

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
ESCUELA DE POSGRADO**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS

**LAS PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DEL
DIRECTIVO: UN ANÁLISIS INTERPRETATIVO EN LAS ESCUELAS DE
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

**DOCTORANDA
JAFFA KAZANDRA VÉLEZ SÁNCHEZ, MGS**

**DIRECTOR / TUTOR
PROF. DR. JORGE EDUARDO NORO**

MAYO 2024

INDICE

RESUMEN.....	10
ABSTRACT.....	11
INTRODUCCIÓN	12
Justificación de la tesis.....	12
Planteamiento del problema.....	15
Problema y preguntas.....	17
Objetivos.....	17
Hipótesis.....	18
Descripción de los capítulos.....	18
Impacto de la investigación.....	19
CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE.....	24
Antecedentes.....	24
Estudios a nivel internacional.....	26
Estudios a nivel latinoamericano.....	32
Estudios a nivel nacional.....	37
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL	58
La normativa legal en Ecuador.....	58

<i>Constitución de la República del Ecuador</i>	58
<i>Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)</i>	60
<i>Reglamento a la LOEI</i>	62
<i>Acuerdo Ministerial 0482-12. Estándares de Calidad</i>	68
<i>Acuerdo Ministerial 450-13. Función Asesoría Educativa</i>	72
De la administración escolar al liderazgo	73
<i>Administración escolar / dirección escolar: conceptos clave</i>	73
<i>Conceptualizaciones de gestión escolar</i>	76
<i>Conceptualizaciones de liderazgo</i>	78
<i>Estilos de liderazgo del directivo</i>	82
Acompañamiento pedagógico	88
<i>Enfoques o modelos generales de acompañamiento</i>	94
<i>Objetivos de los programas de acompañamiento</i>	98
<i>Etapas del Acompañamiento Pedagógico</i>	99
<i>El acompañamiento a los docentes noveles en América Latina</i>	102
<i>Acompañamiento de los asesores educativos a los directivos</i>	103
<i>El rol del directivo en el acompañamiento pedagógico a los docentes</i>	105
Desarrollo profesional docente y su relación con el acompañamiento pedagógico..	107
La práctica reflexiva como parte del acompañamiento pedagógico	110
CAPITULO III: METODOLOGÍA	114

Diseño Metodológico	114
<i>Introducción al diseño metodológico</i>	114
<i>Enfoque, método y diseño de la investigación</i>	115
Técnicas de investigación.....	119
<i>Observación</i>	119
<i>Entrevista</i>	121
<i>Recopilación documental</i>	122
<i>Notas de campo</i>	122
Población y muestra	123
<i>Contexto de la población</i>	123
<i>Selección de población y muestra</i>	125
<i>Descripción de los sujetos que participan</i>	126
Fuentes de recolección de datos	127
Herramientas para recolección y análisis de la información.....	129
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	148
Descripción de los resultados obtenidos	148
<i>Descripción del contexto de cada una de las escuelas</i>	150
<i>Descripción de los resultados de la observación</i>	156
<i>Descripción de los resultados de las entrevistas</i>	164
<i>Resultados del análisis documental</i>	233

Análisis interpretativo	233
<i>Análisis Interpretativo de entrevistas a docentes</i>	234
<i>Análisis Interpretativo de entrevistas a directivos</i>	244
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	259
Recomendaciones.....	261
BIBLIOGRAFÍA	263

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelos educacionales de acompañamiento docente.....	96
Tabla 2. Instituciones educativas acompañadas por asesores educativos.....	104
Tabla 3. Cantidad de sujetos participantes para la investigación.....	127
Tabla 4. Criterios a considerarse para la entrevista	133
Tabla 5. Dimensiones y categorías de la investigación	135
Tabla 6. Cantidad de directores, docentes y estudiantes de las escuelas seleccionadas para la investigación	163

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estructura del perfil directivo.....	39
Figura 2. Procesos y actores del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio PAPT del Ministerio de Educación del Ecuador	47
Figura 3. Ejes de trabajo del Ministerio de Educación	52
Figura 4. Articulación de la planificación del Ministerio de Educación con los instrumentos de política nacional.....	53
Figura 5. Perspectivas actuales sobre el liderazgo educativo.....	83
Figura 6. Dimensión 1: Acompañamiento Pedagógico	234
Figura 7. Dimensión 2: Gestión y liderazgo directivo.....	240
Figura 8. Dimensión 3: Implementación de documentos y normativa referente al acompañamiento pedagógico.....	250
Figura 9. Contraste entre las opiniones de directores y docentes	253

DEDICATORIA

A Dios, el hacedor de todo, que guía mis pasos y me acompaña en todo momento.

A mis queridos padres Nelly y Eduardo, que son mi soporte, ejemplo de virtudes y superación.

A mis amados hijos Leslie y Marvin que son mi mayor orgullo y fuente de inspiración para seguir preparándome constantemente.

A mi amado Andrés: mi esposo, mi amigo, mi compañero de vida.

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer a la Universidad de Rosario-Argentina que me ha abierto las puertas para esta oportunidad de desarrollo profesional a través del Doctorado.

Asimismo, a los docentes de la Universidad de Rosario que contribuyeron con sus experiencias y conocimiento.

Un agradecimiento muy especial a mi tutor Dr. Jorge Noro por sus orientaciones y apoyo constante durante este tiempo.

Finalmente, a los directores y docentes de las escuelas estudiadas, que compartieron sus experiencias e hicieron posible el desarrollo de esta investigación.

RESUMEN

La dinámica social demanda una mirada profunda a los retos y desafíos relacionados con la calidad educativa, lo cual genera la necesidad de replantear la gestión del directivo, reflexionando acerca de su liderazgo y sus prácticas cotidianas; por lo que, es imprescindible analizar la aplicación del acompañamiento pedagógico como una estrategia para promover la reflexión del accionar docente. El objetivo de esta investigación es comprender e interpretar el impacto del acompañamiento pedagógico del directivo en el desempeño profesional de los docentes de las escuelas de educación general básica, para coadyuvar a la transformación de la gestión pedagógica institucional. La revisión y análisis de la bibliografía relacionada con el tema, dan sustento teórico a este trabajo. El estudio se ha desarrollado desde el paradigma interpretativo, con un enfoque metodológico cualitativo; la muestra consta de siete escuelas del Distrito Educativo 09D05 de Guayaquil-Ecuador, con siete directores y veintiocho docentes. El método etnográfico ha permitido obtener una visión global de la escuela y sus actores, interpretando sus ideas y prácticas cotidianas desde sus voces y relatos; en correspondencia se seleccionó la observación, entrevistas y notas de campo. Los resultados ponen en evidencia que los directores, aunque valoran la gestión pedagógica, priorizan la tarea administrativa; además, existe una concepción diferente entre docentes y directores acerca del acompañamiento pedagógico. Se concluye que es necesario realizar acompañamiento pedagógico con mayor frecuencia en las escuelas, pues impacta de manera favorable en el desempeño profesional de los docentes.

Palabras clave: gestión directiva, liderazgo, acompañamiento pedagógico y desempeño profesional.

ABSTRACT

Social dynamics demand a deep look at the challenges related to educational quality, which generates the need to rethink the principal's management, reflecting on their leadership and daily practices; therefore, it is necessary to analyze the application of pedagogical support as a strategy to promote reflection on teaching actions. The objective of this research is to understand and interpret the impact of the principal's pedagogical support on the professional performance of teachers in basic general education schools, to contribute to the transformation of institutional pedagogical management. The review and analysis of bibliography related to the topic gives theoretical support to this work. The study has been developed from the interpretive paradigm, with a qualitative methodological approach; the sample consists of seven schools from the Educational District 09D05 of Guayaquil-Ecuador, with seven directors and twenty-eight teachers. The ethnographic method has allowed us to obtain a global vision of the school and its actors, interpreting their ideas and daily practices from their voices and stories; in correspondence, observation, interviews and field notes were selected. The results show that the principals, although they value pedagogical management, prioritize the administrative task; furthermore, there is a different conception between teachers and principals about pedagogical support. It is concluded that it is necessary to carry out pedagogical support more frequently in schools, since it has a favorable impact on the performance of teachers.

Keywords: principals management, leadership, pedagogical support and professional performance.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral tiene como objetivo comprender e interpretar el impacto del acompañamiento pedagógico del directivo en el desempeño profesional de los docentes de las escuelas de educación general básica, para coadyuvar a la transformación de la gestión pedagógica institucional.

El diseño es abordado desde el paradigma interpretativo, con una perspectiva metodológica cualitativa, en la cual converge la indagación a través de técnicas e instrumentos de investigación. La mirada cualitativa a la concepción del acompañamiento pedagógico permite comprender, desde la subjetividad, las diferentes maneras en que docentes y directores dan significado y sentido a la relación del acompañamiento pedagógico con su desempeño profesional; el análisis se complementa con algunos elementos propios de la investigación cuantitativa.

Justificación de la tesis

Ante los nuevos retos que impone la sociedad del conocimiento en el compromiso para y con el cambio educativo, el directivo juega un papel fundamental, pues según investigaciones realizadas, es la segunda variable, después del docente, que contribuye a favorecer el aprendizaje; al respecto Vaillant (2011) manifiesta: “Los cambios socioeconómicos y políticos afectan profundamente a las instituciones educativas y, por tanto, a la forma en que éstas se gestionan” (p. 334).

Un rasgo de las escuelas que mejoran es que sus líderes se centran más en aspectos concernientes a la enseñanza y aprendizaje, y poseen la capacidad de gestionar el aprendizaje a través de la buena la práctica docente, promoviendo una visión clara y conjunta y un sentido de

pertenencia a la institución, teniendo como objetivo primordial el progreso de los estudiantes; sin embargo, se evidencia que los directivos emplean gran parte de su tiempo en tareas administrativas, lo cual repercute en los docentes, quienes se encuentran trabajando sin orientaciones, guía ni acompañamiento.

Muchos autores y responsables políticos destacan el importante papel que desempeñan los directores en la mejora de la calidad de la enseñanza. El problema en América Latina es que los directores pasan una gran parte de su tiempo en tareas administrativas, lo que les lleva a descuidar más las funciones pedagógicas. (OCDE, 2009, como se citó en Vaillant, 2011, p.332)

Frente a este escenario educativo es primordial comprender, a través de la presente investigación, el impacto que tiene el acompañamiento pedagógico del directivo hacia los docentes, como parte de su gestión, ya que constituye una herramienta de reflexión sobre la práctica en el aula de clases y, de acuerdo a como se concibe, permitiría la identificación de las fortalezas y nudos críticos en el desempeño docente, para la generación de estrategias que conlleven a fortalecer sus competencias profesionales.

Lo antes expuesto convierte en necesario este trabajo investigativo en el cual se aborda el acompañamiento pedagógico que realizan los directivos a los docentes, con miras a la mejora de su práctica cotidiana, pues según Barber y Mourshed (2008) “la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes” (p. 15), en efecto, son ellos quienes garantizan el aprendizaje de los estudiantes, por lo que requieren apoyo y orientación constante.

La investigación permitirá rastrear si los directivos tienen la capacidad, el tiempo y la predisposición para hacer el acompañamiento pedagógico; también se indagará si los docentes reciben el acompañamiento, quién lo realiza, cómo lo ven, si lo valoran, cómo se sienten al ser

acompañados, entre otros aspectos. Asimismo, se pretende descubrir el estilo de liderazgo que se practica en las instituciones educativas.

La investigación es factible de realizar debido al conocimiento del contexto educativo y sus actores, como también al acceso e interacción constante con directivos, docentes y comunidad en general, lo que posibilita la aplicación de técnicas cualitativas, así como otros instrumentos de recopilación de la información, ya que me desempeño como asesora educativa de la Subsecretaría de Educación de Guayaquil-Ecuador. La utilidad radica en que va a proporcionar información de primera fuente acerca de la manera como se conciben y/o ejecutan las prácticas de acompañamiento pedagógico por parte de los directivos y el impacto que tiene en la labor de los docentes.

Cabe destacar el valor de este trabajo de investigación para los responsables de realizar el acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas, ya que va a proporcionar información acerca de cómo conciben estas prácticas los directivos y docentes, propiciando el contraste entre las opiniones de los diversos actores involucrados, que permita la búsqueda de un punto de equilibrio en el cual todos se sientan beneficiados.

Los directivos tendrán a su disposición un análisis basado en la narrativa de experiencias, respecto a las habilidades de dirección, gestión y/o liderazgo que acontecen en la interacción cotidiana en las escuelas; por su parte, los docentes podrán obtener una mejor comprensión del impacto de las prácticas de acompañamiento pedagógico en su desempeño profesional y de esta manera propiciar la reflexión pedagógica.

Para las autoridades del Sistema educativo ecuatoriano, este trabajo investigativo constituye una interesante aportación que va a hacer posible la comprensión y valoración del impacto del acompañamiento pedagógico en el desempeño profesional de los docentes y por

ende a la mejora de la calidad educativa; además, va a constituirse en un referente para promover la investigación educativa que coadyuve a la tan anhelada transformación de la gestión pedagógica de las instituciones educativas.

Para concluir este apartado, el aporte de la investigación consiste en el desafío de propiciar la reflexión de directivos y docentes acerca del proceso de acompañamiento pedagógico, analizando su valor e implicaciones en la praxis educativa, en el ámbito local y global. Se aspira que los lectores y particularmente los estudiosos de este campo amplíen y profundicen su conocimiento con las ideas proyectadas en el presente trabajo, dejando el escenario abierto a posteriores investigaciones acerca del tema.

Planteamiento del problema

Actualmente somos partícipes de un momento sin precedentes en la historia de la educación en lo referente a la escuela, se trata de su crisis estructural, pues esta institución que fue creada para satisfacer las demandas de la sociedad industrial en la modernidad va perdiendo su sentido y fundamento. Las transformaciones en el último tercio del siglo XX han generado contextos inciertos y las políticas se orientan hacia la diversidad, en este sentido el modelo de gestión que actualmente predomina, de tipo técnico- racionalista-linear, no se ajusta a la realidad en la cual nos desenvolvemos.

Toda crisis origina cambios, los cuales cada institución educativa interpreta en unos casos como una oportunidad para mejorar y en otros como una amenaza, desarrollando incomparables actitudes frente a ellos; esto va a depender en gran medida del estilo gestión de los directivos, el compromiso de los docentes, la visión de la comunidad educativa, la cultura institucional, entre otros factores.

Lo antes indicado genera la necesidad de replantear la gestión directiva, reflexionando acerca de las prácticas cotidianas. Cabe indicar que los directores de las escuelas de educación general básica deben constituirse en líderes y gestionar de manera eficiente las instituciones, su presencia y acompañamiento favorecen el desempeño profesional de los docentes y la creación de un clima institucional propicio para la educación de calidad.

Una estrategia que se considera como parte fundamental de la labor del directivo es el acompañamiento pedagógico, el cual es considerado como un proceso planificado, mediante el cual el docente es observado con la finalidad de intercambiar experiencias y recibir la retroalimentación pertinente, fortaleciendo su desempeño profesional; lo propicio es ejecutarlo en un ambiente de diálogo e interacción, evitando tensiones innecesarias. Las indagaciones desde la práctica como asesora educativa han hecho posible evidenciar que gran cantidad de directores emplean la mayor parte de su tiempo en realizar tareas administrativas, relegando a un segundo plano su rol pedagógico, lo cual da como resultado, docentes que trabajan de manera aislada, sin acompañamiento pedagógico, ni guía que les permita reflexionar acerca de su accionar, con miras a mejorar su desempeño.

Es importante mencionar que el directivo para realizar el acompañamiento pedagógico de la manera adecuada debe poseer habilidades básicas como: liderazgo, comunicación asertiva, escucha activa, empatía, entre otras; así como demostrar un amplio conocimiento de Pedagogía, Didáctica, Psicología Educativa y áreas afines, a fin de realizar la retroalimentación y brindar orientaciones a los docentes de acuerdo al contexto.

Es inevitable repensar la gestión educativa, dejando atrás modelos tradicionales que la limitan a la administración de recursos y abriendo paso a un modelo de gestión compartido y flexible que permita la participación de todos los actores educativos en el desarrollo de la

institución; por tal motivo, resulta imprescindible analizar las prácticas de acompañamiento que están ejecutando los directivos y su impacto en la transformación de la praxis educativa institucional y la mejora de la gestión pedagógica.

Problema y preguntas

¿Cuál es el impacto del acompañamiento pedagógico del directivo en el desempeño profesional de los docentes de las escuelas públicas de educación general básica?

- ¿Cómo son las prácticas cotidianas de gestión directiva desde sus voces y relatos?
- ¿Qué es el acompañamiento pedagógico y cómo lo conciben los directivos y docentes?
- ¿Cuál es la normativa relacionada al acompañamiento pedagógico de los directivos y cuáles son sus características?
- ¿Cuál es el impacto de las prácticas de acompañamiento pedagógico de los directivos en el desempeño de los docentes de las escuelas de educación general básica?
- Según el relato de directivos y docentes ¿cómo y cuándo se produce el acompañamiento y qué tipo de transformaciones se generan?

Objetivos

General

Comprender e interpretar el impacto del acompañamiento pedagógico del directivo en el desempeño profesional de los docentes de las escuelas de educación general básica, para coadyuvar a la transformación de la gestión pedagógica institucional.

Específicos

- Describir la gestión de los directivos y sus prácticas cotidianas a través de un enfoque de investigación narrativa desde sus voces y relatos.

- Indagar la concepción de los directivos y docentes acerca del acompañamiento pedagógico, a través de la narrativa de sus experiencias.
- Analizar la trascendencia del acompañamiento pedagógico de los directivos a partir de la implementación de documentos y normativa vigente.
- Interpretar el impacto de las prácticas de acompañamiento pedagógico de los directivos en el desempeño profesional de los docentes a través de observaciones etnográficas en el contexto institucional.
- Promover la transformación de las prácticas educativas institucionales y de acompañamiento para el fortalecimiento de la gestión pedagógica.

Hipótesis

La práctica de acompañamiento pedagógico de los directivos, impacta de manera favorable en el desempeño de los docentes y en la mejora institucional y la calidad educativa.

Descripción de los capítulos

El trabajo se compone de la introducción y cuatro capítulos, que se describen a continuación:

La Introducción contiene la justificación de la tesis en la cual se define su importancia, factibilidad y beneficiarios; luego se encuentra el planteamiento del problema; a continuación, se define el problema y las preguntas que orientan la investigación; finalmente se plantean los objetivos e hipótesis.

El Capítulo I: Estado del Arte contiene los antecedentes y los estudios acerca del tema realizados a nivel internacional, latinoamericano y nacional, los cuales son el punto de partida para la investigación.

El Capítulo II: Marco Teórico o Conceptual contiene los conceptos clave que direccionan y dan sustento a la investigación, entre los cuales se encuentran: gestión directiva, liderazgo, acompañamiento pedagógico y desempeño profesional, entre otros; además, se analiza la normativa legal vigente en Ecuador, relacionada con el tema de estudio.

El Capítulo III: Metodología contiene el diseño metodológico, las técnicas de investigación, población y muestra, fuentes de recolección de datos, herramientas para recolección y análisis de la información.

El Capítulo IV: Análisis de Resultados contiene la descripción de los resultados obtenidos con la aplicación de las técnicas e instrumentos de investigación, el análisis interpretativo en el cual se puede certificar si responde o no a lo que se había planteado inicialmente, las conclusiones a las cuales se ha llegado a través de esta investigación y las recomendaciones, con la intención de promover el compromiso e involucramiento para la mejora de la praxis educativa y por ende de la calidad de la educación.

Impacto de la investigación

El desempeño docente y la calidad educativa se encuentran como temas fundamentales en las políticas educativas de América Latina y de igual manera en el Ecuador, donde durante los últimos años se han generado una serie de cambios en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), Reglamento a la LOEI y demás normativa relacionada, que conllevan a la mejora en la práctica educativa garantizando una educación integral, inclusiva, pertinente y contextualizada a las necesidades que demanda la sociedad actual.

Al respecto, el Ministerio de Educación tiene como misión:

Garantizar el acceso y calidad de la educación inicial, básica y bachillerato a los y las habitantes del territorio nacional, mediante la formación integral, holística e inclusiva de niños, niñas, jóvenes y adultos, tomando en cuenta la interculturalidad, la plurinacionalidad, las lenguas ancestrales y género desde un enfoque de derechos y deberes para fortalecer el desarrollo social, económico y cultural, el ejercicio de la ciudadanía y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024)

En el marco de la pandemia que inició en el año 2019, surgió la necesidad de adaptar la educación a las necesidades del momento; es así, que en el Ecuador el Ministerio de Educación diseñó el Plan Educativo COVID-19, el cual contenía los lineamientos curriculares para dar continuidad al proceso educativo. Se seleccionaron las destrezas básicas imprescindibles del currículo nacional vigente y se organizaron en un documento denominado Currículo para la Emergencia.

En el Ecuador, la situación del acceso a la educación en tiempos de pandemia (Covid-19) se vio afectada por diversos aspectos, pues al ser un país con gran longitud de zonas rurales muy alejadas de la ciudad, se dificulta el uso de internet en dichas áreas; además, con la llegada de la etapa invernal se complica más la situación para quienes deben caminar largos tramos y obtener señal o prestar un teléfono inteligente y de este modo poder acceder a las actividades educativas. (Zambrano et al., 2021, p. 505)

Durante el tiempo que los estudiantes aprendieron desde casa, se puso en evidencia la gran brecha tecnológica existente; por un lado, en los hogares gran cantidad de estudiantes no contaban con los recursos económicos para acceder a equipos tecnológicos como una computadora o un celular desde los cuales puedan recibir sus clases; y por otro lado, los

docentes mostraban escasas habilidades en el uso de las herramientas tecnológicas, así como también en algunos casos carecían de una computadora en casa. Se buscaron estrategias como la entrega de guías pedagógicas físicas con las actividades semanales en las instituciones educativas y visitas domiciliarias para que los estudiantes puedan acceder al servicio educativo y, en el caso de los docentes, se ofrecieron por parte del Ministerio de Educación cursos acerca del uso de herramientas tecnológicas y plataformas digitales con la finalidad de superar en parte estas dificultades.

Para la implementación de los lineamientos pedagógicos en las instituciones educativas a nivel nacional, los directivos y docentes recibieron directrices por parte del Ministerio de Educación del Ecuador y contaron con el respectivo acompañamiento por parte de los asesores educativos. No obstante, por lo descrito en el párrafo anterior, la tarea de la enseñanza en la escuela, que es responsabilidad de los docentes, fue delegada en algunos casos a los padres y madres de familia o apoderados de los estudiantes, quienes desde sus hogares con la guía y orientaciones de los docentes trataban en lo posible de apoyar a sus representados en el desarrollo de las actividades diarias, viéndose afectado el proceso de desarrollo integral de los estudiantes y por ende la calidad educativa.

Es así, que a pesar de haber garantizado el derecho a la educación a través de la cobertura, acceso y permanencia escolar durante la crisis sanitaria, surge la pregunta: ¿recibieron los estudiantes una educación de calidad?, al respecto, la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) (2008, citado en García et al., 2018), define la educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta” (p. 210)

Es importante analizar entonces si las actividades planificadas por los docentes estuvieron acorde a los intereses y necesidades de los estudiantes, si se logró su desarrollo integral: conocimientos, habilidades y actitudes, si los docentes ejercieron su rol de facilitadores del aprendizaje y si los directores ejecutaron acompañamiento durante el proceso educativo.

Resulta importante promover el desempeño adecuado de los educandos para responder a las exigencias del entorno social, cultural, económico y político, al respecto Mortimore (2008, citado en García et al., 2018) menciona:

La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. (p. 210)

Para lograr una educación de calidad es imprescindible contar con docentes de calidad, capaces de desarrollar las competencias fundamentales de los estudiantes en entornos que favorezcan el proceso de aprendizaje, ya sea dentro a fuera del aula; demás, es fundamental contar con directivos empoderados de su rol pedagógico, que gestionen el aprendizaje.

Por lo consiguiente, en materia educativa resulta indispensable hablar de calidad; al respecto, son muchos los esfuerzos que se están desplegando para conseguirla, pues la dinámica social demanda una mirada profunda a los retos y desafíos relacionados con la consecución de los logros de aprendizaje desde una perspectiva integral, en la cual se desarrollen no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes de los estudiantes fortaleciendo sus competencias para la vida.

En esta ruta hacia la calidad, el rol de los docentes es indiscutible para el logro de los objetivos planteados, pues su desempeño debe ser cualificado a través de la mirada crítica de su accionar en el aula de clases. Otro factor determinante es el desempeño de los directivos, que son quienes lideran la gestión pedagógica, encaminando el proceso educativo a la transformación y mejoramiento continuo.

El acompañamiento pedagógico se plantea como una de las principales estrategias empleadas por los directivos, para promover la reflexión acerca del accionar de los docentes, que conlleve a la mejora de su desempeño profesional; sin embargo, un nudo crítico es la falta de una perspectiva compartida acerca del acompañamiento pedagógico como un proceso formativo y de reflexión.

La relevancia de la tesis consiste en que se procura comprender e interpretar el impacto que tiene el acompañamiento pedagógico del directivo en el desempeño profesional de los docentes de las escuelas de educación general básica y la manera en que contribuye a la transformación de la gestión pedagógica institucional, implementando procesos de reflexión sobre la praxis del docente, en miras a la mejora de la calidad de su desempeño.

Cabe destacar el impacto de esta investigación en el sistema educativo ecuatoriano y en la calidad de la educación, ya que el Ministerio de Educación se encuentra en la ruta hacia la transformación educativa y ha puesto en marcha una serie de acciones enmarcadas en la recuperación de los aprendizajes ocasionados por la pandemia. Como una de las acciones prioritarias se plantea la transformación curricular, la cual será posible generando procesos de reflexión pedagógica, desde el accionar del docente en el aula de clases, con el acompañamiento de directivos que lideren y prioricen la gestión pedagógica.

CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE

Antecedentes

La escuela desde su nacimiento en la época moderna, apoyada por la familia, ha sido la encargada de homogeneizar y seleccionar a los niños y niñas educando con el ejemplo y fomentando el desarrollo de una identidad común, de la que todos forman parte, sin atender las diferencias y necesidades de los individuos. “Hasta la aparición de la escuela moderna nunca hubo un espacio donde se pudiera observar a los niños y niñas de la misma edad, todos juntos, aprendiendo y haciendo cosas, y viendo los ínfimos grados de diferencia entre uno y otro...” (Corea y Lewkowicz, 2004, citado en Becerra, 2015, p.7).

En la actualidad la sociedad atraviesa por grandes transformaciones en los ámbitos cultural, político y económico, marcadas por un acelerado crecimiento de la tecnología y la comunicación, lo cual ha ocasionado cambios sustanciales en el rol de la familia y, por consiguiente, demanda cambios estructurales en la escuela y todos sus actores, al respecto Hargreaves (2005) manifiesta:

El discurso se basa en la proposición fundamental de que los problemas y los cambios a los que se enfrentan profesores y escuelas no están confinados a los límites estrictos de la educación, sino que se enraízan en una importantísima transición sociohistórica desde el periodo de la modernidad al de la postmodernidad. (p. 50)

Con el acceso a las nuevas tecnologías el saber está disponible en todas partes y en todo momento, por tal motivo la pedagogía cambia por completo y el aprendizaje no se limita a espacios cerrados en el aula de clases sino que se expande a todo lugar; como consecuencia, la tarea del docente ya no se trata de transmitir conocimientos, sino de desarrollar habilidades y

competencias para la vida de los estudiantes, como expresa Serres (2013) en su texto Pulgarcita: “Por el tiempo de audiencia y de atención, por la seducción y la importancia, los medios se han apoderado desde hace tiempo de la función de la enseñanza” (p. 20).

Los directivos y docentes se encuentran ante el desafío de enfrentar este período de cambios pues, al igual que los estudiantes, se hallan en constante aprendizaje social ya que se desenvuelven en un contexto marcado por la diversidad en la organización de la familia y el trabajo, escasez de tiempo y mayor acceso al conocimiento a través de la tecnología, lo cual genera el paso de la certeza a la incertidumbre; en consecuencia Hargreaves (2005) manifiesta: “La explosión de conocimientos ha llevado a la proliferación de habilidades, en gran parte contradictorias y competitivas, todas ellas cambiantes” (p. 84).

Frente a este periodo de cambios estructurales en la educación, la línea de la investigación es la *gestión directiva*, ya que se pretende indagar las prácticas cotidianas que ocurren en las escuelas y el rol de los directores; así tenemos que, esta se asocia a términos como dirección escolar y gestión escolar, al respecto Yelicich (2016) menciona:

Numerosos conceptos se asocian a la dirección escolar y a la función directiva. Entre ellos resulta importante reconocer la distinción entre aquellos autores que utilizan los conceptos de dirección escolar y aquellos autores que utilizan el concepto de gestión escolar. Se hace referencia a esa distinción, ya que se sostiene que dichos conceptos corresponden a modos diferentes de entender la tarea de los directores de centros educativos, pertenecientes a modos disímiles de concebir a la institución escolar y a las tareas que en ella se desarrollan. (p. 11)

Con la intención de aclarar estas y otras concepciones y dar un sustento teórico a la investigación, se abordan conceptos clave como: gestión directiva, liderazgo, acompañamiento pedagógico y desempeño profesional.

La temática del acompañamiento pedagógico y la gestión directiva ha sido objeto de estudio de diversas investigaciones educativas realizadas, sobre todo a nivel de Latinoamérica como: tesis en varias universidades, textos, congresos y demás material bibliográfico. En el Ecuador es poco lo que se ha investigado al respecto, por lo cual se hace necesario fortalecer la indagación, análisis y reflexión en relación con este tema.

A continuación, se hace mención de algunos estudios realizados.

Estudios a nivel internacional

Barber y Mourshed (2008) en el resumen de los resultados del Informe MacKinsey: Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos, mencionan lo siguiente:

Las experiencias de estos exitosos sistemas educativos resaltan la importancia de tres aspectos:

- conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia;
- desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; y
- garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños. (p. 6)

Hargraves y Fullan (2014) en el texto Capital Profesional analizan la importancia del desarrollo constante del enfoque de equipo y ofrecen pautas para comprender y transformar la cultura institucional, con un liderazgo estable y sostenible por parte de los directivos, que posibilite la creación de capital profesional a largo plazo. De lo mencionado por estos autores, se

destaca la importancia del liderazgo del directivo, pues es imprescindible la formación constante del profesorado en un ambiente propicio y de confianza, que posibilite la reflexión acerca de su propia práctica docente y la de sus compañeros.

Según afirma Fullan (2002, como se citó en Vesub, 2005) “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (p. 2). En relación al impacto que tiene el desarrollo profesional docente en la transformación y mejora de las prácticas de enseñanza, es necesario realizar una revisión de algunos modelos y dispositivos que prevalecen en las políticas de formación del profesorado en ciertos países; así mismo es importante el análisis de nuevas alternativas que aporten a la mejora del desempeño profesional de los docentes. Es así que, a continuación, se describen algunas experiencias específicas implementadas en diversos países.

Según expresa Vesub (2005), en lo referente al desarrollo profesional de los docentes en México tenemos lo siguiente:

El programa marco que orienta las diversas acciones de formación en servicio es el “Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en servicio” (PRONAP) cuyo origen data del año 1994. Este programa de perfeccionamiento docente comprende diversas acciones orientadas a “mantener un oferta continua y permanente, suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos modalidades”. (p. 5)

Continuando con la revisión en el citado país, además están los cursos de actualización, los mismos que se diferencian de acuerdo a los destinatarios y se encuentran agrupados por

criterios como el nivel educativo o modalidad, función que desempeñan y el contexto de actuación. Según Vesub (2005), otro tema que surge en algunos planteamientos como una opción distinta en México, es la escuela como centro de formación y actualización continua, la misma que se propone el diseño de su plan de desarrollo profesional, como una alternativa para lograr la transformación de la escuela.

Continuando con la indagación, de acuerdo por lo expresado por la misma autora, en Colombia se desarrollan variadas estrategias y actividades para el desarrollo profesional de los docentes, las mismas que buscan asegurar una formación continua, con una amplia cobertura en todos los sectores del mencionado país, es así que Vesub (2005) manifiesta lo siguiente:

La Expedición Pedagógica Nacional es un dispositivo de formación y desarrollo profesional permanente a la vez que un movimiento social y cultural que articula diversas estrategias y actividades:

- Las expediciones
- Los seminarios permanentes
- La construcción de un Archivo Pedagógico Nacional
- El Atlas de la Pedagogía en Colombia. (p. 18)

Otro de los países donde se presentan algunos modelos y perspectivas acerca de la formación del profesorado y su desarrollo profesional es España, es así que Vesub (2005) manifiesta:

En la actualidad coexisten en España diversos modelos y perspectivas de formación permanente que se alternan entre: dar respuesta a las iniciativas de mejora que se generan

fuera de los centros escolares, a instancias de las autoridades educativas, y responder a las demandas planteadas por los propios equipos docentes de las escuelas, o intentar articular ambas. Los diferentes tipos de modelos coexisten en la actualidad, y que se programa actividades que responden a un amplio abanico de demandas y necesidades posibles. Pero prima la iniciativa de la administración educativa, ya que la propuesta que se genera, suele ser flexible, pero se establece habitualmente desde esta última. (p. 34)

En lo que respecta a los Dispositivos y estrategias de capacitación en España, tenemos los Centros de Profesores (CEP), los mismos que actúan como entes independientes a los centros escolares y tienen un equipo de asesores específicos por áreas y generalistas, los que brindan atención a las escuelas de su respectiva zona. Estos centros son gestionados por los mismos docentes que realizan un diagnóstico de sus necesidades, planifican y organizan las actividades de formación profesional con una orientación innovadora.

También en España muestran su interés en el fortalecimiento pedagógico de los docentes al inicio de su carrera profesional, es así que cuentan con cursos y mentorías para profesores principiantes, como indica Vesub (2005):

Los programas de inducción profesional para profesores principiantes son otra de las estrategias de formación permanente realizadas en España. Entre estos se encuentran por ejemplo el programa ofrecido por el Centro de profesores de Alcalá de Guadaira en Sevilla y el desarrollado por la Universidad de Sevilla (Vaillant y Marcelo García, 2000). Dichas iniciativas se basan en la idea del profesor como práctico reflexivo, para lo cual trabajan con las siguientes estrategias: redacción de diarios, grabaciones en video de clases dadas por los profesores que participan del programa de formación, lectura y discusión de materiales bibliográficos, observación y análisis de clases. Cada grupo de

trabajo está coordinado por un mentor, que es un profesor con experiencia y formación en el mismo nivel educativo que los docentes que participan. Además, participan asesores y especialistas en didáctica y organización escolar. (p. 38)

Es importante tomar en consideración las experiencias a nivel internacional en lo referente al desarrollo profesional del profesorado y a partir de ello reflexionar y analizar las fortalezas y dificultades detectadas. Posteriormente, considerando el contexto histórico y las particularidades se deberán proponer estrategias para la mejora del desempeño docente, una de ellas el acompañamiento pedagógico que es el tema de este estudio.

La realidad educativa es muy compleja y cambiante, existen componentes psicológicos, sociales, didácticos, emocionales, entre otros, que favorecen o dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que es muy importante poner en tela de juicio y ser críticos con las prácticas que se están desarrollando al interior de las instituciones educativas, las mismas que pueden ser una constante fuente de aprendizaje o un cúmulo de experiencias rutinarias, para lo cual es necesario contar con espacios de tiempo para la reflexión.

Puede existir el interés por parte de los directores y docentes para reflexionar acerca de la acción pedagógica; sin embargo, un factor que lo dificulta es la inadecuada organización del tiempo dedicado al intercambio de experiencias y reflexión, pues como cita Guerra (2010) “existen en la organización escolar tiempos para la planificación y tiempos para la acción, pero pocos para la reflexión sobre la acción” (p. 179). Es importante que se destinen espacios de tiempo ya que no es posible dialogar, intercambiar experiencias, llegar a acuerdos y consensos si no disponemos de tiempos dentro de la jornada laboral del docente para hacerlo.

Actualmente la praxis educativa adolece de un profundo individualismo, que se hace evidente en el quehacer cotidiano de directivos y docentes, así observamos a cada uno planificando, elaborando recursos didácticos y desarrollando sus actividades de manera aislada, al respecto Hargreaves (1996, como se citó en Guerra, 2010) expresa: “Los procesos de balcanización en las escuelas minan toda la práctica y afectan no sólo a las relaciones sino a las actividades y a los resultados de las misma”. (p. 182)

Entonces cabe preguntarse ¿de qué manera los docentes hacen frente a las complejidades del contexto actual?, ¿se deben seguir lineamientos estandarizados para dar respuestas a diversidad de problemas que se presenten en el aula de clases?, ¿qué tipo de pensamiento deben desarrollar los docentes?, al respecto Guerra (2010) menciona:

Para hacer frente a ese complejo y dinámico mundo de culturas y subculturas el profesor necesita no un registro de respuestas estereotipadas y rígidas, sino un pensamiento práctico capaz de acomodarse crítica, flexible e inteligentemente a las peculiaridades de cada situación. (p.186)

Siguiendo con el mismo análisis, es importante considerar el contexto en el cual se desarrollan las interacciones entre los actores educativos, pues una característica necesaria en el desempeño profesional de directores y docentes es la adaptabilidad ante situaciones complejas y cambiantes, dentro de este marco, Pérez (1992, como se citó en Guerra, 2010) expresa:

En realidad, el profesor/a interviene en un medio ecológico complejo, el centro y el aula; en un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución

incierto y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento. (p. 186)

El docente aprende en la interacción social con su entorno educativo: directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia. Como menciona Guerra (2010) “El profesor aprende si se cuestiona, si se interroga, si admite las evidencias que ofrece la realidad, si dialoga con los compañeros y con los alumnos, si está abierto a recibir nuevas ideas, si está dispuesto a los cambios” (p. 187). Para que esto ocurra se necesita voluntad y actitud abierta por parte de los docentes, pero sobre todo directores con una organización que posibilite estos espacios; pues únicamente reflexionando sobre la práctica entre los compañeros y con los directivos, es como el docente aprende a conocer a profundidad la naturaleza de su labor, a comprender y tener sus propias concepciones y tomar mejores decisiones en el campo pedagógico.

Estudios a nivel latinoamericano

Es importante mencionar algunos estudios realizados en el contexto latinoamericano que abordan la problemática investigada, entre ellos tenemos:

Montero (2011) en su Estudio sobre acompañamiento pedagógico experiencias, orientaciones y temas pendientes, menciona: “Los argumentos a favor del acompañamiento pedagógico, como práctica que favorece el desarrollo profesional del docente y los cambios en su desempeño, giran en torno a diversos planteamientos que aluden por ejemplo a la efectividad del aprendizaje en contexto (p. 73). De esta manera adquiere relevancia la formación del maestro en el contexto mediante el acompañamiento, donde la escuela y el aula de clases se convierten en espacios privilegiados en los cuales el docente puede reflexionar sobre su práctica pedagógica y por ende mejorar su desempeño.

