



CAPÍTULO II: Andamiaje metodológico

Frente a estas complejidades sociales, históricas y educativas que afronta la escuela, particularmente en el grado transición, la Institución Universitaria Antonio José Camacho diseñó una estrategia de acompañamiento situado para maestras del grado transición de Instituciones Educativas Oficiales de Santiago de Cali.

2.1. Modelo de Acompañamiento Situado de la UNIAJC

La apuesta metodológica como lo plantea Afanador, Hermann y Barona (2018) comprende la formación docente como un proceso constante en el que se destaca la figura social del maestro, el papel fundante de la pedagogía y la didáctica, los saberes prácticos, teóricos e investigativos, la recuperación de las experiencias pedagógicas y la transformación e innovación a partir de la reflexión sobre su propia práctica, todo ello como determinante para la calidad educativa.

Desde la reflexión del equipo pedagógico de la UNIAJC, sobre la realidad circundante por la que transitaban las maestras, se generaron posibilidades de acercamiento que no solo le apostaran a la transformación del quehacer pedagógico sino que permitieran resignificar prácticas pedagógicas implementadas por las maestras durante la pandemia que hasta el momento eran desconocidas, pero que sin duda, permitían el desarrollo integral de los niños y las niñas desde el trabajo articulado entre escuela y familia. En ese sentido, el enfoque apreciativo se presenta como una propuesta dialogal, que posibilita el desarrollo de competencias conversacionales en contextos sociales (Cooperrider & Srivastva, 1987); lo cual implica partir de un enorme respeto por la capacidad del sistema de encontrar sus propios recursos y resolver desde su historia de logros el futuro que le espera (Afanador, Hermann y Barona, 2018).

Así, se estableció la necesidad de acompañar a las maestras desde el modelo de acompañamiento situado de la UNIAJC que plantea un proceso consciente y cercano a la realidad de los sujetos partícipes de la comunidad educativa, reconociendo su contexto y acciones como punto de partida para generar transformaciones. Es así, como el observar, escuchar, acoger y acompañar a los docentes y directivos docentes, busca promover el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas y de gestión a través de acciones diferenciadas que surgen de sus propias realidades.

El principio de formación situada que hace alusión al acompañamiento situado, considera que los maestros pueden mejorar su labor a partir del acompañamiento entre pares, el diálogo y la crítica, identificando de manera conjunta alternativas pedagógicas y documentando sus experiencias para compartir sus prácticas y nutrir las situaciones del contexto escolar (Programa Todos a Aprender, MEN, 2012-2016).

En el fortalecimiento de la calidad educativa, los maestros y maestras son actores fundamentales, ya que es mediante su saber y quehacer pedagógico, que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, hacer acompañamiento pedagógico a las maestras es indispensable para la transformación y resignificación de las prácticas de aula, que posibilitan el desarrollo integral de los niños y las niñas.

En esta apuesta, el **acompañamiento situado y el enfoque apreciativo** movilizan a los actores institucionales en la comprensión de los elementos conceptuales, a través de la observación, diálogo de saberes, escucha pedagógica, reflexión de la práctica y análisis del quehacer docente; reafirmando la importancia de propiciar experiencias pedagógicas que reconozcan a los niños y las niñas en su multidimensionalidad y multipotencialidad (Afanador, Hermann y Barona, 2018).

