**“Educación para el desarrollo sostenible (EDS)”**

**El acompañamiento pedagógico a docentes como alternativa de evaluación formativa en la Universidad de Managua**

***Pedagogical accompaniment to teachers as an alternative for formative evaluation at the University of Managua***

1. MSc. Yalkira Rubí Sandoval Lazo. Universidad de Managua, Nicaragua. [yalkira.sandoval@gmail.com](mailto:yalkira.sandoval@gmail.com)

2. MSc. Pablo Emilio Hurtado Flores. Universidad de Managua, Nicaragua. [pabloehf@gmail.com](mailto:pabloehf@gmail.com)

3. Lic. Ana Leysel Toruño. Universidad de Managua, Nicaragua. [analeysel@hotmail.es](mailto:analeysel@hotmail.es)

4. Lic. Filadelfo Antonio Martínez Navarro. Universidad de Managua, Nicaragua. [profesorfiladelfomartínez@gmail.com](mailto:profesorfiladelfomartínez@gmail.com)

5. Dr. Iliana Artiles Olivera. Universidad Central ‘’Marta Abreu’’ de Las Villas, Cuba. [iliao@uclv.edu.cu](mailto:iliao@uclv.edu.cu)

6. MSc. Julia Aleida Machado Marrero. aleidamm2021@gmail.com

**Resumen:** El acompañamiento pedagógico contribuye a la construcción de competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales de los docentes por medio de la reflexión de su quehacer pedagógico, proceso que logrará su finalidad en la medida que el acompañante esté consciente que el docente es un constructor del conocimiento, donde ambos aprenden, por lo tanto, debe ser reflexivo y donde prime la práctica de la evaluación formativa como formadora de formadores. El trabajo tiene como objetivo mejorar la práctica educativa de evaluación a partir de la utilización de estrategias, cuya función formativa promueva un acompañamiento pedagógico reflexivo en el quehacer docente. Se es consecuente con la metodología acción, con la aplicación de métodos y técnicas para la recopilación de información, el diagnóstico de los profesores durante el acompañamiento pedagógico y la aplicación de algunas estrategias de evaluación de orden formativo, las que incentivan un cambio en su práctica docente y acompañante pedagógico. Los investigadores manifestaron la necesidad de reorientar su práctica pedagógica con relación a cómo evaluar, lograr aprendizajes y acompañar al docente. El aporte, radica en la necesidad de desaprender y reaprender las innovaciones prácticas, de forma que puedan explicarse de otra manera lo que significa evaluar para enseñar y aprender.

***Abstract:*** *The pedagogical accompaniment contributes to the construction of cognitive, attitudinal and procedural competences of teachers through the reflection of their pedagogical work, a process that will achieve its purpose as long as the companion is aware that the teacher is a builder of knowledge, where both learn, therefore, it must be reflective and where the practice of formative evaluation as a formator of trainers prevails. The work aims to improve the educational practice of evaluation from the use of strategies, whose formative function promotes a reflective pedagogical accompaniment in the teaching task. It is consistent with the action methodology, with the application of methods and techniques for the collection of information, the diagnosis of the teachers during the pedagogical accompaniment and the application of some evaluation strategies of a formative order, which encourage a change in their practice teacher and pedagogical companion. The researchers expressed the need to reorient their pedagogical practice in relation to how to evaluate, achieve learning and accompany the teacher. The contribution lies in the need to unlearn and relearn practical innovations, so that what it means to evaluate to teach and learn can be explained in another way.*

**Palabras Clave:** Acompañamiento pedagógico; Evaluación; Evaluación formativa.

***Key Words:*** Pedagogical support; Evaluation; formative evaluation.

**1. Introducción**

Desde la perspectiva del acompañamiento pedagógico, se constituye en un buen antecedente el Protocolo del Acompañante Pedagógico del Docente-Coordinador, del Acompañante como tal y del Formador” propuesto por el Ministerio de Educación de Perú (2014). El documento define el acompañamiento pedagógico como una estrategia de formación en servicio centrada en la institución educativa, con el propósito de mejorar la práctica pedagógica del docente con la participación de actores claves dentro del marco de los desafíos planteados por el Proyecto Educativo Nacional. Para tal fin, dicho protocolo expresa que el acompañamiento pedagógico incluye un conjunto de acciones concretas basadas en distintos aportes teóricos que postulan un acompañamiento crítico colaborativo.

