación personal ante ese nuevo conocimiento.

- ***Estructuras mentales***

Con cada nuevo conocimiento o proceso de aprendizaje, el cerebro humano desarrolla estructuras mentales específicas, construye lo que se conoce en Neurofisiología como "Engramas Neuronales", esto es una red de neuronas, de células nerviosas. Para ello el aprendizaje empieza por hacer cambios en la estructura de la neurona, se construye una estructura anatómica nueva, ya que aumenta el grosor de la membrana de la neurona,

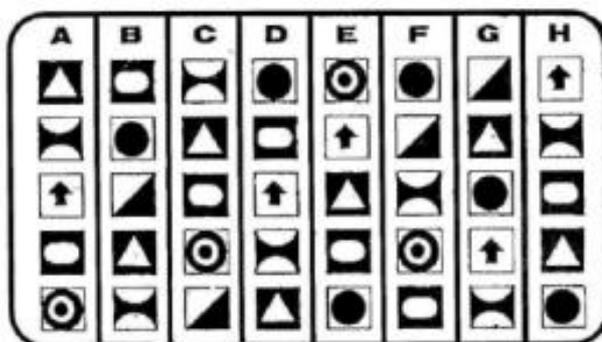
Las Prácticas de Aprendizaje

aumentan las espigas neuronales y aumenta, en consecuencia, la capacidad para que esa neurona haga sinapsis, es decir, para unirse con otras neuronas.

Para construir esta estructura anatómica se necesita tiempo y mucha ejercitación, al igual que le sucede al maratonista del ejemplo, sin olvidar que la estructura construida va ampliando la capacidad mental del sujeto y es útil para aplicarla a cualquier otro conocimiento. Veamos un ejemplo:

Si a un niño pequeño lo estimulo para identificar los colores primarios diferenciándolos en cada lámina u objeto que le presento, este niño, además de aprender los colores, está construyendo una estructura mental que le va a permitir posteriormente, diferenciar objetos, discriminar un objeto entre varios por sus características de forma o color, aun cuando ya no sean los mismos colores que se le enseñaron de pequeño.

Si a un niño le estimulo para que observe ejemplos como los que se encuentran en los diarios, y logre encontrar el "similar contenido", su mente está construyendo una estructura anatómica que posteriormente le va a permitir observar, discriminar y encontrar analogías ante diferentes objetos y situaciones que se le presenten.



SIMILAR CONTENIDO (32)

De las ocho columnas verticales indicadas por otras tantas letras que aparecen en el dibujo sólo dos presentan igual contenido. ¿De cuáles se trata?

Esto adquiere un sentido particular, si analizamos estas sugerencias a la luz del concepto de que los individuos son los constructores de su propio destino, de que la persona misma es la constructora de su propia forma de aprender, de analizar, de resolver un problema, de su

Las Prácticas de Aprendizaje

conocimiento y la estructura mental previamente construida, es decir que, al relacionar **intencionadamente** el material potencialmente significativo con las ideas establecidas y pertinentes de su estructura cognitiva, el alumno es capaz de explotar con plena eficacia los conocimientos que posea para incorporar, entender y fijar nuevas ideas.

Es la misma intencionalidad de este proceso lo que le capacita para emplear su conocimiento previo como auténtico catalizador para internalizar y hacer comprensibles grandes cantidades de nuevos significados de palabras, conceptos y proposiciones con relativamente poco esfuerzo.

Por este factor de intencionalidad que tiene una estrategia de aprendizaje, el significado potencial de ideas nuevas, en conjunto, puede relacionarse con los significados establecidos (conceptos, hechos, principios), también en conjunto, para producir nuevos significados, es decir, la única manera posible de emplear las ideas previamente aprendidas en el procesamiento (internalización) de ideas nuevas consiste en relacionarlos intencionadamente con las primeras.

Este aspecto se relaciona mucho con la motivación del estudiante para el aprendizaje y con las reacciones objetivas que se provocaron durante el proceso de aprendizaje, por eso, si regresamos a los cuatro ejemplos de tareas mencionados anteriormente, parece obvio que a esos estudiantes no se les logró despertar la significación del aprendizaje, desde el momento que califican la tarea como una pérdida de tiempo. ¡ESA ES LA CLAVE!, cómo lograr despertar la significación en nuestros estudiantes.

La única forma que se me ocurre es partiendo de los propios "constructos" del estudiante, de su propia capacidad de percibir el mundo, de sus intereses, de sus expectativas. Eso nos lleva a la necesidad de conocer muy bien a nuestro estudiante, para ser capaces de ofrecerle estrategias de aprendizaje que lo incentiven, que despierten su motivación, que encuentren el significado al nuevo conocimiento, es decir, a desarrollar una educación en cierto punto individualizada, con los consabidos problemas que se enfrentan en la realidad de la gran cantidad de alumnos que un maestro tiene que atender, pero hay que intentarlo.

- **Operaciones mentales**

Hemos hablado de la necesidad de construir estructuras mentales en nuestro estudiante, para la formación de una inteligencia divergente, necesaria para enfrentarse a las exigencias del siglo XXI propiciando que

el sujeto que la posee sea capaz de solucionar problemas, formular hipótesis, establecer estrategias, para la invención, el descubrimiento, la exploración.

Durante muchos años se ha hablado de la necesidad de que el individuo "aprenda a aprender", de que el maestro "enseñe a pensar", en cuanto a ayudar al alumno a conocer su propio proceso de conocimiento, la forma cómo aprende, cómo percibe la realidad, cómo estructura sus procesos mentales, de la forma cómo logra encontrar solución a sus problemas. Por ejemplo, si ustedes han leído las historias de Sherlock Holmes estarán familiarizados con la capacidad que tiene este personaje para explicarle al Dr. Watson el proceso mental que siguió para llegar a la solución de un caso, él está, muy conciente de la forma como estructura la solución a los problemas con los que se enfrenta, de una manera similar, debería el maestro explicarle a sus estudiantes el procedimiento que utilizó para llegar a la solución del ejercicio.

Este planteamiento lo podemos combinar con los 19 niveles que propone Feuerstein, 1992 y que presentamos en el siguiente esquema:



UNIDAD 2: Aprendizaje Autorregulado y Metacognición.

COMPETENCIA	Ejecuta estrategias metodológicas orientadas a innovar procesos de aprendizaje	Valor:	Excelencia.
INDICADORES DE LOGRO	Contrasta las teorías de aprendizaje para propiciar procesos de aprendizaje autorregulado y metacognitivo.		

GUIA DE TRABAJO

PRIMERA FASE:

MINUTOS

- | | |
|--|----|
| ✓ Bienvenida. | 5 |
| ✓ Juego pedagógico “Correo en el Aula” | 15 |

Activación de los pre-saberes y compartimiento de los conocimientos nuevos.

- | | |
|--|----|
| • Video con paradas/para explicar y dialogar | 40 |
| • Grupo general. | |



Se proyectará la película “Los Chicos del Coro” y se harán “paradas” para una explicación del facilitador y escuchar distintos puntos de vista; para lo cual, será importante diseñar “preguntas poderosas”. En este espacio se compartirán conocimientos previos y conocimientos nuevos apprehendidos. El facilitador habrá elaborado una guía de “enseñanza-informal” para la aplicación de un aprendizaje autorregulado y metacognitivo.

Lectura: Trabajo individual.

20

Leerá de forma individual “La importancia de enseñar a pensar en la escuela” y responderá las siguientes preguntas:

1. Actualmente se enseña a leer y a escribir o ¿se enseña a pensar? 2. ¿Es más fácil tener estudiantes que piensen críticamente o que sepan leer y escribir? 3. Enseñar a leer comprensivamente, ¿tiene que ver con descodificar letras o entornos? 4. ¿Qué rol juega la percepción en un aprendizaje autorregulado que genere metacognición?

❖ **TRABAJO COOPERATIVO:** **20**

2. En tríos discutir las preguntas del numeral dos. Realizar una frase que sintetice lo discutido en el trío.

RECESO: **20**

Puesta en común: **45**

3. Se escucharán las conclusiones y recomendaciones de cada uno de los grupos. El facilitador utilizando estrategias disonantes, ejercitará el diálogo con ellos. **15**

4. Conclusiones y recomendaciones de parte del facilitador

Retroalimentación: **60**

8. Exposición magistral de las teorías de aprendizaje y que estrategias para un aprendizaje autorregulado que generen procesos metacognitivos.
9. Preguntas e intervenciones.

Despedida

Guía de estudio

Desde hace aproximadamente dos décadas Bandura (1987, mencionado en Bueno 1993) propuso un enfoque de aprendizaje autorregulado, en el que se manifiesta la importancia de acercarse hacia una nueva forma de estudio. Por consiguiente, una nueva forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el autor propuso preparar al estudiante a ser consciente de su propio proceso de aprendizaje, que la toma de decisiones y la generación de metas en su vida nazca de él, fortalecido por la iniciación de la generación de procesos metacognitivos en él.

No obstante, el sistema educativo no ha tomado en cuenta este interesante aspecto para cambiar la forma de concebir la concreción de la educación a nivel de aula, y quedó enfrascada en concebir al educando como un producto y no como un proceso que, en cuyo afán de aprender puede desarrollar capacidades metacognitivas conductuales, que alcancen niveles de automotivación y aprendizaje autoregulado.

Para adentrarse al concepto, se recurre a Tesouro (2005) en cuya definición indica que *"...la metacognición es la que determina el control de nuestra actividad mental y la autorregulación de las facultades cognitivas que hacen posible el aprendizaje humano y la planificación de nuestra actuación inteligente"* (p. 137)

Esta actuación inteligente, si acaso reclamada en las aulas y en la sociedad, podría generarse si, los docentes intentan conjuntamente con el Asesor Técnico

Pedagógico, dialogar en torno a la construcción de estrategias que confluyan a producir procesos metacognitivos para el afianzamiento de un aprendizaje autorregulado.

Al respecto Corno (1986), manifiesta que los estudiantes catalogados como auto-regulados son o serán personas que planifican, organizan, se auto-instruyen, se auto-controlan y se auto-evalúan en casi todos los procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, estos procesos les permitirán ser auto-conscientes, estar enterados y ser decisivos en afrontar el aprendizaje. Esto se vuelve cada día un imperativo en los centros educativos para tener mejores ciudadanos.

Por ello, es imprescindible que los actores del hecho educativo y el Asesor Técnico Pedagógico logren desarrollar una “Inteligencia Emocional Consciente” y que desde el diálogo puedan construir estrategias metodológicas que coadyuven en elevar la calidad educativa en las escuelas y propiciar un rendimiento escolar óptimo en niñas y niños de los centros educativos.

Desarrollo:

La segunda unidad del tercer módulo, se desarrollará en la sesión No. 6 a través del juego “ESAR”; que consiste en juegos de Ejercicio, Simbólico, Armar y el de Reglas. En esta sesión prevalecerán los juegos en sus cuatro características. Esto se hará previo a realizarse una lectura comprensiva (analizando, profundizando, reflexionando) de la guía indicada más adelante y una síntesis crítica de lo leído en un máximo de dos páginas. Le sugerimos utilizar la estrategia de **identificación de idea principal**, a través de la técnica de **anotaciones al margen del documento**; esa técnica facilitará la elaboración de la síntesis. En el taller se discutirán los puntos de mayor relevancia, por lo que el estudio previo del material garantizará una participación **seria, profunda y académica**.

