

Acompañamiento pedagógico situado y resignificación curricular en educación inicial en Bogotá

Situated pedagogical support and curricular resignification
in initial education in Bogotá

*Apoio pedagógico situado e resignificação curricular
na formação inicial em Bogotá*

- Artículo de investigación -

Rocío del Pilar Arias Moreno¹
Universidad Nacional Abierta y Distancia

Recibido: 18.11.2023

Aceptado: 15.01.2024

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo identificar y explicar los cambios más significativos en el currículo de 2014 a 2020 en la Institución Educativa Veinte de Julio en Bogotá, en el marco del Acompañamiento Pedagógico (ACP). Así como determinar qué aspectos dentro del ACP tuvieron más incidencia en estos cambios. Se empleó un diseño metodológico cualitativo e inductivo que incluyó observaciones directas y entrevistas semiestructuradas, recolectando significados a partir de las vivencias de los docentes y directivos. Los resultados revelan la consolidación de la identidad propia de la educación inicial, transformaciones en el currículo con relación a la perspectiva, su estructura y, finalmente, cambios en la forma como se concibe la evaluación. Los hallazgos demostraron que el ACP, desde un enfoque participativo, permite movilizar la cualificación, la reflexión pedagógica y, junto con

¹rocio.arias@unad.edu.co
<https://orcid.org/000-0001-9932-6198>

ello, las transformaciones pedagógicas a nivel curricular, un aspecto crucial en la actualidad del país, debido a la implementación de los grados: prejardín, jardín y transición en el sistema educativo oficial.

Palabras clave: asesor educativo, educación inicial, acompañamiento pedagógico, desarrollo curricular, bienestar infantil, desarrollo de capacidades

Abstract

This research aimed to identify and explain the most significant changes in the curriculum from 2014 to 2020 at the Veinte de Julio Educational Institution in Bogotá, within the framework of Pedagogical Accompaniment (ACP). As well as determining which aspects within the ACP had the most impact on these changes. A qualitative and inductive methodological design was used that included direct observations and semi-structured interviews, collecting meanings from the experiences of teachers and directors. The results reveal the consolidation of the identity of initial education, transformations in the curriculum in relation to perspective, its structure and, finally, changes in the way evaluation are conceived. The findings demonstrated that the ACP, from a participatory approach, allows mobilizing qualification, pedagogical reflection and, along with this, pedagogical transformations at the curricular level, a crucial aspect currently in the country, due to the implementation of the degrees: pre-kindergarten, kindergarten and transition in the official educational system.

Keywords: educative assessor, initial education, educational innovation, curricular development, child welfare, capacity development.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e explicar as mudanças mais significativas no currículo de 2014 a 2020 na Instituição Educacional Veinte de Julio de Bogotá, no âmbito do Acompanhamento Pedagógico (ACP). Além de determinar

quais aspectos dentro do ACP tiveram maior impacto nessas mudanças. Foi utilizado um desenho metodológico qualitativo e indutivo que incluiu observações diretas e entrevistas semiestruturadas, coletando significados das experiências de professores e diretores. Os resultados revelam a consolidação da identidade da formação inicial, transformações no currículo em relação à perspectiva, sua estrutura e, por fim, mudanças na forma como a avaliação é concebida. Os resultados demonstraram que o ACP, a partir de uma abordagem participativa, permite mobilizar a qualificação, a reflexão pedagógica e, a par disso, as transformações pedagógicas a nível curricular, aspecto crucial atualmente no país, devido à implementação dos cursos: pré-escolar, jardim de infância e transição no sistema educacional oficial.

Palavras-chave: avaliador educacional, educação inicial, inovação educacional, desenvolvimento curricular, bem-estar infantil, desenvolvimento de capacidades.

Introducción

El acompañamiento pedagógico situado constituyó la principal estrategia de cualificación docente, consecuente con la implementación de los grados de prejardín, jardín y transición en el sistema educativo oficial en Bogotá en el año 2013. Este acompañamiento buscó garantizar un servicio educativo de calidad que privilegiara el desarrollo de capacidades en la infancia a través de acciones pedagógicas y seguimiento al desarrollo, considerando condiciones y características particulares. Estos aspectos implican trascender posturas históricas en la educación infantil: una basada en un modelo asistencialista centrado en el cuidado y la alimentación de los niños; otra en un modelo de atención exclusivamente preparatorio para la educación primaria, y una tercera, dirigida a un enfoque de desarrollo infantil que concede a la infancia un rol protagónico con el rol de los niños como sujetos de derechos. Esta postura implica cambios sociales, políticos y educativos para la primera infancia (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010).