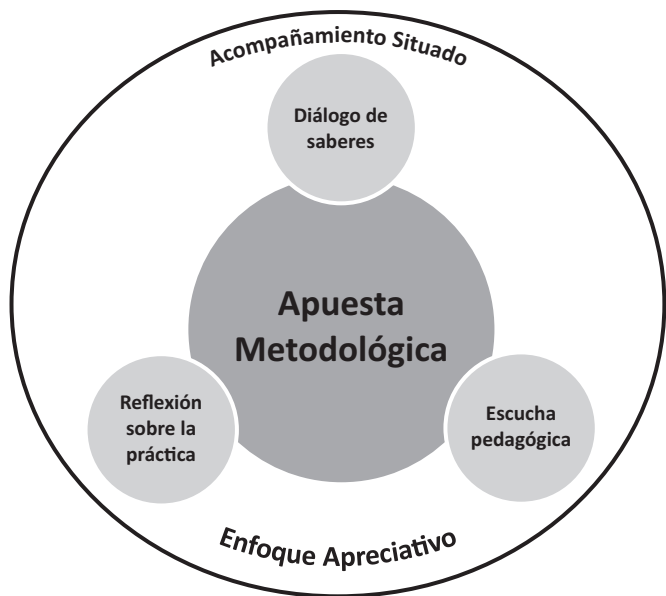


Figura 1. Apuesta metodológica
Fuente: Afanador, Hermann y Barona (2018)

El acompañamiento situado apuesta por las transformaciones del quehacer docente que nace de las estrategias que se organizan en torno a las prácticas de aula, en las cuales maestros y maestras, exponen las problemáticas que identifican desde la cotidianidad de la escuela, para trabajarlas en comunidades de aprendizaje. Esto, permite identificar de manera conjunta alternativas pedagógicas, investigar, documentar experiencias, compartir prácticas y nutrirse conjuntamente de las situaciones de los contextos educativos. Así, las prácticas exitosas se fortalecen y las problemáticas se atienden para ser superadas en contexto, en el debate académico que permite compartir y aprender de otros y con otros. De esta manera, el acompañamiento situado se constituye en una propuesta formativa situada que se dinamiza a partir de tres propósitos:



Figura 2. Propósitos de la formación y el acompañamiento situado
Fuente: Afanador, Hermann y Barona (2018)

La escucha pedagógica, el consenso y la socialización del proceso, se constituyen en los ejes rectores del acompañamiento situado, puesto que tributan al intercambio de experiencias y resignificación de las prácticas por medio del trabajo en equipo, la reflexión y resolución colectiva de problemas específicos en el contexto áulico. Además, de posibilitar el seguimiento, la autoevaluación y la coevaluación de los procesos. (Afanador, Hermann y Barona, 2018)

Enfoque apreciativo:

Tomando como referencia lo planteado por Afanador, Hermann y Barona (2018),

el concepto de enfoque apreciativo nace en el arte, invitándonos a apreciar la belleza presente en toda creación (Cooperrider & Srivastva, 1987). Así, en contraste con diversas posturas (organizacionales y teóricas), ilustra la importancia de rescatar en todo espacio, acto, actor y situación, las virtudes y potencialidades existentes.

Las autoras explican mediante una figura el enfoque apreciativo desde diversas posturas.

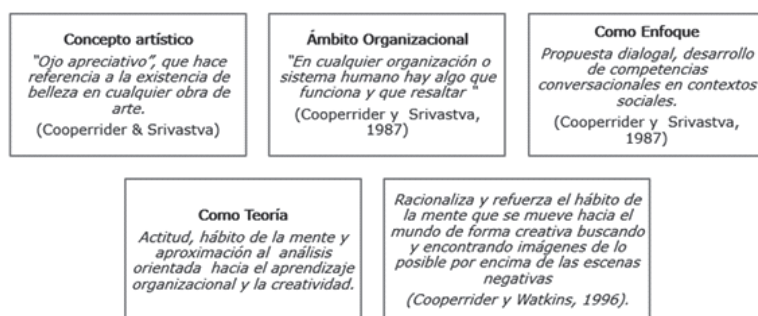


Figura 3. Nacimiento del Enfoque Apreciativo

Fuente: (Afanador, Hermann y Barona, 2018)

Asumiendo la postura de las autoras referidas, una de las características del acompañamiento situado, bajo el enfoque apreciativo, es “el respeto hacia la capacidad de la escuela y sus actores para encontrar sus propios recursos y resolver desde sus posibilidades los aspectos que identifiquen como susceptibles a mejorar. Se parte de la identificación y posterior análisis de lo que funciona en el entorno educativo, para convertirse en base generadora de la resignificación de las prácticas pedagógicas” (Afanador, Hermann y Barona, 2018).