Tareas: Diseñar un Plan de Mejoras para el abordaje de temas educativos utilizando lo aprehendido durante el diplomado. Los requisitos se podrán descargar desde la Plataforma de PACE/GiZ. Asimismo, se enviarán los Planes, en la misma vía.

Lectura:

- Introducción de la guía de estudio.
- Tesouro, M. (2005) La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. Universitat de Girona. Departament de Pedagogia Plaça Sant Domènech, 9. 17071 Girona. Pág. 138-139.
- Torrano, F., & González, M. (2004) El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. Pág. 3-4

La importancia de enseñar a pensar en la escuela

A pesar de que algunas escuelas ya hace años que enseñan a sus alumnos estrategias y sistemas para aprender más bien lo que estudian, la investigación rigurosa del tema y de sus consecuencias reales sobre el aprendizaje de los estudiantes data de finales de los años setenta (Monereo, 1991).

Dentro de toda acción docente se encuentra la necesidad de reflexionar para mejorar la práctica y lograr alumnos más estimulados y con mayores capacidades para aprender a aprehender en cualquier área del conocimiento. De

ahí que el dominio de cómo se producen, no sólo el aprendizaje y la retención, sino la codificación y la posterior recuperación de la información en contextos diferentes, sea una de las tareas que el docente debe tener más claras para poder mejorar sus métodos (Acedo, 2003 en línea).

Este proceso de reflexión debe provenir de la observación de lo que dice la literatura sobre la práctica educativa para potenciar el uso de estrategias centradas en procesos básicos de pensamiento y metacognición.

Dentro de los ámbitos escolares, educar implica transformar al individuo, instruirlo en los conceptos y valores que se manejan en la vida de su sociedad y, de alguna manera, capacitarlo para sobrevivir en forma óptima (Gimeno *et al.*, 1999).

Es el alumno quien individual y personalmente activa sus esquemas de conocimiento ante la demanda de la tarea que va a realizar. Estos esquemas, que no son sustituibles por la intervención pedagógica, el alumno deberá construirlos, modificarlos, enriquecerlos y diversificarlos. La mediación, entonces, se centra en crear las condiciones para orientar la dinámica interna en la dirección adecuada (Zea, Atuesta y González, 2000).

El docente, pues, debe promover el esfuerzo del estudiante para propiciar la construcción de esquemas por parte del alumno, y facilitar un aprendizaje con significados —como los plantea Ausubel—, para lo cual es necesario establecer relaciones del nuevo conocimiento con la red existente (Ausubel, 1983, en Díaz y Hernández, 1998).

En los últimos veinte años se han realizado muchas investigaciones en psicología cognitiva en las que se ha analizado la ejecución experta en diferentes campos. En base a los resultados convergentes en estos trabajos, se puede argumentar que el principal objetivo cognitivo del aprendizaje escolar consiste en la adquisición de las cuatro categorías de habilidades que se presentan a continuación:

1. La aplicación flexible de un conocimiento bien organizado, específico de un campo, que comprendería conceptos, reglas, principios, fórmulas y algoritmos.
2. Métodos heurísticos, es decir, estrategias de investigación sistemática para el análisis y la transformación del problema; por ejemplo, analizar cuidadosamente un problema, explicando qué es lo que se conoce y lo que se desconoce, subdividir el problema en submetas, visualizar el problema utilizando un diagrama o un dibujo...
3. Habilidades metacognitivas que incluyen, por una parte, el conocimiento relativo al funcionamiento cognitivo propio y, por otra parte, actividades que se relacionan con el autocontrol y la regulación de los propios procesos cognitivos, como, por ejemplo, planificar un proceso de resolución y reflexionar sobre las actividades de aprendizaje y de pensamiento propias.
4. Estrategias de aprendizaje, es decir, las actividades que ocupan al estudiante durante el aprendizaje con la finalidad de adquirir cualquiera de los tres tipos de habilidades anteriores.

Las características de los alumnos que autorregulan su aprendizaje

De acuerdo con Zimmerman (2001, 2002), lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. Las características que se les atribuye a las personas autorreguladoras coinciden con las atribuidas a los alumnos de alto rendimiento y de alta capacidad, frente a los de bajo rendimiento (o con dificultades en el aprendizaje) que presentan déficit en esas variables (Reyero y Tourón, 2003; Rocés y González Torres, 1998; Zimmerman, 1998). Sin embargo, con un adecuado entrenamiento en esas dimensiones, todos los estudiantes pueden mejorar su grado de control sobre el aprendizaje y el rendimiento, y se pueden paliar muchas de las dificultades de aprendizaje que presentan, particularmente, los sujetos de rendimiento bajo.

En general, los estudios señalan las siguientes características que diferencian a los alumnos que autorregulan su aprendizaje de los que no lo hacen (Corno, 2001; Weinstein, Husman y Dierking, 2000; Winne, 1995; Zimmerman, 1998, 2000, 2001, 2002):

1) Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización), que les van ayudar a atender a, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.

2) Saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (*metacognición*).

3) Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, tales como un alto sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas (p. ej., gozo, satisfacción, entusiasmo), así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje concreta.

4) Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas, y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como buscar un lugar adecuado para estudiar y la búsqueda de ayuda académica (*help-seeking*) de los profesores y compañeros cuando tienen dificultades.

5) En la medida en la que el contexto lo permita, muestran mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase (p. ej., cómo será evaluado uno mismo, los requerimientos de las tareas, el diseño de los trabajos de clase, la organización de los grupos de trabajo).

6) Son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas.

En pocas palabras, si hay algo que caracteriza a estos alumnos es que se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo, están automotivados y usan las estrategias que les permiten lograr los resultados académicos deseados.

Modelos sobre aprendizaje autorregulado

En los últimos quince años se han propuesto numerosas teorías y modelos que han intentado identificar los procesos que intervienen en la autorregulación del aprendizaje, y establecer las relaciones e interacciones entre ellos y con el rendimiento académico. Puustinen y Pulkkinen (2001) han llevado a cabo una revisión de los modelos vigentes actualmente en este campo, analizando sus principales similitudes y diferencias. Dentro de todos ellos, estos autores destacan el modelo de Pintrich (2000b), como uno de los intentos de síntesis más importantes realizados sobre los diferentes procesos y actividades que ayudan a acrecentar la autorregulación del aprendizaje.

El modelo de Pintrich

Pintrich (2000b) ha propuesto un marco teórico, basado en una perspectiva socio-cognitiva¹, con el objetivo de clasificar y analizar los distintos procesos que, según la literatura científica, están implicados en el aprendizaje autorregulado. En dicho modelo, los procesos reguladores se organizan en función de cuatro fases: a) la planificación; b) la autoobservación (*self-monitoring*); c) el control; y d) la evaluación. A su vez, dentro de cada una de ellas, las actividades de autorregulación se enmarcan dentro de cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional/afectiva, la comportamental y la contextual.

¹ La perspectiva socio-cognitiva del aprendizaje, nacida a la luz de los trabajos de Bandura (ver Bandura, 2001; Schunk, 2001, para una revisión), se caracteriza por estudiar la autorregulación como una interacción de procesos personales (cognitivos, motivacionales/afectivos y biológicos), comportamentales y contextuales.

Bibliografía consultada

- Achaerandio, L. (2010) Introducción a algunos Importantes Temas sobre Educación y Aprendizaje. Colección: Educación y Aprendizaje, No. 1. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Barraza, A., Carrasco, R. & Arreola, C. (2007) Síndrome de Burnout en los profesores. Universidad Pedagógica de Durango.
- Baruch, Z. (2007) Evaluación del Programa Escuelas de Calidad en el nivel de Educación Primaria en el estado de Puebla. El caso de Asesores Técnico-Pedagógicos, Supervisores y Jefes de Sector: Un estudio Cualitativo. Para optar al grado de maestría. Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de las Américas Puebla. México.
- Calvo, C. (2008) Del Mapa Escolar al Territorio Educativo: diseñando la escuela desde la educación. Editorial Nueva Mirada Ediciones. Impresión: Gráfica LOM, Santiago de Chile.
- Cobo, J. (1985) El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico. Revista de educación; No. 308, pagina 358.
- Grajeda, G. (1995) El Ciclo Docente y la Mediación Pedagógica. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- León, Olga (2010) Proceso para implementar un currículo por competencias, Liceo Javier, Guatemala.
- Olmedo, E. (2012) Escritos entorno a Cultura y Educación. Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-USAC. Guatemala.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2012) Guatemala: ¿Un país de oportunidades para la juventud? Informe nacional de desarrollo humano 2011/2012. Guatemala.
- Ramón, G. (1998) Actitudes y conductas que limitan la comunicación. Ed. Escuela Española, Madrid, 1998.
- Tesouro, M. (2005) La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. Universitat de Girona. Departament de Pedagogia Plaça Sant Domènec, 9. 17071 Girona.

- Torrano, F., & González, M. (2004) El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación.
- Valls, P. (2003) El juego y la Regla o la Regla del Juego: El desarrollo del niño. Niños Refugiados del Mundo.
- Zardetto, C. (2012) Los riesgos de la educación. Recuperado en <http://www.elperiodico.com.gt/es/20121005/opinion/218816/>
- Entrevista al Asesor Técnico Pedagógico, septiembre de 2012, San Miguel Chicaj, Baja Verapaz. Guatemala.

ANEXOS

- **Formatos de instrumentos aplicados en la investigación**
 - Cuestionario tipo escala de Likert para docentes.
 - Test Básico de inteligencia Emocional a docentes.
 - Guía de entrevista con directores de escuela y ATP.
 - Cuestionario tipo escala de Likert para Asesores Técnicos Pedagógicos y Docentes.
 - Guía de Revisión de documentos del proceso de ATP.
 - Guía de Grupo focal con docentes de las escuelas visitadas por el ATP.
 - Lista de cotejo para la observación no participante en aulas de escuelas visitadas por el ATP.
 - Guía de conversación informal con niñas y niños de las escuelas visitadas por el ATP.
 - Registro fílmico de experiencias exitosas.

- **Matrices de análisis de texto**
 - Variable Estrategias para resolver la disonancia
 - Variable Acompañamiento técnico pedagógico
 - Variable Calidad educativa.

- **Glosario, Siglas y Palabras en Inglés.**

Formato de Instrumentos utilizados



**Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC-
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-
Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes del Nivel
Primario –MARFEP-**

CUESTIONARIO TIPO ESCALA LIKERT

Para medir la variable: Estrategias para reducir la disonancia cognitiva.

Descripción: Se está realizando una investigación sobre las estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, las cuales influyen en la calidad educativa del nivel primario, como tesis de graduación de la Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes del Nivel Primario, facilitado por la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Por consiguiente, solicito de su colaboración para resolver el siguiente cuestionario.

Instrucciones: Lea cada una de las aseveraciones que se le presenta y, marque con una “X”, la alternativa que considera mas adecuada. Podrá marcar solo una alternativa.

INDICADORES		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	En un proceso de orientación pedagógica considero más relevante la información que se parece a lo que yo pienso.					
2	En un proceso de orientación pedagógica desecho información que no comparto.					
3	Confirmo con otros docentes mis propias percepciones respecto al quehacer educativo.					
4	En un proceso de asesoría pedagógica me produce conflicto la información que no concuerda con mi idea, sin embargo pongo atención para luego cambiar la información que recibo.					