Afianzados en la última postura, Bogotá fue pionera en el país y avanzó en la construcción del lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial (2010), que refleja un enfoque de derechos y desarrollo humano, producto de las transformaciones que habían surgido en el país en diferentes escenarios. Esto materializó una apuesta educativa en primera infancia que se consolidó en 2013 con la actualización de este documento y la implementación en 2014 del acompañamiento pedagógico a la educación inicial en instituciones oficiales, buscando trascender la tensión existente entre preparar para la básica primaria (preescolar) y potenciar el desarrollo infantil.

A nivel nacional, los cambios han sido más lentos. El documento "Revisión Nacional Educación para Todos" revela que, a pesar de haber duplicado la tasa bruta escolar en primera infancia en el sistema educativo oficial, pasando del 39.8% en el año 2000 al 63.3% en el año 2012, la educación inicial sigue presentando dos retos cruciales: transitar de una oferta de servicios asistenciales como cuidado y nutrición a una atención integral, y transitar de una educación inicial que prepara para la educación primaria a una educación inicial que privilegia el desarrollo integral (MEN, 2015). Este informe resalta el lugar preponderante que la educación inicial ocupa a nivel político, social y educativo, y subraya la necesidad de ofrecer una educación de calidad.

Por su parte, el informe nacional realizado para la Unesco en Colombia menciona la necesidad de renovar el conocimiento de los docentes, permitiéndoles comprender las implicaciones de educar a la primera infancia. Esto requiere procesos de formación continua articulados a la práctica docente. La cualificación docente debe contribuir a generar espacios reflexivos que posibiliten comprender el rol de los docentes, aspecto que incide en la resignificación y calidad de sus prácticas. De igual manera, este informe evidencia la dificultad en la construcción de currículos para la educación inicial que articulen las políticas educativas, las necesidades del contexto, la participación de los niños y niñas, y las actividades rectoras como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, entendidas

más que como estrategias de aprendizaje, como aspectos inherentes al desarrollo infantil (Buitrago, 2015).

En este contexto, cobra mayor importancia el desarrollo de investigaciones desde un enfoque cualitativo que incluya la mirada de los docentes, quienes son partícipes del proceso y actores cruciales del desarrollo infantil. Los informes anteriormente mencionados resaltan necesidades, retos y avances. Sin embargo, incluir a los docentes como actores claves aporta información esencial para responder la pregunta: ¿Qué transformaciones ha tenido el currículo en educación inicial en el marco del acompañamiento pedagógico situado? Responder a este interrogante es esencial debido a la importancia de educar en la primera infancia como componente fundamental en la disminución de la desigualdad e inequidad, mejorando la calidad educativa con el fin de favorecer el desarrollo potencial de los niños y avanzando en la transformación social y cultural del país.

Para responder a esta pregunta, se formularon los siguientes objetivos: identificar los cambios que ha tenido el currículo en educación inicial, explicar la manera en que se ha dado la resignificación curricular en educación inicial, y determinar los aspectos del acompañamiento pedagógico que más favorecieron la resignificación curricular.

El planteamiento arriba descrito se sustenta en un marco teórico que gira en torno a los siguientes aspectos:

Conceptualización sobre acompañamiento pedagógico situado

El acompañamiento es un proceso individual o colectivo en el que interviene un sujeto externo de la institución educativa, estableciendo espacios de reflexión-acción relacionados con el quehacer pedagógico. Esta construcción individual o colectiva de aprendizajes y experiencias parte de un reconocimiento de la comunidad educativa con el fin de construir un plan de acción que responda a las

necesidades y potencialidades de los maestros y los estudiantes, articulando a la vez políticas educativas y dispositivos teórico-prácticos (Yana & Adco, 2018, p. 139).

El acompañante pedagógico asiste al docente proporcionando una mirada alterna a la dinámica de aprendizaje, puesto que, “acompañar convoca a compartir, a agregar valor y sentido, a reconocer y acoger, a coexistir, estar y hacer con otros, en condición de iguales y con sentido de proyecto desde horizontes compartidos” (Martínez & González, 2010, p. 528). Así, el acompañamiento se caracteriza por mantener relaciones horizontales construidas mediante un proceso dialógico permanente y continuo de intercambio de experiencias y saberes que fortalece la práctica pedagógica de los docentes.

Los aspectos anteriores contribuyen a resignificar la práctica pedagógica, transformación a la que Sen (1987) denomina "agencia", refiriéndose a la capacidad que tienen los individuos de tomar buenas decisiones y generar cambios con ellas. La agencia se desenvuelve a partir del autorreconocimiento de los docentes; la observación e intervención del acompañante pedagógico, y la construcción conjunta docente-acompañante, en la que tiene lugar la cualificación y el empoderamiento de los docentes. Este proceso movilizador se fundamenta en el desarrollo de capacidades y competencias que dotan al individuo de herramientas para enfrentar dificultades y hacer uso de las oportunidades, tomando decisiones de manera libre, informada y motivada (Pick & Sirkin, 2011).