Ruiz (2015) investigó en su tesis: Incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el Desempeño de los docentes de educación secundaria del Colegio Liceo Franciscano, ubicado en el distrito número uno de la ciudad de Managua, departamento de Managua, durante el Primer Semestre del año 2015. La investigación es de tipo correlacional descriptiva, de enfoque cuantitativo, su objetivo general es “valorar la incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el desempeño de los docentes”; expresa entre algunas de sus conclusiones que “la relación entre la incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el desempeño docente en este centro es mínima, ya que no se cumplen las etapas del proceso en sí. Falta la retroalimentación y modelaje para una nueva práctica pedagógica”. (p. 88)

Vela (2023) en su estudio acerca del acompañamiento pedagógico (AP) y su relación con el desempeño docente (DD), menciona lo siguiente:

La revisión sistemática muestra que existe una conexión entre el AP y el DD, siendo este último el resultado del primero (es decir, que el desempeño de los docentes depende del acompañamiento proporcionado por esta herramienta, por lo que acaban manteniendo una relación positiva y significativa). Esto se debe a que el AP ayuda a disminuir la distancia entre el crecimiento profesional de los docentes y el progreso académico de sus estudiantes, por lo que se considera un componente crucial en los métodos educativos. (p. 141)

Campomanes (2017) en su tesis: Acompañamiento pedagógico directivo y calidad de la práctica pedagógica en II.EE. Red 13 UGEL 07, Lima, tiene como objetivo “determinar la relación que existe entre Acompañamiento pedagógico directivo y la calidad de la práctica pedagógica del docente en las instituciones educativas de la Red 13 UGEL 07. 2016” (p. 54) Según expresa la autora, la investigación es de tipo básico teórico sustantivo, de nivel

descriptivo correlacional; la metodología utilizada es hipotético deductivo, de enfoque cuantitativo, y corte transversal. De acuerdo a los resultados obtenidos, Campomanes (2017) en su tesis concluye que: “el desarrollo de un buen acompañamiento pedagógico por parte de los directores motiva y favorece la calidad de la práctica pedagógica docente, y por ende los resultados en niveles de aprendizaje podrían experimentar cambios valiosos” (p. 83)

Galán (2017) en su investigación realizada en dos centros educativos de Santo Domingo, se refiere a la estrategia de acompañamiento pedagógico como una de las variantes de la formación didáctica en la educación primaria dominicana, cuya responsabilidad le corresponde al equipo directivo, al respecto expresa: “La coordinación y ejecución de esta estrategia de formación docente están bajo la responsabilidad de los miembros de los equipos de gestión (coordinador y director) de los centros educativos” (p. 35) Además, respecto a los resultados obtenidos es importante destacar lo siguiente:

La percepción que tienen los equipos de gestión institucional al respecto es opuesta a la de los maestros: para los primeros, lo que hace la institución es lo correcto, aun cuando sus propios miembros reconocen la pobre cantidad de tareas concretas y la falta de diversidad en las mismas; y cuando revelan que los maestros no participan en la definición de cuáles actividades, y cuándo y cómo se realizan. Los docentes hacen referencia a cuál es su rol en esas tareas: receptores de información y asistentes pasivos a talleres y seminarios. (Galán, 2017, p. 43)

Quinto (2019) en su tesis: Acompañamiento pedagógico del director y el desempeño docente en la sesión de aprendizaje de la Institución Educativa “Nuestra Señora del Carmen” de Lircay, Angaraes y Región de Huancavelica-Perú, se planteó como objetivo “determinar la relación que existe entre acompañamiento pedagógico directivo y el desempeño docente en la

Institución Educativa” (p. 35). El autor expresa que trabajó con una muestra de 50 docentes de la misma institución educativa, utilizando procedimientos estadísticos para la prueba de contraste de su hipótesis, obteniendo como una de las conclusiones que “la relación entre el acompañamiento pedagógico del director y el nivel de desempeño docente en la sesión de aprendizaje de los docentes en la institución educativa “Nuestra Señora del Carmen” de Lircay, es directa y significativa”. (Quinto, 2019, p. 59)

Salazar, P. (2022) en su investigación tuvo como objetivo describir la incidencia de las habilidades blandas, acompañamiento pedagógico directivo y la práctica pedagógica de los docentes del nivel primaria de San Juan de Lurigancho – Perú; en los resultados menciona que “al relacionar la variable acompañamiento pedagógico directivo y la dimensión didáctica de la práctica pedagógica docente, se concluye que, existe relación significativa entre las variable y dimensión antecedida” (p. 58)

Quispe (2021) realizó un estudio orientado a proponer un Modelo de gestión de calidad, con la finalidad de conseguir mejores resultados en los procesos que implementan los directivos para efectuar el acompañamiento pedagógico en las Instituciones Educativas de Bagua Grande-Chiclayo-Perú; a través de un análisis situacional encontró los siguientes hallazgos:

La responsabilidad pedagógica y legal de los directivos para implementar el acompañamiento se ejecuta de manera desarticulada de los documentos de gestión debido a que se limitan solo a aplicar instrumentos de monitoreo y no responde a un plan estructurado y consensuado por los acompañados.

Con respecto al clima de aceptación, respeto mutuo y confianza para hacer efectivo el acompañamiento, el análisis diagnóstico corrobora aspectos que es necesario

reforzar en cuanto a que algunos directivos presentan actuaciones que distan de un manejo emocional para interactuar y compartir experiencias y conocimientos; comportamientos que alteran en ciertas ocasiones la promoción de un ambiente acogedor, motivador, tolerante y trato afectivo; de igual forma, reflejan un insuficiente desarrollo y práctica de habilidades sociales específicamente la habilidad para escuchar a los demás, mostrar empatía y asertividad en sus decisiones. (pp. 30-31)

Siccha (2022) en la tesis titulada: Acompañamiento pedagógico virtual y desempeño laboral de los docentes de la UGEL Yungay-Cimbote -Perú 2021, cuyo propósito fue hallar la relación existente entre el denominado acompañamiento pedagógico virtual con el desempeño laboral del docente en la institución educativa en estudio, luego de aplicar técnicas e instrumentos de recolección de la información y análisis de datos, concluye que existe una relación positiva entre el acompañamiento pedagógico virtual y desempeño docente.

Se hace evidente la necesidad de la mejora del desempeño profesional docente, para lo cual cada uno de los países de la región ponen en marcha variedad de programas y acciones encaminadas a beneficiar el proceso continuo de formación de los docentes; es así que el acompañamiento pedagógico cobra importancia como una estrategia que fortalece la praxis pedagógica y, según varias investigaciones, está estrechamente relacionado con el efectivo liderazgo pedagógico del directivo. Es así, que surgen las interrogantes: ¿en qué consiste el acompañamiento pedagógico?, ¿quién o quiénes lo realizan?, ¿durante cuánto tiempo: solo al inicio de la carrera docente o de manera continua?, ¿de qué manera se organiza?, ¿es una práctica institucionalizada?, ¿están los directivos preparados para brindar acompañamiento pedagógico?, entre otras.

Es precisamente a través de la presente investigación que se pretende describir la gestión de los directivos y sus prácticas cotidianas de acompañamiento pedagógico, desde las voces y relatos de los actores educativos, en base a las narrativas de sus experiencias y contexto en el que se desenvuelven, para dar respuesta a las interrogantes planteadas, analizando su trascendencia en la práctica pedagógica.

Estudios a nivel nacional

Al abordar la investigación acerca de las prácticas de acompañamiento pedagógico del directivo, es necesario partir de las investigaciones realizadas en el Ecuador acerca de la dirección escolar, ya que el director constituye un factor clave en los procesos de mejora continua en las instituciones educativas, pues su gestión aporta al desarrollo de la de la comunidad educativa.

Fabara (2015) realizó a mediados del año 2013 un estudio de la situación de los directivos de las instituciones educativas ecuatorianas, solicitado por la UNESCO, verificando en ese entonces que existía escasa información acerca del tema. El autor destaca que durante el periodo del 2008 al 2013, en el Ecuador se llevaron a cabo grandes cambios en la normativa legal, ya que se modificó la Constitución de la República y por consiguiente la ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe y su Reglamento. En este estudio salieron a relucir algunas de las falencias tales como: la escasa preparación profesional de los directivos, excesivo número de directores encargados, la mayoría de directores con carga horaria, entre otras, lo cual dificulta su labor.

Rodríguez (2017), en su estudio titulado Dirección escolar en Ecuador. Breve análisis. Gestión de la Educación, manifiesta:

Las investigaciones en relación con este tema, en el caso de Ecuador, están notablemente incompletas. Ya en su momento, Fabara (2003) aludía en la necesidad de fortalecer la investigación educativa en Ecuador para conocer en profundidad algunos temas como el que se abordará en este ensayo (dirección escolar), y para propender al conocimiento de la realidad educativa ecuatoriana y a la mejora de esta. (p. 21)

En lo referente a la función directiva, múltiples investigaciones realizadas destacan su importancia, es así que Arias y Cantón (2006, como se citó en Rodríguez, 2017) manifiestan que “esta importancia sigue creciendo debido a su incuestionable influencia en el desarrollo, avance y transformación de los centros educativos” (p. 25).

Lo expuesto anteriormente, permite entrever la incuestionable importancia de la gestión directiva para el desarrollo y fortalecimiento de la escuela, entendida como una organización que avanza hacia la mejora. Los directores son quienes gestionan el aprendizaje en la medida en que promuevan las condiciones necesarias para que este se produzca.

Adicionalmente, Pont (2008, como se citó en Rodríguez, 2017) puntualiza lo siguiente:

Un importante grupo de investigación sobre mejora y efectividad escolar en un amplio grupo de países y contextos escolares ha puesto de manifiesto el relevante papel de la dirección a la hora de mejorar la eficacia en las escuelas. En cada escuela, la dirección puede contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, mediante el diseño de las condiciones y el entorno de enseñanza. (p. 25)

Además, Rodríguez (2017) valora la importancia de la función directiva expresando: “hay que reconocer que, si bien el profesor es el motor del cambio en la educación, la función directiva constituye su eje o columna vertebral, ya que toda institución educativa necesita de un director con liderazgo” (p. 22).

Continuando con su análisis de la práctica de la dirección escolar, Rodríguez (2017) manifiesta “en Ecuador se tiene un director gestor, administrador y/o gerente, presente en un orden jerárquico y con autoridad normativizada” (p. 31); asimismo, puntualiza la función gerencial del director como un administrador, que hace más uso de su autoridad formal, dejando en segundo plano el ejercicio del liderazgo.

De acuerdo al planteamiento de la citada autora, el director necesita ser un líder (transformador y pedagógico): ambos roles se deben complementar (director y líder), como se observa en la *Figura 1* de su autoría:

Figura 1.

Estructura del perfil directivo



Nota: Tomado de “Dirección escolar en Ecuador. Breve análisis” (p.33), por Rodríguez, 2017, *Gestión de la Educación*, 7 (2), quien lo elaboró a partir de los planteamientos de Arias y Cantón 2006.

De lo descrito se perciben algunos problemas de fondo en la administración escolar en Ecuador, por lo tanto se requiere pasar de una dirección netamente administrativa a un liderazgo pedagógico, en el cual el directivo sea quien motive a la comunidad educativa constituyéndose en un nexo entre la escuela y la comunidad, identifique las habilidades y limitaciones de los

docentes, delegue responsabilidades, promueva espacios para la reflexión de los docentes sobre su práctica pedagógica, en fin, responda a las complejidades del contexto actual.

Rodríguez (2017), en sus consideraciones finales expresa:

No se puede dejar de escuchar las voces que resuenan detrás de la literatura y las investigaciones. Estas afirman y reafirman la importancia de la dirección escolar, enfocada al liderazgo pedagógico, transformacional y distribuido, como factor clave en la búsqueda de la calidad educativa. Por tanto, dentro del modelo educativo que se intenta consolidar en el país no se puede obviar este mensaje. (p. 38)

Como ya se mencionó, en el Ecuador a partir del año 2008 se efectuaron un conjunto de reformas para garantizar el acceso, permanencia y calidad educativa, al respecto Weinstein (2014, como se citó en Montalvo, 2018) manifiesta:

Las políticas de desarrollo profesional educativo que se diseñaron en Ecuador desde el 2008, fueron parte de un conjunto integral de reformas en educación cuyo fin era mejorar el acceso, equidad y calidad de la educación, creando un efecto de sinergia, al ser puestas en marcha todas ellas al mismo tiempo, pues esa organicidad crea mejores condiciones para que haya un impacto visible en la calidad educativa. (p. 10)

En su estudio, Montalvo (2018) hace referencia también a lo que no se hizo en Ecuador en formación continua docente, así en un fragmento de la tabla 2, expresa:

Se diseñó, pero no se logró ejecutar de manera integral, un sistema de desarrollo profesional para directivos que incluía: (1) orientar los programas de formación universitaria para directivos, a fin de que se alineen con los estándares de desempeño directivo, desarrollados por el MINEDUC; (2) realizar inducción para directivos nuevos, usando como tutores a directivos en ejercicio con desempeños excelentes; (3) proveer

formación continua y seguimiento a directivos en ejercicio, para asegurar cambios hacia modelos de liderazgo centrados en la gestión del aprendizaje (Ramos, 2011). Esta estrategia buscaba posicionar a los directivos como los apoyos pedagógicos de primera línea de los docentes. (p. 13)

Continuando con el análisis acerca de lo que se ha hecho en Ecuador respecto al desarrollo profesional, se presentó la Propuesta del Plan Decenal de Educación 2016-2025, Comunidad Educativa (2016) en la que se estableció como visión: “Al 2025, el Ecuador tiene uno de los mejores sistemas educativos de América Latina, garantiza el acceso, permanencia y culminación de estudios con una gestión participativa, eficiente y eficaz” (p. 64), para ello es importante reflexionar sobre la importancia de contar con directivos que lideren los procesos de mejora y docentes con altas expectativas, preparación y compromiso, que se constituyan en verdaderos agentes de cambio.

Como se observa, han sido significativos los progresos respecto a las políticas educativas relacionadas al desarrollo profesional de los directivos y docentes en el Ecuador, no obstante, aún quedan tareas pendientes, pues se hace evidente la necesidad de articular lo aprendido en los programas y cursos de capacitación con la praxis educativa. Se demanda preparar y ejecutar procesos de inducción a directivos y docentes en su etapa inicial y acompañarlos durante su ejercicio profesional, promoviendo el liderazgo pedagógico y el desarrollo de habilidades directivas y docentes.

De lo antes expuesto surge la necesidad del estudio del acompañamiento pedagógico, como una estrategia de formación docente que coadyuva al desarrollo profesional y mejora del desempeño del profesorado, para obtener un verdadero impacto en la calidad educativa.

Guerrero (2018) realizó la investigación titulada: Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente en la Unidad Educativa Fiscal Teniente Hugo Ortiz –Ecuador, cuyo objetivo estuvo dirigido a determinar la relación entre las variables acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente. Entre los resultados indica que en la dimensión clima de acompañamiento “los datos que se muestran en la tabla y figura respectiva se evidencian que de los 54,5% docentes encuestados consideran que esta en un nivel malo, el 30,4% consideran que esta en un nivel regular y finalmente el 14,1% considera que esta en un nivel bueno” (p. 19).

Suárez (2019) en su investigación titulada: Acompañamiento pedagógico y la eficiencia del trabajo docente en la Unidad Educativa del Milenio Carmelina Granja Villanueva, Ecuador, cuyo objetivo principal fue determinar la influencia del acompañamiento pedagógico y la eficiencia del trabajo docentes en la institución educativa en mención, de acuerdo a los resultados expresa que: “el acompañamiento pedagógico que se ha realizado en la de la Unidad Educativa del Milenio Carmelina Granja Villanueva, Ecuador, es calificado como adecuado, con el 75% y el trabajo docente en un nivel de competente con el 70%” (p. 8) ; de la misma manera expresa que se encontró que existe correlación positiva considerable y altamente significativa entre ambas variables en estudio.

Salazar (2021) realizó un trabajo de investigación cuyo tema fue Acompañamiento pedagógico y desempeño docente de la E.E.B. Lcda. Blanca Noris Rosero Bermeo del cantón Milagro, Ecuador – 2020; el objetivo principal fue determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. Luego de aplicar técnicas cuantitativas de recolección de información, en la discusión de su tesis expresa que “el acompañamiento debe proporcionar condiciones planificadas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y el

desempeño de los educadores. Por otro lado, crea un ambiente para relaciones interpersonales positivas e intercambio de experiencias”. (p. 22)

Boerr et al., (2020) en el estudio comparado sobre el acompañamiento pedagógico a docentes noveles en cuatro países de América Latina: Chile, Ecuador, México y Uruguay, presenta lo siguiente:

La formación docente sigue siendo una tarea inconclusa y compleja en América Latina, si la pensamos como un diálogo entre sujetos, antes que como una propuesta curricular enmarcada en reglas institucionales. La fragilidad se agudiza en los programas de acompañamiento pedagógico para los docentes noveles de la educación básica y niveles intermedios, donde se apela a dispositivos múltiples de mentorías y/o tutorías. Estos programas no sólo están lejos de generalizarse, pues son pocos los países que han emprendido políticas nacionales y programas de esta naturaleza, sino que requieren de procesos de investigación enmarcados en redes colaborativas de producción de conocimiento. Al mismo tiempo necesitamos mirar estos programas para docentes noveles como un espacio intermedio entre la formación inicial y la formación continua. (p. 19)

Los dispositivos de acompañamiento pedagógico, generalmente están pensados en las etapas iniciales de la formación docente; sin embargo, es importante que sean repensados como parte esencial durante todo el desarrollo profesional. Se debe considerar que esta tarea concierne a los directivos, técnicos pedagógicos o asesores y, al menos los primeros, se encuentran saturados con actividades netamente administrativas, lo cual hace que deleguen la gestión pedagógica a sus colaboradores, afectando de esta manera el desempeño docente y por ende al desarrollo del proceso educativo.

Boerr et al., (2020) expone el análisis comparativo y en lo referente a Ecuador expresa:

Con respecto a los docentes noveles, en el SÍPROFE se reporta el desarrollo de cursos de inducción y acogida para orientarlos a la consecución de las metas y programas del Ministerio de Educación y establecer la relación entre calidad docente y aprendizaje de aula. Sin embargo, en 2013 el Ministerio de Educación operó un programa de mentoría educativa para docentes noveles que no tuvo continuidad, pero en 2017 fue sustituido por el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio. (p. 75)

En el mismo texto, Boerr et al., (2020) mencionan, además, que en vista que las políticas de acompañamiento iniciadas en estos países son recientes, esto dificulta la existencia de investigaciones sobre el citado tema.

En lo referente al mencionado Programa de Acompañamiento Pedagógico, en el Ecuador Mediante Acuerdo Ministerial Nro. 00073-A MINEDUC del 23 de julio de 2018, se dispone:

Artículo 1.- Crear e institucionalizar el “Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT)” para apoyar la gestión y mejora pedagógica de los docentes y directivos en las instituciones educativas fiscales a nivel nacional.

Artículo 2.- Objeto. - El “Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio” tiene como objeto desarrollar y fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes y directivos, mediante la promoción de oportunidades de formación continua y asistencia técnica a la gestión del trabajo educativo, en el nivel de aula y en las instituciones educativas. Estas acciones buscan contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes y reducir la incidencia de factores asociados al rezago y deserción escolar. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018, p. 3).

El mencionado Programa de Acompañamiento Pedagógico en Ecuador, consiste en un proceso de Formación de Docentes Mentores en territorio, se desarrolla a través del acompañamiento realizado a los docentes en las instituciones educativas seleccionadas y se ejecuta de manera articulada con los Distritos Educativos, contando con la guía y orientación de los Asesores Educativos en diversas zonas del país.

Rolla et al., (2019) en sus recomendaciones para el Programa de Acompañamiento Pedagógico en territorio PAPT, expresan:

Aunque son muchos los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, el consenso de los especialistas es que el factor escolar más relevante es la calidad de los docentes. Los docentes varían mucho en su calidad; mientras unos contribuyen mucho al aprendizaje de sus estudiantes, otros contribuyen menos (Araujo et al., 2016; Hanushek y Rivkin, 2006, 2012). Estudios demuestran que usualmente no puede identificarse a un buen docente por su nivel educativo, certificaciones, o años de experiencia (Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2010; Harris y Sass, 2011; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Glewwe et al., 2013). Sin embargo, un buen docente puede identificarse por su práctica en el aula, específicamente por la calidad de las interacciones que genera en el aula (Araujo et al., 2016; Kane et al., 2011; Kane y Staiger, 2012; Milanowski, 2004; Taut et al., 2014). (p. 3)

En la misma línea, a través de este Programa se busca fortalecer las competencias profesionales de los docentes de escuelas de educación general básica; así como también promover la reflexión de los directores acerca de su rol de acompañante pedagógico, para aportar de manera significativa al desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. Es así que Rolla et al., (2019) manifiestan:

El Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) busca mejorar las prácticas de enseñanza en lectoescritura de los docentes de primero a cuarto grado de Educación General Básica (Barreno, 2018). Con ello se espera que los estudiantes logren mejores niveles de lectoescritura en los grados iniciales y que ello les permita consolidar su trayectoria escolar, en particular para las escuelas más vulnerables. La estrategia central del PAPT consiste en implementar un sistema de mentoría en terreno que brinde acompañamiento pedagógico a los docentes de dichos grados. De esta manera el PAPT abre espacio para docentes mentores como nuevos actores del sistema educativo ecuatoriano, tal como se establece en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). (p. 4)

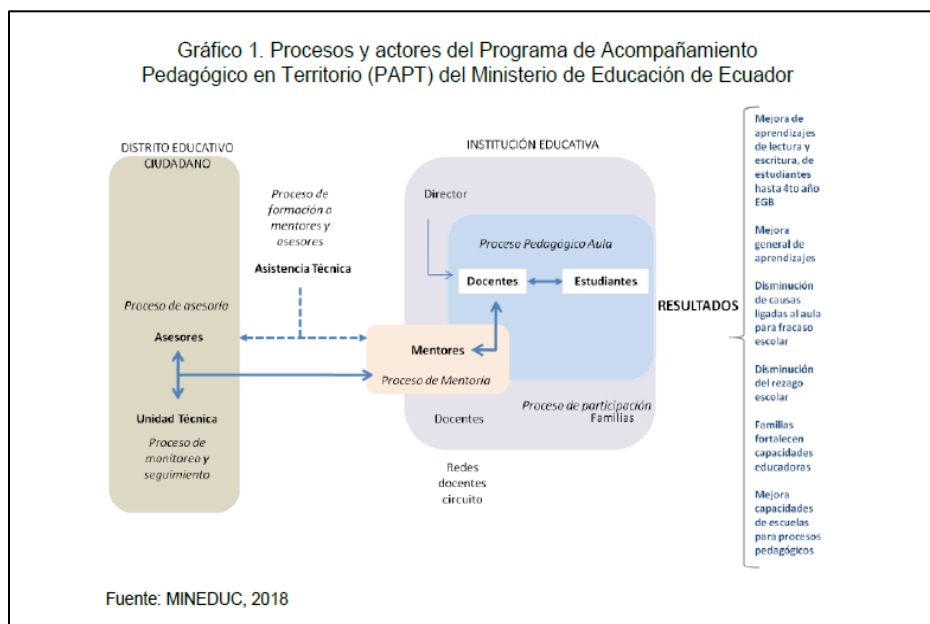
El proceso de Formación de Mentores a través del PAPT, se llevó a efecto con la asistencia técnica de los asesores educativos y de manera coordinada entre los Distritos e instituciones educativas que participan de este programa. El proceso de acompañamiento pedagógico por parte de los Docentes en Formación de Mentores a los docentes de segundo, tercero y cuarto grado, se ha realizado durante la interacción directa con los estudiantes, en el aula de clases, como se observa en la *Figura 2*.

Según afirman Cosso y Yoshikawa (2016, como se citó en Rolla et.al., 2019), “este elemento territorial del PAPT, que incluye el involucramiento de diversos actores, es una buena práctica de programas de mentoría exitosos que se han llevado a escala” (p. 6).

Posteriormente, se emite el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00056-A del 11 de diciembre 2020, que hace referencia a las reformas al Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-MINEDUC-2018-00073-A de 23 de julio de 2018, donde se hace énfasis a la figura del Docente en Formación de Mentor y su itinerario formativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020).

Figura 2.

Procesos y actores del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio PAPT del Ministerio de Educación del Ecuador



Nota: Tomado de “Aprovechar el potencial de la mentoría docente en Ecuador:

Recomendaciones para el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) del Ministerio de Educación de Ecuador” (p.6), por Rolla et.al., 2019, *Banco Interamericano de Desarrollo*, quien lo elaboró a partir del MINEDUC, 2018.

Es así que el Programa de Acompañamiento Pedagógico en territorio PAPT se constituye como una innovación en el ámbito pedagógico, ya que posee un gran potencial para perfeccionar la praxis pedagógica de los docentes y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes de primero a cuarto grado de primaria. Además, el PAPT instituye un mecanismo decisivo en la política educativa ecuatoriana actual, que busca suscitar la reflexión del docente sobre su práctica educativa y saberes pedagógicos, dentro de un marco del respeto, colaboración y clima escolar adecuado.

Un referente para la toma de decisiones en las políticas públicas que se encuentra implementando el Ministerio de Educación del Ecuador es la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, planteada por las Naciones Unidas (2018) , que contiene 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de los cuales el número cuatro plantea “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (p. 27).

En ese sentido, la educación es el foco de atención de la política pública ecuatoriana y se constituye como un área de atención prioritaria; sin embargo, aunque ha habido logros valiosos en cuanto a la cobertura del servicio educativo, aún se encuentra en proceso el desarrollo profesional de los docentes y directores, quienes son factores clave para garantizar una educación que sea inclusiva, equitativa y de calidad.

Al respecto, el Informe Nacional de Ecuador sobre los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), elaborado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2021), indica lo siguiente:

Dentro de todos los indicadores del ODS 4 se encuentra la meta 4.1 que tiene entre sus indicadores de monitoreo global el 4.1.1: «Proporción de niños y jóvenes: a) en el Grado 2 o 3; b) al final de la educación primaria; y c) al final de la educación secundaria baja, que han alcanzado al menos el nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemática, por sexo» ...

En Ecuador, más del 50 % de los estudiantes de 4 EGB alcanza el Nivel Mínimo de Competencia (MPL) en Lectura y Matemática, en tanto en 7 EGB lo hacen alrededor

del 25 %. El país obtiene un mayor nivel de logro del MPL que la región, con excepción de Lectura 7 EGB que tiene uno menor en 5,1 puntos porcentuales. (pp. 46-47)

En el mismo informe de resultados en lo que respecta al desempeño del docente en aula, se evidencia que está directamente relacionado con el nivel de logro de los estudiantes, así se detalla:

Los estudiantes que reportan que sus docentes implementan prácticas para apoyar el aprendizaje (por ejemplo, entregar retroalimentación oportuna, motivar y monitorear su trabajo) presentan mayores resultados en las pruebas de logro aplicadas tanto en 4 como en 7 EGB...Además, se observó que “los estudiantes de 4 y 7 EGB cuyos docentes presentan altos niveles de organización y preparación de la enseñanza, obtienen resultados de logro más elevados. (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2021, p. 53)

Continuando con los resultados del citado informe, en el Anexo 5. Sistematización de políticas e iniciativas educativas, realizado con base a la información de política educativa auto reportada por los países, una de las dimensiones denominada *desarrollo docente* hace alusión al Fortalecimiento de la formación docente, expresando algunas de las iniciativas que se describen como las siguientes:

Programa de la Dirección Nacional de Formación Continua que promueve el desarrollo profesional docente mediante un acompañamiento pedagógico desde el inicio de ejercicio profesional y durante todo su trayecto profesional...

Cursos de actualización docente y programas de maestrías en todas las áreas curriculares y para los niveles educativos.

Estándares de desempeño profesional docente establecen las características y prácticas de un docente de calidad para fomentar una enseñanza que permita que los estudiantes alcancen los perfiles de egreso o aprendizajes declarados por el Currículo Nacional para la Educación General Básica y para el Bachillerato. (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2021, p. 94)

Otra dimensión en el Anexo 5 del informe en mención, es la *Dirección escolar*, puntualizando, entre otras, las siguientes políticas e iniciativas educativas:

Cargos directivos dentro de la carrera educativa pública que considera su desempeño, profesionalización, actualización y acceso a nuevas funciones con base a promoción y estímulo, así como el escalafón magisterial que categoriza según funciones, títulos, tiempo de servicio, desarrollo profesional y resultados de evaluación que determina su remuneración y los ascensos de categoría.

Requisitos para el ejercicio de cargos directivos. Para el director acreditar categoría D en escalafón, título de cuarto nivel, aprobado el programa de formación de directivos...

Selección directivos con base a méritos y oposición que considera 2 fases: oposición a través de pruebas estandarizadas y evaluaciones prácticas y evaluación de méritos de los logros acreditados...

Formación de directivos a través del «Curso propedéutico para directivos educativos», con duración de 150 horas con un componente presencial y virtual y actual implementación del Plan Nacional de Formación Permanente...

Estándares de Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente (2017), con base al que se elabora el Manual para la implementación

y evaluación de los estándares de calidad educativa que incluye las dimensiones: gestión administrativa, pedagógica, convivencia y seguridad escolar. (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2021, p. 95)

Así mismo, en el documento Rendición de Cuentas del Ministerio de Educación del Ecuador del 2021, se hace referencia al Plan Nacional de Desarrollo, expresando lo siguiente:

Para el periodo 2021-2025, se definió el Plan Nacional de Desarrollo “Plan de Creación de Oportunidades”. Este plan contempla ejes, objetivos nacionales, políticas y metas, y prioriza a la educación como un pilar fundamental para el desarrollo y la productividad del país. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022, p. 14)

En el mismo documento, la Ministra de Educación menciona los ejes y acciones que se ha propuesto el Ministerio de Educación del Ecuador para aportar de manera significativa a la reactivación del país, después de la emergencia Sanitaria COVID 19 que incrementó las brechas sociales ya existentes; así tenemos:

En este marco, con el objetivo de fortalecer la educación del país y generar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, desde el Ministerio de Educación se han trazado cinco ejes y 20 acciones de trabajo. En el primer eje “Encontrémonos”, las acciones se centran en la reactivación de las unidades educativas, y planes de reinserción escolar y nivelación; en el segundo eje “Todos”, las acciones están direccionadas a una educación inclusiva e intercultural en todos los lugares del Ecuador; en el tercer eje “Libres y Flexibles”, las acciones se enfocan en la flexibilización del sistema educativo; en el cuarto eje “Fuertes”, las acciones se centran en la optimización del Ministerio de Educación y dignificación de la carrera docente; y, finalmente, en el quinto eje

“Excelencia educativa”, las acciones se enfocan en lograr un sistema educativo de excelencia, con dotación de tecnologías para la educación, promoción de la salud, la convivencia armónica y las trayectorias educativas. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022, p. 8)

En la *Figura 3* se pueden visualizar los ejes de trabajo del Ministerio de Educación del Ecuador, acompañados de una breve descripción que resume lo antes indicado.

Figura 3.

Ejes de trabajo del Ministerio de Educación



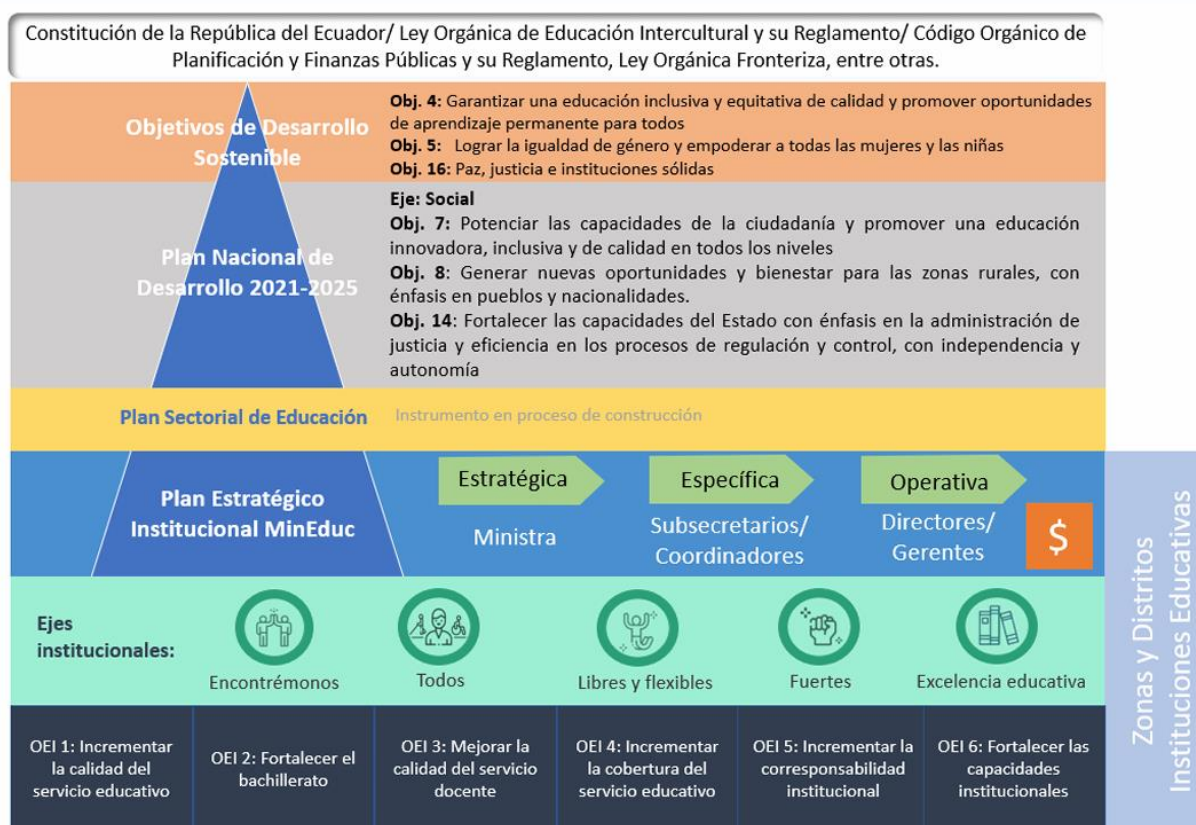
Nota: Tomado de “Rendición de Cuentas 2021” (p.15), por Ministerio de Educación del Ecuador, 2022, *Ministerio de Educación del Ecuador*, quienes tomaron como referencia a la Presentación del Plan Nacional de Desarrollo- MinEduc.

Además, en la *Figura 4* que se presenta a continuación, se hace evidente la articulación entre la Planificación Estratégica del Ministerio de Educación, con el Plan Nacional de

Desarrollo 2021-2025 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, lo cual confirma el análisis que se enfatiza en la educación como un factor clave para construir una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

Figura 4.

Articulación de la planificación del Ministerio de Educación con los instrumentos de política nacional.



Nota: Tomado de “Rendición de Cuentas 2021” (p.14), por Ministerio de Educación del Ecuador, 2022, *Ministerio de Educación del Ecuador*, quienes tomaron como referencia al Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa.

Un aspecto fundamental para el fortalecimiento del sistema educativo es el reconocimiento y revalorización del esfuerzo y dedicación de los y las docentes, ya que son

quienes desempeñan un papel de vital importancia en el proceso educativo guiando y mediando el aprendizaje de los estudiantes ya sean niños, jóvenes o adultos.

Es así que, en el documento mencionado anteriormente, se presentan algunos resultados alcanzados durante la gestión, organizados a través de ejes, con sus respectivas líneas de acción; a continuación, se han seleccionado algunos que se encuentran relacionados con la presente investigación, los mismos que enuncio a continuación:

Iniciamos el *diseño participativo del Plan Nacional de Formación Permanente*, que se enfoca en brindar a los docentes opciones flexibles y pertinentes de formación que se ajusten a su plan de vida...

Se implementó *el itinerario formativo emergente*, el cual busca el desarrollo permanente de competencias específicas en el docente, a través de procesos de capacitación continua. El itinerario presenta el desarrollo de cinco cursos.

4.501 docentes del Magisterio Fiscal capacitados en programas académicos que aportan significativamente en su formación, como resultado de los convenios suscritos con los Organismos Multilaterales: Agencia Francesa de Desarrollo (AFD), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Banco Mundial (BM)....

Los asesores educativos y docentes en formación de mentores brindaron acompañamiento pedagógico a directivos, docentes, representantes legales y estudiantes de 11.438 instituciones educativas fiscales y fiscomisionales, a nivel nacional...

Los asesores educativos han brindado apoyo y asistencia técnica a los directivos de instituciones educativas que ofrecen Bachillerato Técnico para la implementación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022, pp. 32-34)

Agregado a lo anterior, en el documento se encuentran algunos desafíos para la gestión 2022, así en el eje *Fuertes* tenemos dos de ellos relacionados al acompañamiento pedagógico:

Fortalecimiento de los procesos de acompañamiento y fortalecimiento pedagógico.

Desarrollo e implementación del Modelo de Acompañamiento Pedagógico, con la finalidad de fortalecer la gestión pedagógica institucional, e impulsar el desarrollo, sistematización y difusión de innovaciones educativas y buenas prácticas, a través del fomento de la gestión escolar y liderazgo de las autoridades institucionales y docentes. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022, pp. 49-50)

También es importante poner en contexto los *objetivos centrales de la formación continua del Mineduc*, relacionados con la gestión del directivo, los mismos que distan mucho de la gestión administrativa y se focalizan en el liderazgo pedagógico, centrado en la gestión del aprendizaje, así tenemos que los objetivos son:

Desarrollar habilidades directivas para que los líderes educativos logren:

Propiciar el aprendizaje organizacional, es decir, aquel que permita que la escuela alcance un alto desempeño y una mejora continua a través del desarrollo del personal...

Dominar las nuevas formas de pedagogía y aprender a inducir, asesorar, acompañar y evaluar la nueva práctica de los docentes.

Centrar el liderazgo en la gestión del aprendizaje, generando una visión académica compartida y colectiva a través de una planificación estratégica que forme una cultura y comunidad de aprendizaje.

Realizar una gestión coherente con las reformas estratégicas del sistema educativo, a fin de que, a partir de un aprendizaje colaborativo entre los directivos del

mismo circuito educativo, se promueva la mejora del aprendizaje de los estudiantes de cada institución del circuito.

Promover la mejora permanente de las varias dimensiones del trabajo institucional, usando como meta los diversos estándares educativos del MinEduc.

Incorporar, de forma habitual, la rendición de cuentas dirigida a docentes, estudiantes, familias y comunidad, y así promover una participación y diálogo fluido entre todos los actores, de cara al mejoramiento permanente de la calidad educativa de la institución. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024)

Es importante examinar que “esta propuesta se centra en el liderazgo para el aprendizaje y no solo en la gestión escolar administrativa, rol principal –y a veces único– que han venido desarrollando hasta ahora los directivos educativos” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). Por lo anteriormente expuesto, el Ministerio de Educación del Ecuador propone líneas de acción centradas en el desarrollo profesional y liderazgo de los directivos y el acompañamiento pedagógico a los docentes, con miras a fortalecer la praxis educativa, impulsar la innovación y alcanzar la calidad educativa.

Como se ha analizado a la luz de los diferentes artículos, investigaciones, tesis y demás documentación bibliográfica que preceden este trabajo, cada uno de los países se ha preocupado por abordar el tema del desarrollo profesional de los docentes desde sus propias visiones y contextualizaciones, pues tienen claro que el docente constituye un factor clave para la mejora de la calidad educativa.

Es así que se han diseñado una serie de dispositivos de capacitación, tratando de conectar la teoría con la práctica, ya que en la mayoría de las ocasiones los docentes no aplican lo aprendido en los cursos o talleres a los que asisten; es así que surge el acompañamiento

pedagógico como una respuesta a la demanda de los docentes para mejorar su desempeño profesional, pues cobra vital importancia la reflexión de los maestros sobre sus prácticas educativas in situ, a esto se suman las nuevas formas de relación horizontal entre los actores educativos, en este caso directivos y docentes, en miras al fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los directivos y de las capacidades y habilidades de los docentes. Así cobra importancia la presente investigación titulada *las prácticas de acompañamiento pedagógico del directivo: un análisis interpretativo en las escuelas de educación general básica*.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

La revisión y análisis de las bases teóricas y conceptos clave que sustentan este trabajo de investigación posibilita situar el problema planteado dentro de un conjunto de conocimientos teóricos y bases legales que le dan soporte, proporcionando claridad, coherencia y consistencia al trabajo realizado.

En lo referente al acompañamiento pedagógico se revisan y analizan los aportes de diversos autores que expresan aproximaciones conceptuales exponiendo sus puntos de vista. Respecto a la gestión directiva se trabajan diversidad de autores, por un lado, los que conceptualizan de manera tradicional la administración escolar, y por otro los que conciben la dirección escolar como tarea de gestión. Además, se utilizan otras definiciones que son: directivo, directivo de educación general básica, prácticas cotidianas, desempeño docente.

En el presente trabajo se describe la percepción de los directivos y docentes acerca de las prácticas de acompañamiento pedagógico, indagando si las realizan en las instituciones educativas, ¿con qué frecuencia?, ¿quiénes la ejecutan?, ¿cuál es el estilo de gestión de los directores?; posteriormente, a partir de las diferentes aproximaciones conceptuales, se analiza su trascendencia en la gestión institucional como instrumento para la mejora del desempeño docente.

La normativa legal en Ecuador

Constitución de la República del Ecuador

La Constitución de la República del Ecuador, elaborada por la Asamblea Constituyente (2008), considera a la educación como un deber primordial del estado y un eje estratégico que

aporta al desarrollo del país, es así como lo puntualiza en algunos de sus artículos a continuación:

Art. 26. La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible del Estado. Constituye en un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal [...]. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en los procesos educativos.