Es por ello que las autoras proponen que en lógica del enfoque apreciativo “se debe preguntar por lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace, comprendiendo la acción dialógica, entre los actores de los contextos educativos, como una herramienta de intercambio y construcción de saberes permanente; aquí, el lenguaje potencia una realidad particular, puesto que

“construimos el mundo en que vivimos a través del lenguaje” (Lang, 2000), siendo la escuela el espacio de convergencia, de discusión y construcción colaborativa” (Afanador, Hermann y Barona, 2018).

Las autoras refieren también que “el enfoque apreciativo sitúa el lenguaje de manera prioritaria, pues es una forma de recrear los sueños, crear esperanza, posibilidades y optimismo. Por tanto, “el ojo apreciativo” (Hammond, 1998) asume que en cada institución educativa hay un misterio de sorpresas y profundas realidades por ser leídas, dialogadas y valoradas a la luz de un contexto” (Afanador, Hermann y Barona, 2018).

En coherencia con la perspectiva metodológica asumida para el acompañamiento situado a las maestras del grado transición, y refiriendo a las autoras, “el enfoque apreciativo toma distancia de las dinámicas que advierten lo que está mal para resolver un problema, la comprensión del fenómeno humano centrado en la carencia, la atención en las etiquetas y rotulaciones, y la generalización de la ausencia y la dificultad en el diagnóstico situacional de una realidad” (Afanador, Hermann y Barona, 2018).

Para materializar el proceso metodológico del acompañamiento situado, y tomando lo propuesto por Afanador, García y Cardona (2022) se asume el desarrollo en cuatro fases:

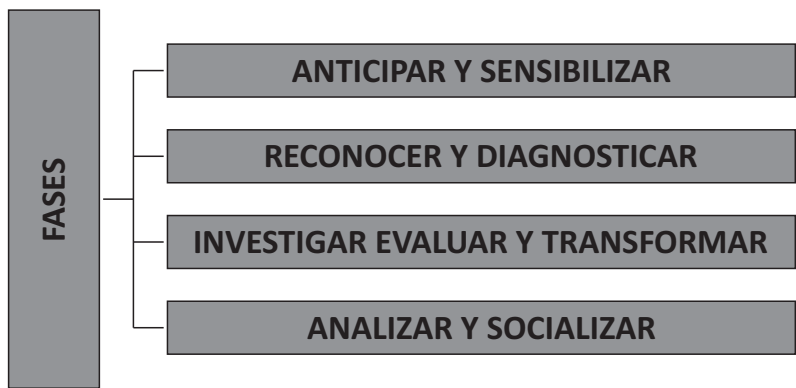


Figura 4. Fases del acompañamiento situado
Fuente: Elaboración propia

Acorde con lo que plantean las autoras, cada una de estas fases se constituye en “pretexto para construir nuevos sentidos en el acto educativo” (Afanador, García y Cardona, 2022).

A continuación, se describe cómo desde el aporte de las autoras se contextualiza cada una de las fases en procura de la caracterización de las prácticas pedagógicas de maestras del grado transición en IEO de Cali:

Anticipar y Sensibilizar: Disponerse para el desarrollo del proceso formativo, reconocer las expectativas y mediante la escucha pedagógica y motivación, generar un ambiente de confianza (Afanador, García y Cardona, 2022) que permita el acercamiento a las maestras, para el lograr el proceso de caracterización, en un momento de tantas tensiones por el retorno progresivo a la presencialidad y lo que con ello deviene.

Reconocer y diagnosticar: En esta etapa se pretende identificar las características de la IE, reconocer desde la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, la situación real y con ello la pertinencia del acompañamiento a las maestras (Afanador, García y Cardona, 2022). En esta fase se llevó a cabo el reconocimiento de saberes previos, expectativas y compromisos pedagógicos a considerar durante el proceso de acompañamiento.

Investigar, evaluar y transformar: Esta fase busca la transformación en lo pedagógico, didáctico, metodológico, organizacional, los ambientes educativos y la comunidad (Afanador, García y Cardona, 2022), por ello se contrastaron los resultados de la caracterización in situ de las prácticas pedagógicas implementadas por las maestras de educación inicial del Distrito de Santiago de Cali, los hallazgos del instrumento de observación denominado “Relatoría” y los reconocimientos dados desde la observación, escucha pedagógica, diálogo y lectura del contexto, realizados por el asesor pedagógico.