Por otra parte, el acompañante pedagógico configura el proceso teniendo en cuenta tres aspectos. El primero, el rol profesional docente, del cual emergen necesidades de cualificación y formación que, articuladas al plan de acción del acompañamiento, atienden las particularidades de los individuos y del contexto. El segundo aspecto, las relaciones interpersonales que se tejen en el proceso, las cuales “deben procurar el respeto, la confianza y la capacidad de llegar a acuerdos aún en medio de diferencias con el fin de tomar las mejores decisiones” (Díaz, García & Legañoa, 2018, p. 50). Finalmente, el tercer aspecto es el contexto en el que se reproduce y

expresa el acompañamiento, en sus diferentes esferas como el aula, la institución educativa y el contexto social. Por consiguiente, el acompañamiento dota de herramientas teóricas y prácticas al tiempo que despliega habilidades sociales como la asertividad, la cooperación, el consenso y la toma de decisiones, aspectos que también repercuten en la práctica pedagógica.

Educación Inicial y Desarrollo Infantil

Hablar de educación inicial requiere comprender que las concepciones y nociones sobre la niñez se han ido transformando a través de la historia (Jaramillo, 2007). Indiscutiblemente, la infancia es un constructo social, cultural y político que determina el rol que asumen los diferentes actores sociales con relación al cuidado, el desarrollo infantil y, por supuesto, la educación, aspectos que repercuten sobre la existencia de los niños. En este sentido, concebimos la educación inicial como: “Un derecho impostergable que, mediante acciones pedagógicas permanentes, intencionadas, reconocen características particulares de cada niño y niña, promoviendo ambientes educativos enriquecidos que promuevan la interacción y el desarrollo humano” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 38).

En efecto, la educación inicial es la plataforma para el desarrollo social, sobre la que se fundan las primeras estructuras del desarrollo humano. De este modo, el desarrollo infantil, al ser multidimensional, multidireccional y determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 27), debe potenciarse desde apuestas de educación pertinentes que respondan a la particularidad de este ciclo evolutivo.

Indiscutiblemente, la educación inicial nos exige pensar en un currículo en el que los aprendizajes se construyen en interacción con el contexto (Morales, 2011). Es decir, un currículo procesual, vivido desde los sentidos y la experiencia misma (Díaz, 2003), con experiencias que trascienden el aprendizaje de contenidos, hasta alcanzar aprendizajes dotados de sentido (Flórez, 1999).

Para que los currículos de educación inicial estén basados en la experiencia, deben integrar elementos estructurantes como: el juego como una forma de explorar, aprender y descubrir diferentes posibilidades de desenvolverse en la vida cotidiana (Duvignaud, 1997); la exploración del medio, siendo el registro que hacen desde sus sentidos a través del cual reconocen personas y objetos al tiempo que se apropian del entorno (MEN, 2014c); la literatura, una de las múltiples formas de comunicarse a través de un lenguaje simbólico, oral y escrito, que cobra sentido y significado en comunidad (MEN, 2014e); y, por último, el arte como la posibilidad de expresión y representación a través del cuerpo, la voz y las creaciones gráficas, otorgando a los lenguajes artísticos múltiples posibilidades para reconocerse y desarrollar su individualidad al tiempo que se vincula con su cultura (MEN, 2014d). Elementos que ubican al niño en un rol protagónico en su propio aprendizaje.

Por último, no podemos perder de vista las prácticas pedagógicas que materializan el currículo, creando sinergia entre docentes, alumnos y el proceso formativo (Díaz, 2006). Estas mismas se “caracterizan por ser participativas, significativas, contextualizadas y humanizantes, sobre las cuales se funda un proyecto de transformación social” (Pineda et al., 2015, p. 263). Este aspecto será abordado con más detalle en otro artículo.

Desarrollo de Capacidades

Construir currículos basados en la experiencia con el propósito de favorecer el desarrollo infantil nos remite a pensar en el desarrollo de capacidades. Esta perspectiva trasciende la mirada del individuo como sujeto activo para situarlo como sujeto de derechos: un miembro de una comunidad con la libertad de participar y elegir de acuerdo con sus intereses y necesidades, haciendo efectivo el acceso a derechos sociales y, con ello, la construcción de ciudadanía (Marshall, 1997).

El desarrollo infantil alcanza su máximo potencial cuando se despliegan capacidades entendidas como libertades que incluyen oportunidades asequibles y reales con respecto a la vida que el individuo desea llevar (Sen, 1987). Pensar en oportunidades reales nos remite al contexto sociocultural en donde se expresan estas posibilidades con el acceso a derechos fundamentales, así como a sistemas políticos y sociales que favorezcan la participación. De este modo, las oportunidades producto de mejoras en el contexto deben ser aprovechadas de manera positiva a fin de lograr el éxito deseado (Pick & Sirkin, 2011, p. 43).