Art. 27. [...] La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano. Además, es un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 28. El Estado garantizará el acceso universal a la educación, la permanencia, la movilidad y el egreso sin discriminación alguna. (p. 18)

Con respecto al Sistema Nacional de Educación, la misma Constitución considera:

Art. 344. El Sistema Nacional de Educación comprende instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones diversas en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato [...]. El Estado ejerce la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional [...]. (Asamblea Constituyente, 2008, p. 175)

La entidad rectora de la gestión educativa en el Ecuador es el Ministerio de Educación (Mineduc), que se compone de un Nivel Central Intercultural localizado en la ciudad de Quito, cuenta con entidades desconcentradas en 9 Zonas que están conformadas por la unión de provincias, las cuales a su vez se encuentran divididas en 140 Distritos Educativos.

Con la finalidad de dar cumplimiento a lo citado en la Constitución, el Ministerio de Educación del Ecuador, como entidad rectora, establece la siguiente *Misión*:

Garantizar el acceso y calidad de la educación inicial, básica y bachillerato a los y las habitantes del territorio nacional, mediante la formación integral, holística e inclusiva de niños, niñas, jóvenes y adultos, tomando en cuenta la interculturalidad, la plurinacionalidad, las lenguas ancestrales y género desde un enfoque de derechos y deberes para fortalecer el desarrollo social, económico y cultural, el ejercicio de la ciudadanía y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024)

Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) reformada en octubre de 2021, se han seleccionado algunos artículos relacionados con la investigación y con los diferentes actores educativos involucrados como son directivos y docentes.

En el TÍTULO II de los derechos y obligaciones. CAPÍTULO CUARTO, de los derechos y obligaciones de las y los docentes tenemos:

Art. 10.-Derechos. -Las y los docentes del sector público tienen los siguientes derechos:

a. Acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional teórico y práctico, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación, donde se podrán incluir temas de emprendimiento e innovación....

Art. 11.-Obligaciones. -Las y los docentes tienen las siguientes obligaciones:

b. Ser actores fundamentales en una educación pertinente, de calidad y calidez con las y los estudiantes a su cargo;

- d. Elaborar su planificación académica anual y presentarla oportunamente a las autoridades de la institución educativa y a sus estudiantes;
- i. Dar apoyo y seguimiento pedagógico a las y los estudiantes, para superar el rezago y dificultades en los aprendizajes y en el desarrollo de competencias, capacidades, habilidades y destrezas;
- l. Promover en los espacios educativos una cultura de respeto a la diversidad y de erradicación de concepciones y prácticas de las distintas manifestaciones de discriminación, así como de violencia contra cualquiera de los actores de la comunidad educativa, preservando además el interés de quienes aprenden sin anteponer sus intereses particulares. (Asamblea Nacional, 2011, pp. 15-17)

Como se observa, el estado garantiza el derecho de los docentes a participar en procesos de desarrollo profesional, es así que a través de la plataforma Me Capacito, se ofrecen cursos de capacitación de manera virtual; sin embargo, no se han establecido mecanismos de seguimiento para verificar si lo aprendido se pone en práctica en el aula de clases, es decir si los docentes están cumpliendo con sus obligaciones establecidas en la LOEI.

Continuando con la ley, en el TÍTULO V de la carrera educativa. CAPÍTULO SEGUNDO de los concursos de méritos y oposición para llenar vacantes de docentes públicos tenemos:

Art. 108.-Cargos Directivos. -Son cargos directivos los rectores, vicerrectores, directores, subdirectores, inspectores, subinspectores y aquellos que motivadamente determine la Autoridad Educativa Nacional. Únicamente se podrá acceder a estos cargos de manera titular, en los establecimientos educativos públicos, mediante concurso de méritos y oposición. (Asamblea Nacional, 2011, p. 57)

De la misma forma en la ley, dentro del TÍTULO V de la carrera educativa. CAPÍTULO TERCERO del escalafón docente tenemos:

Art. 114.-Funciones. -Dentro de la carrera docente pública, los profesionales de la educación podrán ejercer la titularidad de las siguientes funciones:

- a. Docentes;
- b. Docentes mentores;
- c. Vicerrectores y Subdirectores;
- d. Inspectores y subinspectores;
- e. Asesores educativos;
- f. Auditores educativos; y,
- g. Rectores y directores. (Asamblea Nacional, 2011, p. 61)

Respecto a los cargos directivos y escalafón docente, un nudo crítico que se presenta es que la mayoría de rectores y directores son encargados, debido a que en los últimos años no se han habilitado concursos de méritos para llenar las vacantes existentes. Esto produce cierta desmotivación en algunos directivos, pues al ser *encargados* no reciben una remuneración acorde a las nuevas responsabilidades adquiridas en esta función.

Reglamento a la LOEI

Mediante Decreto Ejecutivo N.º 675, con fecha 18 de febrero de 2023, Guillermo Lasso Mendoza, Presidente Constitucional de la República del Ecuador, expide el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2023).

En el CAPÍTULO IV. Autoridades de las instituciones educativas tenemos:

Artículo 246.- Tipos de autoridades. - Las instituciones educativas, de conformidad con su tipología y el número de estudiantes, contarán con las siguientes autoridades:

1. Rector/ Director: máxima autoridad de la institución educativa.
2. Vicerrector/ Subdirector.
3. Inspector general.
4. Subinspector.

Los cargos de rectores y directores, conforme a lo previsto en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, serán parte de la carrera educativa pública y sus remuneraciones estarán sujetas a lo establecido en la Ley que regula el servicio público.

Los cargos contemplados en los numerales 2, 3 y 4 corresponden a segundas autoridades de las instituciones educativas. (Asamblea Nacional, 2023, p. 41)

Continuando con la revisión del Reglamento, es importante recalcar las funciones de las autoridades relacionadas con el tema de la investigación:

Artículo 252.- Funciones del Director o Rector.- Es competencia del Rector o Director de la institución educativa lo siguiente:

4. (...) Velar por el cumplimiento de los estándares de calidad educativa emitidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional;
5. Liderar los procesos pedagógicos, la innovación educativa y la mejora del aprendizaje de los estudiantes;
6. Liderar el acompañamiento pedagógico y supervisar las prácticas docentes; ...

Artículo 253.- Funciones del Subdirector o Vicerrector. - Cuando por el número de estudiantes en una institución educativa exista el cargo directivo de Subdirector o Vicerrector, sus competencias serán:

2. Participar y hacer el seguimiento a la construcción e implementación de los instrumentos de gestión escolar,

3. Participar y hacer seguimiento al acompañamiento pedagógico a las prácticas docentes, ... (Asamblea Nacional, 2023, pp. 41-42)

En lo referente a las funciones del Director o Rector y del Subdirector o Vicerrector, ambos son responsables de planificar, ejecutar y realizar seguimiento al acompañamiento pedagógico y prácticas docentes, lo cual demanda pasar de un liderazgo centrado en la administración a un liderazgo pedagógico.

En el CAPÍTULO VI. Encargo y asignación temporal de funciones de directivas tenemos lo siguiente:

Artículo 258.- Encargo de funciones directivas en instituciones con partidas presupuestarias financiadas con recursos públicos. - Es la figura a través de la cual la Autoridad Educativa Nacional podrá encargar una vacante mientras se realiza el respectivo concurso de méritos y oposición, por un periodo máximo de tres (3) meses, o hasta que se designe al ganador del concurso, siempre que la misma se encuentre financiada hasta el cierre del ejercicio fiscal correspondiente. En ningún caso podrá ser renovado el encargo, para lo cual la Autoridad Educativa Nacional emitirá la normativa correspondiente.

Artículo 259.- Asignación temporal de funciones directivas en instituciones fiscales. - Es la figura a través de la cual la autoridad educativa nacional podrá asignar a un docente el ejercicio de funciones directivas mediante oficio, preferentemente de la misma institución educativa en la que ejercerá su asignación.

La asignación de funciones tendrá una vigencia de un (1) año calendario y podrá renovarse por un año adicional previo a la conformación de la terna y análisis correspondiente. (Asamblea Nacional, 2023, pp. 43-44)

Como se evidencia en los Artículos 258 y 259, los encargos directivos en las instituciones públicas, que es el caso en la mayoría de instituciones educativas del Distrito en estudio, se dan por un lapso de tiempo corto y no se cuenta con un proceso de inducción a los directivos noveles, lo cual dificulta la implementación del liderazgo directivo y la gestión carece de sostenimiento en el tiempo.

En el CAPÍTULO VII. Personal docente, tenemos lo siguiente:

Artículo 262.- Jornada laboral docente. - Dentro de la jornada ordinaria de trabajo de cuarenta (40) horas reloj por semana se debe considerar lo siguiente:

El período pedagógico de clase es la unidad de tiempo mínima en la que docentes y estudiantes desarrollan actividades de aprendizaje destinadas a cumplir con lo prescrito en el currículo.

El período de acompañamiento es la unidad de tiempo mínima en la que docentes y estudiantes desarrollan actividades complementarias para el refuerzo y fortalecimiento de los aprendizajes....

Artículo 263.- Tiempo de dedicación del docente. - El tiempo de dedicación dentro de la institución educativa de seis (6) horas estará compuesto por:

Veinticinco (25) períodos pedagógicos de clase semanales en los que se impartirán todas las asignaturas descritas en el currículo nacional.

El tiempo restante corresponde a los períodos de acompañamiento educativo para el desarrollo de actividades complementarias y actividades de gestión participativa como atención a familias, registro de notas, planificación, gestión de actividades o programas que son requisito para la obtención del título de bachiller, reuniones de área, subnivel o coordinación con otras áreas y colaborar en la organización, supervisión y control de las diversas actividades estudiantiles....

El tiempo de dedicación dentro o fuera de la institución educativa de dos (2) horas diarias, estará destinado a actividades de actualización pedagógica; preparación de clases, material didáctico y ambientes de aprendizaje; revisión y calificación de tareas y evaluaciones; procesos de retroalimentación y recuperación; investigación y publicaciones académicas; participación estudiantil; clubes; extracurriculares; y, otras que fueren necesarias según la naturaleza de la gestión docente.... (Asamblea Nacional, 2023, p. 44)

Según lo expuesto, en la normativa vigente en el Ecuador se ha considerado un espacio de tiempo dentro de la jornada laboral para que los docentes puedan reunirse, reflexionar acerca de lo que ocurre en el aula, compartir sus necesidades, aciertos y errores y proponer estrategias de mejora; así como también para tratar temas de interés común que fortalezcan su desempeño. Va a depender en gran medida del tipo de cultura institucional que prevalezca, así como del tipo

de liderazgo del directivo, y del compromiso del docente para que gestionen de manera adecuada el tiempo y recursos disponibles.

En el CAPÍTULO VIII. Docentes mentores, asesores educativos, auditores educativos, equipos multidisciplinarios y docentes pedagogos de apoyo a la inclusión tenemos:

Artículo 269.- Docentes mentores. - Son docentes con nombramiento que, sin abandonar su calidad, cumplen temporalmente funciones de apoyo al desempeño de docentes nuevos y en ejercicio de las instituciones educativas fiscales, proveyéndoles formación, seguimiento en aula y apoyo al desarrollo de prácticas educativas innovadoras. Sus funciones específicas serán definidas por la Autoridad Educativa Nacional.

Artículo 270.- Asesores educativos. - Tendrán como función principal realizar un acompañamiento integral, continuo, respetuoso, flexible y contextualizado, que incentive la mejora educativa mediante aprendizajes significativos y acciones permanentes que impulsen la reflexión sobre la práctica educativa y la toma de decisiones, con el objeto de contribuir al desarrollo de las capacidades pedagógicas, garantizando el cumplimiento de los objetivos educativos....

Artículo 273.- Docentes de apoyo a la inclusión. - Son profesionales de las instituciones educativas que brindan acompañamiento pedagógico a la comunidad educativa, con énfasis en los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad. Ejecutarán sus actividades en torno a los siguientes ejes: identificación, detección, fortalecimiento, asesoramiento y acompañamiento en el desarrollo de metodologías y estrategias diversificadas y específicas. (Asamblea Nacional, 2023, pp. 47-48)

Como se evidencia, además del personal directivo, existe la figura de otros funcionarios como son los Docentes Mentores, Asesores Educativos y Pedagogos de Apoyo a la Inclusión, cuya función es brindar apoyo y acompañamiento pedagógico para promover la mejora educativa.

Acuerdo Ministerial 0482-12. Estándares de Calidad

A través de los Estándares de calidad educativa, expedidos con el Acuerdo Ministerial 0482-2012 y su reforma mediante Acuerdo Ministerial 0091-A- 2017, el Ministerio de Educación del Ecuador (2012) instituye parámetros claros y concretos de lo que espera de las instituciones educativas y sus actores en lo referente a la gestión escolar, desempeño profesional de directivos y docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2017) expide el Manual para la Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad Educativa, que tiene como finalidad “proveer al personal directivo y docente de un conjunto de criterios que orientan la consecución de los Estándares de Gestión Escolar y de Desempeño Profesional en el marco de la normativa vigente” (p. 12)

En el mencionado documento los estándares se encuentran organizados por dimensiones y componentes, los cuales a su vez contienen indicadores y medios de verificación; esto sirve como guía a los directivos, docentes y comunidad educativa para la implementación de procesos de autoevaluación que conduzcan al análisis de la realidad institucional y la implementación de acciones de mejora.

Estándares de Gestión Escolar. En el Manual para la Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad Educativa (2017) menciona que los estándares de Gestión Escolar “se

refieren a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen al buen funcionamiento de la institución. Además, favorecen el desarrollo profesional de las personas que conforman la institución educativa permitiendo que esta se aproxime a su funcionamiento ideal”. (p. 13)

En lo relacionado a Gestión Escolar, correspondiente a la Dimensión D1. Gestión Administrativa, en su Componente C2. Desarrollo Profesional, establece: “D1.C2.GE5. Se ejecutan procesos de apoyo y acompañamiento pedagógico a la práctica docente en función de las necesidades institucionales” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, p. 29).

Continuando con la revisión del citado documento, en la Dimensión D2. Gestión Pedagógica, Componente C1. Enseñanza y aprendizaje, encontramos: “D2.C1.GE11. Fundamenta su Planificación Curricular Institucional (PCI) en el Currículo Nacional y los lineamientos emitidos por la Autoridad Educativa Nacional” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, p. 35).

Estándares de Desempeño Directivo. De acuerdo a la página web del Ministerio de Educación del Ecuador (2024):

Los Estándares de Desempeño Profesional Directivo hacen referencia al liderazgo, gestión pedagógica, talento humano, recursos, clima organizacional y a la convivencia escolar; para asegurar su influencia efectiva en el logro de aprendizajes de calidad de todos los estudiantes en las instituciones educativas a su cargo.

Los Estándares de Desempeño Profesional Directivo describen las acciones indispensables para optimizar la labor que el Director o Rector y el Subdirector y Vicerrector deben realizar. (p. s/n)

De acuerdo a MinEduc (2017), en el Manual para la Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad Educativa expresa que en la Dimensión D1. Gestión Administrativa, Componente C2. Desarrollo Profesional se encuentra: “D1.C2.DI5. Monitorea las actividades de apoyo y acompañamiento pedagógico a la práctica docente en función del plan de acompañamiento pedagógico aprobado”. (p. 47)

En el mismo Manual, en los estándares de la Dimensión D2. Gestión Pedagógica, Componente C1. Enseñanza y aprendizaje indica:

D2.C1.DI12. Supervisa que las Planificaciones Curriculares Anuales (PCA) guarden relación con la Planificación Curricular Institucional (PCI).

D2.C1.DI13. Supervisa que las planificaciones microcurriculares guarden relación con las Planificaciones Curriculares Anuales (PCA) que correspondan.

D2.C1.DI14. Evalúa la práctica pedagógica de acuerdo a la ejecución de la planificación microcurricular. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, pp. 54-56)

Estándares de Desempeño Docente. De acuerdo a la página web del Ministerio de Educación del Ecuador (2024):

El propósito de los Estándares de Desempeño Profesional Docente es fomentar en el aula una enseñanza que permita a todos los estudiantes alcanzar los perfiles de egreso o aprendizajes declarados por el Currículo Nacional para Educación General Básica y Bachillerato.

Además, los Estándares de Desempeño Profesional Docente, establecen las características y desempeños generales y básicos que deben realizar los docentes para desarrollar un proceso de enseñanza–aprendizaje de calidad. (p. s/n)

En el mismo documento, en la Dimensión D1. Gestión Administrativa, Componente C2. Desarrollo Profesional tenemos: “D1.C2.DO2. Aplica estrategias para mejorar su práctica docente a partir de las recomendaciones producto del acompañamiento pedagógico”. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, p. 65)

Continuando con la revisión, en la Dimensión 2. Gestión Pedagógica, Componente C1. Enseñanza y aprendizaje encontramos:

D2.C1.DO6. Elabora Planificaciones Curriculares Anuales (PCA) en relación a los lineamientos de Planificación Curricular Institucional (PCI).

D2.C1.DO7. Elabora planificaciones microcurriculares de acuerdo a lo establecido en las Planificaciones Curriculares Anuales (PCA).

D2.C1.DO9. Aplica estrategias de enseñanza orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje planteados en la planificación microcurricular.

D2.C1.DO11. Evalúa el logro de aprendizaje del estudiantado en función de los objetivos planteados en las planificaciones microcurriculares. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, pp. 69-75)

Por lo descrito podemos recalcar que los estándares de Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente tienen una relación horizontal en sus diferentes dimensiones y componentes; así, en lo relacionado al tema de la presente investigación, se destaca la ejecución de procesos y actividades de apoyo y acompañamiento

pedagógico por parte del directivo, pues es fundamental que exista una concordancia entre lo que el docente planifica y lo que hace en el aula de clases.

Acuerdo Ministerial 450-13. Función Asesoría Educativa

Mediante Acuerdo Ministerial 0450-13 el Mineduc expide el Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE) (2013), cuyo objetivo es “regular, por un lado, los mecanismos de apoyo y asistencia técnico-pedagógica de las instituciones educativas y, por otro lado, los procesos de control y monitoreo de la gestión educativa de las instituciones” (p. 3); este modelo determina las funciones de asesoría y auditoría educativa.

Según lo expresado en el Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE-2013) que se encuentra como complemento al acuerdo ministerial (2013), son funciones de la asesoría educativa: “1. Asesoramiento y orientación para la implementación, desarrollo y ejecución curricular; 2. Orientación de actividades de innovación y cambio educativo; 3. Comunicación y coordinación pedagógicas; 4 Acompañamiento y seguimiento a los procesos pedagógicos y de gestión”. (p. 13)

En lo relacionado con el acompañamiento pedagógico, que es el tema de investigación, en el MNASGE (2013) además se menciona lo siguiente:

La asesoría educativa se apoya en un sistema de acompañamiento pedagógico en el aula liderado por el mentor. Este sistema constituye un conjunto de estrategias y procedimientos que se realizan mediante actividades orientadas a mejorar la práctica pedagógica del docente e involucra a otros agentes de la institución educativa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se logra a través de la recolección y el análisis de evidencias que permiten

al acompañante pedagógico (mentor) y al docente tomar decisiones pedagógicas informadas para que los estudiantes logren mejores aprendizajes. (p. 15)

Retomando lo revisado en el capítulo anterior, en el Ecuador se implementó el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) a partir del año 2018, en el mismo participaron Docentes del Subnivel Educación General Básica Elemental (2º, 3º y 4º grado), quienes recibieron una Formación dual para Mentores, la cual consistía en capacitación constante y brindar acompañamiento pedagógico a los docentes en el aula de clases, de manera coordinada y con el apoyo técnico pedagógico de los asesores educativos. Es pertinente destacar que el Programa dio excelentes resultados y fue reconocido como una práctica innovadora; sin embargo, en la actualidad, se mantiene únicamente en algunas zonas del país y hasta el año 2023 no se han habilitado concursos de méritos para llenar vacantes de Mentores, aunque la función está considerada en la normativa legal vigente.

Continuando con el análisis del MNASGE (2013), a nivel institución educativa quienes lideran el trabajo pedagógico son los directivos, así tenemos que:

Los directivos institucionales son los responsables directos del mejoramiento de la calidad educativa y, como tales, son los asesores naturales de la institución educativa. Su tarea principal es dar criterios de trabajo pedagógico para la planificación y el desarrollo del currículo” (p. 25).

De la administración escolar al liderazgo

Administración escolar / dirección escolar: conceptos clave

Pozner (2000, como se citó en Yelicich, 2016) asegura que “hasta no hace demasiado tiempo era común que las autoridades de la enseñanza definieran sus tareas utilizando el

concepto de administración escolar. Su identidad profesional se tejía sobre la idea de ser administradores” (p. 11) ; en esta concepción, el directivo era percibido como un representante del estado cuya función es hacer cumplir las leyes al interior de los planteles educativos.

Navarro (2001, como se citó en Yelicich, 2016) en este sentido afirma que “el director es el máximo responsable de la dirección y coordinación de todas las actividades del centro (...) el director mantiene una doble función ya que por una parte es representante de la Administración en el centro, y por otra representa a la Comunidad Educativa” (p. 11).

Continuando con los conceptos clave para comprender la administración escolar, su concepción inicialmente está vinculada al cumplimiento de la norma y el poder que otorga la jerarquía, en un orden estrictamente tecnocrático lineal. Al respecto Yelicich (2016) menciona a varios autores que analizan la dirección escolar en relación a la idea de conducción; así expone lo siguiente:

La dirección escolar entendida como conducción del establecimiento educativo comienza a ser una idea expresada tanto en normativas como en producciones teóricas hacia fines de los años ´80 (Braslavsky & Tiramonti, 1990; Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992; Lentijo, P., Cancela, C., & Martiné, E. H., 1995), especialmente a través de los textos brindados a los docentes en los procesos de capacitación, extendidos a gran cantidad de docentes en ejercicio gracias a la Red Federal de Formación Docente Continua. Esta idea de conducción se vincula con una nueva preocupación por la administración impregnada de aspiraciones racionalistas y tecnócratas en un nuevo orden mundial y desligada de la visión desarrollista de décadas pasadas (Sverdlick (2006). (p. 12)

Respecto a la dirección escolar, de acuerdo a investigaciones realizadas, es necesario contar con un director eficiente y con altas expectativas de sus docentes, para lograr el

cumplimiento de las metas y el desarrollo del equipo; así, Barber y Mourshed (2008), expresan lo siguiente:

La investigación demuestra que, si no se cuenta con un director eficiente, las escuelas tienen pocas probabilidades de poseer una cultura con altas expectativas o de esforzarse en pos de la mejora continua. "...Las escuelas devienen vulnerables cuando un buen director pierde eficiencia con el paso del tiempo, o cuando un director influyente abandona el establecimiento sin haber llegado a desarrollar un equipo de liderazgo seguro y eficiente". (p. 33)

De acuerdo a las opiniones de los autores, se evidencia una estrecha relación entre administración escolar y dirección escolar, ya que ambas tienden a dirigir, encaminar, cumplir políticas, disposiciones emitidas, y están muy apegadas a lo racional-tecnocrático. Este es el modelo que aún predomina en gran parte de las escuelas, donde los directores cumplen el papel de organización y control.

En contraste con el modelo tradicional de la administración y dirección, se analizan otras maneras de concebir la dirección escolar, así tenemos que:

Las transformaciones e innovaciones introducidas en la organización del trabajo dan cuenta de nuevas formas de concebir también el trabajo en los centros escolares. Al ser la principal función de las instituciones educativas el trabajo en torno al conocimiento, la revolución neoliberal altera los esquemas tradicionales de las escuelas e ingresa con fuerza la lógica mercantil y empresarial en el cotidiano escolar. Calidad, competencia, eficacia, excelencia, evaluación, productividad y resultados, entre muchos otros, comienzan a ser conceptos que se incorporan al escenario de los centros escolares al

convertirse el mercado en el rector de los lineamientos del sistema educativo. (Yelicich, 2016, p. 13)

Conceptualizaciones de la gestión directiva

La escuela se constituye como la unidad educativa esencial que promueve las relaciones entre sus integrantes, es en ella donde convergen todos los actores de la comunidad educativa y, en la medida en que se produzcan las interacciones, se va a posibilitar la consecución de objetivos comunes; por tal motivo es necesaria la transición de la administración y dirección escolar, hacia la gestión directiva, en la cual el director juega un papel primordial; al respecto Pozner (2003, como se citó en Pérez Ruiz, (2014) afirma que la gestión se define como “el conjunto de acciones relacionadas entre sí emprendidas por el equipo directivo, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en/con la comunidad educativa”. (p. 44)

En la misma línea, Da Conceição y Mota (2012, como se citó en Yelicich, 2016) afirman que “ese cambio de nomenclatura sugiere, entre líneas, una tendencia a la incorporación de una nueva concepción de organización de la educación, enseñando una connotación ideológica que no se limita a una simple modificación de la expresión “administración” por “gestión” (p. 18).

Lusquiños (2005) plantea que la gestión “refiere a un proceso de articulación compleja de actitudes, aptitudes, intereses, capacidad general de los miembros para la sistemática toma de decisiones y concreción de acciones hasta el logro de resultados” (p. 81).

Por su parte, Blejmar (2005) afirma que “la idea de gestión está asociada al direccionamiento y a los resultados” (p. 21); él en el mismo sentido entiende que:

Gestionar la escuela es la responsabilidad (accountability, por lo que se rinde cuenta desde el rol) del director. Él se hace cargo del rol y desde allí se transforma en diseñador

de situaciones con el fin de que todos los actores operen desplegando su máximo potencial en términos de competencias y emocionalidad. (p. 25)

De manera similar se manifiesta Elizondo (2005, como se citó en Pérez Ruiz, 2014) quien expresa lo siguiente:

La gestión escolar implica la autoorganización de la escuela como una forma de favorecer una autonomía y una identidad que le permita decidir sus quehaceres y llevar a cabo los ajustes pertinentes para enfrentar distintas realidades. De este modo, los centros deben pensarse como “organizaciones flexibles”, es decir, permeables a los cambios del entorno, funcionalmente adaptables al carácter contingente de la educación y capaces de brindar resolución a cualquier problema educativo donde quiera que éste se presente. (p. 44)

Esta nueva concepción de la organización en la cual los directores gestionan, permite la posibilidad de lograr una mayor autonomía institucional y realizar los ajustes necesarios con la finalidad de cumplir con una visión común. Es así, que Inés Aguerrondo (1996; 2008; como se citó en Pérez Ruiz, 2014), expresa:

Esta misma posibilidad exige, por un lado, dotarles a los establecimientos escolares de la autonomía suficiente para reconocer y corregir diversos procesos a su interior; y, por el otro, lograr constituir equipos de trabajo docente en los que sea posible compartir saberes complementarios. Esta condición conduciría a la conformación de una “organización inteligente”, esto es, un escenario escolar abierto al aprendizaje, con capacidad de transformación permanente y con un compromiso constante por la mejora educativa entre sus diferentes miembros. Para conseguir tales fines, la autora propone una serie de

acciones: a) disminución de las jerarquías a través de la constitución de equipos autónomos; b) creación de espacios de intercambio y reflexión continua; c) incremento del tiempo efectivo del cuerpo docente en las aulas; d) reconfiguración de la escuela para atender de manera óptima las necesidades de los alumnos; e) realización de mayores innovaciones para adecuarse a las demandas cambiantes del ambiente (p. 44).

Así, se observa la transición desde un modelo centrado en la dirección/administración, que prioriza el eje piramidal, que otorga al director el poder de decisión basado en la normativa legal y disposiciones; hacia un modelo centrado en la gestión, en el cual se ve a la escuela como una organización y todo lo que ello implica, al respecto Pérez Ruiz (2014) expresa:

A la par de las redefiniciones de las políticas educativas desde los años ochenta del siglo XX en América Latina, se han desarrollado reflexiones orientadas a otorgarle a la gestión escolar un canon disciplinar propio a partir de la recuperación de elementos asociados a las teorías de la organización, así como de contenidos relacionados directamente con el área educativa. Con sus respectivos matices, estas perspectivas se concentran, en lo fundamental, en torno al problema de la definición del objeto de la gestión en los procesos educativos y sus implicaciones metodológicas. (p. 47)

Conceptualizaciones de liderazgo

El liderazgo no es un concepto estático, es un concepto dinámico que ha variado de acuerdo al tiempo y contexto, García Garnica (s.f.) manifiesta que ha pasado de ser visto únicamente como un conjunto de rasgos innatos relacionados con la personalidad del individuo, a ser un patrón de comportamiento que se relaciona y adapta a las características propias del entorno. La autora manifiesta que “todas estas concepciones son propias de una etapa de investigación en la que han prevalecido las teorías de rasgos, conductual y situacional (Conel,

1996; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Murillo, 2006), y a las que hemos denominado “liderazgo tradicional”. (p. 5)

Es importante la conceptualización que se tenga del liderazgo, por un lado, destacando a la persona con sus características propias y rasgos de su personalidad y por otro, concibiendo al líder como parte de un grupo humano que interactúa en un contexto específico, en ese sentido, según afirma Navarro (2016), tenemos que:

Para definir el liderazgo debe considerarse que se trata de un orden social, es decir, de relaciones entre los sujetos que se estructuran no solo a partir de las cualidades extraordinarias de su líder sino también de su trabajo, y de que estos dos elementos concuerden con las características y las necesidades de los seguidores y seguidoras, y con las características del contexto. Estos últimos elementos son los que posicionan al sujeto líder como tal y son los que permiten juzgar sus cualidades personales y laborales como extraordinarias. Por tanto, el estudio del liderazgo puede considerarse incompleto si solo se centra en la persona líder. El principal elemento para comprender el liderazgo se encuentra en el contexto en el que el sujeto líder está inmerso y no en él mismo. (p. 62)

Asimismo, Watkins (1989, como se cita en García Garnica, s.f.) se manifiesta en esta dirección, afirmando que “el liderazgo debe entenderse como un proceso, un flujo continuo, que emana de las relaciones interpersonales y que no puede permanecer bajo el control de un único sujeto” (p. 7).

Hargreaves y Fink (2004, citados en García Garnica, s.f.) indican que:

Nos abrimos paso hacia un nuevo tipo de liderazgo “transformacional”, que pretende empoderar a la comunidad escolar; en el que la función del líder es la de facilitar la

participación e implicación de todos los integrantes de la organización en los procesos de toma de decisiones, y allanar el camino para que otros emerjan como líderes dentro de este entorno de colaboración y consenso. (p. 7)

Como se puede observar, esta nueva visión del liderazgo implica un componente ético y una visión social transformadora, es un liderazgo en pro de la justicia, igualdad de oportunidades para los desfavorecidos, compromiso por alcanzar niveles de excelencia y atención a la diversidad. Por lo tanto, la función del líder es diferente a la de tiempo atrás, pues es el encargado de promover la construcción de una visión común y articular los procesos para su consecución; así como también mantener motivados a todos los integrantes de la organización.

Si lo trasladamos al ámbito educativo, que es nuestro objetivo de estudio, el líder es la persona que posee los conocimientos y experiencia para guiar al equipo hacia el logro de objetivos comunes, es un facilitador de procesos, posee habilidades de comunicación asertiva y manejo de grupos, motiva a las personas, sabe cómo actuar ante situaciones de estrés y conflicto y posee un alto desarrollo de sus habilidades blandas y duras, así como la habilidad de adaptabilidad para poder interactuar en un contexto específico.

Es importante para este estudio clarificar la diferencia entre el significado de liderazgo, autoridad y gestión ya que son términos que se han venido vinculando; así, López et al., (2003, citados en García Garnica, s.f.), aportan con una primera diferenciación entre los conceptos liderazgo, autoridad y gestión, así tenemos:

Liderazgo: proceso de influencia que se ejerce a través de un poder informal y no legítimo.

Autoridad: capacidad de ejercer influencia a través de procesos formales y de modo legítimo. Requiere el reconocimiento oficial de los miembros de la organización; es un poder posicional que se confiere en base al cargo ocupado en la estructura de la organización.

Gestión: es la coordinación de recursos materiales y humanos para el desarrollo de las actividades organizativas. Requiere una posición formal desde la que operar. (p. 8)

En la misma línea, para comprender mejor la diferenciación entre liderazgo y dirección, García Garnica (s.f.) cita a algunos autores que se presentan a continuación:

Como afirman Pont, Nusche y Moorman (2009), mientras el liderazgo implica conducir las organizaciones moldeando las actitudes y comportamientos de otras personas, la administración y la gestión se centra más en el mantenimiento de las operaciones actuales, en conducir el centro para que funcione adecuadamente.

En este mismo sentido se pronuncia Álvarez (1998) al afirmar que mientras el líder afronta el cambio, el director se encarga de la complejidad de la gestión. Así, cuando el primero transmite una visión de futuro, idea estrategias, fomenta el compromiso de los miembros de la organización y los estimula frente a los obstáculos, el segundo establece objetivos, facilita recursos, organiza, delega, supervisa y resuelve problemas. (p. 9)

Frente a estas conceptualizaciones es importante analizar que en el contexto actual de las instituciones educativas los directivos, que son las personas encargadas de administrar la institución educativa, no necesariamente poseen habilidades de liderazgo, sino que se encargan de gestionar los recursos y del correcto funcionamiento de la institución. Por otra parte, hay

docentes que, aunque no ocupan un cargo directivo, poseen habilidades propias de liderazgo que les permiten ejercer una influencia ya sea positiva o negativa en los equipos de trabajo.

Estilos de liderazgo del directivo

Se presentan una serie de perspectivas acerca del estilo de liderazgo, las cuales se analizan y ponen en cuestión, una de ellas es situar al liderazgo como la habilidad para movilizar a las personas; es así que se visibiliza al líder como dinamizador de procesos y motivador de grupos, Delgado (2005, como se citó en Vásquez et al., 2014) nos dice que “se podría definir liderazgo como la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (p. 81).

Gento y Ruiz (1996, citados en Vásquez et al., 2014) coinciden, y detallan que el auténtico líder es aquel que es capaz de dinamizar personas o grupos de personas en una determinada dirección; pero, para ello, debe contar en todo momento con la aceptación voluntaria de sus seguidores y con la participación libre y colaborativa en la definición y consecución de objetivos favorables al grupo. (p. 81)

Continuando con el análisis de Vásquez et al., (2014), el autor menciona que otra visión extendida que ha venido tomando fuerza es la que señala que el liderazgo debe ser distribuido, democrático y compartido, sobre ello menciona:

Se entiende que el liderazgo tiene poco que ver con jerarquías e imposiciones, es decir, con modelos autoritarios. Esto supone una nueva concepción de liderazgo educativo como indican Cantón y Arias (2008:233) que rompe con la relación jerárquica y vertical de modelos y culturas organizativas anteriores; las relaciones entre líderes y profesores se convierten en ascendentes, descendentes y laterales, todo ello debido al énfasis en la cultura colaborativa. De este modo, el liderazgo pasa a ser considerado como una

cualidad que ha de estar distribuida, proporcionando oportunidades regulares para que los miembros de la comunidad escolar compartan lo que están aprendiendo sobre su propia práctica y exploren los caminos más adecuados de funcionamiento organizativo utilizando las ideas y los esfuerzos de todos ellos, en un clima de propósito compartido y de trabajo en equipo (González, 2003:8). (p. 82)

De esta manera los autores citados muestran una variedad de perspectivas acerca del liderazgo: como influencia y persuasión; como función; como orientador y guía; como dinamizador o movilizador de personas y/o grupos; distribuido, democrático y compartido; conocedor de lo pedagógico y curricular; poseedor de una visión, como se observa en la *Figura 5*

Figura 5.

Perspectivas actuales sobre el liderazgo educativo.



Nota: Tomado de “La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa” (p.83), por Vásquez et al., 2014, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5).

A través de la historia han ido emergiendo variedad de apreciaciones acerca del liderazgo, las mismas que se relacionan con la gestión de los centros educativos y demuestran

diferentes perspectivas, al respecto, continuando con la indagación bibliográfica tenemos que Murillo (2006, como se citó en Bolívar, 2010), expresa lo siguiente:

Así, han ido apareciendo en la literatura distintas denominaciones (carismático, visionario, contingente o situacional, moral o ético, participativo o democrático, instructivo o pedagógico, transaccional, transformacional...). De todas ellas, la principal conceptualización teórica y práctica ha sido el liderazgo instruccional, educativo o pedagógico... El liderazgo instructivo (instructional leadership) se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el profesorado o en la organización y, de modo indirecto o mediado, en el aprendizaje de los alumnos.... En esa medida, el liderazgo pedagógico, en lugar de una dimensión transaccional, conlleva una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino que va alterando aquellas condiciones del centro y del aula para que mejoren la educación ofrecida y las prácticas docentes en el aula. (p. 82)

Cabe destacar el importante papel que desempeña el liderazgo pedagógico en las buenas prácticas educativas, favoreciendo el desempeño de los docentes y por ende los resultados de aprendizaje. Bolívar (2010) en su artículo ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta, hace referencia al punto de vista de varios autores acerca del tema; es así que menciona:

Tras la práctica docente en el aula, el liderazgo escolar es el segundo factor más influyente en los resultados de los alumnos, pues los líderes efectivos comparten características y prácticas similares (Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010). Las revisiones de la investigación producida en las últimas décadas (Hallinger & Heck, 1998; Marzano, Waters & McNulty, 2005) señalan que los equipos

directivos pueden marcar una diferencia crítica en la calidad de las escuelas y en la educación de los alumnos. (p. 83)

Cuando las condiciones organizativas de la escuela son favorables y los equipos directivos facilitan la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, en el cual cada uno de los docentes y directores tienen una visión compartida centrada en lo pedagógico, esto impacta de manera propicia en la calidad de la enseñanza. Si a esto se suma una autonomía de los centros educativos para que sus líderes gestionen el aprendizaje, entonces la calidad de los docentes se ve fortalecida y todos son corresponsables de los resultados.

MacBeath & Dempster (2009, como se citó en Bolívar, 2010), expresan que el liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios: centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, una responsabilización común por los resultados. (pp. 83-84)

Un rasgo de las escuelas que mejoran es que sus líderes se centran más en aspectos concernientes a la enseñanza-aprendizaje que en las tareas administrativas, tienen la capacidad de gestionar el aprendizaje a través de la buena la práctica docente promoviendo una visión clara y conjunta y un sentido de pertenencia a la organización, teniendo como objetivo primordial el progreso de los estudiantes, al respecto Rodríguez-Molina (2011) expresa:

Existen dos liderazgos, que se diferencian en las escuelas: uno centrado en la administración, y otro, en el currículum; este último es el que se enfrenta y relaciona con el cuerpo docente, encargándose de las supervisiones, acompañamientos de las prácticas pedagógicas, gestión curricular y de los aprendizajes, el cual es reconocido y valorado por el cuerpo de profesores (p. 264).

Una de las estrategias para lograr una dirección eficiente es priorizar el tiempo de cada director en el liderazgo en instrucción, para ello es necesario que se den cambios desde las instancias superiores, donde no se sobrecargue a los directores de *papeleos y trámites*, sino que se asigne el tiempo suficiente para actividades de índole pedagógico. Al respecto Barber y Mourshed (2008) mencionan:

Una vez que el sistema educativo ha identificado y desarrollado a las personas apropiadas con las habilidades necesarias, debe entonces estructurar sus funciones, expectativas e incentivos para asegurarse de que sus directores se concentren en el liderazgo en instrucción y no en la administración del establecimiento. Esto contrasta con los sistemas educativos en que muchos directores dedican la mayor parte de su tiempo a tareas que no se relacionan directamente con la mejora de instrucción en sus escuelas, limitando así la capacidad para hacer realidad mejoras concretas en los resultados de los alumnos. (p. 53)

Es importante mencionar que la calidad educativa está estrechamente relacionada a la competencia y estilo de liderazgo del equipo directivo, el cual está conformado por el director o rector, el subdirector o vicerrector, con sus respectivos coordinadores de subnivel/área, los mismos que son los responsables directos de la gestión pedagógica institucional.