Analizar y socializar: con sustento en la construcción colectiva y la participación interdisciplinaria (Afanador, García y Cardona, 2022), se realizó una reflexión en torno al momento sociohistórico que permitiera visibilizar los interrogantes, tensiones y emociones que podían emerger por el retorno progresivo a la presencialidad bajo el modelo de alternancia, concepciones actuantes de infancia, desarrollo y los retos en la Educación Inicial post pandemia.

2.2. Formación y acompañamiento situado en el grado transición

El Ministerio de Educación Nacional, en el marco de sus políticas, asume la formación docente como un sistema que consolida un proceso constante en el que se destaca la figura social del maestro, el papel fundante de la pedagogía y la didáctica, los saberes prácticos, teóricos e investigativos, la recuperación de las experiencias pedagógicas y la transformación e innovación a partir de la reflexión sobre su propia práctica, todo ello como determinante para la calidad educativa (MEN, 2013).

La práctica pedagógica se constituye en eje articulador entre la reflexión y el saber de una comunidad educativa, que se reconoce en el documento “las bases curriculares para la educación inicial y preescolar”, como una acción intencionada que propicia espacios abiertos y flexibles para la construcción de procesos que deben ser pensados desde y para el desarrollo integral de los niños y las niñas (MEN, 2017); esta premisa se articula a esta propuesta de formación y acompañamiento en aspectos como:

- El Contexto sociocultural de las infancias
- El cómo se desarrollan y aprenden los niños y las niñas
- El diseño de ambientes y espacios educativos estructurados
- La Reflexión de la acción pedagógica
- El reconocimiento de la diversidad como característica inherente al ser humano

Lo anterior, se consolida dentro del marco de atención a la primera infancia a través de un currículo basado en la experiencia que pone al niño y la niña en el centro del proceso desde lo que observa, explora, percibe y siente, más que en contenidos temáticos (MEN, 2017).

Así mismo, el quehacer docente cobra sentido desde el reconocimiento de prácticas contextualizadas que permiten plantear lo que los Lineamientos Curriculares de Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017) denominan como una organización curricular y pedagógica, donde el juego, la literatura, el arte

y la exploración del medio se convierten en promotores del desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

Es así como la práctica pedagógica incorpora cuatro momentos: **Indagar**, que tiene como propósito conocer al niño o la niña desde la escucha y la observación de su contexto, permitiendo que este reconocimiento facilite la comprensión de cómo aprenden y cómo se desarrollan. El segundo invita a **proyectar** de forma estructurada y con sentido, ambientes educativos en los que las voces de los niños y niñas (interés, deseos y cuestionamientos) sean los protagonistas y base de propuestas pedagógicas intencionadas. **Vivir la experiencia** busca privilegiar las vivencias como el elemento de interacción constante dentro del proceso educativo, donde la maestra acompaña esas interacciones desde la mediación de nuevos interrogantes y aprendizajes que son construidos colectivamente y finalmente, **valora el proceso** como un espacio de reflexión y socialización permanente de la misma práctica, generando el compartir del saber pedagógico desde y para la comunidad de la que hacen parte los niños y niñas (MEN, 2017).

Es así como la Institución Universitaria Antonio José Camacho, en su compromiso con la formación de maestros, y en su responsabilidad por el encargo social asumido, busca potenciar el desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas, investigativas y de liderazgo en la gestión de las Instituciones Educativas Oficiales, para el desarrollo de los procesos de formación integral en perspectiva de desarrollo humano y profesional, desde un enfoque apreciativo y mediante procesos de acompañamiento y construcción colectiva de conocimiento mediada por las Tecnologías para el Aprendizaje y la Comprensión (TAC), en palabras de Casablanca y Berlín (2017):

Enseñar con tecnologías es más que introducir una computadora en la clase, constituye un punto de partida desde el cual integrar sus usos en un diseño didáctico relevante. (p. 25)

En este apartado se entrará en cada una de las fases del acompañamiento situado (Afanador, García y Cardona, 2022) para describir los elementos que emergen como reflexión a la práctica pedagógica de las maestras en el grado transición.