Dicho de otro modo, para que las oportunidades que brinda el contexto logren el objetivo esperado, se debe preparar al ser humano desde los primeros años de vida a ejercer la libertad de elegir. Esta capacidad se desarrolla en los primeros años de vida con la autonomía. Por esta razón, la educación inicial debe proporcionar múltiples ambientes, experiencias y posibilidades para que los niños y niñas tengan la oportunidad de participar, ser escuchados, elegir y transformar. Solo así habremos aportado al fundamento para la construcción de una sociedad participativa, transformadora y en desarrollo constante.

De otra parte, el acceso real a oportunidades a través de las cuales el individuo construye su autorrealización agencia procesos de cambio y transformación en el contexto socioeconómico y cultural (Sen, 1999). Aspectos que influyen a la vez en esferas individuales, comunitarias y sociales (Pick & Sirkin, 2011).

De allí que, en este trabajo, se centró en la educación inicial como plataforma principal sobre la que se funda el desarrollo humano. Es esencial reconocer la forma en que están diseñados los currículos, ya que estos reflejan una postura política que puede ubicar al docente como un agente transformador, al tiempo que ubica a los niños como sujetos políticos que ejercen ciudadanía e inciden en su propio desarrollo.

Método

De acuerdo con el objetivo señalado y la pregunta que nos orienta, la presente investigación es de corte cualitativo y posee un carácter inductivo, ya que este permite recoger percepciones, experiencias y significados desde la vivencia misma del participante, recabando datos a través del lenguaje verbal, no verbal, así como el visual que le permiten describir acontecimientos y transformaciones pedagógicas en el marco del acompañamiento (Sampieri et al., 2014, p. 9).

El estudio se desarrolló con siete docentes de educación inicial y un directivo docente de la Institución Educativa Distrital Veinte de Julio de la localidad de San Cristóbal Sur en Bogotá, quienes han participado en el acompañamiento pedagógico desde 2014 hasta la actualidad. Este trabajo se adelantó en las siguientes fases:

Fase descriptiva

Durante esta fase se realizó observación directa en el aula con cada maestra que participó en la investigación. El registro se realizó en los diarios de campo. De la misma manera, se acudió a la revisión de fuentes secundarias como el documento “acuerdo de ciclo”, en donde se encuentra el plan de estudios, estrategias pedagógicas y el sistema de evaluación institucional. Finalmente, se diseñó una entrevista semiestructurada con 20 preguntas, la cual se aplicó a docentes y directivos docentes.

Fase analítica

Durante esta fase se organizó y codificó lo observado a través de los diarios de campo; la información obtenida en la revisión de los planes de estudio y la aplicación de la entrevista semiestructurada a docentes y directivos docentes. Este proceso permitió identificar patrones y establecer premisas.

Fase comparativa

En esta fase se realizó la triangulación con datos obtenidos de la observación, la revisión documental del plan de estudios y la entrevista semiestructurada. Esta última fase incluyó un análisis reflexivo sobre similitudes y diferencias del currículo y la educación inicial antes y después del acompañamiento pedagógico.

El procesamiento de la información se realizó a partir de la transcripción de textos producto de las entrevistas y observaciones realizadas en sitio. Para mantener la confidencialidad, se asignaron códigos de acuerdo con el rol del participante y la técnica de recolección utilizada. En el caso de las maestras (M), se asignó un número cardinal a cada una (1 - 7) y si es directivo: (D). Así mismo, se asignó un código a las técnicas de recolección usadas, si es observación directa, el código fue (O) y si es entrevista (E), asignando números cardinales a cada observación y entrevista realizada. Por ejemplo, un maestro que tiene asignado el número siete y que participó en la primera entrevista se codificará así: (M7E1).

Posteriormente, se elaboró una matriz de análisis para organizar toda la información acopiada. El análisis de la información se realizó de manera naturalista siguiendo parámetros como “exhaustividad, exclusividad, pertinencia de la categoría, semi-inducción y objetividad” (Bardin, 1986; Rodríguez-Castro et al., 2018, p. 173). Y de acuerdo con técnicas de escrutinio de la información mencionadas por Sampieri et al. (2014), como son: identificación de frases más repetitivas, identificación de frases poco comunes que son usadas como propias por los sujetos y aquellas que tienen sentido de acuerdo con el planteamiento de la investigación. De este proceso emergieron categorías de análisis.

Resultados

A continuación, se reportan los hallazgos de la investigación. En primer lugar, se presenta el proceso de consolidación de la educación inicial en el sistema educativo oficial; en segundo lugar, las transformaciones en el currículo en educación inicial, y, en tercer lugar, los aspectos del acompañamiento pedagógico que favorecieron la resignificación curricular. La presentación de resultados reúne algunos comentarios dados por los docentes sobre la manera como ellos reconstruyen el proceso del acompañamiento pedagógico.