INDICADORES

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
5	En un proceso de intervención pedagógica me produce conflicto la información que no concuerda con mi idea, pero uso estrategia como el recuerdo, que me permite salir del momento inoportuno.					
6	En un proceso de orientación pedagógica selecciono lo que concuerda con mi idea y hago una interpretación de acuerdo a mi elección.					
7	Me gusta cuando las actividades que hago, resultan mejor que las de los demás.					
8	En un proceso de acompañamiento técnico pedagógico doy mucha importancia a las actividades que me resultan mejor que a los demás					
9	En un proceso de orientación pedagógica me comparo solamente con docentes que piensan como yo.					
10	En un proceso de intervención pedagógica recalco lo que le ha parecido bien al asesor pedagógico; para que se olvide de lo que no le ha parecido bien.					
11	En un proceso de intervención pedagógica le doy muchas razones al Asesor Pedagógico, para que comprenda mi condición económica, familiar y social.					
12	En un proceso de orientación pedagógica alago a las personas que no hablan mal de mis acciones pedagógicas a nivel de aula.					
13	En un proceso de asesoría pedagógica tiendo a enjuiciar la información imponiendo mi razón como base principal de mis acciones pedagógicas.					
14	Durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico tiendo a tomar responsabilidades para los éxitos pedagógicos y no en los fracasos.					
15	Durante la asesoría, orientación o intervención pedagógica tiendo a mantener mis conocimientos frente a lo que sabe el Asesor Pedagógico.					
16	En un proceso de intervención pedagógica se mantiene siempre mi experiencia y conocimiento pedagógico adquirido.					
17	En un proceso de orientación pedagógica cuando lo dicho por el asesor no concuerda con mi experiencia docente, solo sonrío ligeramente.					



**Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC-
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-
Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes del Nivel
Primario –MARFEP-**

TEST BÁSICO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Seleccione en cada pregunta, la respuesta que más se acerque a su situación en particular, márquela con una “x”.

1.- ¿Es fácil para Ud. darse cuenta de lo que los demás esperan de Ud.?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

2.- ¿Evita Ud. a las personas que le hacen sentir avergonzado?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

3.- ¿Cuándo algo le molesta busca excusas para escaparse de la situación dada?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

4.- ¿Llega Ud. alguna vez a dudar de sus sentimientos?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

5.- ¿Llega Ud. a tener dificultades a la hora de tomar decisiones?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

6.- ¿Cuándo algo no le sale como lo esperaba toma las cosas con humor?.....

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

7.- ¿Evita Ud. a las personas que le hacen sentir culpable por algo que sucedió?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

8.- ¿Cuándo Ud. comete algún error en sus actos se da cuenta de ello?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

9.- ¿Evita Ud. a las personas que le hacen sentir inferior?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

10.- ¿Se considera Ud. una persona divertida?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

11.- ¿Le gusta a Ud. sentirse el centro de atención de los que la rodean?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

12.- ¿Cuando siente mucho coraje por algo que le ha sucedido puede controlarse para no perder el control de sus emociones?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

13.- ¿Se siente bien consigo mismo (a) ayudando a los demás?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

14.- ¿Se considera Ud. una persona indispensable en la vida de los que lo rodean o la rodean?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

15.- ¿Cuándo ha pensado que lo que está haciendo le va a salir muy bien y resulta lo contrario le afecta emocionalmente?.....

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

16.- ¿Cuándo a perdido algo valioso en su vida le resulta difícil de superar?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

17.- ¿Se siente contento (a) con la vida que lleva en la actualidad?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

18.- ¿Es importante para Ud. que las demás personas reconozcan sus logros?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

19.- ¿Cree usted que detrás de la mayoría de las críticas se esconde una mala intención venga de quien venga?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

21.- ¿Tiene Ud. la necesidad de sentirse aceptado (a) por todas las personas que conoce?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

22.- ¿Siente Ud. que sus sentimientos alteran sus pensamientos?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

23.- ¿Cree Ud. que es necesario mostrarse ante los demás con una expresión de alegría, aunque no lo sienta en ese momento?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

24.- ¿Le resulta más fácil seguir a otros antes de tomar el mando?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

25.- ¿Ante la pérdida de algo muy importante en su vida es factible que lo tome de manera positiva?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

26.- ¿Le incomoda cuando le sacan de su ambiente cotidiano, porque le cuesta adaptarse a nuevas cosas?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

27.- ¿Su conducta depende mucho del estado de ánimo que tenga en ese momento?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

28.- ¿Cuando le hacen proposiciones que no le interesan no tiene dificultad para rechazarla?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

29.- ¿Cuando le hacen sugerencias sobre aspectos que debe cambiar, lo acepta solo de personas que sean muy cercanas a usted?-----

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca

30.- ¿Cuándo esta Ud. en apuros, le cuesta pedir favores y expresar abiertamente lo que necesita?

a) Siempre b) Con frecuencia c) A veces d) Rara vez e) Nunca



Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC-
 Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-
 Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes del Nivel
 Primario –MARFEP-

GUIA DE ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA CON AUTORIDADES. (Directores de escuela y ATP)

Lugar y fecha: _____

Características del Grupo: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Temática a tratar en la Entrevista no Estructurada

EL docente hace integración curricular y la concretiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
El docente utiliza las técnicas y métodos para la construcción de materiales didácticos, para elaborar materiales didácticos propios.
El docente establece una organización y ambientación pertinente en el aula, en el que puede interactuar directa y eficazmente con los estudiantes.
El docente establece horarios en que los estudiantes pueden utilizar los rincones de aprendizaje para fortalecer el conocimiento adquirido.
El docente está motivado en la aplicación de lineamientos y enfoques metodológicos para desarrollar mejores aprendizajes en los estudiantes.
El docente aprovecha eficientemente las funciones de inmersión en apoyo al trabajo docente en el aula, dada por del ATP.
El docente aprovecha las reuniones de evaluación trimestral que realiza el ATP, para mostrar los resultados obtenidos
Los estudiantes en compañía del docente muestran avances educativos, cuando el ATP socializa resultados con la comunidad educativa.
El docente muestra resultados obtenidos como producto de la aplicación con los estudiantes, de las sugerencias pedagógicas dadas por el ATP.
El docente integra en sus clases las estrategias pedagógicas facilitadas en talleres por el ATP, para el fortalecimiento de las acciones pedagógicas a nivel de aula.
El docente pone en práctica las herramientas pedagógicas facilitadas por el ATP, para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
El docente autoevalúa su quehacer pedagógico, después de recibir los resultados registrados por el ATP en la etapa de observación a nivel de aula.
El docente toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, como resultado de la reunión del ATP con padres de familia.
El docente innova metodologías educativas, producto de la entrevista del ATP con los estudiantes.
El docente toma en cuenta el diagnóstico y listado de necesidades registrados por el ATP, para fortalecer el quehacer educativo.
Evalúa el impacto del acompañamiento pedagógico de manera participativa con directores, docentes a través de la promoción y rendimiento escolar.
Orienta a los docentes en el desarrollo pedagógico y metodológico de la educación.
Motiva a los docentes en la aplicación de lineamientos y enfoques metodológicos para un mejor aprendizaje de los educandos.
Utiliza determinadas estrategias atribucionales, como la “autoafirmación”, consistente en reforzar

una dimensión no amenazada
Realza a las personas, mientras no ingresen a su campo de acomodamiento. Realza a los otros.
Tiende a «mantener las estructuras de autoconocimiento existentes» o, lo que es lo mismo, la resistencia al cambio cognitivo.

Observaciones: _____



**Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC-
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-
Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes del Nivel
Primario –MARFEP-**

CUESTIONARIO TIPO ESCALA LIKERT

Para medir la variable: Acompañamiento técnico pedagógico.

Descripción: Se está realizando una investigación sobre las estrategias que utiliza el docente para resolver la disonancia cognitiva generada durante el proceso de acompañamiento técnico pedagógico, las cuales influyen en la calidad educativa del nivel primario, como tesis de graduación de la Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes del Nivel Primario, facilitado por la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Por consiguiente, solicito de su colaboración para resolver el siguiente cuestionario.

Instrucciones: Lea cada una de las aseveraciones que se le presenta y, marque con una “X”, la alternativa que considera mas adecuada. Podrá marcar solo una alternativa.

INDICADORES		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1	El diagnóstico de necesidades fomenta la búsqueda de la calidad educativa.					
2	Al no establecer listado de necesidades no se concretiza la calidad educativa.					
3	La entrevista con el Director de escuela brinda información respecto al apoyo que el docente recibe en todo momento.					
4	Escuchar a los docentes respecto a sus demandas reales a nivel de aula fortalece el proceso de acompañamiento técnico pedagógico.					
5	Conocer la actitud que tienen los estudiantes frente a los desafíos a nivel local, regional y globalmente, molesta al docente.					

INDICADORES		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
6	Se debe contar con la presencia de los padres de familia cuando se buscan alternativas de solución a las demandas educativas.					
7	Las autoridades locales no son necesarias para apoyar al docente.					
8	Las observaciones en el aula incomodan al docente.					
9	La mayoría de docentes aplican las sugerencias pedagógicas, producto de la observación en clase.					
10	El registro de resultados cuali-cuantitativos permite socializar resultados con los docentes.					
11	El plan de intervención permite realizar orientaciones pedagógicas efectivas con los docentes.					
12	Las orientaciones pedagógicas establecen mejores resultados en niñas y niños.					
13	Las debilidades encontradas en la escuela y el aula incomodan al docente.					
14	Es recomendable que los niños aprendan a través de aplicación de herramientas pedagógicas.					
15	Me gusta utilizar las estrategias pedagógicas lúdicas.					
16	Prefiero la dotación de libros más que la dotación de herramientas pedagógicas.					
17	El desarrollo de talleres fortalece las acciones pedagógicas a nivel de aula.					
18	La formación de círculos de estudios hace que los docentes recreen el conocimiento, socialicen y apliquen en el aula.					
19	La realización de seminarios fortalece el quehacer pedagógico del docente.					
20	La gestión es fundamental para que los docentes realicen una mejor entrega educativa a nivel de aula.					
21	Verifico la aplicación de sugerencias pedagógicas que sugiero al docente para avanzar hacia la calidad educativa.					
22	La comunidad educativa se involucra en la educación de sus hijos e hijas, después de la socialización de resultados educativos.					
23	Las reuniones de evaluación de resultados cada trimestre permite hacer los ajustes pedagógicos necesarios.					
24	Las funciones de inmersión en apoyo al trabajo docente agradan al profesor.					
25	El acompañamiento pedagógico motiva al docente a desarrollar metodologías de					

INDICADORES

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
	enseñanza-aprendizaje.					
26	La asesoría pedagógica motiva a los docentes en la aplicación de lineamientos y enfoques metodológicos para un mejor aprendizaje de los educandos.					
27	La orientación pedagógica hace que los docentes desarrollen pedagógica y metodológicamente acciones a favor de la educación.					
28	La organización y ambientación de aula permite un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.					
29	Se evalúa el impacto del acompañamiento pedagógico de manera participativa con directores y docentes a través del rendimiento escolar.					
30	La sistematización de las experiencias de intervención en cada escuela, se construye con énfasis en la las lecciones aprendidas.					
31	Escuchar con atención las solicitudes y demandas de los docentes, fortalece la función de inmersión pedagógica.					
32	La socialización de las técnicas y métodos para la construcción de material didáctico, fortalece habilidades en los docentes.					
33	La revisión mensual del rendimiento escolar de los niños, sirve para tomar decisiones a efecto de cambiar estrategias de enseñanza y aprendizaje.					