En lo relacionado al liderazgo del directivo, en el texto *Apoyo y Seguimiento en el aula a docentes*, del Ministerio de Educación del Ecuador (2012) se menciona:

¿Qué significa liderar una institución educativa? Usualmente se ha visto el rol del líder de una institución educativa como un cargo administrativo. Los rectores, directores o coordinadores de área se encargan principalmente de los aspectos legales y logísticos de una institución. Sin embargo ¿cuál es la principal función de una institución educativa? La principal función de escuelas y colegios es una sola: que los estudiantes aprendan. Y

aprendan de la mejor manera posible. Eso implica asumir que el perfil del directivo de la gestión se amplíe a un liderazgo pedagógico: la preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes se vuelve central para un líder de este tipo de institución. (p. 7)

Cantón Mayo y Arias Gago (2014, como se citó en Yelicich, 2016) centran su análisis de la dirección escolar teniendo al liderazgo como objetivo, al considerar:

Como propuestas concretas para la dirección de calidad en centros educativos el liderazgo de la dirección, como líder democrático, participativo y descentralizador en la toma de decisiones, posibilitador y animador, y comprometido con el cambio. Debe introducir el empowerment mediante la selección de una misión asequible y en la que se halle comprometida la comunidad educativa. Es capaz de emocionarse por el logro de la mejora, identifica problemas y soluciona conflictos, actuando de modo sistemático y objetivo. Es el director de una escuela que aprende con visión de futuro, ejerciendo una dirección humanista. (p. 15)

Autores como Leithwood et al., (2006, como se citó en Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019) plantean que el liderazgo pedagógico implica que los establecimientos escolares, además de focalizar sus tareas en lograr altos niveles de aprendizaje en los estudiantes, requieren de:

- las prácticas orientadas al desarrollo del currículo,
- el desarrollo de todas las personas que conforman la comunidad educativa,
- la evaluación de los estudiantes y docentes,
- un trabajo con propósitos y metas compartidas entre la comunidad educativa,
- el análisis para la toma de decisiones sustentados en datos, y
- la generación de condiciones organizacionales, bajo un enfoque de colaboración (Arlestig & Tornsen, 2014; Gajardo y Ulloa, 2016). (p. 227)

Referente al líder pedagógico, Bolívar (1997, como se citó en Peche et.al., 2023)

“considera que debe equilibrarse los aspectos morales, funciones y profesionalidad para llegar a consensos entre docentes y directivos, delegar funciones, tomar decisiones en conjunto y trabajar colegiadamente en equipo”. (p. 124)

Otra concepción que ha ido cobrando fuerza en la actualidad es la del liderazgo transformacional, así observamos que Briceño (2018, citado en Peche et.al., 2023,) manifiesta:

“Los líderes transformacionales son creativos e innovadores acordes con las transformaciones institucionales, así es posible la respuesta ante la demanda comunal, se usa la democracia para crear conciencia para la productividad, buscar la excelencia y ser competentes (p. 124)

En la misma línea, Tirado y Heredia (2022) analizan el liderazgo transformacional y su importancia en la gestión escolar, así tenemos:

Asimismo, el liderazgo transformacional es importante en la gestión educativa dado que contribuye con el desarrollo de los procesos enfocados en direccionar, organizar y controlar los recursos de la institución a fin de ofrecer sustentabilidad con la participación de los estudiantes y actores sociales y por último, los líderes transformacionales (p. 251)

Acompañamiento pedagógico

Al abordar el acompañamiento pedagógico es necesario revisar algunas aproximaciones conceptuales que permitan esclarecer y a la vez nos acerquen a una perspectiva compartida sobre el tema entre los actores educativos, los mismos que apremian de estrategias para la mejora de su desempeño.

Según el Diccionario de la Lengua Española (2023) *acompañar* posee varias acepciones, de las cuales se han seleccionado algunas, tales como: “1) tr. Estar o ir en compañía de otra u

otras personas. U. t. c. prnl. 2) tr. Juntar o agregar algo a otra cosa. 7) tr. Mús. Ejecutar el acompañamiento. U. t. c. prnl”.

Como se puede evidenciar, estos términos invitan a un sentido de integración, de colaboración, apoyo, coexistencia entre iguales con una visión horizontal y compartida.

Previo a adentrarnos en la revisión teórico-conceptual del acompañamiento, desde el punto de vista pedagógico, es necesario que dirijamos la atención en otros términos relacionados, con la finalidad de poder diferenciarlos para el efecto de este trabajo de investigación, así tenemos *supervisar*: “tr. Ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros. Sin.: inspeccionar, observar, comprobar, examinar, revisar, controlar, vigilar, supervigilar” Diccionario de la (Real Academia Española (RAE), 2023).

Como se observa, hace referencia más bien a la inspección realizada por alguien con un rango superior. En el ámbito educativo la supervisión ha adquirido un doble papel, el de fiscalizar y a la vez el de apoyar la gestión escolar, precisamente por esta ambigüedad en la función, es que se requiere clarificar la terminología, sin dejar de destacar el valor de la misma.

Otro término relacionado que en ocasiones se utiliza es el *monitoreo*, en el Diccionario de la (Real Academia Española (RAE), 2023) encontramos: “1. m. Acción y efecto de monitorear”. Para clarificar buscamos *monitorear*: “1. tr. Supervisar o controlar algo o a alguien. Se va a monitorear todo el proceso de reformas”.

Continuando con los términos relacionados a este estudio tenemos *seguimiento*: 1. m. Acción y efecto de seguir o seguirse. Sin.: persecución, acorralamiento, hostigamiento, acecho, acoso, búsqueda, rastreo. [de un proceso] observación, vigilancia, supervisión, inspección, control.

La asesoría, tutoría y evaluación son términos que también se presentan en el contexto educativo cotidiano y son relacionados con el acompañamiento, sobre esto Martínez y González (2010) expresan:

Una segunda familia de términos visualizados desde las implicaciones del acompañamiento son asesoría, tutoría, y evaluación. Asesorar, en su primera acepción se define como dar consejo o dictamen. Un poco parecido con el sentido de amonestación que tienen monitoreo y supervisión. En su segunda acepción, asesorar está referido a tomar consejo del letrado asesor, o consultar su dictamen. En este mismo sentido se orienta la tercera acepción, que es: tomar consejo de otra persona, o ilustrarse con su parecer. En muchos casos, la presencia de asesores en los contextos educativos ha generado sensaciones y concepciones de figuras de expertos ilustradores de las comunidades educativas. Por tanto, las experiencias y concepciones que han generado sobre las relaciones en el marco de asesorías, han sido marcadas por perspectivas verticalistas. Lo más lógico es que haya generado culturas receptoras acríticas, comunidades apabulladas y desimplicadas de las metas que considera dictadas a espaldas de su propia conciencia respecto a sus problemáticas y a lo que es o no pertinente a su entorno de aprendizaje. En el caso de España, por ejemplo, se utiliza el término asesoramiento para referirse a procesos relacionados con lo que aquí llamamos acompañamiento. (p. 531)

El acompañamiento pedagógico en su concepción tradicional, se relaciona más con la acción de supervisar. De acuerdo con López (2009, como se citó en Vargas e Izarra, 2016), supervisar es “investigar, estudiar, planear, ayudar, asesorar, estimular, evaluar, trabajar

cooperativamente, en síntesis, dirigir, orientar y reorientar el proceso de la organización” (p. 105)

Acerca de la supervisión, Lastarria (2008, citado en Méndez, 2023) expresa en la praxis del docente y el acompañamiento pedagógico que “su papel fundamental es determinar situaciones, descubrirlas y emitir juicios sobre cómo debe procederse en cada caso, mejor dicho, es el mejoramiento de la instrucción, la evaluación del docente, el liderazgo del currículum y la administración escolar” (p. párrafo 2)

La supervisión se encuentra relacionada con el control, el cumplimiento, la guía, desde un orden jerárquico superior; en su lugar surge el acompañamiento pedagógico, en el cual prevalece una relación horizontal, de diálogo y mejora permanente.

El acompañamiento pedagógico en este trabajo de investigación es abordado como una estrategia practicada por los directores, que se considera parte prioritaria de su labor, lo cual implica que su gestión se amplía a asumir un liderazgo pedagógico, es así que Mínez (s.f.) expresa:

El acompañamiento pedagógico es un proceso sistemático y permanente mediado por el acompañante con el objeto de interactuar con el docente y director para promover la reflexión sobre su práctica y la toma de decisiones de los cambios necesarios hacia un proceso de transformación para garantizar el logro de aprendizajes en una perspectiva integral. (p. 1)

Por su parte Taveras y López (2022) conciben al acompañamiento pedagógico como una estrategia de apoyo a la formación de los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, para atender situaciones que ocurren en la práctica educativa, donde los docentes

fortalecen su aprendizaje a través del análisis y discusión de situaciones problemáticas y la reflexión acerca de su propio accionar.

En el texto *Apoyo y Seguimiento en el aula a docentes* se presenta la siguiente definición de acompañar:

Acompañar significa estar presente en el aula, en los escenarios y ambientes de trabajo, brindar apoyo in situ, en el lugar donde el docente despliega su actividad. Requiere de una competencia especial, ya que hay que ser capaz de captar las evidencias, los indicios del entorno, y construir a partir de ellos criterios, orientaciones pedagógicas y didácticas. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012, p. 124)

Martínez, Jugo y colaboradores (2014, como se citó en Vargas e Izarra, 2016) manifiestan que el acompañamiento pedagógico “consiste en dar asesoría planificada, continua, pertinente, contextualizada y respetuosa a los docentes con el fin de contribuir a mejorar su práctica pedagógica y de esta manera elevar la calidad de aprendizaje de los estudiantes” (pp. 105-106)

Continuando con algunas definiciones de acompañamiento pedagógico citadas en Galán (2017), tenemos:

Osto (2006), expresa que el acompañamiento pedagógico es una mediación formativa basada en una relación de ayuda en la que se propicia que la persona crezca y madure en consistencia, responsabilidad y libertad. Por su parte, Planela (2009) plantea que el acompañamiento es un proceso que sirve para compartir con otro, o con otros el propósito de llegar a una meta o de conseguirla conjuntamente. Mientras, Soto (2011) asume que se trata de un proceso complejo y sistemático de apoyo, asesoramiento, formación y

seguimiento que vincula diferentes equipos conformados en comunidades de aprendizaje comprometidas en mejorar los procesos de los centros educativos. (p. 36)

También es importante al realizar el acompañamiento pedagógico, conocer el rol que desempeña el acompañante, al respecto, Martínez, Jugo y colaboradores (2014, como se citó en Vargas e Izarra, 2016), señalan:

El acompañante realiza la asesoría personalizada al docente, en ella, promueve la reflexión sobre la práctica pedagógica por medio del diálogo asertivo y empático, y de la información registrada y previamente analizada, la reflexión debe orientar al docente a identificar fortalezas y aspectos por mejorar en su desempeño pedagógico y de gestión escolar (p. 113).

Es fundamental que el acompañante pedagógico tenga desarrolladas ciertas habilidades y características que le permitan crear espacios de reflexión e influir positivamente en la mejora de la práctica docente, a través del diálogo y la comunicación asertiva, es así que Vargas e Izarra (2016) expresan:

El acompañante pedagógico, de acuerdo con Ramos y Barboza (2002), debe poseer debe poseer una buena salud física y mental, manejo adecuado de las relaciones interpersonales, sentido de responsabilidad en el cumplimiento de su deber, ética profesional, puntualidad, disciplina, espíritu de equidad, leal, sincero, audaz, intuitivo, carismático, emprendedor, guía y orientador, por supuesto debe poseer título de nivel superior en educación, docente del subsistema con una experiencia pedagógica, capacidad para dirigir y organizar grupos, comprometido con las políticas educativas y con los objetivos de la institución y disposición para una comunicación efectiva, respeto hacia el trabajo de los demás, las costumbres y tradiciones que prevalecen en la comunidad, habilidad para el manejo de grupos y relaciones humanas, solidaridad con el personal en el trabajo general de la institución, apertura y

disposición al cumplimiento de los preceptos constitucionales y demás normativas vigentes que le fuesen aplicables. (p. 106)

La importancia del acompañamiento pedagógico es que a través de su práctica constante va a fortalecer el desempeño profesional de los docentes a través del intercambio de experiencias, donde el acompañante y acompañado interactúan dentro del marco del respeto, la comunicación y una relación horizontal.

Enfoques o modelos generales de acompañamiento

El acompañamiento pedagógico aparece como un dispositivo que genera la reflexión pedagógica del docente desde dentro, es decir desde el autoanálisis y autoevaluación de su propia praxis, con miras a la mejora de su desempeño. Según estudios realizados, en algunos países como Chile y Argentina el acompañamiento pedagógico está enfocado en los docentes nóveles; sin embargo, también es posible realizarlo con los docentes que ya cuentan con años de experiencia, pues en el intercambio que se produce en el aula de clases, aún es común observar prácticas arraigadas que denotan ciertas concepciones tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje.

Las prácticas de acompañamiento pedagógico se realizan tomando en consideración diversos modelos y concepciones teóricas; en efecto, Vezub y Alliaud (2012) en base a la experiencia presentan “los siguientes enfoques o modelos generales, los cuales muchas veces se hibridan y entrecruzan”, los cuales se describen a continuación:

El acompañamiento como relación terapéutica o apoyo a las relaciones personales.

Focaliza en la dimensión personal e interpersonal del principiante, en los aspectos vinculados con la integración dentro de la institución, las relaciones con otros colegas, con los directivos, los actores institucionales y la comunidad educativa en general...El

acompañamiento se dirige a mejorar las relaciones personales del novel dentro de la escuela.

El acompañamiento como servicio técnico. En este enfoque el formador o docente mentor es un profesional externo a la institución, a veces vinculado a los sistemas de supervisión, apoyo y gestión de los niveles educativos. El que acompaña se ocupa de revisar, identificar y diagnosticar los problemas del novel y a partir de este examen ofrece una serie de recomendaciones para ayudarlo a superarlos.

El acompañamiento como cierre del proceso de formación y habilitación profesional. En este caso el período de acompañamiento es vivido como un año más de formación inicial, en el cual se trata de completar, transmitir y formar las destrezas y capacidades en las que no se llegó a trabajar durante la formación inicial. La tarea del que acompaña adquiere además un carácter evaluador y se fundamenta en una relación vertical y jerárquica con el novel.

El acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación. En este caso se trabaja desde una perspectiva horizontal, mediante actividades colaborativas en las cuales el papel del que acompaña es ayudar a que el principiante perciba, comprenda y formule su problemática. Esta se discute y analiza en espacios de trabajo y reflexión colectivos y horizontales, donde se elaboran, conjuntamente, estrategias de acción adecuadas a los contextos particulares de desempeño, con la finalidad de mejorar la enseñanza (pp. 42-43)

Como se observa, los tres primeros enfoques presentan una visión externa del acompañamiento: en la primera se busca la inserción del docente novel y está más bien enfocada en las relaciones interpersonales, en la segunda el acompañamiento es realizado por técnicos o

expertos y en el tercero es visto como parte del proceso de habilitación profesional el cual posee un carácter evaluador; mientras que, el cuarto o último enfoque o modelo del acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación prioriza la idea del cambio desde dentro, promoviendo la reflexión y autonomía de los docentes.

Continuando con la revisión teórica de los Modelos de acompañamiento docente, Leiva-Guerrero y Vásquez (2019) en su investigación denominada Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. Calidad en la Educación, expresan lo siguiente:

Nieto (2001) propone tres modelos de acompañamiento docente centrados en elementos como las interacciones, el vínculo, la confianza, el trabajo en equipo, relaciones interpersonales, de poder y la declaración de las necesidades de apoyo dentro de las escuelas (Martínez y González, 2010). En la *tabla 1* se presentan dichos modelos complementados con la visión de Segovia (2010) y Vezub y Alliaud (2012). (p.231)

Tabla 1.

Modelos educacionales de acompañamiento docente.

Dimensiones	Modelo de intervención	Modelo de facilitación	Modelo de colaboración
Concepción epistemológica	Servicio técnico.	Apoyo.	Mutua formación.
Enfoque prioritario de la intervención	Ente resolutivo. Punto de vista del observador, asesor y/o acompañante.	Asesor orientador. Docente debe encontrar sus propias soluciones.	Figura de coach. Construcción conjunta y colaborativa, interdependiente y recíproca.
Finalidad de la intervención	Remedial.	Enriquecedora-preventiva.	Cooperadora.
Relación	Directiva, dominada por el asesor (diagnóstico y prescripción experta).	De apoyo, dominada por el docente (asesor como recurso para el profesor).	Colaborativa, dominada por ambos agentes (toma de decisiones en conjunto).

Nota: Tomado de “Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente” (p.231), por Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019, *Calidad en la Educación*, (51), quien lo elaboró en base a los aportes de Nieto (2001), Segovia (2010) y Vezub & Alliaud (2012).

Continuando con los Modelos de acompañamiento docente propuestos por los mencionados autores, que se observan en la *tabla 1*, se detalla en qué consiste cada uno de ellos para una mejor comprensión:

Modelo de intervención. En este modelo se mantiene una significación vinculada con sistemas de supervisión y gestión de los niveles educativos, definiéndose un tipo de acompañamiento educativo centrado en el punto de vista del acompañante (Vezub y Alliaud, 2012). Este último es quien interpreta y define la realidad vivenciada por el docente acompañado, presentándose como un experto en el área pedagógica (Segovia, 2010). Desde esta posición, se establece una relación jerarquizada...para ofrecer una serie de remediales, es decir, prescribir lineamientos pedagógicos a seguir de forma unidireccional...

Modelo de facilitación. Define un tipo de acompañamiento educativo centrado en el punto de vista del docente acompañado. En este modelo, el acompañante debe generar instancias que promuevan la reflexión del docente, para evitar entregar prescripciones...Se induce al autodescubrimiento de soluciones y propuestas para mejorar sus prácticas pedagógicas (Segovia, 2010) ...

Modelo de colaboración. Acompañamiento educativo basado en la interdependencia entre el acompañante y el docente acompañado. En esencia, se presenta una visión de formación mutua y recíproca, donde la toma de decisiones relativa a la

resolución de problemas es consensual, ejercida por el facilitador y por el profesor en condiciones de igualdad de estatus y responsabilidad compartida, siendo la influencia bilateral y paritaria. (Segovia, 2010; Vezub y Alliaud, 2012). (p. 231-232)

Objetivos de los programas de acompañamiento

Los programas de acompañamiento se plantean diversidad de objetivos direccionados en algunos casos a brindar apoyo al docente durante su fase inicial de inserción a la profesión; en otros, orientados a desarrollar competencias profesionales de acuerdo a las necesidades identificadas en la práctica docente; también están encaminados a propiciar un mayor compromiso y trabajo colaborativo o promover el desarrollo profesional de los docentes. En relación a lo expuesto, Vezub y Alliaud (2012) expresan:

El examen de la literatura y de las experiencias internacionales que se implementan permite identificar tres grandes objetivos u orientaciones de las políticas de acompañamiento a los principiantes:

Evaluativa. Destinada a finalizar la preparación del nuevo docente y brindarle su habilitación/certificación para ejercer.

Formativa. Puede hacer foco en el desarrollo socio profesional, buscando facilitar la adaptación a la institución, a los ambientes de trabajo; o bien, en la enseñanza/oficio, en el desarrollo de competencias situacionales, pertinentes a los contextos de desempeño.

Mejoramiento general de la calidad educativa. El acompañamiento se dirige a fortalecer los logros académicos, el aprendizaje de los alumnos, tornando más pertinentes las estrategias e intervenciones de los nuevos docentes. (p. 54)

En el Ecuador a través del Programa de Mentoría, se dio prioridad al tercer objetivo, pues se busca fortalecer a los docentes en su desempeño en el aula, para contribuir al mejoramiento de

la calidad educativa. La Mentoría se sigue brindando en pocas zonas del país, cabe indicar que actualmente en la Zona 8, donde se ejecuta este estudio, no se está implementando.

Por otra parte, cuando se definen los objetivos del acompañamiento, es importante considerar a quiénes va dirigido y las singularidades de su formación profesional y desempeño, así tenemos que Imbernon (1994, citado en Galán, 2017) analiza el desarrollo profesional de los docentes en dos etapas:

1. *El desarrollo profesional de los profesores noveles* (la etapa de inducción o socialización a la profesión).

2. *El desarrollo del profesorado experimentado*, destacando, además, tres grandes líneas en la formación permanente de profesores: La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella; el intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa; y el desarrollo profesional, en y para el centro, mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación (p. 46).

Como se puede apreciar, el acompañamiento pedagógico es considerado como una estrategia cuyos objetivos engloban la atención tanto a docentes noveles en su etapa inicial de inserción a la carrera docente, como también a los docentes en ejercicio que ya cuentan con experiencia previa con miras a mejorar su desempeño.

Etapas del Acompañamiento Pedagógico

El acompañamiento pedagógico es considerado como un proceso complejo que forma parte de la dinámica institucional, implica la identificación del tipo de cultura que se desarrolla al

interior de la escuela, así como las concepciones que los actores educativos posean sobre el mismo. En el texto *Apoyo y Seguimiento en el aula a docentes* (2012) se menciona lo siguiente:

Acompañar a los docentes también es complejo. Implica diseñar, monitorear e implementar procesos de cambio pedagógico. Además, implica aconsejar, monitorear y sugerir metodologías y enfoques de enseñanza. También implica capacitar y evaluar los cambios producidos de una forma que respete a los actores y a la institución. (p. 8)

Es así que el acompañamiento pedagógico no se realiza de un momento a otro, sino más bien es considerado como una estrategia que conlleva a elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y como tal sigue una secuencia lógica y adaptable de acuerdo al contexto de cada institución educativa.

Al respecto, Barone (2007, citado en Galán, 2017) plantea los momentos del ciclo de acompañamiento, los cuales son coherentes con cuatro etapas básicas de acompañamiento pedagógico que se mencionan a continuación:

Primera etapa: Preparación para el acompañamiento

Segunda etapa: Desarrollo del acompañamiento

Tercera etapa: Análisis de la actividad del docente

Cuarta etapa: Análisis del acompañamiento. (p. 48)

A continuación, se hace necesaria una breve descripción de cada una de las etapas definidas por Barone (2007, citado en Galán, 2017); es así que, tomando como base sus ideas, se resume lo siguiente:

Primera etapa: preparación del acompañamiento. Se la realiza previo al acompañamiento, parte de un diagnóstico de la situación y escenario en el cual se va a desarrollar, se coordinan tiempos y espacios, se indaga acerca de las características del grupo de

estudiantes y las competencias del docente, se dialoga con el docente incluyendo al equipo de gestión de la institución y se establecen los objetivos, acciones, recursos necesarios y mecanismos de evaluación.

Segunda etapa: desarrollo del acompañamiento. Se da durante el desarrollo de la clase, el acompañante permanece atento a las actividades que realiza el docente, hace las respectivas anotaciones, no interrumpe la clase ni pone en duda las competencias del docente, toma en cuenta el uso del tiempo en cada actividad. Observa con detenimiento la atención individualizada que brinda el docente a sus estudiantes. Si hay algo que corregir, lo hace al final de la clase; aún si la clase es excelente aporta con sugerencias para el perfeccionamiento de la misma.

Tercera etapa: análisis de la actividad del docente. Después de la visita de acompañamiento, se realiza un diálogo reflexivo acerca de las fortalezas y debilidades observadas, analizando los factores positivos y negativos para el cumplimiento del objetivo de la clase, se lo hace a través de preguntas de reflexión, apelando a las actividades que realizaron con los estudiantes para enriquecer dicho análisis; éste sirve como base para las recomendaciones y acuerdos que se generen. También podrían participar otros docentes para que se beneficien de la reflexión; además, se pueden realizar modelados de clase, en función de la necesidad del docente observado.

Cuarta etapa: análisis del acompañamiento. En esta etapa se hace la retroalimentación del proceso de acompañamiento, el intercambio de opiniones ocurre en un ambiente dinámico, de respeto y ayuda mutua. El docente acompañado expone su criterio acerca de los beneficios que ha obtenido y sugiere en qué otra u otras actividades le gustaría ser acompañado. El docente acompañante reflexiona críticamente acerca de los aciertos y fallas en la actividad y para replantear acciones futuras similares.

El acompañamiento a los docentes noveles en América Latina

La situación más común en América Latina es que los docentes que ingresan por primera vez a la docencia, denominados docentes noveles, no cuentan con ningún proceso de inducción, apoyo, ni orientaciones acerca de cómo desarrollar la tarea pedagógica; en el mejor de los casos, reciben ciertas disposiciones de carácter burocrático como: lista de documentos que deben llenar, formatos, lineamientos de trabajo, pero carecen de un acompañamiento a su labor y por lo general se encuentran trabajando en la soledad, lo cual pone en evidencia una cultura individualista.

Vaillant (2009, citada en Vezub y Alliaud, 2012) analiza que en varios países de América latina las políticas de inserción a la docencia son aún «una deuda pendiente». La autora manifiesta que, aunque hay mucha literatura y estudios sobre este tema, existen escasos mecanismos de inserción laboral de los docentes. Lo usual en los países de la región es que los docentes noveles asuman responsabilidades muy complejas desde sus inicios, las cuales no van de acuerdo a su experiencia; es más, en muchas ocasiones son asignados a grados para los cuales no se encuentran preparados y esto da como consecuencias docentes desmotivados y con falencias en su desempeño.

Continuando con el análisis, Vezub y Alliaud (2012) expresan:

En la misma dirección, la investigación realizada en Argentina por Serra, Krichesky y Merodo (2009) sobre la inserción de 55 profesores en escuelas secundarias bonaerenses muestra que las instituciones a las que se incorporan estos graduados no les brindan orientaciones específicas relativas a la organización de las clases o un seguimiento especial de la tarea durante los primeros desempeños. En general, solo les proveen orientaciones de corte administrativo-burocrático referida a fechas, llenado de planillas,

de libros, pautas sobre el comportamiento de alumnos y, en el mejor de los casos, procuran que el nuevo docente disponga del programa/planificación de la materia del que lo precedió en el curso. (p. 28)

Es así que el desarrollo profesional de los docentes noveles y en ejercicio, es una problemática prioritaria que debe estar presente en las agendas y políticas educativas de los diversos países. Al respecto, existen una serie de investigaciones y publicaciones que consideran primordial fortalecer la formación docente. Kherroubi, M. (2007, citado en Vezub y Alliaud, 2012) menciona:

«Los noveles demandan modalidades renovadas de formación, con un lugar importante para sus prácticas, para el estudio de casos concretos (“no queremos teoría”), para el intercambio de experiencias con sus pares experimentados y para la observación recíproca de secuencias. Desean realizar una formación disciplinar, a condición que haga referencia a las dificultades encontradas al iniciar su carrera docente. Reclaman conjuntos de recursos útiles en respuesta a los problemas que enfrentan» (p. 29)

Acompañamiento de los asesores educativos a los directivos

En Ecuador, la Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación presenta su Informe de Rendición de Cuentas de los resultados alcanzados en la gestión 2021, en el cual la Dirección Nacional de Asesoría a la Gestión Educativa en el *Eje 4 “Fuertes”*: *Optimización del Ministerio de Educación y dignificación de la carrera docente*, explica lo ejecutado respecto al acompañamiento pedagógico efectuado por los asesores educativos, que se detalla a continuación:

El proceso de Asesoría Educativa implica el acompañamiento y retroalimentación permanente a las instituciones educativas, para el efecto, se realiza la identificación de

necesidades de la comunidad educativa, acompañamiento permanente a los planes educativos institucionales, revisión de parámetros de logro y retroalimentación a los diferentes actores involucrados. Es así que este proceso fortalece la asistencia técnico-pedagógica y el monitoreo de la gestión educativa de las instituciones educativas...

En este contexto, las actividades realizadas por los asesores educativos están enmarcadas en el acompañamiento a directivos, docentes, representantes legales y estudiantes de las instituciones educativas asignadas, abordando los ejes de acompañamiento: contención emocional, procesos académicos contextualizados, procesos de comunicación, bioseguridad, retorno progresivo y voluntario a las clases presenciales en las instituciones educativas acompañadas. (Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación del Ministerio de Educación del Ecuador, 2021, pp. 3-4)

En el mismo documento, se detalla la cantidad de asesores educativos por cada zona del Ecuador y el número de instituciones educativas que han recibido acompañamiento durante el año 2021, como lo apreciamos en la *tabla 2*.

Tabla 2.

Instituciones educativas acompañadas por asesores educativos.

Instituciones educativas acompañadas por Asesores Educativos		
Zona	# Asesores Educativos	# IE acompañadas
1	10	1.574
2	10	893
3	10	1.361
4	5	1.603
5	9	2.275
6	23	1.397
7	16	1.100
8	17	674
9	20	561
Total	120	11.438

Fuente: Distribución de instituciones educativas que acompañan los Asesores Educativos, enviada por los DASRE en octubre 2021

Nota: Tomado de “Informe de Rendición de Cuentas” (p.4), por Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación del Ministerio de Educación del Ecuador, 2021, *Ministerio de Educación del Ecuador*, quienes lo elaboraron en base a la distribución de instituciones educativas que acompañan los Asesores Educativos, enviada por los DASRE en octubre 2021.

El rol del directivo en el acompañamiento pedagógico a los docentes

El directivo juega un rol importante en la mejora del desempeño de los docentes, porque es quien se encarga de dirigir, coordinar, delegar funciones, dar acompañamiento, monitoreo y seguimiento a la labor de los maestros; esto implica que su gestión se amplía a asumir un liderazgo pedagógico, promoviendo la reflexión de los docentes sobre su quehacer educativo y motivándolos de manera permanente a la búsqueda de estrategias efectivas para lograr el aprendizaje de los estudiantes en un ambiente adecuado; como indican Vargas e Izarra (2016), tenemos que:

El acompañamiento pedagógico debe permitir el fortalecimiento profesional de los docentes, pues se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado sin distinción de niveles de superioridad y jerarquía, se requiere interacción auténtica, creando relaciones horizontales, en un ambiente de aprendizaje y de intervención pedagógica pertinentes al entorno de la institución. (p. 106)

El éxito o fracaso del acompañamiento pedagógico están estrechamente relacionado con la toma de decisiones acertada por parte de quienes lideran la institución, así como también va a depender de la cultura institucional; en tal sentido, Vargas e Izarra (2016) mencionan lo siguiente:

También es importante que en las instituciones educativas se tomen decisiones, es importante que se lleve una debida organización y planificación del proceso de acompañamiento pedagógico y todo lo que esto trae consigo como las visitas a las aulas, los talleres que se dictan, el interés por la mejora del personal docente y de su trabajo pedagógicamente hablando. (p. 116)

En el proceso de acompañamiento pedagógico, la observación de clases y reflexión pedagógica tienen mucha importancia; a través de la primera, se puede apreciar lo que ocurre durante la interacción del docente con los estudiantes, identificando las fortalezas y aspectos por mejorar en la praxis educativa; y la segunda es un espacio para la auto reflexión sobre la propia práctica educativa; es así que Rodríguez-Molina (2011) manifiesta lo siguiente:

Dentro del acompañamiento y en virtud de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, la observación de las prácticas que ocurren en la sala de clases y que implican una interacción directa entre profesor y acompañante, la acción de observación tiene carácter prioritario, que se realiza en el acompañamiento. (p. 262)

Es importante considerar la concepción de los directivos y docentes sobre el acompañamiento pedagógico, sobre este particular Martínez y González (2010) en su artículo expresan:

Una dificultad básica que nos trivializa las capacidades disponibles para la mejora del perfil docente desde la formación, es la falta de una perspectiva compartida sobre acompañamiento, que oriente los procesos y acciones formativos, y los traduzca en capacidad de transformación y mejoramiento constante de la calidad. (p. 522)

Para lograr una educación de calidad se necesitan docentes de calidad, que afronten los retos que nos impone la sociedad actual, con una visión y perspectiva compartidas, capaces de organizar su tiempo, prepararse o profesionalizarse y compartir experiencias en el marco de una cultura colaborativa, liderados por directivos comprometidos con la gestión pedagógica, que apoyen y acompañen al docente en el proceso de reflexión sobre su quehacer, con miras a la mejora continua.

Desarrollo profesional docente y su relación con el acompañamiento pedagógico

En América Latina ha cobrado fuerza el desarrollo profesional de los docentes; en efecto, se encuentra dentro de las políticas educativas encaminadas a la búsqueda de la calidad.

Barber y Mourshed (2008) al analizar el foco en la calidad docente expresan:

La evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes... Los estudios que toman en cuenta todas las pruebas disponibles sobre eficiencia docente sugieren que los estudiantes asignados a docentes con alto desempeño lograrán avances tres veces más rápido que los alumnos con docentes con bajo desempeño. (p. 14)

Es innegable el rol del docente en la mejora de la calidad educativa, pues la calidad de la interacción con los estudiantes juega un papel fundamental en el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias fundamentales para la vida, pues de acuerdo a lo citado por estos autores, “la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción”; al respecto, Barber y Mourshed (2008) indican:

Los sistemas educativos con más alto desempeño reconocen que la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción: el aprendizaje ocurre cuando alumnos

y docentes interactúan entre sí, y por ello mejorar el aprendizaje implica mejorar la calidad de esta interacción. Estos sistemas han interpretado qué intervenciones resultan efectivas para lograrlo –entrenar en práctica en clase, llevar la capacitación docente a las aulas, desarrollar líderes con mayores capacidades y facilitar la retroalimentación entre docentes– y han hallado forma de implementar estas intervenciones a lo largo y a lo ancho de sus sistemas educativos. (p. 40)

Hargreaves y Fullan (2014) en su texto capital profesional expresan:

Si quiere un sistema de escuelas de alto rendimiento, una economía competitiva y una sociedad cohesionada...necesitamos a los mejores maestros, con una buena preparación que tengan un repertorio amplio y profundo del conocimiento y aptitudes en las escuelas que no tienen el lujo de descartar a niños con discapacidades de aprendizaje. (p. 107)

Los autores Hargreaves y Fullan (2014) además, manifiestan que “el capital profesional es esencial para una enseñanza efectiva, y es aún más esencial en las circunstancias educativas más difíciles” (p. 117).

De acuerdo a lo manifestado por los autores para crear capital profesional es necesaria la interacción entre el capital humano, el capital social y el capital decisorio. El primero hace referencia a contar un equipo docente cualificado con las destrezas y conocimientos necesarios para ejercer su profesión, el segundo a la calidad de interacciones que se desarrollan entre los individuos y por último el capital decisorio se refiere a los juicios y toma de decisiones, capacidad que se ejercita solo con la práctica y la experiencia. Los tres aspectos son interdependientes por ende no es posible trabajarlos de manera aislada.

Como nos indican diversos autores, el desarrollo profesional de los docentes tiene relación directa con la calidad del aprendizaje de los estudiantes y, para ello, es fundamental la capacidad de gestionar que tengan los directivos. Con docentes bien capacitados, capaces de mejorar la calidad de la interacción en el aula, se contribuye hacia la consecución de un sistema educativo de alto desempeño; es así, que en el texto Apoyo y Seguimiento en el aula a docentes se menciona lo siguiente:

El informe Mckinsey (2010), uno de los informes educativos más importantes de la actualidad se preguntó ¿cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno? Y, después de realizar una serie de investigaciones en 20 sistemas educativos concluye que la construcción de capacidades de enseñar de los profesores y de gestionar de los directores es central, en la medida en que «la calidad de un sistema educativo nunca estará por encima de la calidad de los docentes» y «la única forma de mejorar los resultados es mejorar la enseñanza» (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012, p. 7)

En atención a las necesidades que pueden presentar los docentes durante su trayectoria profesional, ya sea en su etapa inicial o mientras se encuentran en ejercicio, se han venido desarrollando políticas educativas encaminadas a acompañarlos y brindarles apoyo en su desempeño; es así que Díaz et al., (2018) manifiestan en su artículo centrado en un modelo de gestión de acompañamiento pedagógico:

En el desarrollo del acompañamiento pedagógico los maestros, en su implicación en el medio escolar, ascienden a una etapa superior de producción del conocimiento a partir de sistematizar la diversidad de opiniones y acciones del colectivo, lo que implica cambios en la metodología de análisis de las situaciones. El acompañamiento pedagógico, no garantiza un alto grado de desarrollo con reconocimiento en la práctica del maestro, sino

considera el proceso constructivo y progresivo que se caracteriza por generar experiencia y transmitir conocimientos, en la medida que se develan y evalúan las debilidades presentes en los desempeños de los maestros que afectan el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. (p. 49)

La práctica reflexiva como parte del acompañamiento pedagógico

Antes de abordar la práctica reflexiva, es necesario referirse al pensamiento reflexivo. Dewey (1989) estudia un tipo particular de pensamiento al que denomina *pensamiento reflexivo*, es así que expresa: “Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende”. (p. 25)

Es innegable el papel que cumple la práctica en cualquier profesión, así tenemos por ejemplo que un abogado con diez años de experiencia va a poseer mayor desarrollo de sus competencias comunicativas, habilidades de persuasión, dominio del conocimiento, entre otras necesarias para su ejercicio profesional.

Cuando nos referimos a la profesión docente, la práctica también cumple un papel trascendental ya que un docente con años de experiencia va a tener un mayor dominio en la disciplina que enseña, en la aplicación de estrategias metodológicas, en la identificación de necesidades educativas en el aula y demás habilidades inherentes a su profesión, frente a un docente novel en su desempeño; sin embargo no siempre la experiencia garantiza un mejor desempeño, es por ello que se necesita reflexionar sobre la acción.

Schon, D.A. (1983, como se citó en Hargreaves y Fullan (2014) era crítico de lo que se denomina racionalidad técnica, apegada a la creencia de que la ciencia y la evidencia

proporcionan respuestas durante la práctica profesional; en su lugar, para Schon ser profesional era implicarse en lo que denominaba “práctica reflexiva”. Al respecto expresa:

La práctica reflexiva tiene dos aspectos: reflexionar en la acción y reflexionar sobre la acción. *Reflexionar en la acción* es la capacidad de darle vueltas a un problema cuando estás en medio de la cuestión y pensar en lo que haces mientras improvisas soluciones. Cuando has considerado si debes acelerar o bajar el ritmo de una presentación, detenerte y hacer una pregunta o contar un chiste, o trasladarte al final de la clase o permanecer delante, o explicar de otra forma con otros ejemplos, estás reflexionando en acción. *Reflexionar sobre la acción* es reflexionar después del hecho, una vez que la práctica ha finalizado. ¿Estoy pidiendo respuestas solo a las tres primeras filas y no a las últimas? ¿Por qué algunos niños nunca eligen arte como actividad? Estas son algunas preguntas planteadas cuando se reflexiona sobre lo que ya se ha hecho. (p. 128)

Como se puede observar, ambos aspectos de la práctica reflexiva son de suma importancia en el desempeño profesional, de esta manera los docentes tienen la posibilidad de reflexionar durante y después de la práctica. Si se ejercita la reflexión sobre la acción (después de la práctica), esto lleva a una mayor efectividad en la reflexión en la acción (durante la práctica), favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes.

Al llevar a cabo un proceso de reflexión, Morgan (s/f, citado en Senge et al., 2002) sugiere lo que él denomina aprendizaje de doble ciclo (otros autores lo denominan ruedas del aprendizaje), el cual hace posible ampliar el tiempo de reflexión abriendo la puerta a nuevas posibilidades de acción, así en el texto se menciona:

Según Morgan y otros investigadores, las empresas rara vez entran en aprendizaje de doble ciclo, pues en muchas de ellas su propia burocracia suele impedir el proceso de aprender. Y sin embargo, la capacidad de cuestionarse a sí mismas es lo que capacita a las organizaciones para aprender a aprender”. (p. 109)

Continuando con lo expuesto por Morgan (s/f, citado en Senge et al., 2002) en la reflexión de doble ciclo el autor menciona que hay por lo menos tres componentes distintos, cada uno de ellos tiene sus propias interrogantes, estos son: Reconsiderar, Reconectarse y Replantear; una vez aplicados se acrecientan. Partiendo de la observación en la praxis, a través del diálogo y la interacción es donde se favorece la identificación de los aciertos y desaciertos con miras a la mejora del proceso de enseñanza.

Es así que según manifiesta el autor, si consideramos los aspectos del doble ciclo, se abre la posibilidad de *reconsiderar*, cuestionándose a sí mismo la manera de llevar a cabo la interacción con los estudiantes, preguntándose si es la más adecuada o tal vez si se pudieran tomar distintas alternativas; esto permite *reconectarse* a nuevos enfoques y posibilidades buscando diversas fuentes de información e indagando los aportes de otros profesionales que pueden contribuir a mejorar la praxis educativa y finalmente ayuda a *replantearse* nuevas e innovadoras formas de enseñar y aprender.