Calderón (2013) por medio de un estudio titulado “El acompañamiento pedagógico en el desempeño docente del formador de formadores”, cita el Plan Estratégico de Educación que emprendió el Ministerio de Educación de Nicaragua, con el fin de explorar cómo conciben el acompañamiento pedagógico los docentes y cómo se está realizando este proceso. Los sujetos participantes del estudio fueron 40 informantes, entre directivos, docentes y estudiantes en las Escuelas Normales de Nicaragua.

En el estudio anterior se concluye que los docentes y directivos comprenden y destacan la importancia que tiene el acompañamiento pedagógico, pues valoran que les ha ayudado a mejorar sus técnicas metodológicas empleadas en el desarrollo de sus clases. De igual manera, los alumnos expresan que el acompañamiento pedagógico genera cambios en el desarrollo de las clases, por parte de los docentes, una vez que han recibido las visitas de asesoría a las aulas.

Algo significativo que se destaca en este estudio es que, cuando los directivos presentan dificultad para realizar la planificación de este proceso, se dice que la incidencia en el desempeño del formador de formadores es mínima para lo cual se requiere de un manual que ofrezca pautas para una verdadera asesoría al formador. Asimismo, recomienda que el Plan Estratégico de Educación, plantee la urgente necesidad de implementar un sistema de formación y actualización teniendo como base los círculos pedagógicos, que pueden desarrollarse a través de: (a) seminarios dialogados, (b) talleres críticos, (c) talleres de evaluación y capacitación educativa (TEPCE) y (d) el Acompañamiento Pedagógico que incida en el desempeño del docente.

En consecuencia, el aporte se ubica en el argumento de Calderón (2013, p.21), quien plantea que: “La planificación elaborada por los directivos, no reúne los requerimientos necesarios para la ejecución de un verdadero proceso de acompañamiento pedagógico, en vista que los directivos, han priorizado sus funciones administrativas, ante las pedagógicas...”.

El planteamiento del autor anterior se relaciona con la práctica de acompañamiento que realizan los investigadores de este trabajo (formadores), quienes manifiestan que los profesores están dispuestos y les gusta sentirse acompañados. Sin embargo, este acompañamiento se limita cuando ella atiende o prioriza gestiones administrativas, enfocándose solamente en reconocer logros del equipo pedagógico y brindar estrategias que poco abonan a superar las dificultades en el desarrollo de la práctica educativa.

Otro antecedente importante para este trabajo investigativo es la tesis titulada: “El acompañamiento pedagógico de parte de la Unidad de Supervisión de la Dirección Departamental de Educación de Ocotepeque, como proceso de gestión en el salón de clase en el primer ciclo de educación básica”, Honduras, por Perdomo (2013); quien estableció como pregunta principal ¿Cuál es el cambio educativo generado mediante el acompañamiento pedagógico del supervisor y el desempeño docente en el primer ciclo de educación básica? Para responder a la pregunta de investigación se utilizó el método cualitativo y cuantitativo, el enfoque de la investigación fue de carácter mixto, a la luz del paradigma de investigación interpretativa, lo que permitió vincular y analizar los datos.