Observaciones: _____



**Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC-
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-**

GUIA DE REVISION DE DOCUMENTOS

Revisión de documentos para evaluar la variable ATP

Lugar y fecha: _____

Documentos revisados: _____

Aplicado por: _____

No.	INDICADORES	ESCALA		OBSERVACIONES
		Presencia	Ausencia	
1	Diagnostica y establece listado de necesidades para la concreción de la calidad educativa.			
	Se reúne con padres de familia para conocer sus demandas reales y proponerles alternativas de solución.			
	Aplica la observación en el aula para registrar acciones pedagógicas que pueden ser mejoradas.			
	Registra resultados cuantitativos en instrumentos pertinentes, para socializarlos con el docente.			
	El ATP utiliza un plan de intervención realizada con base a un diagnostico previo.			
	Desarrolla talleres para el fortalecimiento de las acciones pedagógicas a nivel de aula.			
	Forma círculos de estudios para que los docentes recreen el conocimiento, socialicen y apliquen en el aula.			
	Realiza seminarios para el			

	fortalecimiento del quehacer pedagógico del docente.			
	Gestiona y dota de materiales educativos para que los docentes realicen una mejor entrega educativa a nivel de aula.			
	El ATP socializa resultados con la comunidad educativa para involucrarlos en la educación de sus hijos e hijas.			
	El ATP realiza reuniones de evaluación de resultados cada trimestre para poder hacer los ajustes necesarios.			
	Evalúa el impacto del acompañamiento pedagógico de manera participativa con directores, docentes a través de la promoción y rendimiento escolar.			
	Sistematiza las experiencias de intervención en cada escuela con énfasis en la socialización de las lecciones aprendidas.			



**Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC-
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-
Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes del
Nivel Primario –MARFEP-**

GUIA DE GRUPO FOCAL

Con docentes, para evaluar la variable calidad educativa.

Lugar y fecha: _____

Conductor: _____

Características del Grupo: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Temática a tratar en el grupo focal

El docente toma en cuenta el diagnóstico y listado de necesidades registrados por el ATP, para fortalecer el quehacer educativo.
El docente innova metodologías educativas, producto de la entrevista del ATP con los estudiantes.
El docente toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, como resultado de la reunión del ATP con padres de familia.
El docente autoevalúa su quehacer pedagógico, después de recibir los resultados registrados por el ATP en la etapa de observación a nivel de aula.
El docente pone en práctica las herramientas pedagógicas facilitadas por el ATP, para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
El docente integra en sus clases las estrategias pedagógicas facilitadas en talleres por el ATP, para el fortalecimiento de las acciones pedagógicas a nivel de aula.
El docente muestra resultados obtenidos como producto de la aplicación con los estudiantes, de las sugerencias pedagógicas dadas por el ATP.
Los estudiantes en compañía del docente muestran avances educativos, cuando el ATP socializa resultados con la comunidad educativa.
El docente aprovecha las reuniones de evaluación trimestral que realiza el ATP, para mostrar los resultados obtenidos.
El docente aprovecha eficientemente las funciones de inmersión en apoyo al trabajo docente en el aula, dada por el ATP.
El docente está motivado en la aplicación de lineamientos y enfoques metodológicos para desarrollar mejores aprendizajes en los estudiantes.
El docente establece horarios en que los estudiantes pueden utilizar los rincones de aprendizaje para fortalecer el conocimiento adquirido.
El docente establece una organización y ambientación pertinente en el aula, en el que puede interactuar directa y eficazmente con los estudiantes.
El docente utiliza las técnicas y métodos para la construcción de materiales didácticos, para elaborar materiales didácticos propios.
El docente hace integración curricular, y la concretiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Observaciones: _____



**Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC-
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-
Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes del Nivel
Primario –MARFEP-**

LISTA DE COTEJO

**Observación no participante en aulas visitadas por el ATP
Para evaluar la variable Calidad Educativa.**

Lugar y fecha: _____

Situación observada: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

No.	INDICADORES	ESCALA		OBSERVACIONES
		Presencia	Ausencia	
1	El docente innova metodologías educativas, producto de la entrevista del ATP con los estudiantes.			
2	El docente pone en práctica las herramientas pedagógicas facilitadas por el ATP, para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.			
3	El docente integra en sus clases las estrategias pedagógicas facilitadas en talleres por el ATP, para el fortalecimiento de las acciones pedagógicas a nivel de aula.			
4	El docente está motivado en la aplicación de lineamientos y enfoques metodológicos para desarrollar mejores aprendizajes en los estudiantes.			
5	El docente establece horarios en que los estudiantes pueden utilizar los rincones de aprendizaje para fortalecer el conocimiento adquirido.			
6	El docente establece una organización y ambientación pertinente en el aula, en el que puede interactuar directa y eficazmente con los estudiantes.			
7	El docente utiliza las			

	técnicas y métodos para la construcción de materiales didácticos, para elaborar materiales didácticos propios.			
8	EL docente hace integración curricular, y la concretiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.			

Observaciones: _____



Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC-
 Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-
 Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes del Nivel
 Primario –MARFEP-

GUIA DE CONVERSACION INFORMAL

Con niñas y niños, para evaluar la variable calidad educativa.

Lugar y fecha: _____

Características del Grupo: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Temática a tratar en la conversación informal.

El docente innova metodologías educativas, producto de la entrevista del ATP con los estudiantes.

El docente toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, como resultado de la reunión del ATP con padres de familia.

Los estudiantes en compañía del docente muestran avances educativos, cuando el ATP socializa resultados con la comunidad educativa.

El docente está motivado en la aplicación de lineamientos y enfoques metodológicos para desarrollar mejores aprendizajes en los estudiantes.

El docente establece horarios en que los estudiantes pueden utilizar los rincones de aprendizaje para fortalecer el conocimiento adquirido.

El docente establece una organización y ambientación pertinente en el aula, en el que puede interactuar directa y eficazmente con los estudiantes.

El docente utiliza las técnicas y métodos para la construcción de materiales didácticos, para elaborar materiales didácticos propios.

Observaciones: _____



**Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC-
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-
Maestría Regional de Formación de Formadores de Docentes del Nivel
Primario –MARFEP-**

**REGISTRO FILMICO DE
EXPERIENCIAS EXITOSAS.**

Lugar y fecha: _____

Documentos revisados: _____

Aplicado por: _____

N o.	INDICADORES	ESCALA		OBSERVA CION
		Prese ncia	Ausen cia	
1	EL docente hace integración curricular y la concretiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.			
2	El docente utiliza las técnicas y métodos para la construcción de materiales didácticos, para elaborar materiales didácticos propios.			
3	El docente establece una organización y ambientación pertinente en el aula, en el que puede interactuar directa y eficazmente con los estudiantes.			
4	El docente establece horarios en que los estudiantes pueden utilizar los rincones de aprendizaje para fortalecer el conocimiento adquirido.			
5	El docente está motivado en la aplicación de lineamientos y enfoques metodológicos para desarrollar mejores aprendizajes en los estudiantes.			
6	El docente aprovecha eficientemente la funciones de inmersión en apoyo al trabajo docente en el aula, dada por del ATP.			
7	El docente aprovecha las reuniones de evaluación trimestral que realiza el ATP, para mostrar los resultados obtenidos			
8	Los estudiantes en compañía del docente muestran avances educativos, cuando el ATP socializa resultados con la comunidad educativa.			
9	El docente muestra resultados obtenidos como producto de la aplicación con los estudiantes, de las sugerencias pedagógicas dadas por el ATP.			

10	El docente integra en sus clases las estrategias pedagógicas facilitadas en talleres por el ATP, para el fortalecimiento de las acciones pedagógicas a nivel de aula.			
11	El docente pone en práctica las herramientas pedagógicas facilitadas por el ATP, para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.			
12	El docente autoevalúa su quehacer pedagógico, después de recibir los resultados registrados por el ATP en la etapa de observación a nivel de aula.			
13	El docente toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, como resultado de la reunión del ATP con padres de familia.			
14	El docente innova metodologías educativas, producto de la entrevista del ATP con los estudiantes.			
15	El docente toma en cuenta el diagnóstico y listado de necesidades registrados por el ATP, para fortalecer el quehacer educativo.			
16	Evalúa el impacto del acompañamiento pedagógico de manera participativa con directores, docentes a través de la promoción y rendimiento escolar.			
17	Orienta a los docentes en el desarrollo pedagógico y metodológico de la educación.			
18	Motiva a los docentes en la aplicación de lineamientos y enfoques metodológicos para un mejor aprendizaje de los educandos.			
19	Realza a las personas, mientras no ingresen a su campo de acomodamiento. Realza a los otros.			
20	Tiende a «mantener las estructuras de autoconocimiento existentes» o, lo que es lo mismo, la resistencia al cambio cognitivo.			

Observaciones: _____

GLOSARIO:

Acompañamiento técnico pedagógico: El Manual de Supervisión Educativa del Perú (2009) indica que el acompañamiento técnico pedagógico es la función pedagógica de la supervisión orientada a fortalecer el desempeño profesional docente por la vía de la asistencia técnica; se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado.

Asesoría. Es básicamente el apoyo que el Asesor Técnico Pedagógico brinda al docente, con la finalidad de realizar innovaciones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Autoconcepto: Rogers (1980), manifiesta que el autoconcepto es el Conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto... Concepto que cada quién tiene de sí mismo (Positivo, negativo)

Calidad educativa: Para Cobo (1985) La educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella, se orientan a la mejor consecución.

Disonancia cognitiva: Festinger (1957) indica que cuando el individuo siente disonancia cognitiva, busca encontrar formas de lidiar con la tensión psicológica.

Diseñado: término acuñado por apócope por Calvo (2008) para referirse a tratar de diseñar nuestros sueños.

Elementos rizomáticos emergentes: Son aquellas ramificaciones de pensamiento o de ideas que surgen de una idea base.

Entrevista no estructurada: Es una técnica donde las preguntas y secuencias no están prefijadas. Las preguntas suelen ser de carácter abierto y el

entrevistado tiene que construir las respuestas. Son entrevistas flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación.

Entrevista tipo escala de Likert: es la técnica que se auxilia del cuestionario en que las aseveraciones tienen respuestas múltiples tratando de iniciar con una respuesta totalmente positiva y finalizando con una totalmente negativa; o viceversa, ejemplo: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Estudio de caso: El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa.

Experiencias exitosas: Dícese de las buenas prácticas que se realizan para alcanzar los objetivos de un proceso.

Grupo focal: La técnica de los grupos focales es una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación, por ejemplo, una detección de necesidades de capacitación.

Guía de entrevista no estructurada: Es el instrumento que se utiliza para recoger información relacionada a un estudio, donde las preguntas son flexibles.

Guía de grupo focal: Es el instrumento donde se realiza el vaciado de información que se recopila con el grupo de personas, sujetas de estudio.

Inteligencia Emocional Consciente: Es una oración requerida y creada en este estudio para referirse a la posibilidad de controlar las propias emociones, con la diferencia de abrirse a nuevas formas de concebir un proceso a favor de otros.