Fase: Anticipar y Sensibilizar

En esta fase del proceso de acompañamiento, se diseñaron instrumentos de caracterización y análisis de las prácticas pedagógicas que permitieran acercarse apreciativa y respetuosamente a las realidades de las maestras y de esta manera estrechar un vínculo de confianza que facilitara, en medio de las complejidades, el acompañamiento situado.

Importante reiterar, que cada fase del acompañamiento y particularmente los instrumentos que se mencionaran en este acápite, fueron aplicados durante el momento socio histórico del año 2021, cuando el sistema educativo colombiano estaba retornando a la presencialidad y en el territorio caleño, se estaban gestando acciones post estallido social³.

El instrumento de caracterización se fundamentó en dos perspectivas, la primera recoger la visión global de lo que está aconteciendo con las maestras y registrar su punto de vista mediante preguntas abiertas y de selección múltiple. La segunda recoger la percepción mediante la observación y registro en bitácora, para realizar una interpretación desde el sujeto investigado (maestras) y por otra parte el investigador (tutores).



Figura 5. Perspectivas del instrumento de caracterización

Fuente: elaboración propia

Teniendo en consideración el reconocimiento de las maestras como sujetos sensibles y atravesados por las huellas de sus propias historias de vida, y a la vez conscientes de las posibles afectaciones, devenidas por la realidad del momento sociohistórico, el instrumento tuvo como uno de sus objetivos identificar los relatos socioemocionales de las vivencias de las maestras, los niños, niñas y sus familias y desde esa perspectiva, valorar las prácticas pedagógicas en su integralidad y desde las interacciones entre el ser sensible que habita en la maestra y que acompaña y guía los procesos de los niños y niñas, y las realidades de sus contextos y particularidades.

³ Urrejola, J. (2022). Colombia: las heridas del estallido social aún no han sanado. Made for minds. <https://www.dw.com/es/colombia-las-heridas-del-estallido-social-a%C3%BAAn-no-han-sanado/a-61628148>

Desde esta mirada, el instrumento asumió el anticipar y sensibilizar, a partir de los nuevos retos para transitar en el momento sociohistórico, en los conocimientos, en las exigencias tecnológicas, en los nuevos lenguajes, en las nuevas comprensiones del acto educativo, en las neopedagogías, misma, comprendida como lo expresa F.A. Alzate (2013):

una pedagogía que ya no puede ser leída en el contexto de un proyecto histórico denominado "modernidad", sino que revienta otras andaduras epistémicas y ontológicas que en tiempo presente reconstruyen las prácticas, los discursos y los saberes que la han constituido científica y socialmente. (p. 210)

Así mismo, el instrumento reconoce las complejidades del tránsito entre el trabajo en casa y el retorno a la presencialidad, la necesidad de recabar en el análisis del desarrollo integral, los procesos de articulación educativa, el acompañamiento socioemocional de los niños, niñas y sus familias mediado desde la intención educativa de la planeación pedagógica, el diseño de espacios educativos significativos, intentando identificar las estrategias didácticas emergentes que, como lo expresa Gros (2105) implica:

Repensar el significado de la educación y, muy especialmente, hay que tener presente que para que realmente la persona pueda dirigir sus procesos formativos requiere desarrollar importantes capacidades que no se generan de forma espontánea. La formación sigue siendo necesaria pero no solo orientada a lo disciplinar sino, especialmente, a capacitar a las personas para pasar por los distintos espacios sin tener una experiencia fragmentada, dispersa y un exceso de carga emocional y cognitiva. (p. 62)

El instrumento se conformó a partir de cuatro (4) categorías, que a su vez tenían subcategorías de análisis, que se describen a continuación:

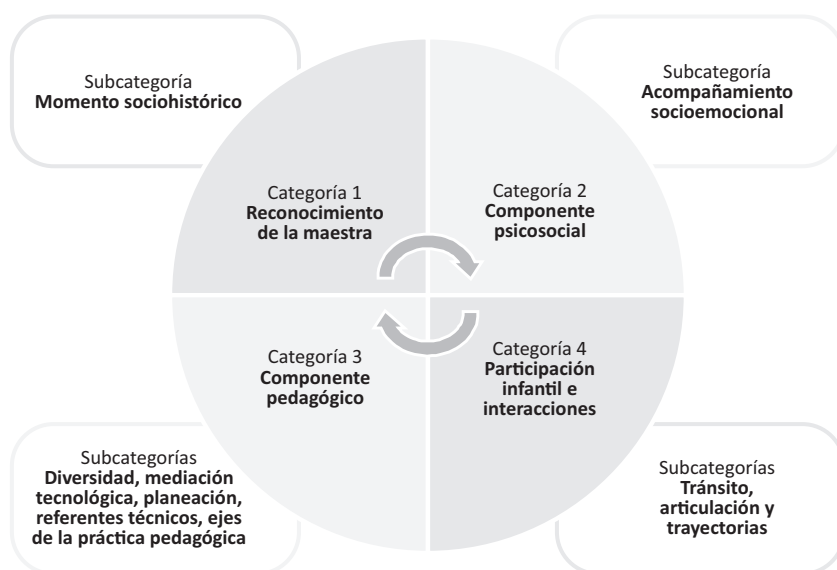


Figura 6. Sistema categorial del instrumento de caracterización
Fuente: elaboración propia.

Categoría 1: Reconocimiento de la maestra

Subcategoría: Momento socio histórico: comprende el análisis de las perspectivas de las maestras de cara al fenómeno social por el que estaban transitando y el cual implicaba ajustes para desempeñar el rol docente y responder a las necesidades contextuales de los niños y las niñas. Para ello, se partió de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1979) donde se plantea que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, es decir; su historia.

Esta categoría daba cuenta de aspectos que se pudieran recopilar desde el ser de la maestra y su práctica pedagógica, teniendo en cuenta que la práctica pedagógica integra elementos culturales, sociales, históricos y políticos del contexto en que se desarrolla y ello tiene unas representaciones particulares en los procesos pedagógicos en educación inicial desde la perspectiva de la atención integral.

Categoría 2: Componente psicosocial

Subcategoría acompañamiento socioemocional: es el reconocimiento de las emociones propias de las maestras y de cómo a partir de estas, lograban

identificar las emociones de los niños y las niñas a su vez que les proporcionaban pautas para la autorregulación emocional. implicaba la recopilación del seguimiento al desarrollo emocional de la maestra, los niños, las niñas y sus familias, desde la institucionalidad y la individualidad del quehacer de la maestra en sus prácticas pedagógicas, es decir, cómo la maestra abordó y acompañó este proceso desde las experiencias pedagógicas que proponía a sus niños y niñas.

Componente pedagógico

Subcategorías: Para este apartado se hace énfasis en algunas categorías que representan la manera como se concibe la infancia y por tanto los procesos pedagógicos que en Educación Infantil se intencionan, esto desde la perspectiva de la infancia como categoría social compleja que se ha ido transformando a través de múltiples reconstrucciones (Afanador, García y Hermann, 2018). **Diversidad:** “característica innata del ser humano y de la vida misma, procurando rescatar la riqueza propia de la identidad y la particularidad” (MEN, 2013, pág. 28). **Mediación tecnológica:** acciones pedagógicas y didácticas que permitan comprender la tecnología más allá de los artefactos electrónicos, para lograr integrarla a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como mediador para enriquecer las apuestas didácticas en el entorno escolar. **Planeación pedagógica:** “obedece a la experiencia de cada maestra o maestro, y se articula con el Proyecto Pedagógico -P.P.- o el Proyecto Educativo Institucional -PEI- de su unidad de servicio, institución educativa o escenario educativo donde tenga lugar su práctica pedagógica” (MEN, 2017). **Referentes técnicos:** “Referente para orientar la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, permitiendo a los docentes identificar el qué, el por qué y cómo son los procesos educativos durante la primera infancia” (MEN, 2014). **Práctica pedagógica:** se constituye en eje articulador entre la reflexión y el saber de una toda una comunidad educativa, que se reconoce en las bases curriculares para la educación inicial y preescolar como una acción intencionada que propicia espacios abiertos y flexibles para la construcción de procesos que deben ser pensados desde y para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Esta categoría buscaba recopilar aspectos que permitieran fundamentar los conceptos y cómo estos eran llevados a cabo de manera individual y transversal en las acciones pedagógicas, se buscaba dar cuenta del