El aporte de Perdomo (2013, p. 43), con relación al acompañamiento pedagógico, se refiere a la implementación de algunas prácticas innovadoras que mejoren el desempeño del acompañante y del equipo pedagógico, entre estas se mencionan:

-Realizar evaluaciones de la acción didáctica de los docentes, a partir de distintos medios de supervisión, que den cuenta del cumplimiento del quehacer docente

-Implementar las prácticas de coaching, que proporcionan una gran ayuda a los docentes, ya que los supervisores y directores dentro de estas funciones desarrollan estrategias de mentoría, tutoría, confrontación, etc.

-El incentivo personal, académico y monetario son los principales indicadores de satisfacción laboral de los docentes.

-Recomienda a las autoridades educativas fortalecer la estrategia de supervisión y acompañamiento pedagógico, socializando el manual de supervisión y acompañamiento docente a fin de facilitar esta labor entre todos los actores involucrados.

-Estandarizar los instrumentos de supervisión y acompañamiento pedagógico de acuerdo a las distintas etapas del proceso educativo.

Los resultados obtenidos permitieron establecer que entre el acompañamiento pedagógico del supervisor y el desempeño del docente hay una relación significativa muy alta lo que figura que en la medida que aumenta el valor del acompañamiento pedagógico del supervisor, la variable de desempeño docente aumenta de manera alta y significativa.

Los autores consultados coinciden al plantear, que es necesario potenciar las prácticas evaluativas formativas para que el estudiante participe activamente en su proceso de evaluación y aprendizaje, además permitieron ubicar el estado actual de las concepciones y prácticas educativas de los docentes-investigadores respecto a la forma, acompañamiento pedagógico y la práctica de evaluación.

En la práctica educativa universitaria de la Universidad de Managua (UdeM) son visible las limitaciones del equipo pedagógico que están presentes en las distintas áreas de estudios, las cuales pueden obedecer a: falta de un acompañamiento asertivo y reflexivo, comodidad de los docentes al continuar evaluando de forma tradicional, que repercute en una práctica no reflexiva que facilita la implementación de estrategias evaluación conductista, desinterés y falta de apertura de los docentes que conforman el colectivo pedagógico, grupos de clase numerosos, la sobrecarga de contenidos que contiene la malla curricular y la falta de una práctica reflexiva.

Por su parte, los investigadores como docentes de aula, tiene la responsabilidad de acompañar el aprendizaje de sus estudiantes a partir de la inclusión de estrategias innovadoras de evaluación formativa que faciliten el proceso de construcción del conocimiento. Para ello, cuenta con los recursos metodológicos y materiales necesarios para tal fin.

Aunque los investigadores manifestaron que la estructura curricular de su centro educativo brinda la oportunidad para desarrollar un acompañamiento docente y un proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando estrategias innovadoras de evaluación de corte socio constructivista, estos esfuerzos se diluyen durante los cuatrimestres por razones administrativas y situaciones personales que encuentran más fácilmente una solución dentro del marco conceptual de la pedagogía tradicional, aplicando estrategias que potencian un aprendizaje memorístico.

Los investigadores manifestaron la necesidad de reorientar su práctica pedagógica con relación a cómo evaluar los aprendizajes y cómo acompañar al docente. Para lograrlo, el primer paso lo constituyó el estudio reflexivo desde una perspectiva socio constructivista y sociocrítica, en la figura del triple autodiagnóstico, el mismo que estableció las pautas para repensar dicha práctica, a fin de transformar su entorno educativo mediante la aplicación de estrategias de evaluación con finalidad formativa.

Es así que el proceso reflexivo se definió al contextualizar el problema objeto de intervención, permitió a los investigadores implementar un plan de acción que respondiera al problema de transformar la práctica de evaluación desde un enfoque tradicional hacia un modelo formativo que promueva aprendizajes significativos en el estudiantado y asegure un acompañamiento pedagógico más reflexivo al equipo docente, a partir de la aplicación de algunas estrategias propias de la función formativa de la evaluación.