Inteligencia Emocional: Goleman (1995) quien hace referencia que la Inteligencia Emocional (IE) es aquella capacidad de identificar, nombrar y dominar las emociones, así como manejar las emociones con inteligencia. La Inteligencia Emocional incluye el autodomínio y la capacidad de motivarse, la capacidad de trabajar en grupo, la capacidad de comprender y manejar las emociones de los demás.

Intervención: Barraza (2010) en un enfoque crítico progresista aduce que la intervención educativa iniciar con la elaboración de la propuesta de intervención educativa y que es el agente educativo que tiene una necesidad, o situación problemática, en su práctica profesional y que, al resolverla, será uno de los principales beneficiados.

Liderazgo: Es un proceso actitudinal que utiliza un individuo para influir en los demás.

Lista de Cotejo: consiste en una lista de criterios o de aspectos que conforman indicadores de logro que permiten establecer su presencia o ausencia.

Orientación: La orientación pedagógica enfoca sus esfuerzos a promover actitudes positivas, adecuadas o pertinentes del docente, hacia el acto educativo; es decir, a recrear su vocación como docente o maestro.

Paradigma: Regularmente conocido como modelo.

Peón educativo: término acuñado para referirse a que el docente cumple una función como un trabajador de la educación (asalariado)

Resemantizar: Recoger algo que ya existe y transformarlo en otra cosa con otro significado.

Socio-inversionista: persona que ve por los intereses sociales desde una inversión no monetaria.

Test Básico de inteligencia Emocional: es un conjunto de aseveraciones que busca medir la capacidad de reacción del individuo frente a situaciones.

PALABRAS EN INGLÉS:

Síndrome de Burnout: Desgaste profesional.

Coaching: es un método que consiste en dirigir, instruir y entrenar a una persona o a un grupo de personas.

Empowerment: Es una forma de capacitar o proporcionar a una persona los elementos necesarios para atender y resolver las situaciones.

Self-handicapping: Consiste en la “creación de obstáculos para conseguir mantener la autovalía y los autoesquemas positivos” García y Pintrich (1994) indica que los individuos que utilizan esta estrategia poseen autoesquemas frágiles de sí mismo en cuanto a su competencia, siendo utilizada esta estrategia para proteger su autoestima cuando sus frágiles esquemas son amenazados.

SIGLAS:

ATP: Asesoría Técnica Pedagógica o Asesor Técnico Pedagógico. Dependerá del contexto en que se utilice.

BIL: Bilingüe.

CNB: Currículum Nacional Base.

CNE: Consejo Nacional de Educación

CRP: Centro de Recursos Pedagógicos.

MINEDUC: Ministerio de Educación.

MON: Monolingüe.

OTEBIS: Orientadores Técnicos Bilingües.

PACE/GiZ: Cooperación Alemana.

RAE. Real Academia Española.

Matrices

Estrategias para resolver la disonancia cognitiva		
Indicadores	Director EORM A San Gabriel	Director EORM C EI Progreso I
<p>Considera como más relevante la información coherente con las propias percepciones y a desechar aquella otra que resulta discrepantes.</p>	<p>"Mi intención es con los chicos, su dosificación yo ya intente ya le di conocimiento pero no hay mayores resultados." "Alguien que resista, yo le comentaba que de alguna manera esta porque aquí va a ver un aumento y ahí termino."</p>	<p>"Cuesta con el maestro, no es hablar mal, pero cuesta con los maestros. El asesor viene y ayuda a la seño, da acompañamiento, viene con sus mire seño hagamos y si se da el resultado, pero como se siguen en el mismo rollo vuelve a caer."</p>
		<p>"Porque yo le decía que esta su manera de trabajar ella no me vena a obligar a trabajar como ella trabaja, le pidió su planificación y agenda como ella trabaja a la cual se negó rotundamente." "En mi caso amerita si la corrección que me hace es correcta, si de alguna manera lo que estoy haciendo esta bien tendría que tener mi punto de vista de la corrección del que me viene a observar. Ahí nos damos cuenta, a veces piden carteles hechos por el maestro, pero la educación de ahora es que el niño construya su propio conocimiento, de demostrarle a la mama cuanto ha aprendido. Aceptar si es correcto y si no, no." "Analizar pues si la corrección esta haciendo es real, si no se tendría que ver."</p>

Estrategias para resolver la disonancia cognitiva	
Indicadores	Docentes GF EORM D San Francisco
<p>Busca entornos que permitan confirmar las propias percepciones.</p>	<p>"Tal vez en ese caso adecuarlo al ambiente del niño, puede ser que traigan otras estrategias pero adecuarlo en el ambiente del niño."</p>

Estrategias para resolver la disonancia cognitiva	
Indicadores	Director EORM C EI Progreso I
<p>Distorsiona la información disonante mediante el uso de estrategias como la atención, el recuerdo y la interpretación</p>	<p>" Es difícil, en el caso de las compañeras llegaron a 13 puntos, lo que no les gustaba era la visita del ATP, lo que no les gustaba era que se venían a sentar mire seño porqué no esto y lo otro. A ellas, no les parecía las sugerencias no</p>
	<p>"Lo primero preguntar en donde tengo deficiencias, que me lo explique y que me lo haga ver de acuerdo a su propio criterio o fundamentos legales donde puedo mejorar porque tampoco podemos decir si no nos han dicho de acá hay fallado esto no esta funcionando, de alguna manera aceptaría esa acción de acompañamiento" "En el caso viniera, yo no aceptaría el emite su dignáoslo en cierto tiempo en hora y toda educación es un proceso, por una semana hiciera un diagnóstico usted esta fallando, yo tengo, niño y padre de familia, para medir si el diagnostico es valido y al menos tengo 20 almas yo los conocer su su nivel de capacidad yo si no se los aceptaría, la verdad si no compartirla ese caso que me dijera que si."</p>

selectiva.	lo veían como acompañamiento sino supervisión”	“En el caso de sexto, casi no se da ellos emiten su juicio, sería poco difícil que me marcaran estos cuatro errores. Habría que aceptarlo y respetar el criterio del ATP.”
------------	--	--

Estrategias para resolver la disonancia cognitiva		
Indicadores	Docentes GF EORM D San Francisco	
Le da concesión de suma relevancia a las actividades en la que se es mejor que los demás	“Yo si lo aceptaría, pero siempre y cuando del contexto del niño porque a veces nos traen otro aprendizaje que el niño no conoce.”	

Estrategias para resolver la disonancia cognitiva		
Indicadores	Docentes GF EORM D San Francisco	
Utiliza determinadas estrategias atribucionales, como la “autoafirmación”, consistente en reforzar una dimensión no amenazada	“Lo aceptaría si yo misma me doy cuenta, amerita la corrección yo aceptaría. Y si considera que no amerita, su aula no tiene carteles necesita hacer ese cambio lo hago.” “En mi caso, aceptaría lo que ATP me diga siempre y cuando tenga la razón en alguna aula, a veces tenemos el cartel y todo si mucho una semana, los del básico los arrancan, que nos queda a nosotros volver hacerlo, siempre y cuando uno tiene que aceptar las sugerencias, tal vez nada que ver si tiene razón se acepta.”	

Estrategias para resolver la disonancia cognitiva		
Indicadores	Director EORM A San Gabriel	Docentes GF EORM D San Francisco
Aplica la comparación social selectiva	“Donde si hay problema es en la promoción de los alumnos, los que están en el PADEP supuestamente aplican nuevas metodologías se aplican un poco más, ahora ese es mi problema, para inicio de año el maestro que ha sacado una promoción que se considera de lo mejor y un maestro que no esta en el PADEP, no ha utilizado nuevas metodologías y los niños están mas despiertos .el maestro no quiere agarrar los niños de ese maestro del PADEP.” “Entonces ahí hay cierta discrepancia. Como es posible que los míos los preparé bien y se los das a otro, anteriormente sorteábamos, lo designo yo con la subdirectora. Ese es un problema A quien le encargo yo la sección si le encargo que no esta en el PADEP o los echan a perder,... por un lado	“Si es algo nuevo jamás visto en otro lado pues evaluarlo de ese momento si se adecua al contexto porque primero tiene que ver el contexto no podemos moldear a alguien, aunque lo han hecho el CNB ha venido de otros países donde se ha implementado, la telesecundaria vienen de México, a veces no se concretiza que es lo necesitamos nosotros como guatemaltecos magisterio, si es algo nuevo y si es funcional para mi desempeño docente y el niño puede tener aprendizaje efectivo, se acepta porque es algo que viene a fortalecer”

	deja ciertos espacios en cada una de las aulas. Y el maestro que es pilas y le doy alumnos.”
--	--

Estrategias para resolver la disonancia cognitiva	
Docentes GF EORM D San Francisco	
Indicadores	
Utiliza el fenómeno del “self-handicapping”, que consiste en mostrarse de manera denigrante y con ello disponer de una excusa para poder mantener un autoconcepto positivo	<p>“Primero es de que aceptarlo pero también no aceptaría, durante un bimestre miramos muchos temas, se hace bastante trabajo, todo el trabajo que se hace, carteles el niño quizá no lo aprende un bimestre y si mantenemos durante más tiempo el niño puede aprender. Hacer mucho trabajo no se puede colocar todos los trabajos.”</p> <p>“Aceptar como seres humanos tenemos errores y sirve del material pero no tenemos material sale de nuestra bolsa, algunos padres dan y otros no la hacen pues la economía esta mal.”</p> <p>“Habría que ver, emite su diagnostico, en forma tradicional macro tener un ambiente perfecto, pero mi aula esta bien reducida, el sistema educativo. la comunicación los niños son meramente del idioma achi. Yo me comunico, yo me pondo hablar en achi se rien. Usted no se comunica al hablar. Rincones es tradicional seria bonito lastimosamente nuestras aulas no están diseñadas de acuerdo a las necesidades.”</p>

Estrategias para resolver la disonancia cognitiva	
Docentes GF EORM D San Francisco	
Indicadores	
Realiza a las personas, mientras no ingresen a su campo de acomodamiento. Realiza a los otros.	“Aceptarlo si usted es el asesor, usted sabe.”

Otras expresiones que no están en los indicadores:

Directores:

“Honor a quien honor merece, la compañera había sido negativa, pero ahora ha cambiado mucho, ella a eso muchas cosas. Ella cambio mucho su metodología este año.” “Tal vez un poquito mas de empuje quiero yo, para que esto vaya terminando” “Yo a los compañeros les he hablado mucho, no vengamos por un salario compañero así de sencillo, es cierto que el pisto hace falta pero nosotros cumplamos con lo que tengamos, si el señor les dio una profesión, hagamos lo que realmente corresponde.” “Ha sido una lucha, yo llego cinco años en la dirección, un compañero se estaba resistiendo en esto y me ha llevado a la Coordinación, hay cosas muy interesantes, me gusta dirigir, que más se puede implementar, me ha costado mucho.” “También en reuniones hablamos de manera dura, de frente pero siempre con respeto. “El día que ustedes digan que ya no voy hacer director no hay problema. “Yo no estoy en el PADEP, pero estoy otro profesorado. Surgió la necesidad, si voy a orientar debo prepararme.