En la presente investigación, la reflexión constituye una herramienta clave en el proceso de acompañamiento pedagógico, la cual es necesaria después de la práctica con los docentes. Esta reflexión es efectiva si se da en un clima de confianza, en el cual prevalezca una relación horizontal entre el acompañante y el acompañado.

La práctica reflexiva debe ser entendida como un proceso sistemático, persistente y sostenible en el tiempo, para que sea parte de la cultura de la institución, es así que Cerecero (2016), citado en Agreda y Pérez, (2020) manifiestan que:

La práctica reflexiva requiere de un procedimiento persistente y metódico de reflexión de la praxis, considerando el conjunto de experiencias, prácticas asumidas, teorías y contextos educativos que permitan realizar juicios e interpretaciones razonadas y reflexivas que contribuyan a tomar decisiones argumentadas por parte del docente que la ejerce. (p. 220)

Continuando con el análisis, Agreda y Pérez (2020) indican que, según el Ministerio de Educación, 2017b (p. 15), el acompañamiento pedagógico es entendido como “una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, el mismo que mediado por el acompañante promueve en los docentes mejoras de sus prácticas pedagógicas” (p. 221).

Es imprescindible indagar de qué manera conciben el acompañamiento pedagógico los docentes y directores, esto va a depender en gran medida de sus creencias, cultura institucional, percepción acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sin dejar de lado el medio en el cual interactúan.

También es importante analizar el estilo de liderazgo de los directores, pues son quienes van a promover una mejora en la institución y va a depender si está basado en la administración o gestión o si ha transitado hacia un liderazgo pedagógico que prioriza el aprendizaje.

Por lo expuesto, en este capítulo se ha realizado un recorrido y revisado el sustento teórico del acompañamiento pedagógico y la gestión directiva, los cuales son la base para el siguiente capítulo de esta investigación.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

Diseño Metodológico

Introducción al diseño metodológico

Antes de introducirnos al diseño metodológico, es importante considerar que el término “investigar” tiene su origen en el latín *in(en)* y *vestigare* (hallar, indagar, inquirir), por tal motivo comúnmente se lo utiliza como averiguar, indagar acerca de algo.

Ander-Egg (1995, citado en García y Giacobbe 2005) expresa que investigar es “un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir e interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad” (p. 15).

La investigación constituye una necesidad para el ser humano, es parte de la vida cotidiana, pues en todo momento nos enfrentamos a situaciones o fenómenos que llaman nuestra atención. Si lo abordamos desde el ámbito educativo, que es un campo muy complejo, es imprescindible profundizar y comprender los fenómenos que en él se suscitan con la finalidad de transformar nuestra realidad circundante.

Al realizar un trabajo de investigación, la selección de los métodos, técnicas e instrumentos va a depender en gran medida de la mentalidad, ideología y visión del mundo que posee el investigador, lo cual le da una perspectiva más amplia del fenómeno en estudio. “Los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto constituyen posibles elecciones para enfrentar problemas de investigación y resultan igualmente valiosos. Son, hasta ahora, las mejores formas diseñadas por la humanidad para investigar y generar conocimientos” (Hernández et al., 2014, p. 34).

Para una mejor comprensión de estos enfoques, a continuación, se presentan algunas diferencias entre el cuantitativo y cualitativo:

El enfoque cualitativo busca principalmente la “dispersión o expansión” de los datos e información, mientras que el enfoque cuantitativo pretende “acotar” intencionalmente la información (medir con precisión las variables del estudio, tener “foco”).

Mientras que un estudio cuantitativo se basa en investigaciones previas, el estudio cualitativo se fundamenta primordialmente en sí mismo. El cuantitativo se utiliza para consolidar las creencias (formuladas de manera lógica en una teoría o un esquema teórico) y establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población; y el cualitativo, para que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado, como lo sería un grupo de personas únicas o un proceso particular. (Hernández et al., 2014, p. 10)

En el texto Metodología de la investigación, en lo referente a la investigación mixta, los autores expresan: “La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (Hernández et al., 2014, p. 532).

Es importante la comprensión de estos tres enfoques para seleccionar el que sea más pertinente de acuerdo al fenómeno en estudio.

Enfoque, método y diseño de la investigación

La presente investigación se desarrolló de acuerdo al paradigma interpretativo, con un enfoque metodológico cualitativo. La mirada cualitativa a la concepción del acompañamiento pedagógico ha permitido comprender, desde la subjetividad de los diversos miembros de la

comunidad escolar involucrados, las diferentes maneras en que ellos dan significado y sentido a la relación de este con su desempeño profesional.

Según Rodríguez, Gil y García (1996, citados en Vargas e Izarra, 2016), “la investigación cualitativa analiza la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido del mismo o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 107) , en este caso particular, se interpreta la realidad de la percepción del proceso de acompañamiento pedagógico en Escuelas de Educación Básica de sostenimiento fiscal, del Distrito Educativo 09D05 Tarqui-Tenguel, de Guayaquil, que se constituye en el escenario de la investigación.

Continuando con el análisis del enfoque de la investigación cualitativa, Hernández et al., (2014), señala lo siguiente:

La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.

El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Punch, 2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Encyclopedia of Educational Psychology, 2008; Lahman y Geist, 2008; Carey, 2007, y DeLyser, 2006) (p. 358).

En la misma línea, cuando se hace referencia al enfoque cualitativo, es muy extenso el estudio, es así que hay diversidad de autores que presentan diversas tipologías de los diseños cualitativos, al respecto, (Hernández et al., (2014) expresa:

Varios autores definen diversas tipologías de los diseños cualitativos. Como es difícil resumirlas en estas líneas, habremos de adoptar la más común y reciente y que no abarca

todos los marcos interpretativos, pero sí los principales. Tal clasificación considera los siguientes diseños genéricos: a) teoría fundamentada, b) diseños etnográficos, c) diseños narrativos, d) diseños fenomenológicos, e) diseños de investigación-acción y g) estudios de caso cualitativos. Asimismo, cabe señalar que las “fronteras “o límites entre tales diseños son relativos, realmente no existen, y la mayoría de los estudios toma elementos de más de uno; es decir, los diseños se yuxtaponen. (p. 470)

Asimismo, continuando con el análisis del método de investigación, se han suscitado diversidad de opiniones, optando actualmente por el uso de una pluralidad de métodos ya que permiten obtener una visión más amplia de la realidad. Morín (2000, citado en García y Giacobbe (2005) expresa:

Nuestro método se aplica a envolver el fenómeno (observación), a encontrar en él las energías (praxis), a provocarlo en los puntos estratégicos (intervención), a penetrarlo mediante la intimidad individual (entrevista) y a interrogar al acto, a la palabra y a las cosas. (p. 61)

Por lo antes expuesto, en concordancia con el enfoque cualitativo seleccionado y de acuerdo al cuadro presentado en el texto de García y Giacobbe (2005), donde se sintetiza la relación entre métodos (Rodríguez Gómez et al., 1999), cuestiones de investigación, fuentes y técnicas en la investigación cualitativa, uno de los métodos empleados en la presente investigación fue el *etnográfico*, ya que permitió obtener una visión global de la escuela y sus actores (en este caso directivos y docentes), interpretando sus ideas y prácticas cotidianas; también se hizo uso de la etnometodología, debido a que se mantuvo el diálogo e interacción verbal con los involucrados. De manera complementaria se utilizó una metodología cuantitativa para facilitar el procesamiento e interpretación información.

En lo referente a los diseños etnográficos, según manifiestan Hernández et al., (2014), tenemos lo siguiente:

Los diseños etnográficos pretenden explorar, examinar y entender sistemas sociales (grupos, comunidades, culturas y sociedades) (Creswell, 2013b, Murchison, 2010 y Whitehead, 2005), así como producir interpretaciones profundas y significados culturales (LeCompte y Schensul, 2013 y Van Maanen, 2011), desde la perspectiva o punto de vista de los participantes o nativos. McLeod y Thomson (2009) y Patton (2002) señalan que tales diseños buscan describir, interpretar y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas presentes en tales sistemas. Incluso pueden ser muy amplios y abarcar la historia, geografía y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural (rituales, símbolos, funciones sociales, parentesco, migraciones, redes y un sinnúmero de elementos).

Caines (2010) y Álvarez-Gayou (2003) consideran que el propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente (se analiza a los participantes en “acción”), así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales, y finalmente, presenta los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural. (p. 482)

En lo concerniente a la etnometodología, de acuerdo al texto de García y Giacobbe (2005), su propósito es “comprender cómo los actores sociales construyen su mundo social, crean la realidad y el orden social; partiendo de que la realidad se produce localmente de manera endógena y en la interacción de todos sus miembros”. (p. 73).

Además, Flick (2004, como se citó en García y Giacobbe, 2005), acerca de la etnometodología expresa: “analiza el problema de cómo las personas producen la realidad social en y por medio de procesos interactivos. Su preocupación central es el estudio de los métodos que los miembros utilizan para producir la realidad en la vida cotidiana” (p. 73). Por lo expuesto por los autores, esta metodología también resultó de utilidad en la presente investigación.

Otro diseño empleado en esta investigación fue el fenomenológico, según expresan Hernández et.al (2014) “su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p. 493).

Finalmente, en función de los objetivos la investigación, ésta es descriptiva porque se buscó describir, comprender e interpretar cuál es la concepción de los actores involucrados acerca del acompañamiento pedagógico y el estilo de gestión que practican los directores. Considerando el tiempo, es seccional o transversal, ya que se realizó durante un tiempo histórico definido, aunque en diversas instituciones educativas de un sector determinado.

Técnicas de investigación

Se emplearon técnicas cualitativas como son: la observación participante interna, que facilitó observar al grupo desde su interior; entrevista semiestructurada, aplicada a directivos y docentes; recopilación documental y notas de campo; las mismas que guardan relación con la metodología utilizada.

Observación

Respecto a la observación, según expresa Massonatt (1989, como se citó en García y Giacobbe (2005), tenemos lo siguiente:

La observación es más que una técnica o un método de recogida de datos. Es una gestión de elaboración de saberes. Abre el camino a una nueva concepción, proporciona una doble vía de elaboración de saberes: ayuda a responder a unas preguntas sobre el objeto estudiado y a analizar la manera con la que se procede para escoger estas cuestiones y elaborar una estrategia. (p. 88)

Al referirse a la inmersión inicial del investigador, Hernández et.al (2014), en su texto de Metodología de la investigación, expresan:

El investigador debe hacer una inmersión total en el ambiente, lo cual implica:

Decidir en qué lugares específicos se recolectarán los datos y validar si la muestra o unidades se mantienen...

Observar lo que ocurre en el ambiente (desde lo más ordinario hasta cualquier suceso inusual o importante). Aspectos explícitos e implícitos, sin imponer puntos de vista y tratando, en la medida de lo posible, de evitar el desconcierto o interrupción de actividades de las personas...

Comenzar a adquirir el punto de vista “interno” de los participantes respecto de cuestiones que se vinculan con el planteamiento del problema...

Recabar datos sobre los conceptos, lenguaje y maneras de expresión, historias y relaciones de los participantes.

Detectar procesos sociales fundamentales en el ambiente y determinar cómo operan.

Tomar notas y empezar a generar datos en forma de apuntes, mapas, esquemas, cuadros, diagramas y fotografías, así como recabar objetos y artefactos.

Reflexionar sobre el propio papel, las alteraciones que provoca nuestra presencia y las vivencias, que también son una fuente de datos. (p. 368)

En la investigación se utilizó la observación participante ya que se buscó no solamente describir lo que se observa, sino también comprender la realidad “desde adentro”, esto se logró a través del diálogo, compartiendo anécdotas, experiencias y generando un clima de confianza, lo cual hizo posible una descripción auténtica de la realidad a partir de la percepción de la observadora, cuando ésta participó activamente en el grupo.

Entrevista

Padua et al., (1979, como se citó en García y Giacobbe, 2005) manifiesta que la entrevista es “un intercambio verbal, cara a cara, entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador, intenta obtener información o manifestaciones de opiniones o creencias de la otra u otras personas” (p. 93).

Con la entrevista se llegó a conocer las opiniones y percepciones de cada uno de los participantes acerca del fenómeno en estudio, en este caso, ¿cómo perciben el acompañamiento pedagógico los directivos y docentes?, ¿cómo es la gestión y el liderazgo directivo?, desde sus propias voces y relatos y, de esta manera, se obtuvo no solo información, sino también fue posible desvelar sentimientos, emociones y maneras de actuar en la praxis educativa.

Como lo expresa Alonso (1994, citado en García y Giacobbe, 2005): “No es un mero intercambio informativo, es algo así como el decir del hacer, basado fundamentalmente en el hecho de hablar con los interlocutores de lo que hacen y lo que son” (p. 94).

En la misma línea de investigación, autores como Savin-Baden y Major, 2013; y King y Horrocks, 2010 (citados en Hernández et al., 2014) afirman que “la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa” (p. 403).

Recopilación documental

La recopilación documental “es una técnica cuya finalidad es obtener datos e información a partir de documentos escritos o no, a fin de ser utilizados según los objetivos de la investigación” (García y Giacobe, 2005, p. 93)

Con la finalidad de analizar la trascendencia del acompañamiento pedagógico de los directivos a partir de la implementación de documentos y normativa vigente, se utilizó esta técnica a través de la revisión de documentos existentes en la institución, relacionados a la temática en estudio.

El análisis de documentos existentes en las escuelas constituye una fuente muy útil y valiosa de información, pues a través de ésta se logró conocer si hay una relación entre lo que expresan en los diálogos y entrevistas y lo que realmente se encuentra documentado con evidencias, de esta manera fue posible una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

Notas de campo

Durante los eventos o sucesos relacionados con la investigación es de gran utilidad llevar registros y elaborar anotaciones, por lo cual es importante esta técnica denominada notas de campo. Según manifiesta Pérez Serrano (1994, citado en García y Giacobbe, 2005) “son una forma narrativa-descriptiva de relatar observaciones, reflexiones de un amplio espectro de situaciones” (p. 113).

Hernández et.al (2014).en su texto expresan que las anotaciones pueden ser de diferentes clases:

Anotaciones de la observación directa. Descripciones de lo que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos o participantes

observados. Regularmente van ordenadas de manera cronológica. Nos permitirán contar con una narración de los hechos ocurridos (qué, quién, cómo, cuándo y dónde).

Anotaciones interpretativas. Comentarios sobre los hechos. Nuestras interpretaciones de lo que estamos percibiendo sobre significados, emociones, reacciones, interacciones de los participantes.

Anotaciones temáticas. Ideas, hipótesis, preguntas de investigación, especulaciones vinculadas con la teoría, categorías y temas que surjan, conclusiones preliminares y descubrimientos que, a nuestro juicio, vayan arrojando las observaciones

Anotaciones personales (del aprendizaje, los sentimientos, las sensaciones del propio investigador).

Anotaciones de la reactividad de los participantes. Cambios inducidos por el investigador, problemas en el campo y situaciones inesperadas. (pp. 371-373)

En la presente investigación se priorizaron las anotaciones de la observación directa e interpretativas; sin embargo, según el caso, se hicieron uso de las anotaciones personales o de reactividad de los participantes.

Población y muestra

Contexto de la población

El Ministerio de educación del Ecuador en su Modelo de Gestión Educativa que se encuentra en marcha desde el año 2013, se encuentra dividido en 9 zonas a nivel del país, de las cuales la zona 8 es la que corresponde a la Subsecretaría de Educación del Distrito Guayaquil, ciudad en la cual se va a realizar la investigación. A su vez la zona 8 se divide en 12 Distritos Educativos, al respecto, según la página web del Ministerio de Educación del Ecuador (2024) tenemos lo siguiente:

La implementación del Nuevo Modelo de Gestión Educativa está en desarrollo progresivo en todo el territorio ecuatoriano, incluye las 9 Zonas Educativas (Subsecretarías de Quito y Guayaquil), los 140 distritos educativos y 1.117 circuitos educativos. Y todas las áreas, secciones y direcciones del Ministerio de Educación.

La población objetivo abarca todos los usuarios del Sistema Nacional de Educación, incluyendo estudiantes y ex estudiantes de todos los niveles y modalidades, docentes y autoridades de establecimientos fiscales, fiscomisionales y particulares del Ecuador. Adicionalmente, abarca a todos los funcionarios del Ministerio de Educación del Nivel Central, de las Coordinaciones Educativas Zonales y de las Direcciones Provinciales de Educación Hispanas y Bilingües que se encuentran en transición hacia los distritos. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024)

El Distrito Educativo 09D05 Tarqui-1-Tenguel atiende a un total de 53 instituciones educativas públicas, de las cuales 44 se encuentran ubicadas en la parroquia urbana Tarqui, las mismas que se encuentran organizadas en Centros de Educación Inicial, Escuelas de educación Básica (de 1ro a 10mo grado) y Unidades Educativas que tienen en su oferta hasta Bachillerato. También pertenecen a este Distrito Educativo 9 instituciones educativas de la parroquia rural Tenguel, que se encuentra ubicada aproximadamente a tres horas y treinta minutos de distancia por transporte terrestre.

Continuando con la descripción del contexto, en el Distrito 09D05, hasta el momento en el cual se desarrolló la investigación, 5 instituciones educativas públicas tenían autoridades (Rector, Vicerrector, Inspector) con partida presupuestaria, y los restantes contaban con Rectores/Directores encargados, debido a que no se habían habilitado concursos de méritos por falta de partida presupuestaria para estos cargos directivos.

Por lo expresado, resulta importante poner en evidencia algunos *nudos críticos* que necesitan ser resueltos con urgencia, presentados en el Informe Narrativo Rendición De Cuentas 2022 (Dirección Distrital 09D05 del Ministerio de Educación del Ecuador, 2022), así tenemos que la Unidad Distrital de Talento Humano indicó:

Resolver las ternas para elegir Autoridades de Rector, Vicerrector e Inspectores Generales de las Instituciones educativas, la mayoría están con Autoridades encargadas.

Hay docentes con perfiles para autoridades, pero no quieren participar en las ternas, solo aceptarían si tienen presupuesto, expresan que es un cargo de mucha responsabilidad y no justifica el sueldo que ellos perciben.

En referencia a los nudos críticos del 2022, en este año 2023 emitieron la Resolución No MINEDUC-SEDG-2023-00065-R de fecha 17 de febrero del 2023, Distrito 09D05, donde se detalla el listado de 13 Instituciones Educativas que deben ser cambiado las autoridades, misma que se dio cumplimiento.

Además, indican mediante Memorando MINEDUC –SEDG-2023-00332-M del 28 de febrero del 2023, el listado de Instituciones Educativas pendientes para cambiar las Autoridades que tienen más de cuatro años. (p. 46)

Selección de población y muestra

Inicialmente se consideró realizar la investigación en instituciones educativas del Distrito 09D06; sin embargo, con el paso del tiempo y debido a la pandemia e inseguridad de la ciudad, fue necesario trasladar la investigación a instituciones educativas del Distrito 09D05, que cuenta con características similares.

La población estuvo conformada por 53 instituciones educativas públicas de educación general básica del Distrito Educativo 09D05, de la ciudad de Guayaquil-Ecuador; como unidades

de análisis se consideraron: la ubicación geográfica (escuelas urbanas) y la oferta educativa (de 2° a 7° grado). La elección de la muestra fue intencional y dependió del criterio de la investigadora, en base a lo mencionado se tomó una muestra de siete instituciones educativas, participa un director de cada institución, siendo en total siete directores y cuatro docentes de cada institución, con un total de veintiocho docentes (dos del subnivel básica elemental y dos del subnivel básica media). El efecto, la muestra general fue de treinta y cinco personas.

Descripción de los sujetos que participan

Los sujetos que participaron directamente en la investigación fueron los directores y docentes, considero que de manera indirecta también participaron los estudiantes, pues ellos son los beneficiarios del servicio educativo y sus logros de aprendizaje dependen de la calidad de educación que reciben.

Como se mencionó anteriormente, la selección de la muestra fue intencional, se consideraron las instituciones educativas urbanas del Distrito debido a su proximidad geográfica, de las cuales veintiún son las que tienen en su oferta educación general básica, de éstas se tomaron siete como muestra para la presente investigación. De cada institución educativa participaron dos docentes del subnivel básica elemental que corresponde a 2°, 3° y 4° grado y dos del subnivel básica media, que corresponden a 5°, 6° y 7° grado.

Un aspecto importante a considerar respecto a los sujetos de la investigación fue que, de los siete directores seleccionados, tres eran relativamente nuevos ya que fueron encargados de la dirección de la institución educativa durante el último semestre del año 2023, así como también cuatro directores tenían más de dos años ejerciendo dicha función, es necesario aclarar que todos son directores encargados.

En la *tabla 3* que se presenta a continuación se detallan los nombres de las escuelas seleccionadas, el número de directivos, número de docentes por subnivel y el total de participantes por institución que forman parte de la muestra; es decir, la cantidad de los sujetos que participan en la investigación:

Tabla 3.

Cantidad de sujetos participantes para la investigación.

Nombre de la institución educativa	N° directivos	N° docentes subnivel básica elemental que participan (2°, 3°, 4° grado)	N° docentes subnivel básica media que participan (5°, 6°, 7° grado)	Total de participantes por institución educativa
Enma Esperanza Ortiz Bermeo	1	2	2	5
Joaquín Gallegos Lara	1	2	2	5
Pedro Franco Dávila	1	2	2	5
Carmen Wither Navarro	1	2	2	5
República de El Salvador	1	2	2	5
José Antonio Gallegos Orozco	1	2	2	5
Abel Gilbert Pontón	1	2	2	5
TOTAL	7	14	14	35

Nota. En esta tabla se muestran los sujetos de la investigación que están conformadas por una muestra de directores y docentes de siete escuelas.

Fuentes de recolección de datos

Las fuentes de información son los medios de los cuales proviene la información, las mismas que van a satisfacer la demanda de conocimiento del fenómeno en estudio por parte del investigador.

De acuerdo a su origen, varios autores las clasifican en:

- Fuentes primarias.
- Fuentes secundarias.

En la investigación los datos fueron recopilados a través de fuentes primarias y secundarias. Las primeras fueron recopiladas de manera directa en las instituciones educativas, a través de la observación, entrevistas, recopilación documental, fotografías. Las secundarias se obtuvieron a partir de la investigación bibliográfica en documentos escritos y bibliografía existente.

En lo relacionado a la recolección de datos desde el enfoque cualitativo, hay que considerar lo siguiente:

Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento....

La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera. (Hernández et al., 2014, pp. 396-397)

Herramientas para recolección y análisis de la información

Para realizar esta investigación se solicitó la respectiva autorización al Director Zonal de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación, de la Subsecretaría de Educación de Guayaquil, es así que se realizó el trabajo de campo en las siete Escuelas de Educación General Básica seleccionadas, aplicando las herramientas de recolección de información. Se visitó cada una de las escuelas, dialogando con la autoridad y poniendo en conocimiento el tema de la investigación, cabe mencionar que en el caso de Escuelas de Educación Básica la autoridad es el director o directora.

Una vez iniciado el primer acercamiento, se aplicó la ficha de observación, registrando en cada visita los aspectos relevantes tanto de la infraestructura institucional, los espacios, las aulas de clases; así como también, de lo que ocurre en la cotidianidad de la escuela entre docentes, padres de familia y estudiantes, es decir captando las percepciones de lo no verbal y la dinámica institucional.

De la mano con la observación, también se registraron las notas de campo anotando aspectos fundamentales relacionados con la observación y percepciones de la investigadora o aspectos inesperados que fueron surgiendo durante las visitas o la interacción entre los participantes.

Es importante indicar que en cada institución educativa se recorrieron todos los espacios (patio, bar, aulas, corredores, laboratorio, sala de profesores, dirección, entre otros), se ingresó a las aulas de cuatro docentes por escuela (28 docentes de la muestra). Una vez en el aula, se observaron los espacios, los rincones, el mobiliario, material didáctico, iluminación, ventilación y otros aspectos; se percibió también lo que ocurre en el aula, registrando algunas de sus

prácticas cotidianas. Además, se ha tomado evidencia fotográfica de algunas experiencias en los salones de clases.

Otra herramienta diseñada con la finalidad de tener un mayor conocimiento del contexto geográfico, histórico, cultural, socioeconómico y ambiental de las escuelas investigadas fue la ficha de contextualización.

Para obtener información del contexto se dialogó con los directores, se observó evidencia fotográfica, documentos de la historia de la institución, información de los años de creación, mapas en Google y croquis que poseen; también se analizaron aspectos relacionados a la cultura predominante, tradiciones y costumbres de los miembros de la comunidad local.

Otro aspecto analizado en la ficha de contextualización fue el nivel socioeconómico de los habitantes de la localidad en al cual se encuentra ubicada la escuela, tipos de familia, nivel de preparación, tipo de trabajo (formal o informal), así como otros aspectos relevantes. También ese indagó el contexto ambiental, dentro y en los alrededores de la escuela.

A continuación, se presentan estas dos herramientas en mención:

- Ficha de observación
- Ficha de contextualización

FICHA DE OBSERVACIÓN

Nombre de la institución educativa: _____

1. Metros de terreno de la institución:
2. Metros de construcción:
3. N° de aulas:
4. Tamaño promedio de las aulas:

5. Impresión general de la construcción y del estado del edificio
6. Las aulas tienen ventilación/iluminación (breve descripción):
7. Como es la organización general del edificio y la distribución de las aulas y las oficinas. Características de las mismas. Que se puede ponderar y felicitar. Que se debe corregir y agregar.
8. ¿Cuáles son las áreas de uso común que posee la institución?: (patio, laboratorio, bar)
9. Descripción de cada una de las áreas de uso común: cuidado, orden, estado, aspectos positivos, aspectos negativos, proyectos.
10. Descripción del mobiliario:
11. La institución posee cartelería y señalética interna (breve descripción) y externa.
12. N° estudiantes por aula:

Grados de EGB		Paralelo 1	Paralelo 2	Paralelo 3	Paralelo 4	Paralelo 5
		Jornada:	Jornada:	Jornada:	Jornada:	Jornada:
Básica elemental	2°					
	3°					
	4°					
Básica media	5°					
	6°					
	7°					

13. Otros aspectos a considerar. Es una institución acogedora, que invita a ingresar y permanecer. O es todo lo contrario.

FICHA DE CONTEXTUALIZACIÓN

DATOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA			
Nombre de la Institución educativa			
Código AMIE		Zona/ Distrito Educativo	
Provincia		Cantón	
Dirección:			
N° de paralelos de Educación General Básica por subniveles	Preparatoria		
	Básica Elemental		
	Básica Media		
	Básica Superior		
DATOS DEL DIRECTOR			
Apellidos y nombres:			
Título:			
Años de experiencia en la docencia:			
Tiempo de trabajo en la institución educativa:			
Tiempo como director en la institución educativa:			
Director titular o por encargo:			
CONTEXTO	DESCRIPCIÓN		
Geográfico			
Ubicación			
Histórico			
Cultural			
Socioeconómico			
Ambiental			

Continuando con las herramientas elaboradas para la recolección de información, se diseñaron guiones de entrevista a docentes y a directores, para lo cual se consideraron las preguntas de la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos. Además, se revisaron y consideraron algunos criterios para su elaboración y aplicación, los cuales se exponen en la *tabla 4*.

Tabla 4.

Criterios a considerarse para la entrevista

Guión de entrevista	Momentos
<ul style="list-style-type: none"> • Es importante identificar previamente los conceptos, categorías y dimensiones para plantear las preguntas que orientan la entrevista. • Su finalidad es servir como guía para realizar las preguntas durante la entrevista. • Debe redactarse de manera clara, organizada y secuencial, de lo más sencillo 	<p>1) Introducción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se coordina previamente la búsqueda de un lugar adecuado para la entrevista, libre de ruidos externos que puedan ser distractores. • Se inicia la entrevista con un breve diálogo que permita generar un clima de confianza entre el entrevistado y el entrevistador. • Se describe brevemente el tema de la investigación, la metodología implementada (en este caso cualitativa) y se da a conocer el propósito de la entrevista. • Se dialoga acerca de la confidencialidad de la información, enfatizando que la misma se utilizará únicamente con fines investigativos. • Se solicita autorización para grabar la entrevista.

<p>y general a lo más complejo y específico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es flexible, pues se pueden incluir otras preguntas de acuerdo al contexto y necesidad de información del investigador. 	<p>2) Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante la entrevista es importante mantener la atención y el contacto visual en todo momento. • Se realiza a través de un diálogo amigable entre el entrevistador y el entrevistado, generando un ambiente libre de tensiones y manteniendo el clima de confianza. • Se inicia a partir de las preguntas de menor complejidad, sobre asuntos muy generales, para luego pasar a las preguntas más focalizadas y específicas, relacionadas al tema de investigación y objetivos planteados. • Durante la entrevista es importante atender a los aspectos verbales y no verbales del entrevistado, así como a la dinámica que se desarrolle entre ambos. • Es importante dejar el espacio de tiempo suficiente entre una entrevista y otra, esto es útil en caso que se extienda el diálogo acerca del tema. • Se debe tener la flexibilidad necesaria para contextualizar el guión y agregar otras preguntas aclaratorias, en caso que sea necesario.
	<p>3) Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para finalizar, el entrevistador emite una breve conclusión de los aspectos más relevantes de la entrevista, a fin de validar la misma. • El entrevistador da su agradecimiento al entrevistado.

Nota. En esta tabla se muestran los aspectos que se deben considerar antes, durante y después de una entrevista.

Además, para facilitar el diseño de los guiones de entrevista se tomaron en consideración las dimensiones de la investigación, relacionadas con los objetivos específicos y se organizaron en categorías, enunciadas en la *tabla 5* que se presenta a continuación:

Tabla 5.

Dimensiones y categorías de la investigación

Objetivo específico 1	Indagar la concepción de los directivos y docentes acerca del acompañamiento pedagógico, a través de la narrativa de sus experiencias.	
Dimensiones de la investigación	Categorías Entrevista a docentes	Categorías Entrevista a directivos
Acompañamiento Pedagógico	Percepción personal del acompañamiento pedagógico	Percepción personal del acompañamiento pedagógico
	Acompañamiento como proceso Institucional	Acompañamiento como proceso Institucional
	Características y frecuencia del acompañamiento pedagógico	Características y frecuencia del acompañamiento pedagógico
	Etapas/pasos y actores	Etapas/pasos y actores
	Actitud del observador y del observado	Actitud del observador y del observado
	Ventajas y Dificultades del acompañamiento pedagógico.	Ventajas y Dificultades del acompañamiento pedagógico.
Objetivo específico 2	Describir la gestión de los directivos y sus prácticas cotidianas a través de un enfoque de investigación narrativa desde sus voces y relatos.	
Dimensiones de la investigación	Categorías Entrevista a docentes	Categorías Entrevista 1 a directivos
Gestión y liderazgo directivo	Percepción acerca de la gestión del directivo	Percepción acerca de la gestión del directivo
	Liderazgo directivo	Liderazgo directivo

	Gestión del currículo	Gestión del currículo
	Comunicación e influencia	Comunicación e influencia
	Relaciones directivo/docentes Trabajo en Equipo	Relaciones directivo/docentes Trabajo en Equipo
	Actitud del directivo ante las dificultades y habilidad de negociación.	Actitud del directivo ante las dificultades y habilidad de negociación.
Objetivo específico 3	Analizar la trascendencia del acompañamiento pedagógico de los directivos a partir de la implementación de documentos y normativa vigente.	
Dimensiones de la investigación	Categorías Entrevista 2 a directivos	
Implementación de documentos y normativa vigente referente al acompañamiento pedagógico.	Conocimiento de la normativa relacionada al acompañamiento pedagógico	
	Implementación de la normativa relacionada al acompañamiento pedagógico.	
	Instrumentos utilizados para el acompañamiento pedagógico.	
	Trascendencia del acompañamiento pedagógico	

Nota. En esta tabla se muestran las dimensiones y categorías de la investigación, relacionadas con los objetivos.

Como se observa, para los objetivos 1 y 2, las dimensiones y categorías son similares ya que se pretende vincular las opiniones y criterios de directivos y docentes respecto al acompañamiento pedagógico y la gestión y liderazgo directivo. Para el objetivo 3 se organizó una nueva dimensión y sus respectivas categorías, que complementan y dan soporte a las anteriores, en este caso las entrevistas fueron aplicadas solo a directores.

El guión de entrevista a docentes contiene los datos informativos del entrevistado, nivel de formación profesional, experiencia profesional y dimensiones de la investigación. La primera

dimensión está relacionada con el acompañamiento pedagógico y la segunda con la gestión y liderazgo directivo. Para cada dimensión se han determinado categorías y cada categoría contiene sus respectivas preguntas.

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES

El sentido de este instrumento de recolección de información es indagar la concepción de los directivos y docentes acerca del acompañamiento pedagógico, a través de la narrativa de sus experiencias.

La información proporcionada es confidencial y se utilizará para fines de esta investigación (tesis doctoral de la Universidad Nacional de Rosario Argentina).

1. Datos personales del docente entrevistado

Nombres y apellidos:

Edad:

Número telefónico:

Correo:

2. Nivel de formación profesional

Título(s) que posee de tercer nivel:

Título(s) que posee de cuarto nivel:

3. Experiencia profesional

Años de servicio como docente:

Tiempo de servicio en la institución educativa:

Relación laboral (contrato/nombramiento):

Grado a cargo:

4. Dimensiones de la investigación

4.1 Acompañamiento Pedagógico

Percepción personal del acompañamiento pedagógico

- Puede describirme su actividad como docente (empezar definiendo el contexto de manera muy general para generar un clima de confianza entre el entrevistador y el entrevistado)
- ¿Qué es para usted el acompañamiento pedagógico?, ¿cómo lo concibe?

Acompañamiento como proceso Institucional

- En la institución donde labora, ¿considera que existen prácticas de acompañamiento pedagógico? ¿Por qué?
- ¿Han observado su clase alguna vez?
- ¿Cuál fue la finalidad de la observación de clases?
- ¿Qué otra actividad institucional en la que usted haya estado inmersa/o, la podría catalogar como acompañamiento pedagógico?
- ¿Cuál considera usted que es el principal objetivo del acompañamiento pedagógico?
- ¿Considera que en su institución se cumple con ese objetivo? ¿Por qué?

Características y frecuencia del acompañamiento pedagógico

- De acuerdo a su experiencia, ¿cuáles son o deberían ser (según el caso) las características del acompañamiento pedagógico? Describa brevemente.
- En caso de que si reciba acompañamiento pedagógico: ¿Con que frecuencia lo recibe?
- ¿Cuándo fue la última vez que recibió acompañamiento pedagógico?

Etapas/pasos y actores

- ¿Considera que el acompañamiento pedagógico es un proceso? ¿Por qué?
- Si su respuesta es afirmativa, ¿cuáles considera usted que serían las etapas o pasos de este proceso?
- En caso que si lo realicen, ¿quién o quiénes realizan el acompañamiento pedagógico? Describa
- En caso que no lo realicen, ¿quién o quiénes usted considera que deberían realizarlo?

Actitud del observador y del observado

- ¿Cuál es la actitud de quien ha observado su clase o de quien le ha brindado acompañamiento pedagógico?
- ¿Le gustaría que mejore o se modifique algún aspecto? ¿Cuál?
- ¿Cómo le gustaría que sea la actitud ideal de la persona que le brinda acompañamiento?
- ¿Cómo se ha sentido cuando es observado en sus clases?
- ¿De qué ha dependido que se sienta así?

- ¿Qué aspectos internos y externos considera que debe mejorar para sentirse más a gusto cuando es observado en sus clases?

Ventajas y Dificultades del acompañamiento pedagógico.

- De acuerdo a su criterio, ¿considera que el acompañamiento pedagógico tiene algunas ventajas?, ¿cuáles?
- De acuerdo a su criterio ¿cuál o cuáles son las dificultades para que se pueda brindar el acompañamiento pedagógico?, ¿cómo se superarían esas dificultades?

4.2 Gestión y liderazgo directivo

Percepción acerca de la gestión del directivo

- ¿Puede describir su punto de vista acerca de la gestión que realiza el director en la institución?, ¿qué opina al respecto?, ¿está de acuerdo o en desacuerdo?
- Según su criterio ¿qué prioriza el directivo: la gestión administrativa o la gestión pedagógica? ¿cuáles son los motivos de su afirmación?
- ¿Cómo valoraría cualitativamente la gestión del director?

Liderazgo directivo

- ¿Cómo se siente trabajando en esta institución?
- ¿Considera a su director un líder o un jefe? ¿por qué?
- Cuando cumple con los objetivos planteados ¿recibe algún tipo de motivación por parte del director? Describa brevemente.
- De acuerdo a su criterio, ¿el director promueve de una forma óptima el compromiso de sus docentes y reconoce el trabajo de los demás?
- ¿El director le ha delegado alguna función promoviendo su participación y compromiso?

Gestión del currículo

- ¿Considera que su director posee pleno conocimiento y dominio del currículo? ¿por qué?
- En las reuniones o círculos de estudio, ¿el director ha demostrado suficiencia en el dominio del currículo y la gestión pedagógica?

- ¿El director ha realizado alguna capacitación interna en el último trimestre, en la cual haya cumplido el rol de facilitador?
- Según su opinión ¿qué aspectos necesitaría fortalecer el directivo, que sean necesarios para su cargo?
- De acuerdo a su criterio su director cuenta con la experiencia requerida y está suficientemente preparado para ejercer dicha función.

Comunicación e influencia

- ¿El director muestra desarrollo de sus habilidades blandas como la empatía, escucha activa, comunicación asertiva?
- ¿El directivo en alguna ocasión le ha ofrecido retroalimentación constructiva orientada a la mejora?
- Considera que existe una buena comunicación a nivel institucional, argumente brevemente su respuesta.

Relaciones directivo/docentes Trabajo en Equipo

- Según su experiencia en la institución ¿el directivo promueve el trabajo en equipo?
- ¿Qué acciones se realizan en la institución para promover el trabajo en equipo (reuniones de trabajo, proyectos interdisciplinarios, tareas comunes etc.)?
- ¿De qué manera se toman las decisiones en la institución?
- ¿Usted piensa que sus puntos de vista son considerados antes de tomar una decisión?

Actitud del directivo ante las dificultades y habilidad de negociación.

- ¿Podría describir cómo es el clima laboral en su institución?
- ¿Cuándo se ha presentado algún desacuerdo entre docentes o con el director, cuál ha sido la actitud del director?
- ¿Considera que el director acepta las opiniones de los demás en las reuniones de trabajo, se muestra flexible? Argumente brevemente su respuesta.
- Considera que el director busca acuerdos con otros, con el objetivo de identificar la opción más favorable para todas las partes.? ¿Podría decir si es un buen negociador?

¡Muchas gracias por sus opiniones!

Para la entrevista a directores se diseñaron dos guiones. El primer guión es muy similar al de la entrevista a los docentes, se realizaron las adaptaciones necesarias y fue de utilidad para contrastar la información de ambos actores. El segundo guión para directores contiene preguntas relacionadas a otro de los objetivos de la investigación que es: analizar la trascendencia del acompañamiento pedagógico de los directivos a partir de la implementación de documentos y normativa vigente.

A continuación, presento los guiones de entrevista para directores.

GUIÓN 1 DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTIVO

El sentido de este instrumento de recolección de información es indagar la concepción de los directivos acerca del acompañamiento pedagógico, a través de la narrativa de sus experiencias. Además, se busca describir la gestión de los directivos y sus prácticas cotidianas a través de un enfoque de investigación narrativa desde sus voces y relatos.

La información proporcionada es confidencial y se utilizará para fines de esta investigación (tesis doctoral de la Universidad Nacional de Rosario Argentina).

1. Datos personales del directivo entrevistado

Nombres y apellidos:

Edad:

Número telefónico:

Correo:

2. Nivel de formación profesional

Título(s) que posee de tercer nivel:

Título(s) que posee de cuarto nivel:

3. Experiencia profesional

Años de servicio como docente:

Tiempo de servicio como docente en la institución educativa:

Tiempo de servicio como directivo de la institución educativa:

Es directivo titular o encargado:

Relación laboral (contrato/nombramiento):

Grado a cargo (en caso de ser directivo con grado a cargo):

4. Dimensiones de la investigación

4.1 Acompañamiento Pedagógico

Percepción personal del acompañamiento pedagógico

- Puede describirme su actividad como director/a (empezar definiendo el contexto de manera muy general para general un clima de confianza entre el entrevistador y el entrevistado)
- ¿Qué es para usted el acompañamiento pedagógico?, ¿cómo lo concibe?