La reflexión sobre las acciones que satisfacen y limitan la práctica pedagógica de evaluación de los investigadores se tradujo en una necesidad de revisar y replantear sus concepciones teóricas y prácticas en materia de educación. Por tanto, el inicio del proceso de maduración profesional, partió del reconocimiento de que el estado actual de la práctica educativa estuvo limitado tanto por el paradigma tradicional de enseñanza–aprendizaje, como por la forma vertical y poco colaborativa de acompañamiento reflexivo a la actividad docente.

En este sentido, la aplicación de algunas estrategias de evaluación de orden formativo, es de suma importancia, ya que estas incentivarían un cambio positivo en su práctica docente como profesor y acompañante pedagógico. Estas estrategias serían recogidas en una guía metodológica que apoye el proceso de planificación de las actividades evaluativas en el aula de clase y en el seno del equipo pedagógico.

Por ello se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo los docentes investigadores pueden mejorar su práctica profesional al utilizar estrategias de evaluación cuya función formativa garanticen un aprendizaje centrado en la persona y un acompañamiento reflexivo en el quehacer docente?

Objetivo: mejorar la práctica educativa de evaluación a partir de la utilización de estrategias cuya función formativa promueva un aprendizaje significativo y un acompañamiento reflexivo en el quehacer docente.

**2. Metodología**

La presente investigación pretende transformar la “forma” en que los docentes-investigadores evalúan el aprendizaje y acompañan al equipo pedagógico, a partir de la incorporación al quehacer educativo de algunos recursos propios de la evaluación formativa, sustentados en la teoría socio constructivista del aprendizaje. El objetivo principal de la obra pretendió una transformación sustancial en: (a) la forma de acompañamiento a los docentes de un equipo pedagógico, y (b) el proceso de evaluación del contenido de aprendizaje, en virtud de una significatividad en dichos procesos (Ibarra, 2011, Díaz-Barriga y Hernández 2013).

Por otro lado, Arribas (2012), Pastor (2012), Álvarez y Salguero (2011), Perrenoud (2008), Achaerandio (2007), Bordas y Cabrera (2001); permitieron reconocer la necesidad de transformar lo que significa evaluar el aprendizaje. El aporte fundamental consistió en reconocer el papel beligerante que tiene el sujeto en su proceso de aprender, y la función facilitadora del docente a partir de organizar el momento educativo utilizando un conjunto de estrategias e instrumentos que permitan monitorear el avance de quien aprende, y sobre todo la posibilidad que el mismo aprendiz tiene de autorregular su experiencia de aprendizaje.

De igual forma, Naranjo (2009) permitió comprender la necesidad de apropiarse de algunas prácticas innovadoras en el salón de clases y en el seno del colectivo pedagógico que llevaron a elegir los instrumentos evaluativos pertinentes puesto en práctica en la propuesta de cambio, tales como: (a) el diario reflexivo, (b) discusiones guiadas, (c) rubricas de evaluación y portafolio docente.

La naturaleza de la Investigación-Acción persigue transformar significativamente la práctica pedagógica del docente desde la doble mirada de investigador y como sujeto de investigación. En tanto, es importante definir algunas directrices que ofrezcan referentes para el proceso introspectivo que implica un replanteamiento de la forma de entender y ejecutar la práctica docente. Reconociéndose los aportes teóricos de los expertos sobre el tema, los docentes-investigadores posicionan el conflicto epistemológico que demandó la intervención positiva en la forma de hacer educación, a partir de la realización de procesos reflexivos interdependientes (Elliot, 1994).

Inicialmente, esta propuesta de cambio estableció un diálogo entre las partes que intervienen al momento de evaluar. Fue fundamental conocer cómo los destinatarios del quehacer educativo concebían y practicaban este componente del proceso de aprendizaje-enseñanza, además de los aportes de algunos autores al proceso introspectivo, que como docentes-investigadores, procuró la construcción de un posicionamiento teórico que justificara la aplicación de acciones de cambio.