Acompañamiento técnico pedagógico					
Indicadores	Director EORM A San Gabriel	Director EORM C El Progreso I	Maestra EORM C Progreso I	Docentes GF EORM D San Francisco	Asesor técnico pedagógico San Miguel Chichaj
Diagnostica y establece listado de necesidades para la concreción de la calidad educativa.	“De alguna manera mucho (el ATP), en el sentido que viene el y cuales son las aulas mas débiles, que necesita reforzamiento yo le aconsejo tal aula, tal aula, porque uno conoce más o menos como va, entonces dice si es cierto ahí había cierta debilidad, en que apoyo al docente” “Ahora que venga el orientador hagámosle ver, ha servido de apoyo inclusive a la dirección.”	“Si vamos a la planificación se maneja sobre competencias, pero la verdad el mismo sistema nos ha llevado solo a cuantificar, las evaluaciones de los niños, esta es otra situación si usted se da cuenta el caso de evaluación con los niños no es tradicional.”	“Yo creo cuando el asesor pedagógico emite alguna opinión de uno debe mejorar el desempeño de la labor en cierta manera como docentes lo aceptamos porque es para mejorar nuestra practica dentro de la docencia”	“Yo pienso que tal vez por el no nos dirija que nos el vea el trabajo, porque todo trabajo de alguna forma sirve, pero si uno tiene errores aceptarlos, pero nadie no he tenido oportunidad me ha acompañado, porque hay tanto que aprender. Seria muy buenísimo”	“Definitivamente hay algunos maestros que son muy renuentes, posiblemente creen que son los mejores docentes que hay tampoco se les trata de forzar, porque no se trata de entrar en confrontación, sino que a través del apoyo que uno les da a los otros se pueden dar cuenta ellos que si es efectivo.”

Acompañamiento técnico pedagógico	
Indicadores	Director EORM A San Gabriel
Entrevista al Director de la escuela, para saber si el docente recibe o no, apoyo en todo momento.	“Me he dado con los compañeros, estoy acá y doy lo mejor de mi” “Lo primero que hago es una práctica reflexiva con el director para platicar con él sobre sus procesos administrativos y por ahí uno va dando algunas orientaciones y luego pedirle a el como sugerencia a quien se le puede dar acompañamiento ese día, ellos tienes sus prioridades y conocen a sus maestros, ellos saben donde hay más debilidades, así empecé a dar ATP, todos coincidieron igual yo tenia la visión que había que empezar con primer grado, es el grado donde el maestro necesita más apoyo, estábamos en abril y habían problemas de aprendizaje en los niños en sus primeras letras y todos los directores, casi todos, que a los maestros de primero había que darles acompañamiento, y entonces era mas por demanda que otra cuestión iniciaron el acompañamiento, prácticamente 2 visitas se les hizo a los maestros.” “Luego en las otras visitas siempre la se hace la dinámica de hablar con el director porque algunos

		<p>directores si me lo pidieron. Me pusieron un ejemplo estuvo una asesora antes de mi, y fijese la escuela estaba abierta porque yo conocia lo que estaba haciendo, pero fijese habia una persona en el aula que estaba pasando la maestra sentada y ella estaba dando clases, de repente me mandaron una maestra y realmente yo no sabia quien era y lo que estaba haciendo yo como autoridad de la escuela si necesito saber que esta pasando.”</p> <p>A pesar de que ahorita ya nos conocemos, necesito que hablemos antes, entonces esa visita ahí en primera instancia me sirve a mi porque el director necesita un acompañamiento en su trabajo administrativo y de repente algunas dudas y hacer una practica reflexiva y esta es la dinámica que hemos ido utilizando.”</p>
--	--	--

Acompañamiento técnico pedagógico		
Asesor técnico pedagógico San Miguel Chical		
Indicadores	Director EORM A San Gabriel	Docentes GF EORM D San Francisco
<p>Entrevista al docente para escuchar sus demandas reales a nivel de aula y fuera de ella.</p>	<p>“El docente llega y dice que hacemos con estos alumnos, es un trabajo no solo de ellos, ya platicó con los padres, ya platica</p>	<p>“Lo primero preguntar en donde tengo deficiencias, que me lo explique y que me lo haga ver de acuerdo a su propio criterio o fundamentos legales donde puedo mejorar porque tampoco podemos decir si no nos han dicho de acá hay fallado esto no esta funcionando, de alguna manera aceptaría esa forma de acompañamiento”</p>
		<p>“En una mañana a veces atendía 2 o tres maestros porque depende de la demanda de atención y no se puede hacer ATP. Mira que esta haciendo, incluso con algunas maestras y llegaba yo a ver como está y me decian todo está bien fijese que ahora estamos con tal cosas, y empiezo yo con algunas preguntas como dan matemática, me dicen fijese que con matemática tengo problemas, entonces si necesita acompañamiento, lo que sucede es que le da pena al maestro o maestra decir.”</p> <p>“Pues entonces, que le da pena decir al maestro cual es su debilidad, y que entonces hay que saber preguntarle, donde se le puede pregunta, lo que no hice porque no es mi función es suplir a los maestros en sus clases, o se que prácticamente hacia el anterior, que ella se ponía a dar las clases, en realidad no vengo a suplirlos a ustedes sino a apoyarlos, prácticamente cada vez que yo asistía a un ATP le llevaba algo al maestro, eso es fundamental, una herramienta para trabajar matemática, comunicación u otra tarea”.</p>

Acompañamiento técnico pedagógico	
Indicadores	Director EORM C El Progreso I
Entrevista a los estudiantes para conocer la actitud que tienen frente a los desafíos a nivel local, regional y globalmente.	Incluso al lic le paso una cosa curiosa con los niños, cuando empezaba a venir acá. Estábamos viendo los polígonos irregulares, pero como él es pilas para matemáticas, me dijo, mire profe le sugiero que lo haga de esta manera. Nunca se me olvida que hasta foto le tome el esta, el agarro su regla y no le salía. En eso se levanta un niño, y lic no lo haga así. Se hace de esta manera. Y de una vez le agarraron la regla y se quedo sorprendido, uno le da las estrategia pero uno les dice si encuentran otra forma hagamos para trabajar el pensamiento lógico.”
	Asesor técnico pedagógico San Miguel Chicaaj <p>“Platicamos, de hecho cuando yo llego me pongo a platicar en achi con ellos.”</p> <p>“Los alumnos ya mas grandecitos son como ya mas reservados, no como los de primero, segundo y tercero, que si usted media vez usted le da confianza ellos se abren y platican.”</p> <p>“Son reservados por el mismo proceso de aprendizaje, no cabe duda que los resultados de 4 5 6 es evidente, ha habido una educación bancaria el estudiante solo escribe. Pero no tiene como reflexionar al hacerles una pregunta escribe algo y el no entiende. Yo lo veo de esta manera, aunque con las sugerencias, pero que tuve que hacer diferentes actividades.”</p>
Acompañamiento técnico pedagógico	
Indicadores	Director EORM A San Gabriel
Se reúne con padres de familia para conocer sus demandas reales y proponerles alternativas de solución.	“Es posible porque algunas circunstancias, por ejemplo hemos dicho de alguna manera la educación se da en varios aspectos, padre de familia docentes y director.... Los padres de familia dicen déjenlos esta en primero grado es chiquito que pierda, el padre de familia no cumple su función acá, dígame usted que va a hacer en el aula, el docente en el aula, mire este niño esta en segundo y no sabe. El padre de familia no aplica en casa, no hace sus tareas no trae sus cuadernos,. Tengo un niño que salió y que no nono es chiquito y algún día va a aprender, aunque venga el asesor, CTP el presidente, ahí creo que no, necesita el apoyo del padre de familia.”
	Asesor técnico pedagógico San Miguel Chicaaj <p>Entonces no lo hemos hecho, yo espero que en estos días que los maestros, ahorita en octubre que ellos reúnen a los papas, yo voy a empezar solicitar algunos espacio para hablar con ellos, ellos saben, cuando hablamos EBI y ESAN como son los consejos de las escuelas, les hemos hablado de lo que hacemos nosotros en las escuelas, la importancia de los padres de familia que se acerquen a las escuelas.”</p> <p>“En algunas comunidades dicen que los papas son los que no quieren, entonces estos temas de EBI, los han hecho a entender la necesidad de acercarse a la escuela.”</p>
Acompañamiento técnico pedagógico	
Indicadores	Asesor técnico pedagógico San Miguel Chicaaj
Se reúne con autoridades locales para saber si el docente recibe apoyo o no, en su quehacer pedagógico.	“Eso si no lo hemos podido hacer, porque esto del EBI y ESAN, es con consejo de padres de familia, solo con los líderes en este caso atendemos ocho comunidades, atendemos Rabinal y Cubulco y Purulha”

Acompañamiento técnico pedagógico		
Indicadores	Director EORM C EI Progreso I	Docentes GF EORM D San Francisco
Aplica la observación en el aula para registrar acciones pedagógicas que pueden ser mejoradas.	"A mi me nació el interés, que todos. El ATP ha venido, la seño el año pasado se sentaba y miraba. El lic este viene voy a estar con tal maestro mira las debilidades y ayuda a la seño. Yo le sugiero que en tal grado se haga..}"	"El asesor paso conmigo antes que fuéramos a una capacitación y él les hizo mas que todo una evaluación a los niños a través de un dictado y luego escribió unas palabras en el pizarrón para que ellos formen oraciones entonces me dijo lo que tiene que hacer ahora es pedirles artículos de prensa o que traigan un su párrafo Para que ellos analicen algo de ahí lo que ellos lean me dijo, a menos a mi me gusto lo que el me dijo porque mis niños casi ya podían interpretar o hacer una descripción"

Acompañamiento técnico pedagógico	
Indicadores	Asesor técnico pedagógico San Miguel Chicaí
Registra resultados cuanti-cuantitativos en instrumentos para socializarlos con el docente.	"Yo llevo un cuadernito y voy anotando, por ejemplo que observo primero, inicialmente yo les decía mire yo como sugerencia pero no anota, después regáleme una hojita y anotaba las actividades que podía hacer, una platica con ellos y como no estamos acostumbrados a escribir se quedaba solo escuchando, para mi que algunas cosas si pero otras veces se podían perder, luego en este proceso que no es solo eso que me corresponde hacer, porque hago otras actividades que eso me ha quitado mucho tiempo."