Macro-categoría 1: Consolidación de la educación inicial en el sistema educativo oficial

La articulación territorial permitió dar línea técnica y pedagógica a partir del macro contexto de la Secretaría de Educación Distrital y direcciones locales de educación de Bogotá. Hasta llegar a los colegios oficiales y finalmente aulas, es decir, impactó el micro contexto, lugar en que se materializó el acompañamiento pedagógico en educación inicial, permitiendo desplegar una serie de fases representadas en la siguiente imagen.

Figura 1. Estructura del Acompañamiento Pedagógico a educación inicial



Fuente: Elaboración propia

Los espacios con los docentes permitieron al equipo de ACP socializar el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial, además de identificar a los docentes líderes, reconociendo sus potencialidades, necesidades y oportunidades. De este modo, se proyectó un plan de acción que atendiera a la particularidad de los individuos y del contexto institucional desde las diferentes líneas de acción que brindaba el acompañamiento.

El reconocimiento del lineamiento, además de brindar orientaciones claras, nos ayudó a construir un sello propio y con esta identidad empezamos la construcción conjunta del nuevo currículo (M6E).

La antigua perspectiva de educar a la infancia únicamente para leer, escribir y sumar cambió a una estructura de desarrollo infantil potencial, encontrando nuevos caminos para llevar a cabo el trabajo pedagógico (M7E).

A través del reconocimiento y apropiación del lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial, los docentes encontraron un sentido e identidad, asumiendo la perspectiva de potenciar el desarrollo infantil y emprendiendo con ella un cambio en su quehacer pedagógico. Hasta ese momento, desarrollaban el trabajo pedagógico por áreas: lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas, lo que implicaba que no tuvieran un espacio de reunión y construcción propia, sino que fueran agrupados con primaria o dispersos por áreas.

Categoría 1: Representación de docentes de educación inicial en el consejo académico

A partir de la apropiación del lineamiento pedagógico, las docentes asumieron las transformaciones que se venían dando en la educación para la primera infancia. Al principio, fue difícil para los docentes y acompañantes pedagógicos consolidar espacios de reunión, pero gradualmente la organización y el trabajo en equipo lograron consolidar estos espacios. Posteriormente, lograron la representación de una docente de educación inicial ante el consejo académico, un espacio de incidencia con el que no contaban las docentes y que les permitió movilizar cambios en el currículo.

Los docentes de educación inicial, con el apoyo del acompañamiento, consolidaron espacios propios cada quince días, en donde se desarrolló trabajo pedagógico de manera colectiva. Con el paso del tiempo, se logró la representación de un docente de educación inicial ante el consejo académico, lo que incidió en el desarrollo y alcance de algunas propuestas (M1E).

Al posicionarse y consolidarse el ciclo de educación inicial, ya no nos reúnen con primaria, sino que tenemos nuestro espacio de construcción y trabajo en equipo (M4E).

La consolidación de la identidad de la educación inicial y su representación en instancias de incidencia académica evidencia que el proceso de articulación territorial potencia la movilización y la capacidad instalada en diferentes niveles del contexto. De ahí que el acompañamiento pedagógico se gestara en el macrosistema (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá), donde se fundan patrones superiores, culturales, gubernamentales, políticos y educativos que consintieron cambios en la estructura, los roles y las funciones (Bronfenbrenner, 1997).

Macro-categoría 2: Transformaciones en el currículo en educación inicial

Los cambios más importantes en la resignificación curricular implicaron una transformación en la perspectiva, la estructura y las concepciones de la evaluación de la educación inicial.

Categoría 2: Perspectiva curricular

En el proceso de reconocimiento y apropiación del lineamiento pedagógico de educación inicial y la consolidación de la identidad de la educación inicial, surgen nuevas concepciones con relación a la infancia y al propósito de la educación inicial. A partir de estas, los docentes y acompañantes pedagógicos, de manera conjunta, empiezan a resignificar el currículo para la educación inicial, imprimiendo en él una perspectiva del desarrollo infantil y la educación inicial como un derecho.

El plan de estudios antes era por áreas, con indicadores de logros desde una perspectiva de transmisión, y pasó a basarse en dimensiones del desarrollo. Se tuvo en cuenta formas de potenciar el desarrollo y formas de evaluar. Este se construyó de manera participativa en las reuniones de docentes y teniendo en cuenta las

nuevas experiencias en el aula con compañeros docentes y el acompañante pedagógico (M5E).