A través de esta investigación-acción, los docentes-investigadores adquieren una comprensión y conocimiento de lo relacionado al mejoramiento de la práctica educativa, propiciando autonomía y autodesarrollo profesional. Este proceso se realizó del 1 de septiembre de 2019 al 31 de enero de 2020, resultado de la socialización de dos cursos de postgrado desarrollado por la formadora y titulados los cursos: “Didáctica innovadora en la Educación Superior” y ‘’Planeación didáctica en la Educación Superior’’, impartido a los docentes en la UdeM, Nicaragua.

En este período se organizaron actividades de recolección de evidencias de las experiencias con los docentes miembros del equipo pedagógico de la Universidad de Managua, Nicaragua (UdeM) durante la impartición de los cursos y la supervisión a clases, los estudiantes de la carrera de Periodismo en la UdeM, y los docentes de los centros universitarios mencionados anteriormente.

Los espacios específicos para esta actividad fueron: autorreflexión de cada investigador partiendo desde el Triple Autodiagnóstico y durante el período de ejecución de los cursos de postgrado como propuesta de cambio por parte de la formadora como profesor de postgrado en el aula y acompañante a la vez, indagación de las concepciones de profesores y estudiantes sobre lo que significa evaluar formativamente, por parte de los investigadores.

Dada la naturaleza didáctica del proceso de aprendizaje-enseñanza, fue necesario definir que los sujetos que intervinieron en esta propuesta de cambio fueron, en primer lugar, los docentes-investigadores, luego los docentes acompañados y los estudiantes que aprenden.

Se define el nivel I, donde se ubican los investigadores, con una experiencia propia en los respectivos contextos educativos, además del rol específico en cada escenario. En lo sucesivo se refiere a las personas como Investigadores A e Investigadores B, cuyos roles se especifican a continuación: investigadores A: la profesora formadora durante los cursos de postgrados colaboradora en la UdeM, la Rectora y la directora Académica de la UdeM. En este contexto, tienen incidencia directa con los docentes, a quienes acompañan en la planificación, ejecución y evaluación del proceso de aprendizaje-enseñanza, investigadores B: docentes de aula, en cada año de la carrera de Periodismo de la UdeM, y tienen como tarea fundamental planificar, desarrollar y evaluar el proceso de aprendizaje.

En un nivel II se ubican los siguientes sujetos, identificados como equipos, A y B: equipo A: integrado por 23 de la carrera de Periodismo en la UdeM, quienes tienen a su cargo la docencia directa, y por tanto son los que evalúan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estos constituyen el 100% de los docentes de cada área y equipo B: conformado por los estudiantes de la carrera de Periodismo de la UdeM. De estos se tomó una muestra de 57 de un total de 122 estudiantes, que representa un 46,7% de la clase; y 11 docentes que imparten las asignaturas relacionadas con las Ciencias Sociales, quienes representan un 50% de los profesores que enseñan en este nivel universitario.

**3. Resultados y discusión**

Las acciones que reflejan la intervención directa fueron: experiencias de reflexión para mejorar la práctica, aplicación de estrategias de evaluación con función formativa, que devino en una reflexión respecto de la eficacia y pertinencia de estas para la transformación del quehacer educativo de los docentes-investigadores. Los sujetos que intervinieron en esta dinámica fueron los investigadores A y B, en sus respectivos contextos, apoyados por los equipos A y B, descritos anteriormente.

Las experiencias de reflexión para mejorar la práctica en esta etapa, fue reconocer el estado actual de la concepción y práctica de evaluación, a fin de situar el contexto en el que luego se intervino con ayuda de elementos propios de la evaluación formativa. Los investigadores A y B, y sus correspondientes equipos, fueron los sujetos que intervinieron en este proceso. A continuación, se detallan las acciones que tuvieron lugar en este momento.