Acompañamiento técnico pedagógico			
Indicadores	Director EORM A San Gabriel	Director EORM C EI Progreso I	Maestra EORM C Progreso I
El ATP utiliza un plan de intervención realizada con base a un diagnostico previo.	"Ha servido de apoyo, hay cosas que dice usted dio esto pero debería hacer esto."	"De ahí viene el plan de mejoras, invitamos al ATP, y todos recibimos la inducción, a veces el cambio lo he tenido, todas estuvieron en el PADEP, pero no finalizaron, porque la misma situación es que cuesta hacer ese cambio, hay libertad de cátedra, por mas que uno quiera hacer".	"yo cuando el ATP da un acompañamiento yo creo que hay aceptación el está viniendo es ATP es viniendo porque ha tenido buena presentación de él, eso es lo que necesitamos que haya ATP en el aula, si estamos solos no podemos enriquece el aprendizaje la manera de dar las dinámicas, yo creo que de esa manera eso es lo que necesitamos desgraciadamente no se eta dando en todas las escuelas y esa esa una gran demanda que necesitamos la unidad hace la fuerza, es necesario pienso yo
			Docentes GF EORM D San Francisco
			Tal vez a manera de sugerir de los ATPs, no busquen solo los grados de primero, segundo y tercero, no utilicen solo los que quieren, que acompañe a todos los grados, a menos ha pasado en el aula me ha dado sugerencia una técnica para mejorar, él ha traído herramientas, (manera verbal) donde ellos implementan, pero de manera sugerencia que pasen con todos los compañeros, todos necesitamos acompañamiento"

	que necesitamos del ATP.”
--	---------------------------

Acompañamiento técnico pedagógico		
Indicadores	Maestra EORM C Progreso I	Docentes GF EORM D San Francisco
Establece mejores resultados en niñas y niños a través de la orientación ofrecida al docente, a raíz de las debilidades encontradas en la escuela y el aula.	En la actualidad los compañeros se han preparado en diversos temas sin embargo, del PADEP experiencia bastante aceptable, de la metodología que se maneja, han hecho cambio en sus aulas, otros que no están en PADEP pero en otras carreras, vienen a fortalecer el mejoramiento del aprendizaje”.	“En ningún momento ha venido, yo que pasara conmigo para ver en que estoy fallando, no solo los niños vienen a aprender, sino el maestro viene a enseñar porque el maestro viene también a aprender con los niños también, yo que este paso, ” “Lo que haría yo es mejorar mejor porque ya me dicen donde estoy fallando y de que forma y depende del apoyo de él y de otros compañeros, si ayuda ideas o para que aprendan más los niños.”
		Asesor técnico pedagógico San Miguel Chicaí “La escuela de San Gabriel por ejemplo, la motivación con los maestro de primer grado se logró que trabajaran el idioma achi, y hay resultados, saben leer y escribir en idioma achi, todo eso ha contribuido para que ellos vean que la educación se puede mejorar siempre y cuando ellos estén dispuestos hacer la sugerencia que uno les da”

Acompañamiento técnico pedagógico	
Indicadores	Docentes GF EORM D San Francisco
Facilita herramientas pedagógicas con las que el docente puede implementar estrategias lúdicas.	“Si es algo nuevo jamás visto en otro lado pues evaluarlo de ese momento si se adecua al contexto porque primero tiene que ver el contexto no podemos moldear a alguien, aunque lo han hecho el CNB ha venido de otros países donde se ha implementado, la telesecundaria vienen de México, a veces no se concretiza que es lo necesitamos nosotros como guatemaltecos magisterio, si es algo nuevo y si es funcional para mi desempeño docente y el niño puede tener aprendizaje efectivo, se acepta porque es algo que viene a fortalecer” “Al menos cuando pasó conmigo el me oriento me dijo como tengo que ensañarle a los niños el si me ayudo hacer el dictado” “También el año pasado, que hizo en el aula, motivó a los niños, la Licda. estuvo conmigo el año pasado pero se sentaba, en este caso daba primer grado, me ayudó a leer, jugar con los niños y a motivar de alguna manera.”.
	Asesor técnico pedagógico San Miguel Chicaí “El maestro necesita que le den ideas, pues tenemos este recurso que es fundamental, si el ATP no tiene recurso llega con los brazos cruzados y no hace mayor caso.”

Acompañamiento técnico pedagógico	
Indicadores	Docentes GF EORM D San Francisco
Desarrolla talleres para el fortalecimiento de las acciones pedagógicas a nivel de aula.	"Vamos 2 veces al mes, (no se ponen de acuerdo) una vez al mes, y ATP monta talleres, la finalidad de la visita, compartir ideas, se realiza uno y se deja uno allá"
Acompañamiento técnico pedagógico	
Indicadores	Asesor técnico pedagógico San Miguel Chicaj
Forma círculos de estudios para que los docentes recreen el conocimiento, socialicen y apliquen en el aula.	"Empecé a hacer actividades personales conforme pasó el tiempo hice círculo con ellos para trabajar el CNB, otro elemento que consideramos importante es la metodología, y la planificación y un modelo de planificación con un modelo de aprendizaje significativo, entonces hice los trabajos en círculo para que el acompañamiento fuera mas general."
Acompañamiento técnico pedagógico	
Indicadores	Director EORM A San Gabriel
Verifica la aplicación de sugerencias pedagógicas dadas a los docentes para avanzar hacia la calidad educativa.	"...estos compañeros no han aplicado, miren compañeros yo sé que hay problema con esto, pero tratamos la manera, tenemos reunión con ellos."
Acompañamiento técnico pedagógico	
Indicadores	Docentes GF EORM D San Francisco
El ATP realiza reuniones de evaluación de resultados cada trimestre para poder hacer los ajustes necesarios.	"Yo digo que él no ha hecho porque hay muchas escuelas, y pasa a visitar un asesor para no se cuantas escuelas no se alcanzaría."
Acompañamiento técnico pedagógico	
Indicadores	Docentes GF EORM D San Francisco
Desarrolla las funciones de inmersión en el apoyo al trabajo docente en el aula	"En el caos mío también paso a mi aula, estubo de 8 a 10 de la mañana me ayudo hacer unas tarjetas monosílabas y que los niños formen las palabra y formen oraciones, me ayudó a poner un listado de palabras en el pizarrón y que los niños inventen una a 2 oraciones o una palabra los niños pueden inventar hasta 3 oraciones estubo con los niños dictando, me ayudo en ese lado, me pidió unas seis cartulinas y así cortándolo haciéndolos" "Tal vez decirle que me ayude a atender a los niños yo tengo 29 y estoy dando primero y no me alcanzo." "Atender al grupo que está más débil, porque yo atendería al otro grupo. Pedir estrategias para poder atender a los niños que

	tienen deficiencia de esta forma aprovecharían más.”
Acompañamiento técnico pedagógico	
Docentes GF EORM D San Francisco	
Indicadores	
Acompaña a los docentes en el desarrollo pedagógico metodológico de la educación.	“En mi caso este vino la asesora en la cual solo llego pidió planificación se lo di y me dijo esto no sirve me dijo vio mis carteles y me dijo que tampoco servían yo le dije pero porque, si así nos enseñaron el año pasado a pero la forma en que le ensañaron no es esa me dijo no es esa ya había pasado la compañera, paso con otra compañera en la cual a la compañera le acepto la planificación y a la otra le rechazo y era la misma planificación. Entonces le dije si no sirve capacítenos, seguía viniendo como que a tres nos rechazaba que no servía que lo hiciéramos de nuevo. Que nos capacite pero no lo ha hecho”

Acompañamiento técnico pedagógico				
Indicadores	Director EORM A San Gabriel	Director EORM C EI Progreso I	Docentes GF EORM D San Francisco	Asesor técnico pedagógico San Miguel Chicaj
Motiva a los docentes en la aplicación de lineamientos y enfoques metodológicos para un mejor aprendizaje de los educandos.	Hay dos o tres ahí que están muy bajos porque razones que no sé. Pero, eso le digo a los otros compañeros, que él tiene mucho que hace, cuando vino el CRP, como es posible que vayamos a hacer una herramienta y que del petate que otro lo va a utilizar, ya con el PADEP fue cambiando”. “Él ha leído mucho de eso, al maestro hay que entrarle por el cambio de voluntad, cuando le cambia la voluntad las cosa lo convierte en lado positivo, cuando esto no sirve para que, y no da mas de su tiempo de lo normal.”	“Cambio de conducta, no hay consciencia del maestro. Hemos maestros habemos pero que tengamos la vocación para realmente hacer lo que tenemos no la hay., acá hay caso típico se les dice y se enojan con uno a veces llego a la casa enojado. Y mi misma esposa que tiene tercero básico me dice, usted tiene que entender que no todos son iguales.”	“Observamos, sentido. En mi caso ha llegado y se sienta ninguna palabra dice, al momento de dar mi clase no me orienta, mire seño podría hacerlo de esta forma, dice al final otras cosas, no es correcto porque de una vez lo baja a uno.” “Yo tuve una oportunidad llego a mi aula, habíamos pintado las aulas, y mi aula no tenía ni un solo arte, su piso esta sucio, pero no estaba sucio de papel pero de lodo, no tiene carteles, a los dos cosas que me dijo, porque acabamos de pintar, pero uno a veces se lastima por las verdades, pero porque llega solo lo feo y no a motivarlos, señora usted tiene esto esto...”	“Utilicen otros libros, otras formas para que partiendo de la construcción el niño pueda entender que puede leer y escribir entonces hasta hacer tarjetitas para la construcción de lectura y escritura”

Acompañamiento técnico pedagógico	
Indicadores	Docentes GF EORM D San Francisco
Orienta a los docentes en el desarrollo pedagógico y metodológico de la educación.	“Este a mi no me han visitado, pero el año pasado si era una Licda, de Cobán, llego a mi aula y se sentó a ver como trabajo acá esta mi cuaderno de asistencia y mi cuaderno de trabajo, no le voy a pedir nada, se quedo sentada” “En el caso de prepa, lo primerito es que nos orientara bien en la planificación, nosotros decíamos una cosa y ella otra, por fin es que nos contradecíamos y cuando pasaba con las de prepa a una le decía una cosa y a otra, otra cosa”
	Asesor técnico pedagógico San Miguel Chicaj
	“Entre las acciones que hizo primero como el maestro ordenara un poco su proceso de enseñanza y escritura, la mayoría exigen un libro al niño, el libro victoria u otro libro entonces el aprendizaje de lectura y escritura se vuelve mecánico, a varios maestros les hice ver yo con pruebas porque los niños leen, pero cuando les quitaba el libro y se dictaban las mismas palabras no podían escribir, yo les pido que quiten los libros a los niños.”

Acompañamiento técnico pedagógico	
Indicadores	Docentes GF EORM D San Francisco
Apoya al docente en la organización ambiental pertinente en el aula.	“Hay carteles fijos, si uno no esta terminando el primer bimestre y carteles de segundo bimestre todavía, es difícil para uno y uno no tiene nada, es lo que se mira pero no es así” “En mi caso yo aceptaría, pero no es así, yo si voy al día con mis carteles, quito todo lo hacen mis niños ellos lo hacen.” “Los niños hacen lo carteles cuando viene el asesor, el cartel está horrible, si le voy a enseñar tienen que hacer carteles, ellos no van a aprender ni van a valorar su trabajo.” “A nosotros nos han contradicho, la creatividad “ “O es una cosa como no debe ser, yo tengo no tango nada, yo he hecho el trabajo el niño no solo viene a aprender acá, los niños hacen carteles y se los llevan a la casa, para que aprendan allá” “Yo le puse 10 dibujos colocar su nombre en ingles, hace dibujos excelentes, otros más o menos y otros feitos, esa vez, yo le dije a un niño que llevara los 10 dibujos, pintados, pega esto en el aula, también nosotros vamos a pegar y pegaron en el aula, llenaron un gran pedazo en el aula.....no cabe.”
	Indicadores
Evalúa el impacto del acompañamiento pedagógico de manera participativa con directores, docentes a través de la promoción y rendimiento escolar.	Docentes GF EORM D San Francisco “De los errores uno aprende muchas cosas, si no hay errores uno no aprende cosas buenas, si aceptar siempre y cuando pues que sea haya razón “
	Indicadores
Socializa con los docentes las técnicas y métodos para la construcción de material didáctico.	Docentes GF EORM D San Francisco “Función del ATP en el CRP, darnos materiales, al menos a mi me ayudo te hago las letras y me ayudo hacer las letras.”