Categoría 3: Estructura curricular

Atendiendo a estos cambios en las concepciones, el diseño y la estructura curricular se transformaron paulatinamente. Se pasó de un currículo que reflejaba la preparación para la primaria, estructurado en áreas o asignaturas y cuyo objetivo era el aprendizaje de contenidos, a un currículo que se estructuró a partir de las dimensiones personal-social, comunicativa, corporal, artística y cognitiva. Los contenidos fueron sustituidos por desarrollos a fortalecer a partir de ejes de trabajo pedagógico por cada dimensión. Se establecieron elementos fundamentales como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

A partir de la consolidación de la identidad de la educación inicial y la nueva visión de ella, se empezó a ver un cambio en el aspecto pedagógico y curricular en cuanto a la estructura, articulación y unificación de criterios de los docentes de jardín y transición; dando gradualidad y teniendo en cuenta como elemento transversal el desarrollo infantil y las actividades rectoras, estrategias pedagógicas y evaluación (M1E).

Este documento fue un constructo participativo entre docentes y acompañantes pedagógicos que plasmó una identidad de educación inicial bajo una mirada de desarrollo, estructurada en dimensiones, ejes y estrategias pedagógicas. Transitó de la preocupación por enseñar a leer y escribir a ocuparse del desarrollo de capacidades y habilidades (M3E).

Categoría 4: Evaluación

Al elaborar un currículo desde un enfoque de derechos y una perspectiva de desarrollo que no dirige su objetivo a la suma de contenidos ni a su medición, la

evaluación adquiere otra intención: observar los avances y dificultades de los niños y niñas en relación con su desarrollo y potenciarlo.

El objetivo es hacer seguimiento de los desarrollos de los niños y niñas, observando avances y retrocesos para plasmarlos de manera cualitativa y descriptiva. Articulados con la familia, se brindan espacios para potenciar el desarrollo (M2E).

Aunque las docentes comprenden que la esencia de la evaluación es valorar y hacer seguimiento al desarrollo infantil, se hace necesario hacer ajustes en el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) que respondan a la forma particular de evaluar en educación inicial.

Las transformaciones curriculares descritas anteriormente develan la forma en que el macro currículo ejerce influencia en el meso currículo, entendido como "aquellos linderos próximos a las instituciones educativas". De ahí que, previamente, se articuló a las direcciones locales de educación hasta llegar de manera armónica a las instituciones educativas con los lineamientos pedagógicos dados a nivel macro. A través de procesos dialógicos y participativos, se permitió trazar una ruta de acompañamiento a corto y mediano plazo, extendiendo redes de apoyo que permitieron optimizar recursos entre la Secretaría de Educación Distrital, la Dirección Local de Educación y las instituciones educativas (UNAD, 2020).

Macro-categoría 3: Aspectos del acompañamiento pedagógico que favorecieron la resignificación curricular

En relación con el acompañamiento pedagógico, los docentes entrevistados resaltan la importancia de la construcción de relaciones como un aspecto que posibilita la participación, la reflexión, la construcción y el cambio.

Sin duda alguna, la cercanía que se fue construyendo en el proceso permitió el diálogo, la libertad de expresar, participar y la valoración, el reconocimiento de

nuestro rol y la retroalimentación continua. La claridad en la intención de cada acción brindaba una razón de ser (M2E).

Fue importante el tiempo que se tomaron en sensibilizar, socializar y construir relaciones cercanas, conduciendo de manera natural a los docentes en este proceso de cambio. En esa dinámica, asumimos ese cambio como necesario y nuestro. El apoyo y la orientación fueron continuos y además participativos (M5E).

Categoría 5: Planeación y ejecución conjunta en el ACP

Los docentes entrevistados coinciden en mencionar que el sello particular de este acompañamiento fue la planeación y ejecución conjunta docente-artista-pedagogo acompañante.

Para mí, el acompañamiento de aula y de ciclo fue importante. El punto de partida fue la forma como nosotros, como docentes, veníamos trabajando. Luego, mediante la planeación conjunta, la realización de experiencias mediadas por ambientes pedagógicos y la realimentación de estas experiencias a la luz del lineamiento pedagógico en triada docente-artista-pedagogo de acompañamiento, se promovieron reflexiones sobre el quehacer docente que agenciaron cambios (M7E).

Categoría 6: Estrategias implementadas en el ACP

En cuanto a las estrategias que puso en marcha el acompañamiento pedagógico, cuatro de los docentes consideran que el acompañamiento a reuniones de ciclo, un espacio de reunión de docentes de educación inicial para la construcción del currículo fue importante para ellas porque constituyó la plataforma de los demás cambios.

El acompañamiento de ciclo sin duda alguna materializó la apropiación de la nueva mirada en cuanto a leyes, postura política y educativa. Y, por supuesto, la forma como se desarrolló en pedagogo, artista y docente constituyó una innovación

curricular (M2E).