La entrevista semiestructurada en el marco de la investigación cualitativa, según Martínez (2009), es un recurso técnico pertinente dada su “sintonía epistemológica” con este enfoque, además de ser consistente con su “teoría metodológica”. Este recurso fue muy útil para indagar las concepciones de los docentes sobre la práctica de evaluación de carácter formativo. Los resultados sirvieron de insumo para contrastar la propia concepción de los investigadores B, y situarse en su contexto.

La encuesta, es una de las razones de la investigación cualitativa, y muy específicamente de la investigación-acción es aprender de la propia experiencia. En cuanto al proceso de indagación de los estudiantes, de acuerdo con Villa (2008), en un proceso de investigación, los instrumentos elaborados persiguen obtener la percepción de los estudiantes, sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza, a fin de profundizar en el mejoramiento de la calidad docente y como clave para mejorar la calidad de la enseñanza.

Los resultados recogidos en una matriz de análisis dieron respuesta al objetivo sobre la aplicación de estrategias que fomenten un acompañamiento reflexivo, y una evaluación de los aprendizajes con carácter formativo, sirviendo de referente para mejorar su práctica de acompañamiento y evaluación. Los investigadores B también emplearon el grupo de discusión, primeramente, se realizaron pequeñas discusiones en clase, que luego fueron evaluadas por los mismos estudiantes en pequeños grupos, respecto a su experiencia de aprendizaje y como recurso previo para una experiencia de discusión más profunda.

El diario reflexivo permitió registrar las experiencias con la práctica de evaluación formativa. Durante el lapso de un mes, el sujeto pudo constatar la evolución de sus concepciones y práctica pedagógica en el campo de la evaluación. El registro narrativo fue en físico, y actualizándose inmediatamente después de cada sesión de clases

Para los investigadores A este instrumento metodológico lo llevó registrado en físico, para dar cuenta de los momentos desarrollados en su plan de acción, en él narraba las experiencias y emociones vividas durante el proceso, contemplando en el mismo. Las acciones registradas en él estuvieron encaminadas a mejorar los procesos de acompañamiento, integrando las necesidades exteriorizadas por los docentes, en virtud de alcanzar los objetivos propuestos.

Los hallazgos, producto de la aplicación de las estrategias de evaluación formativa y acompañamiento reflexivo, permitieron obtener información para entablar un diálogo meta cognitivo entre la teoría y la práctica, tomando como referencia el objetivo de la misma investigación, para luego elaborar una síntesis donde se plasma el cumplimiento de los mismos, y nuevas preguntas de investigación que devienen de la misma experiencia de cambio. Todo ello fundamentado en la metodología de la investigación-acción. ¿Qué se transformó a partir de la ejecución de la propuesta de cambio?

Para los investigadores la exploración de su práctica a través del triple autodiagnóstico permitió adquirir un mayor nivel de autoconocimiento sobre el significado práctico de ser acompañante del proceso de aprendizaje y de un equipo pedagógico, focalizando aspectos que debían mejorar. Es importante resaltar que, luego de esta introspección individual, los docentes-investigadores fuimos convocados a realizar el estudio de manera conjunta.

La UdeM, viene trabajando de forma efectiva en equipos de mejora e innovación continua, orientando esfuerzos a renovar la práctica de evaluación de los aprendizajes, requiriendo de una nueva visión por parte de los acompañantes y docentes. En este sentido, los investigadores A, como parte de la comisión de proyecto curricular, necesitaban conocer el estado inicial de las concepciones y prácticas del equipo pedagógico que acompaña. Para este fin, aplicó una encuesta con la intención de explorar fortalezas y debilidades del proceso de acompañamiento, las concepciones sobre lo que significa ser un docente reflexivo y el empleo de estrategias de evaluación formativa. Los resultados de este instrumento brindaron insumos muy atinados con el tema de investigación, enriqueciendo la idea inicial del problema de investigación.