Calidad Educativa.			
Indicadores	Director EORM A San Gabriel	Director EORM C El Progreso I	Docentes GF EORM D San Francisco
El docente toma en cuenta el diagnóstico y listado de necesidades registradas por el ATP, para fortalecer el quehacer educativo.	“De alguna manera están fallando”	“Yo quise involucrar a las compañeras (y compañeros) pero es mismo día me puse a compartir la evaluación y les dije esa evaluación no viene del ministerio de educación, esa evaluación yo la hice. Se me quedo viendo una seño y me dijo, disculpe profe yo le voy hacer honesta, yo le conteste son puras ... y porque seño es que yo pensé que la ministra lo iba a leer y la puse calidad, y usted sabe que nuestra realidad es otra. Así honestamente, me gusto la sinceridad, bueno compartamos, le hice conciencia y le dije todos tenemos debilidades, la primera mía es la lectura y escritura.”	“Yo creo que para mejorar eso se requiere de la acción si nosotros omitimos lo que nos hacen ver, entonces nosotros no reconocemos entonces lo que como maestros debemos de ser innovadores, debemos ser diferentes a los demás, no tenemos que seguir los mismos tenemos que imaginar de alguna manera para poder imaginar se requiere yo creo que de esta mística dentro del yo del ser docentes para poder crear y para poder crear.”

Aspectos no relacionados con los indicadores

“El asunto aquí inicialmente empezamos con este proceso sin mucha digamos orientación sobre el ATP, más que la experiencia que he tenido yo en relación a esta tarea. Entonces más o menos como en mayo tuvimos una capacitación donde nos dieron unas líneas de acción del ATP, y se refiere mas que todo a práctica reflexiva sobre la implementación, la concreción del CNB, el acompañamiento EBI, PEI que a eso si no le entramos, cada maestro justifica que ahí esta el PEI, pero que no se lo autorizaron, no sabe si esta autorizado, pero en fin, cuando yo programa básicamente la primera acción que hago al llegar a la escuela, salgo de aquí 8 menos cuatro u ocho y cuarto, porque como sugerencia nos pidieron no llegar antes de la siete y media para quitar un poco de la mente los estereotipos de control, y de la fiscalización que se hace, es una visita a la escuela y que ellos vieran la presencia mía como un elemento mas en la escuela en el proceso de acompañamiento y ayudar con algunas ideas.

“En relación a lo que no se pudo alcanzar, no puede yo pasar con todos los maestros le di atención a primero, segundo y tercero, y algunas maestras de sexto, dos tres maestras de sexto que los directores me pidieron, porque el trabajo de ATP es básicamente en las escuelas, oficialmente cuando veía las cosas muy teóricas, dije en una semana estoy en una escuela y atiendo a todos los maestros.”

Están trabajando actividades con padres de familia en EBI y en educación seguridad alimentaria y nutricional, voy a las capacitaciones y luego replico, pero como no puedo yo protestar, porque es la institución que me paga.”

Calidad Educativa.				
Indicadores	Director EORM A San Gabriel	Maestra EORM C Progreso I	Docentes GF EORM D San Francisco	Asesor técnico pedagógico San Miguel Chicaj
El docente innova metodologías educativas, producto de la entrevista del ATP con los estudiantes.	<p>“Cada quien tiene su forma de trabajar”</p> <p>“ACA son 16 la mayoría se esta adaptando, mas de alguno ha hecho algo en el aula.”</p>	<p>“Ya terminó el tercer bimestre. Los compañeros no han terminado porque estuvieron en una capacitación. Usted lleva registro de rendimiento. Lo tengo en mi casa porque estoy haciendo las anotaciones.”</p>	<p>“Yo tengo una ya me da pena dejarlo, me ha funcionado incluso lo lleva a la capacitación a Zacapa y muchos maestro se mostraron interesados, yo la inventé. Se llama maraña con respecto a matemática Maraña por matemática y araña, y tiene la forma de una araña o de una tela araña, es algo que me ayuda bastante en el aula y les he dicho a los compañeros que puede ayudarlos a ellos también en todos los grados, en todas las operaciones básicas, suma resta.”</p> <p>“Hace como unos ocho años me dio la necesidad de lectura, el cual, lo que hice lo hice con el ábaco, y funcionó pero lo hice con botes de aguas, porque además entre ellos lo realizan para sumar y restar..y me he dado cuenta que muchas escuelas están porque lo hemos dejado en el CRP.”</p>	<p>“No todos, algunos, yo digo que los maestros que ya están abiertos al cambio, que van en camino de hacer docencia son los que están en el PADEP... estaos hablando de un 50 por ciento, toman en cuenta los conocimientos previos.</p> <p>Si porque conoce estrategias , metodologías y otras formas de hacer educación, lo pone en practica.”</p> <p>“ENTONCES SON MUCHAS LAS COSAS QUE UNO PUEDE AYUDAR EN UNA MALANA, PERO tiene que ver mucho la actitud del maestro a recibir las observaciones y hay maestros a los que realmente no les gusta”</p>

Calidad Educativa.	
Indicadores	Docentes GF EORM D San Francisco
El docente autoevalúa su quehacer pedagógico, después de recibir los resultados registrados por el ATP en la etapa de observación a nivel de	En mi caso aceptarlo, porque realmente uno no se puede evaluar solo mismo hay que necesidad de que otro que lo orienten aunque siempre y cuando como docentes pues no todos tenemos las mismas cualidades, pero en mi caso si acepto y mejoro para el beneficio de
Calidad Educativa.	
Indicadores	
El docente integra en sus clases las estrategias pedagógicas facilitadas en talleres por el ATP, para el fortalecimiento de las acciones pedagógicas a nivel de aula.	Docentes GF EORM D San Francisco En mi caso aceptarlo, porque realmente uno no se puede evaluar solo mismo hay que necesidad de que otro que lo orienten aunque siempre y cuando como docentes pues no todos tenemos las mismas cualidades, pero en mi caso si acepto y mejoro para el beneficio de
Calidad Educativa.	
Indicadores	
El docente integra en sus clases las estrategias pedagógicas facilitadas en talleres por el ATP, para el fortalecimiento de las acciones pedagógicas a nivel de aula.	Docentes GF EORM D San Francisco "Uno aprende de los niños también. Estamos hablando de los porcentaje, no le encontré, mire niños hasta acá llegué, y algunos niños se levantaron y me dijeron yo lo hice así, y se rompió aquello que yo era el maestro el que sabe todo."

Calidad Educativa.	
Indicadores	Docentes GF EORM D San Francisco
El docente aprovecha eficientemente la funciones de inmersión en apoyo al trabajo docente en el aula, dada por del ATP.	"Aceptar también y ver donde uno esta fallando para mejorar el aprendizaje de los niños y en mi caso que son chiquitos por medio de cantos, lúdicos movimientos kinestésicos para que el niño se le haga mas fácil el aprendizaje"

Calidad Educativa.	
Indicadores	Docentes GF EORM D San Francisco
El docente pone en práctica las herramientas pedagógicas facilitadas por el ATP, para el desarrollo del	"Tenemos que llegar hacer lo que es la didáctica eso es lo mas importante que yo creo que la pedagogía es la que nos ayuda a como
Calidad Educativa.	
Indicadores	
El docente pone en práctica las herramientas pedagógicas facilitadas por el ATP, para el desarrollo del	Docentes GF EORM D San Francisco "Me decía una maestra ayúdeme, ya llevo tres meses con la multiplicación. Y los patojos no aprenden Ya lleva tres meses, ya no haga nada. Lo que usted esta haciendo es castigar al alumno, para el ahorita ya no es motivo de aprendizaje sino una tortura. En vez de aprenderse las tablas, redacte problemáticas de la vida cotidiana. Están en un proceso donde no le vienen a ver si sus alumnos saben de tablas, sino si pueden solucionar problemas." Ahí es donde. ya no insista, en este cine foro de la educación prohibida, insisten si es una educación

<p>proceso enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>adquirir un mejor aprendizaje en el aula, como hacer que el niño diga yo puedo, cuando el niño diga así nosotros sentimos a gusto y satisfecho con las expresiones pero hay situaciones que también de cierta manera no la podemos compartir, porque tenemos que usar nuestro razonamiento si es si esta bien el contexto o no</p>	<p>si es repetitiva no hacemos nada. Esta película ha venido a darme la razón en algún momento. Aun cuando les decía que ya no hagan cosas memorística.” Principalmente los que pasan todo el año preocupados con los de primero y segundo. Porque los otro como que los patojos ya saben escribir ya los poner a leer a escribir... hacer otras actividades pero si ellos no enfocan que lean y no están haciendo nada.” “Al final eso es, porque se ha dado la experiencia, yo tuve una experiencia en la escuela y fui hacer la visita y la maestra estaba en evaluación vi a un niño sentado y me puse a platicar con él, y el niño casi no hablaba vio la maestra que me interese por el la maestra se me acerco y me dijo que habia problemas con el. fíjese que el ya lleva tres años en segundo, dos años en segundo y están evaluando, y porque no lo esta evaluando lo que pasa es que él no sabe leer ni escribir yo vi al niño dibujando.” “He pasado febrero, marzo, abril y mayo, enseñándole a leer y escribir y no aprende. Que hicieron el año pasado no se, pero el niño aquí esta. Pero yo no puedo pasarle una prueba, yo lo tengo aquí para que cuide a sus compañeros, pero eso no es trabajo de él le dije.” Era un asunto administrativo ya, hable con el director, y el director le estaba echando la culpa a la maestra... pero así tenemos niños en primero están en tercero y cuarto que se quejan los maestros y no saben leer ni escribir, y así han hecho mal el proceso en primero.” Porque hay la ideas que la maestra que esta dando primero, le va a dar segundo y tercero, entonces dice si no lo puedo ayudar ahorita, me lo arreglo el otro año en segundo, el otro año ya no lo va a poder arreglar o se le va de las manos porque lo atiende o ya no le dedica tiempo.</p>
---------------------------------------	---	--

Calidad Educativa.		
Indicadores	Maestra EORM C Progreso I	Docentes GF EORM D San Francisco
<p>El docente muestra resultados obtenidos como producto de la aplicación con los estudiantes, de las sugerencias pedagógicas dadas por el ATP,</p>	<p>“El año pasado cuando yo estudie en el PADEP, llevamos la lista de cotejo, la rubrica, si pero ahora ya no, estoy usando otras formas, pero si es bonito trabajar con la lista de cotejo. Es muy bonito, bien interesante....”</p>	<p>“Si las toma en cuenta yo les dejo sugerencia y entonces en otra oportunidad platicamos y se tienen que ver resultados.”</p>
Calidad Educativa.		
Indicadores		
<p>Los estudiantes en compañía del docente muestran avances educativos, cuando el ATP socializa resultados con la comunidad educativa.</p>	<p>Maestra EORM C Progreso I “En el rendimiento escolar, números no tiene que ver nada con lo cualitativo. Nosotros trabajamos pero si llevamos registros en Achi, los niños no me salieron tengo que pasar una prueba corta para ayudarlos un poquito.” “En San Francisco si han mejorado su nivel de aprendizaje. Molesta cuando los niños digan no están aprendiendo.”</p>	