Acompañamiento como proceso Institucional

- En la institución donde labora, ¿considera que existen prácticas de acompañamiento pedagógico? ¿Por qué?
- ¿Ha observado clases de los docentes alguna vez?
- ¿Cuál fue la finalidad de la observación de clases?
- ¿Qué otra actividad institucional en la que usted haya estado inmersa/o, la podría catalogar como acompañamiento pedagógico?

Características y frecuencia del acompañamiento pedagógico

- De acuerdo a su experiencia, ¿cuáles son o deberían ser (según el caso) las características del acompañamiento pedagógico? Describa brevemente.
- En caso de que si realice acompañamiento pedagógico ¿con que frecuencia lo realiza?
- ¿Cuándo fue la última vez que realizó acompañamiento pedagógico?
- ¿Cuándo fue la última vez que observó una clase de algún docente? Describa brevemente la experiencia.
- En caso de haber realizado observaciones de clases ¿la realizó a todos los docentes de la institución o solo a un grupo?, ¿por qué?

Etapas/pasos y actores

- ¿Considera que el acompañamiento pedagógico es un proceso? ¿Por qué?
- Si su respuesta es afirmativa, ¿cuáles considera usted que serían las etapas o pasos de este proceso?

- En caso que si lo realicen, ¿quién o quiénes realizan el acompañamiento pedagógico? Describa.
- En caso que no lo realicen, ¿quién o quiénes usted considera que deberían realizarlo?

Actitud del observador y del observado

- ¿Cuál ha sido su actitud cuando ha observado la clase de algún docente?
- ¿Cuál es la actitud del docente cuando usted ha observado su clase o le ha brindado acompañamiento pedagógico?
- ¿Le gustaría que mejore o se modifique algún aspecto? ¿Cuál?
- ¿Cómo le gustaría que sea la actitud ideal de la persona que recibe acompañamiento?
- ¿Cómo se ha sentido usted cuando ha observado clases?
- ¿De qué ha dependido que se sienta así?
- ¿Qué aspectos internos y externos considera que debe mejorar para sentirse más a gusto cuando observa las clases de los docentes?

Ventajas y Dificultades del acompañamiento pedagógico.

- De acuerdo a su criterio, ¿considera que el acompañamiento pedagógico tiene algunas ventajas?, ¿cuáles?
- De acuerdo a su criterio ¿cuál o cuáles son las dificultades para que se pueda brindar el acompañamiento pedagógico?, ¿cómo se superarían esas dificultades?

4.2 Gestión y liderazgo directivo

Percepción acerca de la gestión del directivo

- ¿Puede describir la gestión que realiza como director en la institución?
- ¿Qué piensa que los docentes opinan respecto a su gestión?
- Según su experiencia ¿qué prioriza usted como directivo: la gestión administrativa o la gestión pedagógica? ¿cuáles son los motivos?
- ¿Cómo valoraría cualitativamente su gestión como director?

Liderazgo directivo

- ¿Cómo se siente trabajando en esta institución?
- ¿Cómo se considera usted: un líder o un jefe? ¿por qué?

- Cuando un docente cumple con los objetivos planteados ¿le brinda algún tipo de motivación? Describa brevemente.
- ¿Considera usted que promueve de una forma óptima el compromiso de sus docentes y reconoce el trabajo de los demás? Explique brevemente el porqué de su afirmación.
- ¿Ha delegado alguna función a los docentes promoviendo su participación y compromiso? Mencione algún caso. ¿Cómo lo asumió el docente?, ¿considera que cumplió con sus expectativas?

Gestión del currículo

- ¿Considera que posee pleno conocimiento y dominio del currículo? ¿por qué?
- En las reuniones o círculos de estudio, según su opinión ¿usted ha demostrado suficiencia en el dominio del currículo y la gestión pedagógica?
- ¿Ha realizado alguna capacitación interna en el último trimestre, en la cual haya cumplido el rol de facilitador?, ¿sobre qué tema?
- Según su opinión ¿qué aspectos usted necesitaría fortalecer como directivo, que sean necesarios para su cargo?
- De acuerdo a su criterio usted cuenta con la experiencia requerida y está suficientemente preparado para ejercer la función como director de la institución. Argumente brevemente su respuesta.

Comunicación e influencia

- ¿Muestra desarrollo de sus habilidades blandas como la empatía, escucha activa, comunicación asertiva?
- ¿En alguna ocasión les ha ofrecido a sus docentes retroalimentación constructiva orientada a la mejora?
- Considera que existe una buena comunicación a nivel institucional, argumente brevemente su respuesta.

Relaciones directivo/docentes Trabajo en Equipo

- Según su experiencia en la institución ¿existe trabajo en equipo?, ¿quién lo promueve?, ¿de qué manera usted lo promueve?
- ¿Qué acciones se realizan en la institución para promover el trabajo en equipo (reuniones de trabajo, proyectos interdisciplinarios, tareas comunes etc.)?

- ¿De qué manera se toman las decisiones en la institución?
- ¿Usted piensa que los puntos de vista de los docentes deberían ser considerados antes de tomar una decisión?, ¿por qué?

Actitud del directivo ante las dificultades y habilidad de negociación.

- ¿Podría describir cómo es el clima laboral en su institución?
- ¿Cuándo se ha presentado algún desacuerdo entre docentes o con usted como director, cuál ha sido su actitud?
- ¿Usted considera que tiene facilidad para aceptar las opiniones de los demás en las reuniones de trabajo, se muestra flexible? Argumente brevemente su respuesta.
- Considera que tiene la habilidad para buscar acuerdos con otros, con el objetivo de identificar la opción más favorable para todas las partes.? ¿Podría decir si es un buen negociador?, ¿por qué?

¡Muchas gracias por sus opiniones!

GUIÓN 2 DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL DIRECTIVO

El sentido de este instrumento de recolección de información es analizar la trascendencia del acompañamiento pedagógico de los directivos a partir de la implementación de documentos y normativa vigente.

La información proporcionada es confidencial y se utilizará para fines de esta investigación (tesis doctoral de la Universidad Nacional de Rosario Argentina).

Datos personales del directivo entrevistado

Nombres y apellidos:

Edad:

Número telefónico:

Correo:

1. Nivel de formación profesional

Título(s) que posee de tercer nivel:

Título(s) que posee de cuarto nivel:

2. Experiencia profesional

Años de servicio como docente:

Tiempo de servicio como docente en la institución educativa:

Tiempo de servicio como directivo de la institución educativa:

Es directivo titular o encargado:

Relación laboral (contrato/nombramiento):

Grado a cargo (en caso de ser directivo con grado a cargo):

3. Dimensiones de la investigación

3.1 Implementación de documentos y normativa vigente referente al acompañamiento pedagógico.

Conocimiento de la normativa relacionada al acompañamiento pedagógico

- El entrevistador inicia con un breve diálogo acerca de los aspectos positivos que ha observado en la institución durante las visitas, para romper el hielo y generar un clima de confianza.
- ¿Cuál considera que es su nivel de conocimiento acerca de la normativa vigente, relacionada a su función como directivo? (Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI, Reglamento a la LOEI)
- Usted recuerda alguna parte de la normativa relacionada a su función como directivo ¿Cuál?
- De acuerdo a su experiencia, ¿considera que el acompañamiento pedagógico tiene alguna base legal?, ¿en qué normativa se basa?
- ¿Conoce los estándares de desempeño profesional directivo y docente?, ¿considera que existe en este documento alguna parte relacionada al acompañamiento pedagógico?, ¿cuál?

Implementación de la normativa relacionada al acompañamiento pedagógico.

- ¿Cuál considera usted que es el principal objetivo del acompañamiento pedagógico?
- Considera que en su institución se cumple con ese objetivo. ¿Por qué?
- Piensa que en su institución se han implementado prácticas de acompañamiento pedagógico, de acuerdo a la normativa. ¿Por qué?

- ¿Posee evidencias de las prácticas de acompañamiento implementadas en su institución? ¿podría mencionar cuáles?
- En caso que en su institución hayan realizado observaciones de clases, ¿se han sistematizado los resultados?, ¿para qué han sido utilizados esos resultados?
- ¿Qué otras actividades o prácticas realizadas en su institución usted las considera como acompañamiento pedagógico?

Instrumentos utilizados para el acompañamiento pedagógico

- ¿Considera que para realizar acompañamiento pedagógico se requiere el diseño de algún(os) instrumento(s)?, ¿cuál o cuáles según su opinión?
- En caso que hayan realizado acompañamiento pedagógico, ¿qué instrumentos han utilizado? Describa brevemente cómo los utilizó.

Trascendencia del acompañamiento pedagógico

- Según su opinión ¿considera que el acompañamiento pedagógico tiene algún beneficio?
- Si su respuesta es afirmativa: ¿cuál sería el beneficio para los docentes?, ¿cuál sería el beneficio para los estudiantes?
- ¿Qué acción o acciones propone para que el acompañamiento pedagógico sea sostenible y pueda trascender?

¡Muchas gracias por sus opiniones!

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Descripción de los resultados obtenidos

En este capítulo se describen los resultados alcanzados en la investigación a través de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos cualitativos seleccionados en el capítulo anterior.

La primera inmersión en territorio se realizó con total naturalidad, pues el trabajar como asesora educativa en la Zona 8, asignada precisamente al Distrito Educativo 09D05, en el cual se realizó la investigación, me proporcionó un conocimiento previo del contexto y de los actores educativos involucrados como son los directores y docentes.

En ese sentido la identificación de la problemática se dio durante las prácticas de asesoría educativa, pues he realizado visitas periódicas a las instituciones educativas públicas asignadas para brindar orientaciones pedagógicas y de normativa vigente a los directivos; es así que se observó la dinámica institucional de manera general, las actitudes y aptitudes del directivo, docentes, padres y madres de familia, estudiantes; se percibieron sus interrelaciones, forma de comunicación, clima escolar y la praxis educativa en las aulas.

Durante el primer acercamiento se visitaron cada una de las instituciones educativas de la muestra, se efectuó un diálogo con el director(a) dando a conocer acerca del estudio a realizar y su finalidad, solicitando la debida autorización para la investigación. En este punto, es importante aclarar que había gestionado con anterioridad y tenía la autorización del Director Zonal de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Subsecretaría de Educación de la Zona 8-Guayaquil; sin embargo, también se solicitó autorización a los directores para ingresar como investigadora a las escuelas, respetando los debidos protocolos institucionales y generando un clima de cordialidad y confianza.

Se observó la predisposición de cada uno de los directores para ser parte de la presente investigación, mencionando que se sienten a gusto que su institución haya sido seleccionada para el estudio. Consideran, en su mayoría, que los resultados de la misma van a dejar abierta la posibilidad de mejorar la gestión institucional, los procesos pedagógicos y la calidad educativa de las escuelas del Distrito 09D05, otros Distritos y la Zona 8.

Por su parte, los docentes en su gran mayoría se mostraron abiertos a brindar la información requerida, ninguno tuvo resistencia a ser observado en su práctica cotidiana dentro o fuera del salón de clases, demostrando una actitud favorable. Al realizar la entrevista únicamente una docente, inicialmente no estuvo muy gustosa debido a la grabación de audio y lo expresó, consultando al respecto; sin embargo, al explicarle que la información es confidencial y se utilizará únicamente para fines de esta investigación no mostró más objeción y aceptó que se realice la grabación de audio, al finalizar expresó que su tensión inicial desapareció durante la entrevista, ya que se generó un ambiente de diálogo y confianza.

Una de las dificultades que se presentó durante la investigación fue la falta de tiempo, ya que los directores se encontraban con múltiples actividades administrativas y fueron convocados a reuniones de trabajo o informativas por parte del Distrito Educativo, lo cual en algunos casos ocasionó cierto retraso en la recogida de la información, para dar solución se coordinaron con los directores nuevas fechas y se reagendaron algunas visitas.

Otra dificultad presentada fue el cambio de directores en el Distrito 09D05, quienes casi en su totalidad no son titulares, sino encargados desde hace años atrás, es decir ejercen dicha función sin recibir ninguna remuneración y con horarios extendidos. Es así que, por disposiciones del nivel Zonal y/o Distrital, se dieron cambios administrativos, nombrando como nuevas autoridades a veinte Directores/Rectores (encargados), del total de cincuenta y cuatro

instituciones educativas públicas que funcionan en este Distrito, en todos los niveles (Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato).

En el caso de la muestra de este estudio, que son siete escuelas, tres directores son nuevas autoridades a partir de los meses de septiembre y octubre de 2023, lo cual ocasionó atraso en la recopilación de información; sin embargo, demostraron predisposición positiva para continuar con el proceso de investigación.

Los instrumentos utilizados para la recopilación de la información, enlistados a continuación, fueron aplicados en su totalidad:

- Matriz de contextualización
- Ficha de observación y notas de campo
- Entrevistas a docentes
- Entrevistas a directores
- Revisión documental

Una vez aplicadas las herramientas de recolección de información, se describen los resultados obtenidos en la investigación.

Descripción del contexto de cada una de las escuelas

Se aplicó la matriz de contextualización en las siete escuelas de la muestra, con la finalidad de conocer el contexto geográfico, histórico, cultural y socioambiental en el cual se encuentran las instituciones educativas estudiadas, obteniendo los resultados que se describen a continuación:

Escuela Enma Esperanza Ortiz Bermeo.

Se encuentra ubicada en el norte de la ciudad de Guayaquil, en el sector Sauces VI etapa, área comunal, es de fácil acceso pues está rodeada de calles por las cuales hay

un gran flujo vehicular y limita con otra institución pública que oferta Educación Básica Superior y Bachillerato denominada Unidad Educativa Provincia de Carchi, motivo por el cual también hay gran afluencia de personas y vendedores ambulantes a la hora de ingreso y salida de clases.

La institución educativa inició su funcionamiento hace 56 años en otro sector de la ciudad denominado Mapasingue Oeste, posteriormente se solicitó al Ex Alcalde y Ex Presidente de la República Ing. León Febres Cordero, la donación de terrenos para su reubicación, al lugar donde se encuentra ubicada actualmente. Funciona en dos jornadas: matutina y vespertina, el mismo director administra ambas jornadas.

Respecto al nivel socioeconómico de los estudiantes y sus familias, en su mayoría son de clase media y provienen de familias profesionales. Son una institución educativa comprometida con la naturaleza, aunque en los exteriores de la escuela, los habitantes anteriormente arrojaban basura, la escuela ha promovido acciones de concientización con la comunidad para el buen uso de los desechos.

Escuela Joaquín Gallegos Lara.

Se encuentra ubicada al norte de la ciudad de Guayaquil, parroquia Tarqui, sector Sauces IV etapa, su ingreso es de fácil acceso, hay líneas de buses que pasan cerca. En la parte exterior se observa una gran explanada, utilizada para el parqueo de vehículos o actividades comunitarias.

Fue fundada por la comunidad el 13 de octubre de 1987, inicialmente funcionó en uno de los bloques comunitarios, luego se asentó en el área comunal, donde se encuentra ubicada actualmente. Inició como escuela, después se creó la oferta de nivel de

Educación Inicial, pero en la actualidad ya no se oferta . Funciona en dos jornadas: matutina y vespertina, la misma directora administra ambas jornadas.

Existe la presencia de un líder comunitario que se incluye en las actividades deportivas de la escuela y se observa que la comunidad se integra. En lo referente al nivel socioeconómico hay variedad, existen padres que tienen una profesión o negocio que les permite mantener un nivel económico mejor; pero también existen padres con un nivel económico bajo. Tanto el interior como el exterior de la escuela se encuentran libres de desechos, en un ambiente limpio.

Escuela Pedro Franco Dávila.

La institución se encuentra ubicada en la parroquia Tarqui de la ciudad de Guayaquil, calle Ilianes y Av. Las Aguas, sector Urdesa Central. Fue fundada en el mes de julio de 1950 en las calles Tomás Martínez, luego, en 1942 el Consejo Provincial construyó la infraestructura en la ubicación actual. Funciona en dos jornadas: matutina y vespertina, el mismo director administra ambas jornadas.

El Contexto es diverso, no existe una mayor incidencia de otras nacionalidades, la población en su mayoría es costeña. Respecto al contexto socioeconómico, los padres de familia son empleados y/o comerciantes independientes.

Por estar ubicada en el sector de Urdesa, posee servicio de recolección de basura y una infraestructura urbanizada, con todos los servicios básicos (agua potable, luz eléctrica, alcantarillado). Se observó un buen manejo de los desechos sólidos.

Escuela Carmen Wither Navarro.

La escuela se encuentra ubicada en el sector norte de Guayaquil, en Sauces III etapa, en el área comunal, es de fácil acceso ya que varias líneas de transporte pasan muy cerca de la institución, está rodeada de árboles y calles peatonales.

Tiene 41 años de creación, inició en una casa comunal con 50 estudiantes y hoy cuenta con 1.022 estudiantes y funciona en dos jornadas: matutina y vespertina, la misma directora administra ambas jornadas.

Tiene un gran impulso de los aspectos cultural y social a través de actividades que organiza la institución internamente. El nivel socioeconómico de los padres de familia es medio. En lo referente al ambiente, cuenta con áreas verdes, las mismas que son aprovechadas para la siembra de plantas que se mantienen cuidadas.

Escuela República de El Salvador.

La institución educativa se encuentra ubicada dentro de la cooperativa Limonal, junto al Río Guayas, por lo tanto, está rodeada de áreas verdes. Tiene presencia en el sector aproximadamente desde hace 12 años y ha sido construida con el aporte de los miembros de la comunidad educativa, por tal motivo ha adquirido significancia en el sector. La comunidad educa a sus hijos en la escuela por tradición y cercanía a la vivienda.

Las dificultades económicas y la presencia de movilidad humana han generado dificultades por las diferencias culturales, académicas y de comportamiento y la adaptación de la comunidad a los cambios políticos e ideológicos.

Las familias, en su mayoría, son de tipo nuclear y se dedican a actividades como la venta de alimentos, tiendas de abastos. La comunidad ve en el reciclaje la oportunidad

de una actividad económica, al mismo tiempo esto permite mantener áreas verdes adecuadas con el cuidado del medio ambiente, por lo cual muestran respeto y apego al cuidado de su entorno; producto de esto las orillas del río no muestran sedimentos o acumulación de desperdicios y los parques se muestran limpios y bien cuidados.

Escuela José Antonio Gallegos Orozco.

La institución educativa está ubicada en Sauces II, en el área comunal, tiene una buena ubicación, se encuentra cercana al Terminal Terrestre de la ciudad y varias líneas de transporte pasan cerca; por encontrarse en un lugar transitado, la policía y comunidad resguardan su seguridad.

Fue creada hace 41 años, inició como Jardín de Infantes, luego pasó a crearse la oferta de Educación Primaria y a partir del año 2020 fue denominada Escuela de Educación Básica. Funciona únicamente en jornada matutina.

Un gran número de estudiantes vienen de sectores urbano marginales, porque considera que en la escuela se practica la inclusión, hay buen trato y se refleja en el buen comportamiento de los estudiantes. Hay pocos estudiantes del sector.

Los habitantes de la comunidad son personas con un nivel de preparación profesional y debido a sus ingresos económicos medianos, han preferido enviar a sus hijos a escuelas de sostenimiento particular. En la escuela existe un porcentaje considerable de estudiantes extranjeros, según afirma la directora.

Comparten las instalaciones con el Colegio de Bachillerato Técnico Clemente Yerovi, el mismo que, según afirma la directora de la escuela “no tiene buen manejo de los desechos”, lo cual genera cierto malestar. Durante la mañana la escuela permanece muy limpia y ordenada, a pesar que no cuentan con personal de limpieza o conserje.

Escuela Abel Gilbert Pontón.

La institución educativa se encuentra ubicada en el sector norte de la ciudad de Guayaquil, en Sauces VII, Mz. 1705, solar 1, detrás de las oficinas de Correos del Ecuador, es de fácil acceso ya que se encuentra relativamente cercana al Terminal Terrestre.

La Escuela fue creada a través del Acuerdo ministerial N°7-A, del 2 de mayo de 1964, inicialmente funcionó en las calles Noguchi 1002 y Cuenca en otro sector de la ciudad; luego, mediante Acuerdo ministerial 27633, se le define el nombre de Dr. Abel Gilbert Pontón, el 6 de octubre de 1965. Debido a la afluencia de estudiantes y donación del terreno por parte de la Muy Ilustre Municipalidad de Guayaquil, en 1997 la escuela se traslada a funcionar en Sauces VII, donde se encuentra ubicada actualmente.

La institución educativa promueve el rescate de las tradiciones y costumbres de nuestro país mediante eventos que se realizan en el patio del plantel, como: festivales de comida típica, bailes representativos del folklore de cada región, semana deportiva, casa abierta con temáticas culturales, entre otros.

La comunidad educativa tiene un nivel socioeconómico medio, ya que la mayoría de los estudiantes son de este sector norte, sus representantes son profesionales, se destacan en el campo médico, comercio, legal, entre otros.

Los factores ambientales que rodean la institución educativa son árboles, un terreno baldío, en la parte exterior un parqueadero y calles asfaltadas con la respectiva señalética. Se observa un entorno limpio, libre de basura o contaminación.

Descripción de los resultados de la observación

Las fichas de observación se utilizaron durante las visitas para recabar información de lo que se observa y de las relaciones que se dan en la praxis educativa. Acompañada a este instrumento se utilizaron las notas de campo, registrando lo observado y también las percepciones del observador. A continuación, se realiza la descripción de los resultados en cada una de las escuelas del presente estudio:

Escuela Enma Esperanza Ortiz Bermeo.

La escuela funciona en doble jornada: matutina y vespertina, tiene un director (encargado) para ambas jornadas, 34 docentes y 986 estudiantes; la infraestructura es amplia, se observa una buena distribución de las aulas, las cuales están organizadas por subniveles, tiene un patio espacioso el cual utilizan los estudiantes y docentes en sus clases de educación física, actividades deportivas y culturales. Hay un segundo patio para los estudiantes más pequeños.

Cuenta con áreas de uso común como la dirección y sala de profesores. La dirección es amplia, la sala de profesores tiene mobiliario suficiente para reuniones de trabajo.

Las aulas son reducidas, respecto al número total de estudiantes que poseen. Son cerradas con poca ventilación y escasa claridad natural. Utilizan en su mayoría aire acondicionado y luz artificial. El mobiliario es antiguo, con mesas y sillas que ocupan mucho espacio y están organizadas en filas, lo cual dificulta las actividades pedagógicas y muestra escaso trabajo grupal. Es una institución con áreas verdes, lo cual es aprovechado por docentes y estudiantes para actividades lúdicas y de recreación, no se observa señalética interna ni externa.

Respecto a las relaciones interpersonales, se observa que se mantenían ciertos desacuerdos entre docentes de las jornadas matutina y vespertina durante la administración anterior, con el actual director, al parecer, se han ido fortaleciendo las buenas relaciones y el trabajo en equipo entre ambas jornadas. Durante las reuniones se observa que el directivo motiva al personal docente frecuentemente. También se ha observado que los padres de familia acuden con regularidad y se encuentran involucrados en las actividades escolares.

En el aula de clases se percibe el ambiente orientado hacia lo tradicional: el docente explica, el estudiante recepta las instrucciones y realiza las actividades.

Esta es una de las instituciones que tiene nuevo director desde el mes de octubre de 2023; sin embargo, la nueva autoridad ha demostrado absoluta predisposición para que se realice esta investigación en la institución y ha brindado todas las facilidades.

Escuela Joaquín Gallegos Lara.

La escuela funciona en doble jornada: matutina y vespertina, tiene una directora (encargada) para ambas jornadas, 17 docentes y 509 estudiantes. Tiene una infraestructura de una sola planta, que se encuentra organizada en varios bloques de aulas, por subniveles.

Sus áreas de uso común son una dirección, un auditorio y una sala de docentes la cual es utilizada para reuniones. Se observan dos patios amplios, sin cubierta, para el receso de los estudiantes, las actividades deportivas y culturales. Poseen señalética interna en algunas áreas, en otras se ha deteriorado por el pasar del tiempo.

El mobiliario consiste en bancas unipersonales de plástico, las cuales resultan cómodas y se encuentran ubicadas la mayor parte del tiempo en filas para las clases. Se

ha observado en ciertas ocasiones que los docentes realizan trabajos grupales con los estudiantes, para lo cual reorganizan las bancas y también ejecutan las actividades de aprendizaje fuera del aula.

Las relaciones interpersonales se manejan de manera óptima, pues se evidencia una buena relación entre el equipo de trabajo, entre docentes con otros docentes, directora-docentes, con los estudiantes y padres de familia.

Escuela Pedro Franco Dávila.

La Escuela funciona en doble jornada: matutina y vespertina, tiene un director (encargado) para ambas jornadas, 18 docentes y 506 estudiantes. Su edificación es de dos plantas, en la planta baja funciona básica elemental (2do, 3ro y 4to grado) y en la planta alta básica media (5to, 6to y 7mo grado). Hay otro bloque de una sola planta, en el cual funcionan inicial y preparatoria.

Posee áreas de uso común como la dirección, biblioteca y sala de profesores, aunque no son muy amplias. Hay un patio con cubierta, que resulta muy reducido para la cantidad de estudiantes, por lo cual los recesos se realizan en horarios diferenciados por subniveles, esto ocasiona cierta molestia debido al ruido durante estos dos recesos, lo que en ocasiones causa interrupción en el trabajo en el aula. Cabe destacar el trabajo de la auxiliar de servicio, quien mantiene la institución muy limpia y ordenada.

Se ha observado una excelente interrelación entre el personal docente y directivo, se evidencia que hay trabajo en equipo, se delegan funciones y hay una buena organización interna; existe participación mayoritaria de los padres de familia en las actividades organizadas por la institución, como son: ferias, casas abiertas, celebraciones culturales, entre otras.

La institución es pequeña y se percibe un ambiente armónico y trato amable por parte del director y los docentes, que invita a permanecer en sus instalaciones.

Escuela Carmen Wither Navarro.

Funciona en doble jornada: matutina y vespertina, tiene una directora (encargada) para ambas jornadas, 37 docentes y 1012 estudiantes. La edificación es de una sola planta, con cuatro pabellones de aulas, los cuales están conectados por amplios corredores y se encuentran organizados por subniveles. Posee tres puertas de acceso, una de ellas colinda con una cancha de uso comunitario, la cual anteriormente era utilizada por los docentes y estudiantes para actividades recreativas, pero en los últimos meses, debido a la situación de inseguridad que atraviesa el país y la ciudad, se ha restringido su uso.

Las áreas de uso común son una dirección, sala de profesores y un auditorio. Tienen un patio central utilizado para los recesos, clases de educación física y actividades recreativas, el cual resulta reducido debido a la numerosa cantidad de estudiantes que hay actualmente en la institución educativa.

Las aulas poseen buena iluminación natural, son medianamente ventiladas y debido al exceso de calor que hay en la ciudad todo el año, en algunas han optado por adecuar ventiladores o aires acondicionados para una mayor comodidad. Hay bancas unipersonales de plástico acorde a la edad de los estudiantes, rampas para personas con discapacidad y señalética en los baños y puertas de ingreso.

Se ha observado que algunos padres de familia ingresaban y permanecían dentro de la institución en horas de clases, interrumpiendo las actividades pedagógicas de los docentes; cabe destacar que, a partir de la nueva administración, desde el mes de octubre

de 2023, la actual directora ha organizado horarios de atención a padres, turnos para los docentes y se ha percibido una mejor organización interna en los últimos meses.

Escuela República de El Salvador.

La Escuela funciona en doble jornada: matutina y vespertina, tiene un director (encargado), nombrado a partir de octubre de 2023, para ambas jornadas; hay 17 docentes y 548 estudiantes. La infraestructura contiene un pabellón de una sola planta y otro de dos plantas, que se encuentran distribuidos por niveles y subniveles. Para el nivel de Educación Inicial existe un área de juegos, aunque un poco obsoletos.

Las áreas de uso común son la dirección, la cual es utilizada también como sala de profesores (aunque resulta muy reducida) y el patio que posee arcos para actividades deportivas. El patio no posee techado, lo que dificulta actividades en ciertas horas en que el sol es excesivo; además, se han organizado los recesos diferenciados por grados y edades para precautelar la seguridad de los estudiantes.

El mobiliario es mixto, en algunas aulas hay bancas unipersonales de plástico, mientras que en otras hay mesas y sillas de madera que ocupan mucho espacio y dificultan las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Las aulas no poseen suficiente luz y ventilación natural y en algunas se observa que han gestionado la ubicación de ventiladores o aire acondicionado para una mayor comodidad, mientras que en otras el calor es excesivo.

A pesar de las dificultades descritas en cuanto a infraestructura y mobiliario, en la institución se observa mucha organización, trabajo coordinado entre el directivo y los docentes y el involucramiento de los padres de familia, en un ambiente de respeto y consenso.

El director se encuentra en funciones desde el mes de octubre de 2023, se muestra muy respetuoso y en la constante búsqueda de la mejora institucional; sin embargo, se percibe cierta tensión en las relaciones interpersonales con el director anterior, que actualmente es docente en la misma institución.

Escuela José Antonio Gallegos Orozco.

La escuela funciona en jornada matutina, comparte la infraestructura con el Colegio vespertino Clemente Yeroivi, tiene una directora, 22 docentes y 582 estudiantes.

La edificación principal es de dos pisos, sus pasillos internos resultan un poco oscuros y estrechos, hay escasa ventilación debido al sol excesivo, por lo cual en algunas aulas han colocado ventiladores por autogestión de los padres de familia, según expresan la directora y docentes. Además, utilizan el segundo piso de otro bloque de aulas que se encuentra en la parte posterior para 6to y 7mo grado.

Poseen áreas de uso común como son: una dirección, sala de profesores y biblioteca (esta última aún no está operativa). Hay un patio amplio con cubierta y otro sin cubierta, los subniveles rotan a la hora de receso en ambos patios. El mobiliario es de metal y madera, en algunas aulas hay pupitres, en otras mesas y sillas, en ciertos grados resulta un poco incómodo para los estudiantes por su tamaño. Tenían señalética, pero se fue deteriorando con el transcurso del tiempo y no ha sido reemplazada.

En lo concerniente a la interacción entre directora y docentes, se ha observado que la mayor parte del tiempo la directora se encuentra realizando tareas administrativas en la dirección y los docentes cada uno en su salón de clases, cumpliendo las disposiciones emanadas desde la autoridad institucional. Los padres y madres de familia ingresan a

realizar trámites administrativos y solicitar documentos, se percibe un comité de padres de familia que trabaja por el bienestar de la escuela.

Escuela Abel Gilbert Pontón.

La construcción está conformada por dos bloques de aulas de hormigón armado de una sola planta, distribuidos de manera organizada para los subniveles educativos; además, tiene tres aulas prefabricadas que se observan muy cuidadas, de las cuales una es utilizada para preparatoria y dos para básica elemental.

Hay una dirección multifuncional, que es utilizada también como sala de profesores y tiene un pequeño espacio asignado para el área de Consejería Estudiantil DECE, pues una Psicóloga asiste a brindar atención una vez a la semana.

Las aulas son ventiladas y con buena iluminación natural, cada una posee un ventanal amplio con rejas por seguridad. Hay dos patios distribuidos para los recesos por subniveles, los cuales se encuentran limpios y bien cuidados. El mobiliario en su mayoría son mesas y sillas de madera/metal y en 2do y 4to grado tienen pupitres unipersonales de plástico. Se observa poca señalética interna y una cartelera informativa.

Los docentes son amables, se muestran muy participativos y colaboradores, cuando se ha ingresado al aula de clases para observar la interacción que se produce en la praxis educativa, se han mostrado con total apertura y naturalidad, esto genera un clima de calidez que hace muy grata la permanencia en la escuela.

Durante las visitas de observación, también se indagó acerca del número total de docentes y estudiantes que hay en cada una de las escuelas que son objeto de este estudio, esta información se ha considerado importante, para complementar la descripción cualitativa de los resultados de la observación, y se expone en la *tabla 6*.

Tabla 6.

Cantidad de directores, docentes y estudiantes de las escuelas seleccionadas para la investigación

CANTIDAD DE DIRECTORES, DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS SELECCIONADAS PARA LA INVESTIGACIÓN						
ZONA	DISTRITO	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	NÚMERO DE DIRECTIVOS	NÚMERO TOTAL DE DOCENTES	NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES	JORNADAS
8	09D05	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA CARMEN WITHER NAVARRO	1	37	1012	MATUTINA Y VESPERTINA
8	09D05	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA JOAQUIN GALLEGOS LARA	1	17	509	MATUTINA Y VESPERTINA
8	09D05	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA PEDRO FRANCO DÁVILA	1	18	506	MATUTINA Y VESPERTINA
8	09D05	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA REPÚBLICA DE EL SALVADOR	1	17	548	MATUTINA Y VESPERTINA
8	09D05	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA DR. ABEL GILBERT PONTÓN	1	9	217	MATUTINA
8	09D05	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA JOSÉ ANTONIO GALLEGOS OROZCO	1	22	582	MATUTINA
8	09D05	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA EMMA ESPERANZA ORTIZ BERMEO	1	34	986	MATUTINA Y VESPERTINA
8	09D05		7	154	4360	

Nota. En la tabla se muestran la cantidad de directivos, docentes y estudiantes de las escuelas seleccionadas.

Como se observa en la tabla, cinco instituciones educativas funcionan en doble jornada (matutina de 7:00 a 13:00 y vespertina de 13:00 a 19:00) con un solo director. La población educativa que atienden en su mayoría va desde 500 hasta 1000 estudiantes, excepto una institución que tiene 217 estudiantes; la cantidad de docentes varía de acuerdo con el número de estudiantes, cada uno de ellos atiende entre 24 a 32 estudiantes. Durante las visitas se ha observado que, aunque el director trata de organizar su tiempo para cumplir sus actividades durante sus 8 horas laborables, en muchas ocasiones tiene que permanecer en horarios extendidos resolviendo situaciones de índole administrativo o relacionadas con la convivencia institucional. Esto ocasiona que se encuentren cansados y con escaso tiempo para la gestión pedagógica, a pesar de sus buenas intenciones.

Descripción de los resultados de las entrevistas

Las entrevistas a docentes y directores fueron abordadas por la investigadora en un clima de diálogo y confianza, en algunos casos se tomó más del tiempo previsto debido al elevado desarrollo de las habilidades comunicativas de algunos entrevistados y el análisis detallado de ciertos temas; la narrativa de experiencias de los docentes y directores resultó muy enriquecedora, a través de ejemplos y experiencias de vida en el campo profesional.

Acercas del manejo de los datos, antes de realizar las entrevistas se informó a cada uno de los participantes que ésta se debía a razones académicas. Los nombres de los participantes, a petición de los mismos, fueron cambiados para conservar su anonimato.

Entrevistas a docentes. Se realizaron entrevistas a cuatro docentes de cada institución educativa seleccionada en la muestra, siendo un total de 28 docentes; para mantener la confidencialidad de la información se utilizaron nombres ficticios y para efectos de organización de la información, se colocó la edad del entrevistado junto a cada nombre.

Además, al mencionar a cada una de las escuelas en las cuales se realizó la investigación, se utilizaron códigos numéricos del 1 al 7, de manera indistinta y sin un orden específico, asegurando de esa manera la confidencialidad de la información.

Las respuestas se clasificaron y organizaron agrupándolas de acuerdo a las dimensiones y categorías previamente establecidas, mismas que se dieron a conocer en el capítulo III Metodología (*tabla 5*), los resultados se exponen a continuación:

Dimensión 1: acompañamiento pedagógico

Categorías

a) Percepción personal del acompañamiento pedagógico

Al realizar la consulta *¿cuál es su percepción personal del acompañamiento pedagógico?* se obtienen las siguientes respuestas:

En la escuela 1 Patricia, 56 manifiesta que lo percibe como una "herramienta de ayuda a los docentes a interactuar más con nuestros estudiantes, reforzar, ayudar en su aprendizaje, es muy importante porque el director nos motiva, brinda confianza, amabilidad, despeja alguna inquietud si preguntamos algo". Por su parte Esperanza, 48 responde que "viene dirigido desde la cabeza de la institución, nos guían para poder salir adelante, realizan reuniones". Paola, 45 indica "me parece muy interesante porque uno aprende a poder desempeñarse mejor como docente, se aprenden estrategias para enseñar a los estudiantes". Rita, 53 expresa que es "asesoría que brinda el directivo u otra persona, son el apoyo de nosotros como docentes".

En la escuela 2 Felipe, 36 expresa "es parte importante en el triángulo educativo porque podemos ir llenando los vacíos con los estudiantes, nos socializan información de matrices, documentos que llegan para estar empapados y saber que hacer". Hipólito, 56 menciona "es el que nos hace la directora, DECE, Psicopedagoga, acerca de cómo debemos trabajar con ciertos estudiantes. Linda, 57 lo concibe como "el acompañamiento que hace a los niños con necesidades educativas específicas o con rezago escolar". Marianela, 43 dice que es la "forma de aclarar muchas dudas, seguir conociendo, adquirir más destrezas".

En la escuela 3 Blanca, 58 expresa que lo concibe como una "oportunidad de saber si estoy haciendo las cosas de manera correcta". Sara, 31 dice "por ej. cuando le llega un documento compartirlo a través de WhatsApp y darnos alguna charla, a través de clases demostrativas". Kerly, 49 manifiesta "nos dicen cada una de las pautas y directrices como debemos trabajar, paso a paso". Jaime, 49 afirma "es como la guía que tenemos de parte del

directivo, está basada en el acompañamiento didáctico, metodológico y también en la parte humana”.

En la escuela 4 Patricia, 48 concibe el acompañamiento como “charlas entre grupos, entre compañeros, en los textos, formas de investigar”. Vanessa, 50 “cuando las autoridades nos socializan lo que reciben, por ej. sobre el Programa Aprender a Tiempo”. Yuly, 42 dice que “más lo dan en el ámbito de indicarnos cierta información que viene desde el Ministerio, lo que nos informan los directivos”. Ismenia, 64 indica que “es algo muy necesario porque a través de las experiencias se aprende, si alguien viene a observar mi clase a uno lo hace crecer para poder salir adelante”.

En la escuela 5 para Margarita, 32 manifiesta que el acompañamiento pedagógico es “si el director está informando de qué manera debemos trabajar con los lineamientos tanto del currículo, formato de las notas”. Nancy, 63 expresa “si no entiendo algo busco, le pregunto al director y él tiene la apertura, la confianza para despejar mi duda”. Mónica, 31 menciona que el acompañamiento es “cuando nos da las directrices, nos da las herramientas”. Joel, 60 afirma que los acompañamientos “son necesarios porque permanentemente se reciben lineamientos curriculares, es necesario planificar; debe ser permanente, secuencial, dinámico, hacer sugerencias en la metodología”.

En la escuela 6 acerca de la concepción del acompañamiento pedagógico Armando, 32 expresa “es lo que recibo de la directora, indicaciones de llevar el registro de las actividades, cronograma, fechas importantes, minutos cívicos; información de la directora de las actividades del Ministerio, subida de notas en la plataforma”. Ariana, 33 menciona “ha habido reuniones para recibir instrucciones, acompañamiento no he recibido, no hay tiempo actualmente”. Estefanía, 37 indica “acompañamiento es que el directivo esté siempre pendiente que nosotros

cumplamos y si tenemos dudas que esté para orientarnos, asesorarnos”. Mercy, 59 expresa que “son orientaciones que nos ayudan a dar lo mejor de lo que nosotros sabemos y también brindar la ayuda necesaria en las diferentes situaciones que se presenten, sea en lo pedagógico, a las emociones, en niños y padres.

En la escuela 7 Sandra, 59 expresa que para ella el acompañamiento es información, aclarar dudas, “que la persona este dándome información, esté viendo mi trabajo, me haga alguna observación de mi trabajo”. Mauricio, 56 menciona que son los lineamientos nuevos “todo lo nuevo que venga la MSc. nos comunica”. Minerva, 57 expresa que es conversar, dialogar, “que me digan estrategias para saber cómo dirigirme a niños con problemas”. Fernando, 52 dice: “cuando acompañan al docente para darle más herramientas pedagógicas, psicológicas, para que haga de mejor manera su trabajo hasta que el docente desarrolle esa destreza y la aplique con sus estudiantes”.

b) Acompañamiento como proceso institucional

Al preguntar a los docentes si en su institución educativa *¿existen prácticas de acompañamiento?* las respuestas son variadas:

En la escuela 1 tres docentes responden que sí, pero no dan ningún argumento ni ejemplos y uno responde que por el momento no se han realizado.