conocimiento que la maestra tenía y de qué manera los articulaba a sus prácticas pedagógicas.

Participación Infantil e Interacciones

“La manera como se comprende al niño y la niña, determina las formas de relación que establecen los adultos que los acompañan en los entornos educativos” (Afanador, Hermann y Barona, 2018).

Subcategorías: Para este estudio se conceptualiza cada uno de los componentes de una triada epistemológica que en algunos contextos tiende a comprenderse como sinónimos. **Transiciones:** se asume la definición planteada por Afanador, García y González (2017), quienes refieren que las transiciones “se definen como acontecimientos o procesos clave que ocurren en periodos específicos a lo largo de la vida... las cuales se transforman según la necesidad en cuanto al espacio físico y social, a las convicciones de los actores, sus discursos y prácticas culturales para favorecer el pleno desarrollo de las niñas y los niños”. **Articulación educativa:** Proceso pedagógico, didáctico y organizacional para garantizar tránsitos educativos significativos. **Traectorias educativas:** entendidas como el recorrido/curso de las experiencias pedagógicas en el sistema educativo.

En esta categoría se tuvo en cuenta aspectos como la entrega pedagógica (Afanador, García, Hermann y Barona, 2020), y desde esta perspectiva la articulación de la familia, maestros y diferentes actores en el tránsito educativo de las niñas y los niños; esto, partiendo de su rol participativo y activo dentro de los procesos y de las interacciones que les posibilitan sus relaciones consigo mismos, sus pares y adultos.

Es así como desde esta perspectiva, acompañar implicaba no solo el reconocimiento de las prácticas pedagógicas, sino también reconocer el ser sensible –maestra- que acompaña y guía a los niños y las niñas, teniendo en cuenta su contexto, realidades, necesidades, miedos, intereses, particularidades y demás sentires propios de la condición humana, pues tal como lo afirma Hoyuelos (2004): “es difícil sobrevivir profesionalmente en un entorno en el que no se puede en la cotidianidad compartir con nadie las emociones y las ideas que supone la extraordinaria tarea de educar” (p.94).

Lo anterior, supone asumir nuevos retos para transitar el cambio que trae consigo este momento sociohistórico, es por ello que, sumado al instrumento de caracterización, se realizó un ejercicio de observación participante, centrado en cinco (5) características que se asumen a partir de los planteamientos realizados por Mejía (2011):

- **Conocimiento:** implica la lectura del todo, la mirada sensible del mundo que permite trabajar en lo inmaterial y que replantea la necesidad de ser para hacer desde la diversidad de cada sujeto, teniendo en cuenta la interculturalidad y la garantía de un nuevo desarrollo social.
- **Cambio tecnológico:** como una nueva forma de reencontrarse, de mediar el acto educativo y edificador del conocimiento, en la medida que implica descubrir nuevas realidades.
- **Nuevos lenguajes:** desde lo que implica una nueva simbología, formas distintas de expresar cariño, leer las miradas e interpretar el lenguaje corporal.
- **Nuevas comprensiones del acto educativo:** a partir del reconocimiento del contexto y los sujetos que lo conforman, concibiendo la escuela desde las nuevas dinámicas del mundo y desde la nueva construcción del ser y hacer individual y en comunidad.
- **Neopedagogía:** como necesidad de apropiarse de metodologías emergentes que permitan la realización de experiencias pedagógicas que potencien el desarrollo integral de los niños y las niñas.