Para complementar esta primera etapa de indagación, las investigadoras realizaron observaciones participantes en las aulas; que evidenciaron algunas discrepancias entre el planteamiento institucional, a través de las orientaciones y el quehacer del docente durante el acto pedagógico. Los resultados de la observación generaron, la necesidad de reflexionar críticamente sobre su estilo de acompañamiento, cuestionando sobre su modo de proceder, resultando en la identificación de aspectos de su práctica que ameritaba mejorar.

En la medida que las investigadoras A iban comprendiendo y clarificando los hechos como parte de la propuesta de cambio, decidieron implementar acciones que conllevaron a la sensibilización y reflexión de sus docentes, así como trabajar en la incidencia directa de su asunto: la forma de acompañamiento y las estrategias pertinentes que coadyuven al proceso. Estos instrumentos metodológicos y actividades formativas fueron generando ciertos cambios; animando a los docentes y dándole seguridad y entusiasmo a los investigadores para seguir adelante con este trabajo, lo positivo de esta etapa es que se implementaron en un ambiente reflexivo, participativo y de interés.

Se pudo reafirmar el estado actual de su práctica pedagógica referente a la forma de evaluar, advirtiendo las reservas más sentidas, referidas a la constancia en la organización, implementación y seguimiento de prácticas de evaluación con una verdadera función formativa. El diario reflexivo como instrumento clave para lograr la transformación de la práctica fue de gran ayuda para el investigador, pues en él recogió fielmente, tanto acciones a implementar, como sentimientos y reflexiones que sirvieron para considerar la acción del docente como facilitador de la actividad de aprendizaje.

Los resultados anteriores ponen en evidencia el grado de evolución de la práctica pedagógica de los investigadores en su rol administrativo y docente. En un primer momento, luego de reflexionar y replantear los problemas iniciales de investigación y llegar al consenso de los investigadores necesitaban transformar su cultura de acompañamiento al estudiante y al colectivo pedagógico, finalmente llegamos a definir un marco referencial en el que la función formativa de la evaluación nos daría los elementos necesarios para hacer nuestra práctica más coherente y justa con los estudiantes docentes acompañados.

El socio constructivismo, como paradigma educativo, fue el marco referencial por excelencia. Desde de este accionar, los docentes-investigadores diseñan la propuesta de cambio que movilizó nuestros esquemas mentales y la práctica educativa. Luego de aplicar estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, mediante grupos de discusión, seminarios socráticos y dialogados, listas de cotejo, rúbrica de evaluación, entre otros, los investigadores pudimos constatar que nuestra forma de acompañar al proceso de aprendizaje y de trabajo colectivo, ya que entre otras cosas permitieron:

-Un acompañamiento reflexivo, que resultó en un docente más espontáneo y colaborador, atento, interactuando y trabajando de cerca con sus estudiantes.

-El reconocimiento de realizar un cambio paradigmático que permitiera convertirse en un educador más reflexivo que considere el aprendizaje como un proceso de retroalimentación permanente, apoyado de estrategias que apunten hacia una experiencia significativa, que pueda ser documentada en el proceso de evaluación del mismo aprendizaje de los estudiantes.

-La adopción de un rol más activo y participativo en el aula que permite evaluar de forma más justa y coherente el proceso de construcción del conocimiento por parte del estudiante.

-El reconocimiento del dicente como un miembro más de la evolución de sus esquemas mentales, y no un mero receptor y repetidor de algoritmos, a partir de un acompañamiento más horizontal y democrático que facilita una participación más segura de cada estudiante en su aprendizaje.

-La adopción de una visión más integral y holística del material de estudio, a partir de: identificar aciertos y desaciertos en el aprendizaje, detallar competencias necesarias para el aprendizaje, precisar el nivel de profundidad de la retroalimentación.

-La integración de los aprendizajes obtenidos de la aplicación de estrategias formativas de evaluación permitió un discernimiento, autoanálisis y auto observación del trabajo realizado. Esto tiene como resultado un docente más consciente de sus funciones pedagógicas y administrativa.