En la figura 1 se puede observar con más detalle el proceso de articulación territorial y las diferentes acciones del acompañamiento pedagógico (ACP).

El acompañamiento pedagógico en su proceso tuvo en cuenta factores individuales y contextuales como componentes esenciales de la política que posibilitaron un cambio social (Pick & Sirkin, 2010, p. 43). Dicho de otro modo, el acompañamiento posibilitó en los docentes y en los niños y niñas el acceso a oportunidades reales en su contexto que les permiten desarrollar sus capacidades y generar cambios. La estrategia que más favoreció el cambio dentro del proceso fue el acompañamiento de ciclo, en donde se construyó el currículo, que es el fundamento de toda la práctica pedagógica.

Conclusiones

El desarrollo de esta investigación permitió reconocer que las metodologías participativas del ACP, que articularon los diferentes niveles de contexto, facilitaron la apropiación del lineamiento pedagógico para la educación inicial; consolidando una educación inicial con identidad propia en el sistema educativo oficial. Este proceso dio como resultado la representación de docentes de educación inicial ante el consejo académico institucional, instancia en donde se gestaron transformaciones en el currículo en cuanto a perspectiva, estructura y posturas de evaluación. Este estudio también identificó aspectos del acompañamiento que movilizaron los cambios. Algunos de estos fueron la construcción de relaciones horizontales, la planeación y ejecución conjunta en triada pedagogo, artista y docente, las reuniones de acuerdos de ciclo inicial y las mesas pedagógicas locales.

El proceso de articulación territorial permite corroborar que el desarrollo del individuo está determinado por diferentes niveles de influencia del contexto (Bronfenbrenner, 1997). Así pues, el macrosistema representado en la Secretaría

Distrital de Educación diseñó microcurrículos a través del lineamiento pedagógico que contiene directrices generales en torno a metodologías de enseñanza, aprendizaje y sistemas de evaluación. De la misma forma, proyectó orientaciones que guían los procesos educativos de un territorio, promoviendo interacciones entre los docentes y actores externos, es decir, los acompañantes pedagógicos. Estas interacciones entre los docentes y actores externos fueron determinantes tanto para el diseño e implementación de nuevos currículos de educación inicial, como para el desarrollo del acompañamiento pedagógico (UNAD, 2020).

La influencia que ejerce el macrocurrículo en el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI), es decir, el mesocurrículo, permitió fundar en las instituciones educativas procesos participativos de intercambio de saberes y experiencias que posibilitaron el reconocimiento de características particulares, principios, roles, posturas y funciones de la educación inicial. Estas características fueron interiorizadas por los docentes en sus discursos y acciones, construyendo una identidad propia con características únicas, e instituyendo su identidad colectiva (Maldonado & Hernández, 2010).

El proceso de construcción de la identidad colectiva en los docentes de educación inicial emerge del proceso de socialización del lineamiento pedagógico, que dilucidó las implicaciones de educar en la primera infancia. Este proceso fue posible gracias a espacios consensuados local e institucionalmente que permitieron la reflexión docente, el reconocimiento de sus capacidades, potencialidades y valores. Este proceso contrastó el trabajo pedagógico que se realiza en básica primaria a partir de áreas del conocimiento con procesos pedagógicos en educación inicial que se realizan atendiendo a las dimensiones del desarrollo.

El proceso anterior, Habermas (1987) lo denominó el proceso de integración de la identidad colectiva, que surge de la unidad simbólica que se genera cuando varios individuos comparten representaciones, ideales y valores que facilitan procesos de cohesión social resultado de la interacción comunicativa, en la que tiene lugar la

participación, la reflexión y, por supuesto, la consolidación de una identidad colectiva (Maldonado & Hernández, 2010).

La consolidación de la identidad en educación inicial movilizó a las docentes al interior de la institución educativa, potenciando el liderazgo y la capacidad de agenciar cambios, mediante el uso de oportunidades dispuestas en el contexto que les permitieron tomar decisiones y posibilitaron la transformación del currículo (Sen, 1987). La resignificación curricular atendió a cambios históricos y socioculturales que requerían transitar de una postura tradicional, en la que el docente es el sujeto activo que transmite el conocimiento (Morales, 2011), a una postura que prioriza el desarrollo infantil, concediendo a los niños un rol más protagónico en tanto son sujetos de derechos (González, 2008). De la misma manera, concibe a la educación como un derecho y al desarrollo infantil como la esencia del proceso educativo (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013).

El currículo además tuvo en cuenta el reconocimiento del contexto en el que crecen los niños, asumiendo una corriente pedagógica constructivista (Flórez, 1999), que integra problemáticas de la realidad actual y despliega intencionalidades pedagógicas acordes al contexto y en clave de desarrollo infantil. La transformación curricular generó procesos de construcción participativa que partieron de la realidad, no solo del contexto social e institucional, sino desde la misma realidad social en la práctica docente, resultado de la experiencia y de las interacciones con los niños. Esto dio lugar a la construcción de un currículo procesual (Díaz, 2003), del que surgen experiencias, aprendizajes y relaciones entre todos los actores que participan.