En la escuela 2 expresan que sí, porque la directora pasa por el aula supervisando, observando, se acerca haciendo una observación. Una docente hace referencia a la asignatura acompañamiento integral en el aula que reciben los estudiantes en su pénsum de estudios a partir del año lectivo 2023-2024, por lo tanto, fue necesario aclarar que se trata del acompañamiento del directivo al docente.

En la escuela 3 expresan que se da un monitoreo, pero no como sanción; si van donde la autoridad, si tienen dudas el director esta predispuesto a despejarlas, lo que se quiere es el aprendizaje de los estudiantes. Un docente indica que sí tienen una comisión técnico pedagógico, el directivo la lidera y la comisión baja el proceso al aula.

En la escuela 4 expresan que las prácticas de acompañamiento sí se dan cuando les tocan estudiantes con NEE, tienen a la Psicopedagoga que los orienta, la Psicóloga de DECE también los orienta. Indican también, que los directores han buscado los medios, por ej. de una Fundación recibían capacitación. Una docente indica que no lo ha recibido por el tiempo y cambio de directivos.

En la escuela 5 mencionan que las prácticas de acompañamiento sí se dan porque el director los ha sabido guiar, apenas le llega alguna información de manera inmediata les envía, no importa a qué hora sea, siempre está informándoles todo. Una docente menciona que a veces hay personas que mal interpretan, pero el director si ha brindado apertura y confianza para preguntarle algo, si tienen alguna duda. Mencionan que existe una comisión que siempre está pendiente y que, a partir de la auditoría de hace años atrás, se realizaron prácticas de acompañamiento de acuerdo al PEI.

En la escuela 6 mencionan que realizan reuniones siempre, capacitaciones, el Programa Educando en Familia. Una docente responde que las prácticas de acompañamiento las hacen los mismos docentes, o traen a otro profesional, no lo hace la autoridad. Otra docente menciona que la directora llega a veces y no sale de la dirección, que tienen un grupo de coordinadoras pedagógicas y cuando se necesita reciben ese acompañamiento.

En la escuela 7 Sandra, 59 responde sí hay, menciona que la directora se acerca al docente para ver cómo le va, pregunta, se interesa por alguna inquietud, los guía, recibe

lineamientos y les da a conocer. Mauricio, 56 responde sí porque se prepara, se organiza.

Minerva, 57 dice si es un proceso, hay que partir desde cero, solo ha recibido indicaciones de su directora. A su vez Fernando, 52 expresa que, sí existe, pero con la Psicopedagoga y con la Psicóloga.

Continuando con el acompañamiento como proceso, cuando se preguntó *¿han observado su clase alguna vez?*, mencionan lo siguiente:

En la escuela 1 los docentes entrevistados coinciden que sí, pero aclaran que, con el anterior directivo, indican que con el actual director no se han realizado observaciones de clases.

En la escuela 2 los cuatro docentes coinciden que si han observado sus clases.

En la escuela 3, los docentes expresan que, sí han observado sus clases en el primer trimestre, solo una vez este año.

En la escuela 4 mencionan que no ha observado su clase la directora actual, este año no han recibido visitas de observación de clases, en años anteriores sí.

En la escuela 5 los docentes expresan que sí hubo observación de clases el año pasado, este año no se dio con el nuevo director. Uno de los docentes expresa “fui director de la institución durante 18 años, estoy como docente desde hace unos meses, no ha habido observación de clases con el nuevo director”.

En la escuela 6 responden que sí tienen las visitas áulicas, les hacen un sorteo para ver qué día les corresponde, hay un cronograma. Una docente responde “todos los días la directora nos da vuelta, está inspeccionando”.

Los cuatro docentes de la escuela 7 respondieron que sí han observado sus clases.

Al consultarles *¿con qué objetivo?* respondieron:

En la escuela 1 los docentes responden que si hay errores aprender de esos errores; para ver el desempeño y desenvolvimiento de cada docente con los estudiantes; para fortalecernos.

En la escuela 2 responden para ver cómo se están desempeñando, si están cumpliendo con su función, si hay algo por mejorar, para evaluarnos.

En la escuela 3 una docente indica que se ha hecho las observaciones de clase siguiendo los lineamientos y les hacen firmar un compromiso de mejoramiento. Sara, 31 manifiesta “para darnos la asesoría, guiarnos en caso que estemos equivocados, felicitarnos si cumplimos con los parámetros”. Continuando con la entrevista, una docente dice que el objetivo es ver si tiene alguna falencia y poder mejorar en lo que nos falta y por último, un docente indica que para juntos ver aquellos aciertos y errores, convertir estos errores en fortalezas, utilizan una ficha de observación.

En la escuela 4, aunque no han observado sus clases este año, recuerdan observaciones de años anteriores y expresan que el objetivo fue mejorar en ciertas cosas que tal vez no estaban llegando. También observar el desempeño del docente, el proceso de la clase, materiales, tiempo, manejo de grupo.

En la escuela 5 los docentes responden que para mejorar. Nancy, 63 expresa “el directivo quería saber: 1) como estaban los conocimientos por parte de los chicos, 2) como estaba yo enseñando y 3) si uso el material”. Por su parte Mónica, 31 indica que “es para darnos a conocer si tenemos alguna falencia, para ayudarnos con una retroalimentación, mejorar cada día”.

En la escuela 6 contestan que es con la finalidad de ver como dan la clase, verificar que se cumpla el objetivo de la clase; para saber cómo se están desempeñando los docentes, es como una evaluación, les dan recomendaciones. Estefanía, 37 expresa “es para ver si necesitamos

mejorar alguna situación, nos hacemos entre compañeras para ir corrigiendo. Mercy, 59 dice “en el caso que no se esté dando un proceso bien realizado nos indican para mejorar”.

En la escuela 7 una docente responde “para que nos demos cuenta que hacemos bien, que hay que mejorar y nos den nuevas ideas, de forma constructiva”; otras docentes expresan para ver, ayudar con consejos para mejorar; ver y ayudar a mejorar lo que ya se estaba haciendo; un docente menciona que no se cumple, porque quienes la realizan que son la Psicóloga y Psicopedagoga vienen una vez a la semana a la institución.

También se consultó *¿qué otras actividades los docentes consideran como acompañamiento Pedagógico?* y respondieron:

En la escuela 1 Patricia, 56 expresa "cuando la Psicóloga nos da Seminarios de Educando en Familia, temas acerca de la convivencia, talleres grupales entre ambas jornadas y trabajan en equipo; el director pasa por los grados, saludando." Esperanza, 48 menciona que a través de reuniones, mucha guía, explicaciones, hasta llegar a un punto en que todos estamos de acuerdo. Por su parte Paola, 45 indica que sí han tenido cuando el director los asesora que tienen que hacer y trabajar todo de manera coordinada. Rita, 53 explica que "cuando vienen los padres de familia y hablan con el directivo y luego el directivo llama de forma discreta al docente y dialogan, el asesoramiento que reciben del Distrito, cuando el director ingresa sin previo aviso al aula".

En la escuela 2 mencionan que han realizado actividades como: socialización de documentos, conversaciones sobre temas que van ocurriendo al final de las clases para la búsqueda de soluciones a situaciones en el momento. Una docente habla del rincón de lectura y del acompañamiento del docente al estudiante, apartándose del tema. Otra docente menciona que

también son acompañamiento las reuniones entre docentes, reuniones con el DECE, simulaciones de clases, juegos de roles como estudiantes para orientar acerca de la metodología.

En la escuela 3 mencionan algunas actividades como: casa abierta, porque allí se ve el desarrollo de los estudiantes, su resultado; juegos, dinámicas en una reunión; contención emocional; cuando el director ingresa a las aulas a ver cómo están dando las clases los docentes, constantemente; capacitaciones internas y reuniones, allí conversamos un poco de lo que nos pasa y las estrategias las comparten con los subniveles; compartir métodos, páginas interactivas.

En la escuela 4 responden compartir lo que sabemos, reuniones con la directora, analizar los diferentes temas de educación.

En la escuela 5 consideran como acompañamiento pedagógico todos estos lineamientos que les han enviado y que el directivo está pendiente de que sepan los docentes y entiendan lo que tienen que hacer; los talleres, charlas permanentes en lo que es uso de plataformas digitales, estrategias metodológicas, evaluación.

En la escuela 6 Armando, 32 menciona: “talleres, reuniones por comisiones, tenemos plan de desarrollo profesional, se capacita a los compañeros sobre diferentes temas; casi todos los días pasan los compañeros, van verificando la asistencia de los estudiantes, novedades referentes al refuerzo y seguimiento de los estudiantes”. Mercy, 59 expresa “reuniones para planificar, entre nosotras mismas nos damos acompañamiento”.

En la escuela 7 expresan: estar pendiente sobre cómo trabajan, si están puntuales, que atiendan a padres; a través de charlas, socialización de lineamientos, apoyo de la Psicóloga, apoyo entre los compañeros.

c) *Características y frecuencia*

Acerca de las *características* del acompañamiento pedagógico, tenemos:

En la escuela 1 una docente menciona que sea más dinámico, que se observe todo el proceso de clase (a veces quienes observan tienen que salir y solo observan un momento); otra docente expresa, que el directivo o quien observa se mantenga en un nivel del líder que ayuda, que colabora, participa y sugiere que sea empático.

En la escuela 2 expresan características como el dinamismo, afectividad, empatía para que exista confianza, “no hacer quedar mal al docente”. Una docente dice que siempre están prestos a escuchar y mejorar; otra docente menciona que se lo haga más seguido, que debe haber más acompañamiento. Una tercera docente no responde con claridad; mientras que la última indica que la directora los guía, está pendiente de los estudiantes con bajo rendimiento, les explica, los ayuda con ciertos libros, guías, con su experiencia y que otras características son la confianza, diálogo, respeto y tener más conocimientos.

En la escuela 3 los docentes expresan que no debe ser sancionador; el objetivo es poder mejorar, la reflexión, lograr un cambio de actitud de la persona que se observa. Estar al lado del docente, acompañar, corregir, implementar algo. Liderazgo positivo, conscientes de la identidad institucional, que la persona que realiza el acompañamiento sea empática y buena comunicadora

En la escuela 4 expresan algunas características como: que observen su clase y si en algo se falla se lo digan de una forma que no dañe la susceptibilidad de los demás. Acompañar, ver, observar; que indiquen el tema, que los llamen, les den las directrices, que les den los parámetros a seguir, que haga mejorar para enseñar mejor a los niños.

En la escuela 5 mencionan como características del acompañamiento: retroalimentación en privado, sin llamados de atención; ser empático, agradable, cordial, que brinde realmente la ayuda. Hacerlo mediante reuniones, talleres. Que se ubique a docentes que tengan vastos conocimientos y conozcan el área.

En la escuela 6 mencionan que debería ser un trabajo conjunto, que haya más dialogo entre directivos y docentes. Se necesita monitoreo constante, para ir corrigiendo las fallas y aplaudiendo los aciertos.

En la escuela 7 Sandra, 59 responde que transmita confianza, que avisen con anticipación quien va a observar. Minerva, 57 responde que nos den tic, sugerencias, otras técnicas innovadoras. Fernando, 52 indica que debe cumplir un proceso, hacer interiorizar en el docente que ese proceso no es para sancionar, sino para que mejore, darle la rúbrica con anterioridad, dar acompañamiento y fortalecer, que se dé durante todo el tiempo.

Al consultar acerca de la *frecuencia de las observaciones de clases*:

En la escuela 1 los docentes no responden precisamente si se han realizado observaciones de clases, sino más bien expresan con qué frecuencia desearían que se realicen, como parte del acompañamiento pedagógico, a lo cual dos docentes opinan, que se haga dos veces al año y dos opinan, que se haga una vez al año.

En la escuela 2 los docentes mencionan que sus clases son observadas una vez al trimestre. Una docente expresa que la directora “dice que está paseando por el patio, pero desde allá nos tiene chequeaditas, todos los días”. Otra docente manifiesta que 4 o 5 veces por trimestre, porque en ocasiones los docentes invitan a la directora a observar alguna presentación con sus estudiantes y allí la directora puede observar su trabajo, su desempeño, a esto lo catalogan como visita de observación de clases.

En la escuela 3 los docentes indican que lo realizaban una vez al quimestre en años anteriores. Este año lectivo lo tenían programado en cada trimestre, pero lo hicieron una vez al año, por la situación de inseguridad del país priorizaron otras actividades y no se pudo realizar. Piensan que debería ser con más frecuencia.

En la escuela 4 mencionan que hace más de dos años lectivos fue la última vez que observaron su clase, no recuerdan con exactitud. Ha habido un cronograma, pero han cambiado de director, por ello no se ha podido cumplir. Indican que debería ser al menos dos veces al año o cada trimestre la visita áulica.

En la escuela 5 indican que el año pasado se realizó dos veces, este año no se lo ha realizado porque hubo cambio de directivo.

En la escuela 6 responden que dos veces al año con un instrumento, o cuando se requiera, lo realizan con la comisión, pero entre compañeras mismas, no la directora.

En la escuela 7 las respuestas son variadas, pues un docente indica que lo realizan directora y DECE dos o tres veces al año, pero este año no han realizado; otra docente indica este año dos veces en el primer trimestre; un tercer docente responde que el año pasado 2022, y un último docente menciona que una vez al año, hace aproximadamente 3 o 4 meses.

d) Etapas, pasos y actores

En relación a los *actores* del acompañamiento pedagógico los docentes señalan:

En la escuela 1 mencionan que lo debe hacer el director con la Psicóloga del DECE para apoyo a los estudiantes con NEE, una docente indica que se debe incluir a la Psicopedagoga y otra docente le agrega también a una docente de aula (para sugerir, no para juzgar).

En la escuela 2 expresan que lo realiza la directora con la docente de Educación Física, que debería estar DECE, la Psicopedagoga y algún docente. Además, que a veces observa toda la clase, otras veces solo un momento porque tiene que ir a otra aula. Una docente expresa que puede ir a observar con quien desee, por ejemplo, en otra institución que trabajaba los docentes de la jornada matutina evaluaban las clases de los de la vespertina y viceversa, entre compañeros, "entre compañeros se apoyan, se observan alguna actividad que realizan".

En la escuela 3 los docentes expresan que lo realiza el director, subdirectora (que eligieron de manera interna) y DECE, pero que sí se podría integrar a otros compañeros. Un docente opina que también podrían observar personas externas a la institución, autoridades de educación.

En la escuela 4 dos de las docentes mencionan que lo pueden hacer la directora, la Psicóloga del DECE y sus compañeros, para decir lo que está fallando. Una docente manifiesta que el director y la Comisión Pedagógica. En contraposición, una docente dice que debe ser una sola persona la que observa “porque con muchas personas uno se desconcentra”.

En la escuela 5 expresan que lo realizaba el director y la coordinadora Pedagógica. Indican que además se podría invitar a una asesora para que los guíe, los oriente y tiene que haber un docente delegado por subnivel.

En la escuela 6 indican que la realizan la directora y Psicóloga; una de las docentes manifiesta “las compañeras docentes, la directora no en mi caso, en otros casos sí”. Otra docente dice que lo debería hacer la directora y también las docentes.

En la escuela 7 mencionaron que usualmente lo hacen la directora y Psicóloga del DECE; una docente indica que todos lo pueden hacer, no solo directora y DECE; otra docente opina que debería ser entre todos y un docente expresa "la directora es como inspector, solo vigila el cumplimiento, entrega de papeles, debe haber un equipo con directivo, DECE, Psicopedagoga".

Acerca de las *etapas o pasos*, se obtuvo poca información:

En la escuela 1 una docente expresa que hay que ver todo el proceso, como los recibe, motivación, el proceso de la clase. Otra docente se muestra indecisa en sus respuestas expresa “no sabría qué decir...tal vez tendría que planificar”. Una tercera docente manifiesta que el

acompañamiento "si es un proceso porque los resultados se van dando, las etapas serían: 1. Socialización, 2. Práctica".

En la escuela 2 dicen que es un proceso, debe basarse en una observación, luego verificar al terminar el trimestre. "Es un proceso porque la directora va evaluando como voy mejorando el déficit que yo tengo, da la observación de manera generalizada", expresa una docente.

En la escuela 3 Blanca, 58 manifiesta "es un proceso que se debe llevar siempre, coordinar con los grupos de docentes, programar las visitas, quienes van a hacer las visitas en cada jornada. Sara, 31 dice "si es un proceso, uno aprende en la cancha, ¿cuál es nuestra cancha?... el aula, cuando empezamos tenemos fallencias, se aprende en el aula de clases"; además, agrega que los pasos serían: 1) visita áulica, 2) decirnos en lo que fallamos, 3) corregir lo que estamos fallando. Otra docente indica que es un proceso porque hay que seguir varios ítems, tiene que basarse en una planificación, la docente habla del proceso de una clase, si es un proceso que debe ser dinámico y constante en el tiempo. Jaime, 49 expresa que "se debe partir de un diagnóstico para poder hacer una planeación del tipo de acompañamiento, luego ejecutarse y finalmente evaluarse".

En la escuela 4 mientras para una docente no está claro, las otras expresan que sí es un proceso y debe haber un seguimiento, al consultarles las etapas, una de ellas respondió: sensibilización al docente, preparación. Otra docente expresa que deberían de indicar que es lo que van a hacer para estar preparados, luego lo plasman y se retroalimenta.

En la escuela 5 señalan que es un proceso y entre las etapas, los docentes sugieren:

- Revisar la planificación, corregirla.
- Observar la clase, calificar, felicitar si lo hacen bien.
- Primero el análisis, luego aplicación.

- No puede ser improvisado, debe obedecer a una fiel planificación.
- Debe ser avisado a docentes y estudiantes, se puede hacer una clase abierta, fuera del aula, talleres.

En la escuela 6 las docentes expresan que creen que sí es un proceso, consideran que se hace más por el cumplimiento, porque es un requisito, que por el apoyo. Dicen que lo primero es crear ese clima de confianza.

En la escuela 7 ninguno de los docentes de dio respuesta concreta a esta pregunta.

e) Actitud del observador/observado

Respecto a la actitud del observador:

En la escuela 1 una docente expresa que cuando fue observada por anteriores directivos hubo buena actitud, al final le indicaron que todo está muy bien. Otra narra que ingresaba la psicóloga del DECE y una docente, se sentaban y participaban en las actividades con los estudiantes”. Una tercera docente dice que se sentía nerviosa inicialmente, por la presencia del directivo, luego lo tomó con calma; además, menciona que la directora invitó a padres de familia de la jornada matutina a observar la clase, que “recordó cuando la evaluaron para ingresar a la docencia”. Una última docente de esta escuela recuerda que sí realizaron la observación de clase sin inconveniente y hubo una sugerencia por un recurso que faltó.

En la escuela 2 las docentes manifiestan que hay una buena actitud, felicitan, el docente se siente tranquilo, al final la directora le explica lo que debe mejorar. Una de las docentes indica que le da igual que la observen, pues se siente segura de la clase la maestra que es y si tienen alguna observación, la acepta y mejora. Otra docente dice que le brindó confianza, apoyo y tranquilidad.

En la escuela 3 los docentes mencionan que hay una buena actitud, los observadores han sido amigables, han hecho sentir en confianza. Ingresan, se colocan en la parte de atrás, observan si uno está trabajando con todos los materiales, Sin imponer, positiva, con tino para decir las cosas, para poder aceptarlas y plantear alternativas de cambio.

En la escuela 4 los docentes responden que la actitud del observador debe ser siempre positiva, amable, cortez, tranquila, relajada, que no es un proceso sancionador. Además, que la persona que va a observar la clase “tenga su carácter, que sea correcto, que me diga la verdad si lo estoy haciendo bien, que haga la observación a carta cabal” Ismenia, 64.

En la escuela 5 mencionan que cuando fueron observados por anteriores directores hubo una muy buena actitud, han ingresado, saludado a los chicos, se sientan en la parte posterior y allí se quedan durante toda la clase, no interrumpen. El director fue muy ecuánime, fue algo positivo.

En la escuela 6 responden que la actitud fue positiva, se han sentido bien.

En la escuela 7 Sandra, 59 y Mauricio, 56 mencionan que hubo buena actitud y cordialidad. Por su parte Fernando, 52 expresa "observar, es dar uno o dos consejitos, nada más; me he sentido presionado, lo veo como algo punitivo, no como algo restaurativo o de acompañamiento". Los docentes de esta institución expresan que la actitud ideal del observador es que sea amable, brinde confianza, comunique con anticipación cuando lo van a observar; que sea una persona ya conocida, que dé confianza, seguridad, paz; debe tener empatía, familiaridad, compañerismo, que la observación se realice en un ambiente previo de armonía, de amistad, dar la rúbrica al docente para que conozca que es lo que van a observar.

f) Ventajas y desventajas/dificultades

Los docentes mencionan que el acompañamiento tiene muchas *ventajas*:

En la escuela 1 los docentes coinciden que sí tiene ventajas porque se aprenden cosas nuevas para ir mejorando, para poder prepararse, alguien expresa “se aprende en base a lo que el directivo nos guíe”. Una docente dice "si el director encuentra un error, yo debo aceptarlo porque es para mi bien".

En la escuela 2 responden que sí tiene ventajas, el docente se interesa por investigar para llegar mejor a los estudiantes, que siempre es bueno aprender más. Reflexionan que deben buscar estrategias para llegar a todos los niños y que es ventajoso porque necesitan apoyo.

En la escuela 3 responden que siempre tiene ventajas si se toma para bien, permite mejorar y los niños son los beneficiados. Los docentes expresan que “permite perfeccionar, corregir en lo que estamos fallando, aumentar lo que nos falta. Nos puede hacer mejorar, darnos cuenta que podemos mejorar con una mirada externa”.

En la escuela 4 expresan que una ventaja es que “si uno está fallando lo podemos corregir, uno se nutre día a día, se aprende muchas cosas, es una forma de nutrirnos entre nosotros”. Se aprende a corregir los errores.

En la escuela 5 mencionan como ventajas que los ayuda a estar preparados y capacitados, se actualizan y van avanzando a medida que les van dando información. Que los están guiando, los observadores tienen la predisposición para brindar orientaciones. El docente tiene la satisfacción de que es observada su clase y está la sugerencia para mejorar.

En la escuela 6 responden que sí tiene ventajas, “ayuda a ver cómo estamos y si estamos actualizados”. Una docente menciona que si se realizara de manera correcta tiene ventajas, porque hace falta el constante monitoreo del directivo. Si el directivo tiene la confianza en su personal, es fundamental conocer bien a su personal para tener seguridad.

En la escuela 7 Sandra, 59 expresa: “la persona que nos observa puede registrar lo que se ha omitido, saber cómo voy con los chicos y si me falta prepararme más en ese contenido”; otro docente menciona que el observador viene con conocimiento nuevo; Fernando, 52 indica “sí, porque si yo mejoro, mejoran mis niños, familia, comunidad”.

En lo referente a las *desventajas/dificultades* presentadas tenemos:

En la escuela 1 expresan que no se pudo efectuar porque el director es nuevo y tenía que ponerse al día, recabar información de la institución, por otras actividades prioritarias que realizar no ha tenido tiempo.

En la escuela 2 mencionan que a la directora se le complica el tiempo, porque a veces tiene reuniones y no alcanza por otras actividades. Una docente dice que falta un lugar apropiado. Otra afirma que “la directora pasa ocupada porque le piden del Distrito muchas cosas”.

En la escuela 3 mencionan que la principal dificultad es el tiempo de que dispone el directivo, generalmente tiene muchas reuniones con asesoría o sobre temas administrativos. Además, los que observan las clases son docentes y hay que buscar la contingencia, se debe contar con una buena planificación y hacer contingencia con docentes de Educación Física e Inglés.

En la escuela 4 Patricia, 48 menciona “no lo sabría decir... tal vez por el poco tiempo que tiene la directora en el cargo, otras docentes indican que puede ser por la falta de tiempo, las múltiples actividades y cambios de directivos”. Hay quienes indican que este año ha habido cambio de directivo y por ese motivo, no ha tenido tiempo la actual directora.

En la escuela 5 mencionan que no se ha logrado realizar porque hubo cambio de directivo, muchas actividades y les faltó tiempo, incluso tuvieron un cronograma y no se pudo

realizar. El director estaba nuevo y había muchas cosas que organizar. Joel, 60 expresa "no hay subdirector enviado por el Distrito, pues son dos jornadas y el director no se alcanza, cada docente es responsable de tres a cuatro comisiones, no hay horas para el acompañamiento".

En la escuela 6 mencionan que la directora está encargada de toda la escuela y no tiene alguien que la ayude. Consideran que el tiempo no le permite.

En la escuela 7 los docentes indican que no tienen más maestros de áreas especiales para que hagan contingencia y poder hacer observación de clases. El tiempo es otro factor, no saben por qué no lo ha hecho este año la directora. Una docente expresa que actualmente el directivo recibe instrucciones de diferentes departamentos del Distrito, debe entregar información y esto ocupa la mayor parte de su tiempo, por lo que falta más interacción con estudiantes en el aula, con docentes.

Dimensión 2: gestión y liderazgo directivo

Categorías

a) Percepción acerca de la gestión del directivo

<p><i>¿Cómo percibe la gestión del director/a?</i></p>
--

En la escuela 1 Patricia, 56 expresa "siempre está en coordinación con el Comité de padres de familia, está pendiente del bienestar de la comunidad educativa". Esperanza, 48 manifiesta "hace que se sientan muy bien en el ambiente de trabajo, involucra a los padres de familia". Paola, 45 indica que le parece excelente la manera como ha solucionado y ha visto bastantes resultados en su trabajo "ha recibido amenazas de los vacunadores (personas que extorsionan) y aun así ha continuado gestionando". Rita, 53 dice "han pasado tres directivos en los últimos tiempos, el nuevo director está desde el mes de octubre y estoy de acuerdo con su gestión.

En la escuela 2 los docentes afirman que la gestión de la directora es muy buena, está pendiente de los docentes, de los estudiantes. Apoya a los docentes con los padres de familia si tienen algún inconveniente, está pendiente de que todo marche bien. “Es excelente y que trata de hacer lo máximo en beneficio de la institución, dentro de sus posibilidades” afirma Marianela 43.

En la escuela 3 opinan que la gestión del director es muy buena, trabaja 24/7. Están muy de acuerdo, "el director es una persona extremadamente comprometida con la institución y con todo lo que tiene que hacer, él es un ejemplo para nosotros” afirma Sara, 31. Otras opiniones son que su gestión es muy buena, los hace trabajar, está comunicándose constantemente, maneja el dialogo antes de llegar a amonestación, las cosas se dan en el marco del marco normativo que les da el MinEduc.

En la escuela 4 Patricia, 48 responde “muy de acuerdo porque ha habido cambios positivos en la institución, en el manejo de la basura, en lo pedagógico, con los padres de familia”. Vanessa, 50 indica: "hemos tenido muchos directores en los últimos años, la actual directora tiene de tres a cuatro meses. La institución educativa ha estado a la deriva, para poder arribar la directora ha tenido que tener firmeza. Lo administrativo lo realiza muy bien”. Ismenia, 64 menciona que “había poco respeto de los padres de familia hacia nosotros, está poniendo en orden la institución y sacando adelante la institución”. Por su parte Yuly, 42 manifiesta “estoy de acuerdo, se ha mantenido sin inclinación para alguna jornada, es muy firme en lo que indica, que se mantenga firme en lo que dice, han cambiado muchas cosas para bien, existe el turno, hay orden”. Una docente menciona que la fortaleza es que conoce a las personas, porque era docente antigua en la institución, no se aferra al cargo, ya fue directora.

En la escuela 5 acerca de la gestión del director, Margarita, 32 responde “nos mantiene comunicados de toda información que le llega, eso está bien, pero a veces topa nuestras horas de

descanso, después del trabajo o fines de semana con el afán de que se cumpla lo antes posible”. Nancy, 63 menciona que “es una persona dedicada, está pendiente de todo, nos informa de manera inmediata lo que recibe del Distrito”. Mónica, 31 dice “si estoy de acuerdo porque siempre se mantiene en constante comunicación con nosotros”. Joel, 60 expresa “acertada desde el punto de vista administrativo, en lo pedagógico, a todo el sistema falta mucho...pero si se debe desligar a los directivos de la parte administrativa y dotar de un apoyo para lo académico”.

En la escuela 6 hay diversas opiniones: Armando, 32 expresa que está de acuerdo. Ariana, 33 dice “hace cinco años que está la directora, poco a poco ha ido mejorando según las necesidades, tiene que tener una buena comunicación y consenso, no solo por ser autoridad ordeno, sino llegar a consensos”. Estefanía, 37 dice " hay malestar general porque hay privilegios para ciertos docentes, se guardan rencores, si alguien hace algo malo, el director se la va encima y le “atosiga”; hay una compañera que goza de privilegios y eso causa malestar". Mercy, 59 menciona que está de acuerdo en la mayor parte de su gestión.

En la escuela 7 dos docentes expresan que buena y muy buena, hace que se cumplan todas las actividades programadas, se reúne con padres de familia, ha habido mejoras, sigue el Reglamento “al pie de la letra”. Una docente expresa “no estoy de acuerdo con el autoritarismo, la forma del trato provoca cierta tensión y en ciertas ocasiones esto desmotiva al docente. Otro docente dice que muy buena en cuanto al control y cumplimiento de metas que le envían las autoridades superiores, falta esa amabilidad para las relaciones humanas.

<p><i>¿Que prioriza: ¿gestión administrativa o pedagógica, por qué?</i></p>

En la escuela 1 Patricia, 56 menciona que hace las dos cosas a la vez “un director no puede ser solamente de escritorio, tiene que estar monitoreando a su personal”. Otra docente menciona

que a la par ambas gestiones. También una docente menciona que la parte administrativa la gestiona rápido, en el momento. Y otra afirma que ambas y trata de buscar el equilibrio.

En la escuela 2 los docentes indican que sabe distribuir el tiempo, se enfoca en lo pedagógico cuando termina lo administrativo, trata de hacer 50%-50%, recibe los lunes a primera hora la planificación. Una docente menciona “si organiza su tiempo y hace ambas, 60% administrativo, 40% pedagógico”. Otra docente expresa “a veces prima lo administrativo, a veces ya está todo programado, pero le solicitan algo administrativo”.

En la escuela 3 expresan que lo administrativo, pero sí se preocupa por lo pedagógico, en lo pedagógico lo apoya la subdirectora. Mencionan que van las dos de la mano, lo administrativo va relacionado con lo pedagógico. Trata de priorizar lo pedagógico, pero hay situaciones que debe cumplir en lo administrativo y le dan límites de tiempo.

En la escuela 4, los docentes expresan que en lo administrativo cumple con lo que le solicitan, se ve el cambio. Lo administrativo le absorbe mucho tiempo, tiene que llenar matrices, información, certificados que le piden, pues los padres vienen a pedir documentos de años anteriores.

En la escuela 5 los docentes, en su mayoría, expresan que el nuevo director dedica mayor tiempo a lo administrativo. Margarita, 32 expresa “el director anterior si lo hacía, recorría los salones, el nuevo director no, solo para indicar algo puntual”. Nancy, 63 dice “a lo administrativo le dedica más tiempo, un poquito más le falta a lo pedagógico”. Mónica, 31 expresa “50% - 50%, excelente gestión del directivo”. Joel, 60 indica “el director se ve abocado a dedicar más tiempo a lo administrativo, debería darse más énfasis a lo pedagógico. El directivo tiene una multifunción, amerita un subdirector o un organismo que esté allí para lo pedagógico”.

En la escuela 6 expresan que a veces más a los papeleos, ella delega visitas porque el Distrito la llama y no le da el tiempo. Dicen en su mayoría, que dedica más tiempo a lo administrativo porque si realiza una cosa no realiza la otra, creen que no depende de ella, es por factor tiempo pues el Distrito le solicita documentos. Una docente explica que entre los docentes han hecho lo pedagógico.

En la escuela 7 algunos docentes entrevistados mencionan que ambas, pues está pendiente de todos los salones y conoce las dificultades de lo que ocurre; otros opinan que más en lo pedagógico y en el papeleo administrativo la ayudan algunos docentes por medio de la tecnología. Otro docente indica que, a la gestión administrativa, cumpliendo todo lo solicitado por el Distrito y las autoridades superiores.

b) Liderazgo directivo

En la escuela 1 todos los docentes se sienten muy bien, a gusto trabajando en la institución, inclusive una docente expresa que la siente “como si fuera su segundo hogar”. Consideran a su director como un líder porque lleva a todos hacia adelante, busca esa empatía con su personal docente, está predispuesto, les da ideas, se involucra y todos trabajan. Indican que sí reciben motivación a través del grupo de WhatsApp que tienen en la escuela, agradece frente a todos los docentes, los hace sentir bien.

En la escuela 2 los docentes enuncian con emoción expresiones como: ¡me siento muy bien!, ¡feliz!, ¡contenta!, ¡dichosa! de trabajar en la institución. Consideran que su directora es una líder porque los motiva, cuando necesita algo para el Distrito les explica con anticipación, da un plazo de tiempo y pide “por favor”. Siempre motiva a los docentes, los felicita, reconoce y valora el trabajo de los demás.

En la escuela 3 los docentes responden ¡muy bien, amo la profesión, amo la institución, me gustan los niños!, ¡excelente, como en casa, me llevo muy bien con mis compañeros!, indican que se maneja todo de manera respetuosa y hay liderazgo transparente y positivo. Consideran al director como un líder, porque según expresan no es autoritario, siempre comparte, no se siente superior a nadie, es uno más del grupo y respetan la jerarquía; además, mencionan que él acompaña, hace, se incluye, como persona es excelente. Es un líder porque organiza a su equipo, ese involucra y delega funciones. También expresan que los motiva, siempre con un mensaje de felicitación, una palabra de agradecimiento que llenan mucho, hay reconocimiento público al final del año lectivo.

En la escuela 4 las docentes responden que se sienten ¡muy bien!, ¡satisfechas!, muy bien trabajando en la institución! con los estudiantes, compañeros, padres de familia. Consideran que su directora es una líder y en ocasiones también una jefe; una líder porque se mantiene firme en sus decisiones, mueve rápido a las personas; una docente indica que tiene también parte de jefe porque en este momento es necesario, “es un poco líder y un poco jefe” expresa. Además, otra docente indica que a la directora le gusta que se cumpla el horario, que en este momento es necesario ser así, porque la institución lo necesita para salir adelante, que está organizando bien la institución. Respecto a la motivación, una docente menciona que sí la ha recibido, que está muy bien, mientras que otra dice que hasta el momento no se ha recibido.

En la escuela 5 los docentes mencionan que se sienten ¡muy felices!, ¡a gusto!, ¡cómodos!, que es una institución acogedora. Un docente, que fue director anteriormente, expresa "este plantel es como la hija mía y lo debo cuidar, lo fundé y me costó hacer mil y una cosas para que esté así".

En la escuela 6 expresan que las docentes se sienten bien, las compañeras son amables y colaboradoras. Se sienten animadas, les impulsa la vocación de servicio a los niños y la responsabilidad. Uno de los docentes dice que su directora es más líder, pero también tiene las dos partes, a veces jefe porque tiene que tener ambas, delegar y estar en las capacitaciones, compartir información. Una docente expresa 50%-50%, un poco líder y un poco jefe, ha ido aprendiendo con los años de experiencia. Estefanía, 37 menciona "una jefa que se deja llevar de lo personal pierde ese rol, si tiene un inconveniente con una docente se lo toma personal ". Mercy, 59 expresa "...mmm...difícil la pregunta, me pongo en la situación de ella, también estuve 8 años como directora en Pedro Carbo". En su mayoría expresan que la directora sí los motiva, los felicita. Estefanía, 37 menciona "no he recibido felicitación, se premió al que anda más con ella".

En la escuela 7 hay quien opina que se siente muy bien porque niños son cariñosos, también hay quienes expresan que a veces no se sienten muy bien con el trato de la directora, falta esa motivación esa armonía. Respecto al liderazgo hay opiniones compartidas; mientras para unos es líder porque trata de hacer las cosas que pide el Distrito y también los va guiando, para otros docentes, una cosa es autoridad y otra es autoritarismo, un docente expresa que "eso está fallando pues la directora es 90% jefa y 10% líder, debe haber una paridad que sea 50% - 50%".

c) Gestión del currículo

¿Considera que su director posee pleno conocimiento y dominio del currículo? ¿por qué?

En la escuela 1 los docentes expresan que sí observan ve esa seguridad, les dio una charla en cierta ocasión y en las reuniones ha sabido orientar.

En la escuela 2, tres docentes responden que sus directoras sí tienen conocimiento del currículo, están empapadas día a día, les explican, han demostrado que saben. Una docente manifiesta "creo que nadie llega a tener un pleno conocimiento del currículo, creo que nos pasa a todos porque uno nunca termina de aprender, siempre nos tenemos que estar innovando. La directora siempre les comparte lo nuevo".

En la escuela 3 una docente expresa que el director tiene más conocimiento de la Ley, ha leído mucho, es muy seguro; como se ha enfocado más en la parte administrativa, ya no está muy inmerso en contenidos, pero sí maneja la malla curricular. Otra docente menciona que sí lo sabe porque también ha sido docente; también un docente menciona que le falta un poco de conocimiento del currículo de Educación Inicial y Primero de Básica.

En la escuela 4 la mayoría de docentes indica que sí, porque ha sido una docente y ha pasado por todos los grados, como han estado trabajando con el currículo priorizado y le presentan las planificaciones, las revisa y les da su retroalimentación, allí se ve que si tiene el dominio del currículo. Una docente menciona que no podría decir, porque hasta aquí ha tenido es manejo administrativo.

En la escuela 5 una docente indica que aún no se ha profundizado de ese tema porque ingresó como director hace pocos meses, pero de los lineamientos y la Ley si sabe bastante; otras docentes expresan que siempre les socializa Acuerdos Ministeriales, se prepara, investiga, y que sí los ha guiado y orientado en la construcción de los documentos de gestión escolar Colmena (PEI, Código de Convivencia). Joel, 60 expresa "sí tiene conocimiento, pero una cosa es conocerlo, otra cosa es la práctica; la sumatoria de tu experiencia como docente hace que tengas una visión para ser directivo, debes tener una experiencia vasta, hay que reflexionar en eso".

En la escuela 6 expresan que sí tiene dominio del currículo y busca para poder orientarlos, trata de estar al día, se basa en lo que le envía el Distrito. Mercy, 59 indica “como seres humanos estamos en proceso de cambio y vamos aprendiendo, pero veo que ella sí sabe, le gusta prepararse, investigar”.

En la escuela 7 opinan que sí, porque antes fue varios años docente en todos los grados, por lo cual tiene conocimiento del currículo; sin embargo, una docente expresa que “cuando ha estado en aula de clases, no ha atendido las diferencias individuales”. Un docente menciona que tiene conocimiento del currículo, pero le falta, ya que cambian constantemente los lineamientos.

¿El director ha realizado alguna capacitación interna en el último trimestre, en la cual haya cumplido el rol de facilitador?

En la escuela 1 una docente dice que no, solo ha recibido explicación acerca de matrices y documentos que solicita el Distrito. Otra docente menciona que sí, pero no recuerda sobre qué tema, e indica que fue de manera virtual. Otra responde que sí ha recibido charlas, pero acerca de programas tecnológicos y de evaluación.

En la escuela 2 responden que si llega algún Acuerdo Ministerial ella lo socializa, lo analiza, lo comenta. “Capacitación no, pero se ha realizado socialización de documentos que nos envían, se lee en grupos, se analiza”, expresa Marianela, 43.

En la escuela 3 los docentes indican que no hay un Plan de capacitación sobre un tema específico, pero que sí socializa lineamientos, analiza, sugiere.

En la escuela 4 los docentes indican que ha habido socialización de normativa y documentos, pero capacitación no ha realizado la directora.

En la escuela 5 los docentes manifiestan que ha dado réplica sobre los lineamientos que envía el Ministerio, pero no sobre temas pedagógicos. Indican que sí los ha capacitado sobre la

plataforma Teams, lo tecnológico, lineamientos que envían acerca de calificaciones, evaluación. Un docente expresa que no ha habido oportunidad de capacitarlos en lo curricular por cuestiones de tiempo.