**4. Conclusiones**

Ser docente-investigador ha supuesto romper paradigmas y entablar serios debates desde ambas perspectivas vinculadas a una misma persona. La propuesta de cambio favoreció una serie de experiencias y sensaciones personales que dieron lugar a la reflexión desde la acción, resultando en una auto interpelación con fines de mejorar el rol como profesional de la educación, desde los propios espacios laborales.

La investigación aportó logros a las realidades, desde transformarse en personas más reflexivas y cuidadosas al momento de tomar decisiones. Asimismo, advertir un desarrollo en la forma de concebir las relaciones humanas en el seno del aula y del colectivo pedagógico, ya que las acciones que afectan a una mayoría no pueden ser tomadas por quien organiza, dirige y evalúa el desempeño de otros. Este cambio epistemológico ha llevado a ser profesionales más autorregulados, reflexivos y conscientes, capaces de reconocer las limitaciones y bondades para lograr cambios positivos en el estilo de acompañar el aprendizaje y al colectivo pedagógico.

Desde otro punto de vista, todo proceso de transformación que trastoque esquemas mentales, estructura cognitiva y el confort en el que están inmersos los sujetos de investigación, trae consigo conflictos epistemológicos que provocan dicho cambio. Desde un inicio los investigadores discreparon en contexto, lo que dificultó encauzar el rumbo de la investigación. Sin embargo, la línea se enfocaba en la debilidad de cómo evaluar el aprendizaje y el acompañamiento, llegando a converger al definir las categorías de análisis y delimitar el problema de investigación.

De igual manera los investigadores se enfrentaron con la limitante de elegir aquellas estrategias de evaluación formativa pertinentes, que devinieran en una mejor experiencia de aprendizaje y un acompañamiento más reflexivo. Esto conllevó a una consulta acuciosa y detallada de los planteamientos teóricos que sustentaran esta acción. Al momento de la implementación de las estrategias elegidas, los investigadores enfrentaron la dificultad de la resistencia por parte de los destinatarios de las acciones.

Los docentes-investigadores aprendieron que la reflexión implica partir de un contexto, sustentado por planteamientos teóricos y acciones que fueron contrastadas en el quehacer docente. El resultado de investigar desde la acción conllevó a la transformación de los constructos epistemológicos de la práctica educativa, acuñada en el socio constructivismo.

**5. Referencias bibliográficas**

Achaerandio, I. (2007). Autorregulación del aprendizaje: ¿Qué y cómo evaluar?” Comunicación elaborada para ECOESTA”. Proyecto de investigación Evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. UAB. Documento impreso.

Álvarez, B. y Salguero, N. (2011). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. Española de pedagogía, 69(250), 401-425.

Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. RELIEVE, 18(1), 23-34. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1\_3.htm

Bordas, M. I. y Cabrera, F. (2001). La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos [Tesis de Doctora en Pedagogía, Universidad de Barcelona]. Repositorio Institucional. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41482/1/ZB\_TESIS.pdf

Bordas, M. I., y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Revista española de pedagogía, 218(3), 25-48.

Calderón, F. (2013). El acompañamiento pedagógico en el desempeño docente del formador de formadores. Plan Estratégico de Educación que emprendió el Ministerio de Educación de Nicaragua. Documento impreso.

Hernández, S. (2013). Validación del constructo subyacente en una escala de evaluación del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente mediante análisis factorial confirmatorio. Revista de Investigación Educativa, 33(1), 47-63. http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.193521Barba

Imbernón, F (2011): Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o

Naranjo, Z. (2009). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. Revista de Educación, 361(4), 13-25. http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361\_143.pdf

Pastor, M. Q. (2012). Utilization-focused evaluation. Beverly Hills: Sage.

Perdomo, J. M. (2013). El acompañamiento pedagógico de parte de la Unidad de Supervisión de la Dirección Departamental de Educación de Ocotepeque, como proceso de gestión en el salón de clase en el primer ciclo de educación básica. Documento impreso.