Los procesos de cualificación y acompañamiento pedagógico concedieron al docente un rol como agente transformador, permitiendo que los docentes desarrollaran capacidades entendidas como la libertad de tomar decisiones a partir de oportunidades reales que les ofrece su entorno (Sen, 1987). Esto se materializó en la construcción de un currículo que refleja el conocimiento y la experiencia de los

docentes, formulando intencionalidades pedagógicas que orientan y cobran sentido en su práctica.

Por otro lado, los procesos de evaluación plasmados en el currículo reflejan comprensiones de los docentes frente a la evaluación en educación inicial. Más allá de medir aprendizajes de contenidos, tienen la finalidad de realizar un seguimiento y valoración del desarrollo infantil. Sin embargo, se deben seguir efectuando ajustes al sistema institucional de evaluación (SIE) que permitan ajustar el formato de boletines a uno más descriptivo y cualitativo, que refleje el proceso de desarrollo.

Los elementos que favorecieron el éxito del acompañamiento pedagógico consistieron en la proyección de estrategias fundamentadas en el desarrollo humano y en el desarrollo de capacidades, efectuando mejoras en el contexto como la generación de espacios de reflexión, cualificación, resignificación pedagógica y además espacios de incidencia y representación en el consejo académico. Espacios en los que los docentes se movilizaron y supieron aprovechar logrando el éxito esperado (Sen, 1987).

Finalmente, es necesario señalar que el acompañamiento pedagógico es una herramienta con un gran potencial transformador en el escenario educativo. Sin embargo, este potencial se expresa en mayor medida cuando se opera desde un enfoque humano y de ciudadanía, teniendo en cuenta que este enfoque permite reconocer el contexto, al tiempo que reivindica al docente como sujeto social que ejerce ciudadanía. El cual es un sujeto político y no un objeto de las políticas educativas.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social. Secretaría de Educación del Distrito.

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social. Secretaría de Educación del Distrito.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). *Informe de monitoreo de la calidad de la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social. Secretaría de Educación del Distrito.
- Buitrago Rodríguez, E. (2015). *Informe nacional sobre docentes de la primera infancia en Colombia realizado para la Unesco*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Colombia-politicas-formacion-carrera-docentes-pr.pdf>
- Díaz, M., García Batán, J., & Legañoa Ferra, M. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros de primaria. *Transformación*, 14(1), 44-57. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000100005&lng=es&tlng=es
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81-93. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550205>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista Laurus*, 12, 88-103. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Duvignaud, J. (1997). *El juego del juego*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagogía y cognición*. Editorial McGraw–Hill Interamericana Editores, S.A. Colombia.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. *Revista Zona Próxima. Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, 8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2898654>
- Marshall. (1997). Ciudadanía y Clase Social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760109>

- Martínez, D., Héctor, A., & González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Revista Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541. Instituto Tecnológico de Santo Domingo Santo Domingo, República Dominicana.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014c). *El juego en la Educación Inicial* (Documento No. 22). Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014d). *La literatura en la Educación Inicial* (Documento No. 23). Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014e). *La exploración del medio en la Educación Inicial* (Documento No. 24). Bogotá, Colombia: MEN
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Revisión nacional educación para todos MEN*.
- Morales Dadonim, V. (2011). Las concepciones de currículo y su importancia en la elaboración de un doctorado curricular en estomatología. *Revista Cubana de Estomatología*, 48(3), 301-314.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubest/esc-2011/esc113m.pdf>
- Pick, S., & Sirkin, J. (2011). *Pobreza: Cómo romper el ciclo a partir del desarrollo humano*. Traducido por Pardo, A. y Vertiz. Editorial Limusa. México.
- Pineda-Báez, N. Y., Garzón-Rodríguez, J. C., Bejarano-Novoa, D. C., & Buitrago-Rodríguez, N. E. (2015). Aportes para la educación inicial: saberes contruidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 263-268.
- Rodríguez-Castro, Y., Alonso-Ruido, P., Lamairas-Fernandez, M., & Failde-Garrido, J. M. (2018). Del sexting al cibercontrol en las relaciones de pareja de adolescentes españoles: análisis de sus argumentos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3), 170-178.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.14349/rlp.2018.v50.n3.4>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2020). *Syllabus y micro currículo en el contexto de las cuatro universidades colombianas*. Editorial Universidad Nacional Abierta y a distancia.

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/40102>

Yana, M., & Adco, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 137-148. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2313-29572018000100013&script=sci_abstract