En la escuela 6 unos docentes expresan que la directora ha realizado muchas reuniones para replicar las capacitaciones que ha recibido de las asesoras o del Distrito, actualización de la plataforma de notas, socialización de documentos. Otros docentes responden que no los ha capacitado, solo les ha dado directrices y ha socializado lo que recibe en asesoría.

En la escuela 7 responden que no, una docente menciona que según su opinión “solo es un ente conductor de las disposiciones que emana la autoridad educativa”.

¿Qué aspectos necesitaría fortalecer el directivo, que sean necesarios para su cargo?

En la escuela 1 una docente expresa “tener un poco más de comunicación, empatía con los docentes, estar a la par con los docentes, ponerse la camiseta”. Otra docente menciona “falta un poco de equilibrio, trato igual a todos los docentes”.

En la escuela 2, la mayoría de docentes entrevistados manifiestan que ninguno, así está muy bien, perfecto.

En la escuela 3 una docente expresa que podría ser más firme en alguna observación que se haga a un docente, otro docente menciona que debe nutrirse un poco más de los procesos de Inicial y Primero de Básica, porque hay un número considerable de estudiantes de este nivel y subnivel y dos docentes expresan que está muy bien como es y no necesita fortalecer ningún aspecto.

En la escuela 4 una docente expresa que necesita más desarrollo de sus habilidades blandas, mientras que dos mencionan que si lo hace bien y tiene desarrolladas estas habilidades.

En la escuela 5 expresan que debería tratar de delegar algunas funciones, pues está más allá de la jornada laboral en la escuela. También una docente expresa que es necesario que realice más seguimiento a docentes de la jornada vespertina, donde funciona básica superior. Un docente reflexiona que el actual director debería reconocer que la institución tiene una historia, de la cual se debe partir para hacer mejoras.

En la escuela 6 Ariana, 33 expresa que lo que debería mejorar la directora es “no dejarse llevar por las opiniones de otros, no tener criterio muy tajante”. Por su parte Estefanía, 37 dice “debe mejorar las relaciones personales con las compañeras, a veces se siente la tensión y separar lo personal de lo laboral...no dejarse guiar de malos comentarios”. A su vez Mercy, 59 expone "diálogo, justicia, cuando los padres vienen a dar alguna queja o situación, que nosotros también estemos presentes y que escuche también nuestra versión y se indague con el estudiante".

En la escuela 7 indican que no está bien que brinde más confianza a ciertas personas (una o dos personas), el trato debe ser a todos por igual. Un docente opina “mejorar la parte humana, el trato a los docentes, la amabilidad, la cordialidad, la forma de decir las cosas”.

d) Comunicación e influencia

¿El director muestra desarrollo de sus habilidades blandas como la empatía, escucha activa, comunicación asertiva?

En la escuela 1, expresan que faltaba un poco de empatía cuando estuvo anterior directora. Con el actual director sí hay empatía y una buena comunicación a nivel institucional

En la escuela 2 dicen que la directora los escucha, siempre prevalece el bienestar de los docentes. Que hay una excelente comunicación con todos, a pesar que no tienen mucho roce con los compañeros de la jornada vespertina.

En la escuela 3 Sara, 31 expresa “predomina lo humano en él...bastante, él es nuestro padre, nos escucha, es empático, nos da consejos”. Los demás docentes entrevistados coinciden que tiene muy desarrolladas sus habilidades blandas, los escucha y está siempre presto a colaborar.

En la escuela 4 una docente expresa que cuando ha tenido alguna duda la ha escuchado, si está en alguna charla y no tiene tiempo luego la orienta. Otra docente afirma que “la directora escucha, tiene empatía...a veces declina como todo ser humano...pero tiene la fortaleza y se ha manejado muy bien”. También se menciona que hay situaciones en las que tiene que ser firme. Si los escucha, tiene comunicación con los docentes. Vanessa, 50 expresa:

depende de la situación, cuando hay muchas funciones a veces puede fallar. Tiene su carácter, más habilidades duras, porque ha tenido que poner muchas reglas a los padres de familia. A veces las reglas son muy duras, a veces en una situación de emergencia cómo salimos si la llave solo la tiene la directora, el conserje y la docente de turno.

Además, en la escuela 4 una docente considera que falta un poco de mejorar la empatía entre compañeros, a veces eso es una barrera que no permite una buena comunicación, hay que mejorar con ciertos compañeros. Otra docente expresa que entre matutina y vespertina hay cierta barrera en la comunicación, pero en la mayoría hay colaboración.

En la escuela 5 la mayoría de docentes entrevistados en esta institución expresan que el director si tiene desarrollada la empatía, escucha activa, solidaridad, aunque hay unas personas que se resisten a participar, a seguir las reglas y no cumplen. Dicen que él está siempre como vocero principal y les da la información con el debido respeto. En contraste con estas opiniones, un docente manifiesta "le falta la parte humana, maneja muy bien la tecnología, pero debe ser consecuente con sus horarios, a veces nos tiene en reuniones a los docentes de la jornada

matutina toda la tarde. Falta desarrollar el saber escuchar". Indican además, que entre compañeros está bien la comunicación.

En la escuela 6 las opiniones son divididas, mientras dos docentes expresan que la directora si tiene desarrolladas las habilidades blandas, cuando a algún compañero ha tenido alguna calamidad o situación de salud los ayuda, hace la contingencia; otro docente menciona que depende, porque no todos son abiertos y permiten ayudar. Estefanía, 37 indica "puede mejorar en ese aspecto, tratar a todos por igual". Mercy, 59 dice "que no falte la parte humana en primer lugar, el trato justo, igualdad para todos, si tiene desarrollada la empatía". Respecto a la comunicación mencionan que hay docentes que no tienen mucha apertura con la directora y no permiten que la comunicación fluya, otro aspecto que dificulta la comunicación es porque hay cosas que se enteran primero los padres de familia y los docentes expresan que no saben; una docente menciona que anteriormente casi no había comunicación, después ha ido mejorado la comunicación y la confianza.

En la escuela 7 expresan que le falta un poco ser más empática con todos, a veces se molesta, opinan que debe desarrollar la amabilidad, buen trato, falta más empatía. Mencionan que la comunicación en un 90% de los docentes hacia el directivo es buena, del directivo al docente falta, en ocasiones no se comunica a los docentes.

e) Relaciones directivo/docente -Trabajo en equipo

En la escuela 1 las docentes expresan que sí se promueve el trabajo en equipo, trabajan por comisiones de acuerdo a los ejes de la planificación institucional (PEI), hacen reuniones, plenarias, por ej. en capacitación con el DECE acerca de las emociones, hizo concursos del aula mejor ambientada. En lo referente a la toma de decisiones una docente expresa que "faltaría que

nos reúna a todos para llegar a un consenso, mejorar en ese aspecto, que se convoque a una reunión general”, pues expresan que se reúne solamente con la respectiva comisión.

En la escuela 2 mencionan que sí promueve el trabajo en equipo, los “mezcla” mañana y tarde, les delega por grupos. En la toma de decisiones les consulta siempre, pero si tiene que tomar alguna decisión lo hace buscando el beneficio de la comunidad educativa. Reúne a ambas jornadas, escucha la opinión de todos, deja que expresen lo que sienten; leen, interpretan, analizan la situación y llegan a un consenso. Conversa con el grupo, pregunta, ven los pros y contra y toman una decisión.

En la escuela 3 mencionan que sí promueve el trabajo en equipo, pues se reúnen por subnivel, por grado, vienen docentes de ambas jornadas y hacen un solo equipo; una docente dice que el director siempre los está reuniendo para preguntar ¿cómo están?, ¿qué han hecho el día de hoy?, delega funciones. Kerly, 49 dice “sí, en grupos de trabajo nos ubica a todos, hace traer carteles, trae unas dinámicas”. Además, una docente expresa que se muestra flexible, se toman las decisiones en reunión general, permite la opinión de todos, se llega a un consenso.

En la escuela 4 los docentes indican que se encuentran en diferentes comisiones, mencionan que la directora sí delega funciones, promueve el consenso, se trabaja en equipo entre docentes del mismo grado de ambas jornadas para planificar y evaluar; además, mencionan que cuando los llama a todos los pone a trabajar, no hay preferencias para nadie. Respecto a la toma de decisiones, una docente expresa que los llama, les consulta, lo conversan y las decisiones se toman en equipo; mientras que, otra docente indica que la directora da la disposición, se reúne con ciertas compañeras y da a conocer las decisiones que ya han sido tomado para que se realicen. Una tercera opinión es que las decisiones en la escuela son entre todos los compañeros, pero cuando es algo como directivo, ella toma las decisiones.

En la escuela 5 tres docentes manifiestan que sí promueve el trabajo en equipo, que divide por grupos el trabajo cuando hay alguna actividad y un docente menciona que no delega funciones, nadie queda encargado de la institución en ausencia del directivo. En lo referente a la toma de decisiones las opiniones están divididas, pues una docente indica que le da mucha prioridad a lo que piden los padres de familia, que a veces los padres saben alguna información antes que los docentes y esto perjudica, mientras que otra docente dice que los reúne y en plenaria todos dan su punto de vista.

En la escuela 6 Armando, 32 expresa que “la directora delega bastantes procesos que hay que cumplir, han realizado encuestas a padres, los ejes de gestión escolar denominados Colmena”. Estefanía, 37 menciona que “designa ciertas cosas solo a los que están pegados a ella; entre docentes si trabajan en equipo por iniciativa propia por el bien de la institución”. En lo referente a la toma de decisiones, responden que sí hacen reunión de maestros, cada quien opina; se hace siempre y cuando esté permitido por el Distrito, unas veces hace consenso, otras veces toma ella la decisión. Una docente expresa que “ella toma decisiones y se hace lo que ella dice, aunque no estén de acuerdo los docentes”. Otra menciona “a veces en forma general, dependiendo que decisión sea, a veces viene con decisión como autoridad, otras veces con comisiones”.

En la escuela 7 expresan que la directora promueve que trabajen con diferentes personas rotando en las diferentes actividades de acuerdo a sus fortalezas. Planifican en equipo, se apoyan entre todos pasando notas y ha delegado algunas funciones. Además, manifiestan que la toma de decisiones a veces las realiza la directora, por presión para cumplir con disposiciones del Distrito, piensan que debería ser un poco más flexible, que las decisiones la toma mayoritariamente la directora, hay esa falencia.

f) *Actitud del directivo ante las dificultades y habilidades de negociación*

<p><i>¿Podría describir cómo es el clima laboral en su institución?</i></p>

En la escuela 1 una docente expresa que es un poco tenso entre ambas jornadas que funcionan en la misma institución, habría que mejorar un poco. Otra indica que se siente muy bien con sus compañeras de la misma jornada (vespertina). Una tercera docente afirma ¡hermoso, muy buen ambiente laboral!, tranquilo, se saludan, se han realizado actividades de integración entre ambas jornadas. Otra de las docentes entrevistadas dice que antes había una fricción entre jornada matutina y vespertina, ahora ha mejorado.

En la escuela 2 afirman que es muy bueno entre todos, una muy buena relación entre todos los compañeros.

En la escuela 3 los docentes expresan que el clima laboral es muy agradable, de mucha confianza, camaradería, empatía, colaboran unos a otros en algún turno, en alguna situación personal están prestos a colaborar unos a otros.

En la escuela 4 expresan que es tranquilo, se llevan bien, se ayudan; también mencionan que es pacífico, muy bonito. “Cuando venimos a trabajar cada quien está en su aula, estamos en puntos estratégicos cuidando a los estudiantes, cuando estamos en la cancha estamos pendientes de los estudiantes”, menciona Ismenia, 64.

En la escuela 5 mencionan que, en general, el clima laboral es muy bueno, todos trabajan y comparten, expresan que hay un buen ambiente de trabajo. Una docente opina que “el director anterior no ha superado su proceso ya que fue directivo tantos años y ahora es docente en la escuela, al parecer eso le ha afectado y se chocan con el nuevo director”. Finalmente, un docente indica que hay un buen clima laboral, sin embargo, al director le falta escuchar a los demás, ser más empático.

En la escuela 6 Armando, 32 expresa “normal, no es excelente porque como seres humanos discrepamos, tenemos diferentes puntos de vista; tratamos siempre que la institución quede bien, que los padres vean que hay participación”. Ariana, 33 indica que “hace 5 años fatal, había como rencor por ciertos contratiempos, si ha mejorado con el tiempo, según la experiencia ha mejorado un poco. Hemos tratado de ponernos en el lugar de la directora para comprenderla”. Estefanía, 37 menciona “entre docentes bien, con la directora afecta al grupo que para unos sí y para otras no”. Mercy, 59 dice “ha mejorado muchísimo, hemos indicado que es lo que nos afecta y que debemos mejorar”.

En la escuela 7 algunos docentes expresan que el clima escolar es muy bueno, otros que falta tiempo para actividades de integración. Una docente menciona que la directora tiene un desacuerdo con una docente. Un docente opina “es hermoso entre docentes, se ayudan entre todos de acuerdo a sus fortalezas, la armonía es entre docentes, la directora se siente fuera, no se involucra en esa armonía”.

¿Cuándo se ha presentado algún desacuerdo entre docentes o con el director, cuál ha sido la actitud del director?

En la escuela 1 manifiestan que el Directivo investiga, conversa con cada una de las docentes, escucha a ambas partes, luego se busca una solución; lo realizan en privado y si se ha llegado a resolver. La actitud del director ha sido consensuar, escuchar ambas partes.

En la escuela 2 los docentes manifiestan que siempre se llega a acuerdos, llama a ambas partes y se busca una solución. Examina, escucha, lo medita, expone su punto de vista. Una docente expresa que “por jornadas si hubo una vez un pequeño desacuerdo por la limpieza del aula de clases, la directora siempre va y pregunta, conversa y buscan resolver”.

En la escuela 3 se dialoga, se analiza, el director llama a la dirección y hacen una conversación con las personas involucradas; pide la calma, dialoga de manera privada con los involucrados; si el caso lo amerita se hace resolución de conflictos con un acta de acuerdos y compromisos con el apoyo del DECE y se busca una solución.

En la escuela 4 indican que, lo que hace la directora es conversar con ellos en privado y llegar a acuerdos. Vanessa, 50 expresa “yo vi un caso y pasó al DECE para buscar solución”. Otra docente dice que escucha a ambas partes y trata de sacar adelante y llegar a consensos. “Ha llamado a los compañeros y ha hablado con ellos, primero el diálogo, si la situación persiste dice que va a informar a las autoridades superiores, considero que es lo correcto”, menciona Ismenia, 64.

En la escuela 5 mencionan que cuando se presenta un desacuerdo el director usualmente es flexible con la opinión de los docentes; “con el docente que anteriormente fue el director tienen ciertos desacuerdos y es más difícil llegar a consenso”, expresa una docente. Cuando es entre docentes, llama a la persona a solas y si es algo más grave a veces llama al DECE y buscan una solución. Además, un docente menciona que la actitud es pasiva, trata de solucionar, promueve trabajar en equipo y debe ser empático, conciliar, consensuar.

En la escuela 6 un docente indica que ante un desacuerdo la directora promueve el respeto y ha tratado de solucionar para que no haya un conflicto mayor. Ariana, 33 expresa “depende de las circunstancias a veces se siente sofocada, unas veces acepta, otras veces no”. Otra docente menciona que lo que hace la directora es escuchar a ambas partes y buscar la solución.

En la escuela 7 una docente manifiesta que “ante un desacuerdo la directora se molesta un poco, cada uno defiende su postura y es un poco difícil”. Otra docente manifiesta que cuando

hay algún docente que aumenta el tono de voz, trata de controlar la situación. Toma en cuenta si alguien no puede realizar alguna actividad. Un docente expresa que “conversa con una sola persona, no hay mediación, hay una especie de imposición”.

¿Considera que el director acepta las opiniones de los demás en las reuniones de trabajo, se muestra flexible? Argumente brevemente su respuesta.

En la escuela 1 una de las docentes expresa que no al 100%, porque no ha habido reuniones generales, sino por comisiones. Las demás docentes manifiestan que sí es flexible, sabe escuchar y acepta las opiniones de los demás.

En la escuela 2 expresan que es muy flexible y considera las opiniones de los demás. Acepta las opiniones, pide que le digan si en algo se ha equivocado, es una docente más y trata de ser siempre empática.

En la escuela 3 los docentes indican que el director se muestra flexible, escucha y si algo implica estar fuera de la ley, les explica; indican que siempre les pregunta, él recoge las opiniones de cada uno y las decisiones son en conjunto.

En la escuela 4 mencionan que la directora sí tiene flexibilidad y acepta las opiniones e ideas de los demás; además indican que cuando un docente da una opinión y es válida, argumentada, obviamente la acepta. Se analizan los pros y contra y sí hay flexibilidad.

En la escuela 5 los docentes mencionan, en su mayoría, que el director acepta las opiniones de los demás; dicen que dependiendo de la circunstancias los escucha, se analiza con documentos y argumentos para llegar a acuerdos y se respeta. Un docente expresa que a su parecer falta un poco más de flexibilidad, escuchar, aceptar las opiniones de los demás, que sea un 50-50.

En la escuela 6 hay opiniones diversas, un docente dice que sí, siempre y cuando sea algo permitido por el Distrito. Otra docente manifiesta que “a veces existe flexibilidad, otras no, porque dice que así lo envió el Distrito”. Hay quien expresa que no acepta, solo de sus personas de confianza, no escucha a todos por igual. Para finalizar, una docente comenta que “ahora sí...antes no, es la práctica”.

En la escuela 7 un docente indica que sí, en un 80% acepta y analiza si es factible, cuando hay opciones escogen la mejor entre todos. Otros docentes expresan que a veces sí, a veces es un poco difícil. Hay otro docente que dice: “en las reuniones específicamente no acepta opiniones, porque ya lleva su agenda de trabajo”.

¿Considera que el director busca acuerdos con otros, con el objetivo de identificar la opción más favorable para todas las partes?? ¿Podría decir si es un buen negociador?

En la escuela 1 expresan que el director sí hace mediación con los padres de familia, es buen negociador buscando el beneficio de la institución.

En la escuela 2 mencionan que es una buena negociadora y busca llegar a un acuerdo que no afecte su labor. Siempre ella pregunta, conversa.

En la escuela 3 opinan que sí porque ya sea con docentes o padres de familia maneja la situación dialogando, conversando, siguiendo los lineamientos, una docente expresa “no se necesitan dos o tres reuniones para llegar a acuerdos, en la primera reunión todos quedamos de acuerdo. Es observador, detecta las fortalezas de cada uno y delega funciones, es ecuánime”.

En la escuela 4 las docentes entrevistadas expresan que la directora si es buena negociadora, trata de llegar a consensos para que el problema no se haga grande.

En la escuela 5 los docentes opinan que el director busca acuerdos, trata siempre con afecto, respeto y cordialidad a todos. Un docente dice que “negociar no es solo hacer lo que yo

pienso, hay que escuchar a los demás, es importante ese ganar-ganar, tomar en consideración las opiniones de los demás”.

En la escuela 6 hay diversas opiniones, para un docente sí, porque por ejemplo cuando son actividades busca a las personas de acuerdo a sus fortalezas y predisposición. Una segunda docente explica que la directora trata de hacerlo; mientras que Estefanía, 37 opina: “con las que no les cae bien las persigue... a veces trata de ponerlas mal con los padres de familia, con las que por algo les puso el ojo”

En la escuela 7 los docentes expresan que tiene habilidades para la negociación porque si hay desacuerdos, al final se llega a acuerdos. Un docente menciona que en ciertos casos, no es una buena negociadora por iniciativa propia, “el docente le tiene que hacer ver”.

Entrevistas a directivos.

Se realizaron dos entrevistas a cada uno de los directores de las escuelas de la muestra seleccionada para esta investigación, con un total de siete directores. Para una mejor organización de los resultados, las respuestas se clasifican y organizan agrupándolas de acuerdo a las dimensiones y categorías previamente establecidas, mismas que se dieron a conocer en el capítulo III Metodología (*tabla 5*).

Para mantener la confidencialidad de la información se utilizaron nombres ficticios y al referirse a cada una de las escuelas se emplearon los códigos IE (institución educativa), seguidos del número 1-2-3-4-5-6-7, de manera indistinta y sin un orden específico, quedando así:

IE1...IE2...IE3.

A continuación, se describen los resultados de las entrevistas a directivos:

Dimensión 1: acompañamiento pedagógico

Categorías

a) *Percepción personal del acompañamiento pedagógico*

¿Qué es para usted el acompañamiento pedagógico?, ¿cómo lo concibe?

Joaquín percibe al acompañamiento como “compartir experiencias, se delega al grupo, se socializa cuáles son los formatos, los documentos, se explica cómo deben llenarse”.

Maribel dice que acompañamiento es “estar al día acerca de la actividad educativa actual en Ecuador, decirles a los compañeros que hay que innovar y buscar la forma para llegar al estudiante, siempre estar dándoles orientaciones acerca de los memorandos, estar actualizados, estar pendientes de las nuevas normativas”.

Jacinto opina que es “visitar las aulas acompañados de una rúbrica de evaluación, no de manera punitiva, sino para observar alguna debilidad, para observar que exista transversalidad, correspondencia del currículo, es para una mejora profesional”.

Narcisa manifiesta “es como una práctica que se realiza para asegurar que el aprendizaje sea significativo y productivo”.

Rafael expresa “acompañamiento es dar un apoyo al docente en cuanto a su actividad dentro y fuera del aula, cumplir con los estándares y con su planificación, hacerlo en todo momento y con una retroalimentación”.

Janina opina "es parte de un seguimiento es saber las fortalezas y también las debilidades y brindar apoyo a las docentes”.

Cristina expresa “estar con el docente, despejar alguna inquietud, ir a cada salón, hacer esas visitas áulicas”

b) Acompañamiento como proceso Institucional

En la institución donde labora, ¿considera que existen prácticas de acompañamiento pedagógico?

Para Maribel las prácticas de acompañamiento “consisten en ir a los grados, preguntar a los estudiantes como van, revisar las asistencias”. Jacinto menciona que “regularmente si se realizan, pero este año por los eventos solo una vez se logró realizar”.

Narcisa expresa que “algunas veces si se ha realizado, a veces por cuestiones de tiempo no; se socializa en reuniones, que ellos se den cuenta que es necesario hacerlo para mejorar”.

El director de otra escuela dice que están en el proceso de conseguir un porcentaje más alto y lo han propuesto como metas y acciones en el PEI que elaboraron. Otra directora responde que si realizan esas prácticas de acompañamiento viendo las fortalezas y trabajando en equipo. Janina expresa “tengo una profesora de Educación Física que ganó un concurso de méritos e ingresó a la escuela como docente de grado, tuvo bastantes dificultades, le di clases demostrativas y le enseñé los procesos; la fui apoyando en la planificación”. Por último, una directora manifiesta que sí lo hace a todos, hay un diálogo, una reflexión, es una observación enriquecedora.

¿Ha observado clases de los docentes alguna vez?

Un director indica que no de manera formal, solo ha pasado por las aulas dando alguna indicación, ha ido observando a los docentes; además, dice que ingresó como director en septiembre del año 2023, ya habían realizado observaciones, de manera informal. Otra directora expresa que sí, pero sin papeles.

El tercer director responde “sí, con la rúbrica de evaluación para ver si los temas del currículo corresponden a lo planificado por el docente. La primera visita es avisada, la segunda se dice en qué semana será, no el día ni hora exacta”.

Hay una directora que manifiesta:

De manera que no se han dado cuenta, cuando un padre se ha quejado he ido sutilmente con la compañera y he observado, es una manera de darme cuenta de lo que ocurre, porque a veces los padres de familia exageran. Este año no se ha hecho.

Continuando con los resultados, un director expresa que sí ha observado ciertas clases y se ha dado cuenta que algunos docentes necesitan este acompañamiento. Otra responde que sí y la última directora entrevistada contesta que ha observado clases y a veces delega al DECE u otros docentes.

¿Cuál fue la finalidad de la observación de clases?

Acerca de la finalidad de la observación de clases, los directores entrevistados coinciden que permite identificar fortalezas o debilidades y que los docentes mejoren, estar pendientes de lo que ocurre en el aula, poder recapitular lo que este fuera de orden, lo que no vaya en el trazado del currículo, ver si hay la transversalidad, hacer la observación en privado.

Además, Narcisa menciona “es para retroalimentar a los docentes, que se den cuenta cuáles son sus falencias, se ve lo positivo, lo que no estuvo bien para alimentarnos todos de esas experiencias”.

¿Qué otra actividad institucional en la que usted haya estado inmersa/o, la podría catalogar como acompañamiento pedagógico?

Respecto a la pregunta, los directores en su mayoría responden lo siguiente: socializar documentos, normativa; pasar por las aulas sin interrumpir, cuando un niño ha faltado mucho van al aula y conversan con el docente, se va recogiendo la asistencia de los estudiantes.

Un director opina que también es acompañamiento pedagógico cuando se reúnen para compartir la información del nivel distrital, socializan en círculos de estudio, analizan el documento y se comparten criterios.

Una directora afirma que con la Psicóloga de DECE, se ha hecho otro tipo de acompañamiento, pues en la escuela un 20% de estudiantes tienen necesidades educativas especiales.

c) Características y frecuencia del acompañamiento pedagógico

De acuerdo a su experiencia, ¿cuáles son o deberían ser (según el caso) las características del acompañamiento pedagógico? Describa brevemente.

Al preguntar a los directores de las siete instituciones de la muestra acerca de las características, respondieron lo siguiente:

IE1 Participativo, democrático.

IE2 Con empatía, comunicación, trabajo en equipo.

IE3 Enmarcada en el currículo, personalizada, ver el contexto del aula, del profesor.

IE 4 Flexible, con ficha de observación, no para sancionar, para mejorar.

IE5 Debe ser continuo, debe haber retroalimentación, que el docente reconozca y acepte los motivos de la retroalimentación, que no sea visto como una imposición y sea aceptada, no se sienta ese rechazo del docente y se acepte como una mejora continua.

IE6 Tratar de mantener el contacto con el docente para conocer sus fortalezas e identificar si hay alguna mala práctica del docente.

IE 7 Observación, ver en que estamos fallando, hacer un autoanálisis.

<p><i>En caso de que si realice acompañamiento pedagógico ¿con que frecuencia lo realiza?</i></p>

En lo referente a la frecuencia del acompañamiento pedagógico, los directores responden:

IE1 No lo he hecho este año. Pienso que se debe hacer constantemente el acompañamiento.

IE2 Se realizó, pero como parte del Programa Aprender a tiempo, en el segundo trimestre.

IE3 El año anterior dos visitas de aula, este año una vez.

IE4 No se ha realizado este año lectivo, pero podría ser dos veces en cada trimestre y de acuerdo a la necesidad.

IE5 Solo a un grupo de docentes se realizó hace dos meses, por ciertas alertas, no se ha hecho con todos los docentes porque no ha habido tiempo suficiente.

IE6 Dos veces al año a todos los docentes.

IE7 Se debería realizar dos veces al año. Casi a diario las observa cuando pasa por el salón, a veces ingresa donde siente la necesidad se acerca, se sienta, observa, le da la asesoría.

d) Etapas/pasos y actores

Todos los directores entrevistados coinciden en que el acompañamiento pedagógico es un proceso. Al preguntarles *¿cuáles considera usted que serían las etapas o pasos de este proceso?*, respondieron los siguiente:

IE1 Diseño, creación, sensibilización, participación constante.

IE2 Comunicación a los compañeros, de que se trata el proceso, qué es lo que se desea observar, hacer un cronograma.

IE 3 Tiene un objetivo y ver que el currículo sea aplicado en cualquier contexto

IE 4 Las etapas serían: 1) hacer una ficha para registrar las características que debe tener esa observación, si se cumplen las etapas y 2) hacer un cronograma de ejecución.

IE 5 Las fases serían: 1) Darle a conocer al docente. 2) Que lo acepte el docente de buena voluntad. 3) Preparación, por urgencia o por prioridad, qué es lo que necesita fortalecer el docente.

IE6 Le damos una rúbrica para que conozca previamente sobre lo que va a ser evaluado, ingreso al salón y me ubico en un lugar sin interrumpir, observo la clase, le doy la felicitación y si hay algo que mejorar le doy la orientación, se hace el compromiso y firma el docente. Si el docente no está de acuerdo y no quiere firmar no hay problema, igual le dejo la orientación.

IE 7 No responde de manera concreta.

En caso que si lo realicen, ¿quién o quiénes realizan el acompañamiento pedagógico? Describa.

Los directores en su mayoría responden que lo ha hecho o lo debería hacer el director(a) Comisión Pedagógica, la Psicóloga del DECE y si el caso lo amerita, la Psicopedagoga.

Además, Norma responde: la directora, un docente de la Junta de área o subnivel que tenga experiencia y en caso que sea necesario la Psicopedagoga o el DECE, donde hay estudiantes con NEE y necesitan una atención. A veces se ha invitado a un padre de familia cuando ha habido conflictos con alguna docente, para que vean y valoren el trabajo de la docente.

e) Actitud del observador y del observado

¿Cuál ha sido su actitud cuando ha observado la clase de algún docente?

La actitud en los casos donde sí han realizado observación de clases ha sido muy buena, es así que en la IE3 el director menciona “no interrumpimos, solo anotamos con la rúbrica, no es punitiva”.

El director de la IE 5 expresa que su actitud es la de acompañar, prestar ayuda, hacer algo dinámico, sin que se sienta presionado el docente, que se vea al director como un amigo y no se lo tome como una imposición, en su caso los docentes observados no han sido avisados, ha sido por medio de alertas que se han generado; se ha pedido permiso para ingresar, se saluda y se dirige a la parte de atrás a observar, solo se observa un momento, no la clase completa.

En la IE 6 la directora expresa “ingreso, me ubico en un lugar que no interrumpa su clase. A veces voy a los salones, evalúo a los estudiantes que están en refuerzo, trabajo con los estudiantes, les hago dictado.”

Cuatro directores, que no han realizado observaciones de clases el año 2023, opinan cómo debería ser la actitud ideal de observador; así tenemos lo siguiente:

En la IE1 el director expresa que debe ser neutral, sin prejuicios previos hacia el docente, hacia el estudiante, al estado físico del aula, ver más allá de los que sus ojos le permiten observar, identificar plenamente los procesos metodológicos que utiliza el docente, reconocer fortalezas y si hay debilidad decírsela al docente de manera privada.

En la IE2 la directora expresa que deben ser tranquilos, empáticos, darle la confianza al compañero.

En la IE 4 la directora opina que debería ser imparcial, muy profesional, con el perfil adecuado, que sea capaz de retroalimentar, que sea de manera transparente y se diga realmente si algo necesita mejorar.

Para finalizar, en la IE7 la directora dice que se debería saludar, explicar a los estudiantes lo que se va a realizar para entrar en confianza, se sienta en la parte de atrás y los docentes están serenos, tranquilos.

f) Ventajas y Dificultades del acompañamiento pedagógico.

De acuerdo a su criterio, ¿considera que el acompañamiento pedagógico tiene algunas ventajas?, ¿cuáles?

Todos los directores entrevistados coinciden en que el acompañamiento pedagógico tiene ventajas, entre ellas:

IE1 Permitir profesionalizarnos, conocer lo que se debe hacer en el aula, evaluar, identificar debilidades o amenazas y poder ir diseñando planes o estrategias que permiten mejorar.

IE 2 Para que el docente pueda ver sus errores.

IE 3 Evidenciar alguna falencia para corregirla y mejorar.

IE 4 El docente fortalece su forma de enseñar, se aprende de las experiencias de los demás, para ponerlo en práctica.

IE 5 El docente va a tener esa mejora, porque si se hacen observaciones por medio de alertas el docente va a mejorar.

IE 6 Van a revisar los procesos, conocer más la ley, tener un mejor desempeño.

IE 7 Después de la reflexión salen ideas, técnicas nuevas para tener más éxito y mejorar las clases, es lo que se proyecta desde dentro hasta afuera.

De acuerdo a su criterio ¿cuál o cuáles son las dificultades para que se pueda brindar el acompañamiento pedagógico?, ¿cómo se superarían esas dificultades?

Entre las dificultades, Joaquín expresa “por otras actividades prioritarias que había que realizar no hubo tiempo, no había una armonía como tal, había conflictos que resolver con padres de familia, denuncias de padres de familia en la Fiscalía, los padres gritaban en el interior de la institución...no había respeto...no sabían esperar, por lo cual se atendió una cosa a la vez”.

Maribel expresa porque ha sido un año con cambios y presionados con temas en el ámbito educativo, no se ha presionado más viendo una clase.

Narcisa explica que ingresó como directora en el mes de octubre de 2023, no había un proceso planificado para observar clases. Luego no se lo pudo ejecutar porque fueron a la virtualidad por la emergencia de inseguridad y faltó tiempo.

Rafael menciona por el factor tiempo, expresa, que está solo en cuanto al personal administrativo que debería haber en una institución, haría falta un subdirector, coordinadores de áreas que puedan ayudar.

Janina por su parte responde que no se logró por organización del tiempo, pues a veces le piden que asista a alguna reunión del Distrito Educativo.

Dimensión 2: gestión y liderazgo directivo

Categorías

a) Percepción acerca de la gestión del directivo

<p><i>¿Puede describir la gestión que realiza como director en la institución?</i></p>
--

Los directivos expresan que realizan actividades de tipo administrativo, al respecto Jacinto dice:

cuando nos dan el encargo de dirigir una institución siempre nos dicen que somos 24 /7, nos piden una matriz a la media noche para la mañana siguiente, hay que hacerla, cumplir

los requerimientos de los varios departamentos del Distrito, realizar gestiones, acercamiento con la policía, activar botón de pánico.

En la misma línea Rafael expresa:

Hace pocos meses estoy en el cargo, lo primero que hice es recuperar la imagen de la institución, tratar de que toda alerta que había en la institución sea cubierta. Tener un acercamiento con los padres de familia y que comprendan.

Con los docentes tratar que me vean como una figura de apoyo y no venir a imponer... tratar de innovar, cambiar esa mentalidad del docente. Poco a poco se han ido adaptando los docentes, siento el apoyo natural de parte de ellos en lo que se solicita, que comprendan que vienen directrices y a veces hay que trabajar a presión, a veces hay que trabajar a un ritmo un poco más acelerado.

Además de lo administrativo, los directores indican que también son responsables de los ejes pedagógico, de convivencia y de seguridad, por lo cual ser director es algo que demanda mucho tiempo, dedicación y compromiso; cabe recalcar que en su mayoría las escuelas de la muestra funcionan en doble jornada y tres de ellas tienen nuevos directores a partir de los meses de septiembre u octubre de 2023.

¿Qué piensa que los docentes opinan respecto a su gestión?

Respecto a esta pregunta, los directores emiten sus opiniones, a continuación, se presentan sus respuestas:

Joaquín expresa “he escuchado más sus actos que sus palabras, siempre escucho comentarios muy buenos, pero me guío más por sus acciones y veo el apoyo, tengo una actividad y todos colaboran. Siento que confían en mi accionar”.

Maribel responde “hay personas que sí están de acuerdo, pero siempre hay alguien que no esté de acuerdo con las decisiones que se tomen. Siempre trato de ser democrática con ellos para no ser autoritaria, sino escuchar a los demás”.

Narcisa manifiesta:

Pienso que comparan la anterior gestión que tuve como directora en el 2019. Aquella vez fue algo impuesto y no tenía tanto compromiso, esta vez que me designaron asumí el reto con mayor compromiso. He escuchado que sí están de acuerdo con mi gestión, con lo que no están de acuerdo es con muchos cambios de directivos que ha habido.

Rafael responde de la siguiente manera:

De acuerdo a lo que uno escucha, indaga, siento que ha habido una aceptación, al inicio cuesta adaptarse, si ha costado ese cambio, los veo más predispuestos, a unos les cuesta más que a otros, con ellos trabajo más para ir todos a un solo objetivo, para el bien de la institución. Que la comunidad tenga confianza, que sienta como suya a la institución.

Janina expresa lo siguiente:

Si son honestos, creo que ellos deberían de creer que he hecho una gestión para el bien común. Se ha mejorado la limpieza, había muchas palomas, se convirtió en un problema sanitario, se han logrado cosas positivas como inaugurar la biblioteca, libros

que hemos recolectado. Soy muy entusiasta y optimista, se ha logrado bastante con ayuda de docentes y padres de familia.

Cristina emite su respuesta, misma que se expone a continuación:

Ha mejorado la organización, los docentes cumplen con su planificación, cumplen con sus horarios. Los padres de familia han mejorado sus relaciones. A veces cuando se trabaja apegado a los lineamientos los docentes no lo toman bien. Siempre se da a conocer con documentos, con normativa lo que hay que realizar.

Según su experiencia ¿qué prioriza usted como directivo: la gestión administrativa o la gestión pedagógica? ¿cuáles son los motivos?

Los directores entrevistados responden lo siguiente:

IE1 No responde de manera concreta.

IE2 A veces quisiera estar al 50%, pero a veces la gestión administrativa lleva un poco más de tiempo.

IE3 Todo es equitativo, hubo meses en que nos pidieron organizar muchas actividades.

IE4 Al principio era la gestión administrativa porque había muchos documentos, cuadros de calificaciones de años anteriores en desorden, se ha descuidado también la parte pedagógica. Ahora creo que está en un 50%-50% ambas.

IE5 Ambos van cogidos de la mano, van surgiendo de acuerdo a la necesidad. Se puede priorizar lo pedagógico, pero se necesita la parte administrativa que me ayude a cumplir con esa meta o viceversa. Estos meses se ha visto abocado más a la parte administrativa, a crear insumos, a ver que se puede hacer para satisfacer las necesidades que hay en la institución. Se han creado alianzas, se han establecido algunos convenios.

IE6 Creo que he tratado de equilibrar eso. En las actividades administrativas trato de organizarme y en lo pedagógico estoy coordinando con las comisiones para que se cumplan las metas, hago mis recorridos por los pasillos y algunos salones cada día.

IE7 Ambas, porque el directivo no puede estar desligado da la parte pedagógica.

b) *Liderazgo directivo*

<p><i>¿Cómo se siente trabajando en esta institución?</i></p>

Ante esta pregunta, algunos directores fueron muy expresivos, mientras otros dieron una respuesta concreta, tal como se detalla a continuación:

IE1 Muy bien.

IE2 Al inicio no lo aceptaba, porque fue un documento que me llegó, al momento fue difícil, hasta emocionalmente, pero con el tiempo si me agrada, le he cogido el ritmo a combinar la parte administrativa con la pedagógica. Si me agrada al momento

IE3 Muy bien, fui alumno aquí, es una panacea, encontré un anuario de esa época.

IE4 Muy bien porque sí hay apoyo, mi carácter es un poco fuerte, pero soy muy respetuosa.

IE5 Me siento de manera aceptable, ahora que hay ese apego y buena voluntad de los docentes me siento bien, no ha habido resistencia, estamos enfocados que se sumen todos al equipo de trabajo.

IE6 Al comienzo fue duro, sentía malestar porque había un grupo de docentes con las que había tenido inconvenientes, inclusive me habían hecho acoso. Había mucha pelea, envidia, cuando vieron que el objetivo era sacar adelante a la institución han ido mejorando su actitud con la mediación del DECE.

IE7 contenta, tranquila, sé que estoy proyectando un buen trabajo a la comunidad.

¿Cómo se considera usted: un líder o un jefe? ¿por qué?

Todos los directores entrevistados se consideran líderes por diversos motivos que se muestran con detalle:

IE1 Por ej. había un problema serio que era la impuntualidad de los estudiantes, los recibía en la puerta antes de las 7:00 y los motivaba a llegar puntuales, este problema mejoró. Con los docentes, los acompaño en todos los procesos, los escucho, vamos creando. Con la comunidad busco la manera de motivarlos para el aseo en el exterior de la escuela, he logrado el reconocimiento de la comunidad.

IE 2 Porque no soy autoritaria, les consulto, los escucho, siempre estoy en la parte humana y soy empática.

IE 3 Me encargo de la gestión administrativa, pedagógica, comparto las actividades, todo está apegado a la Ley.

IE 4 Porque trato de escucharlos, consensuar.

IE 5 Trato de conversar, no ser impositivo, tengo carga horaria y cumplo, entrego primero las actas, pongo el ejemplo; apoyo, siempre colaboro para que ellos (los docentes) me vean que soy un acompañante más, trato de contagiar eso para que también lo puedan hacer. No estoy mandando ni ordenando, pido ayuda y colaboración a los compañeros.

IE 6 Yo voy haciendo, solucionamos entre todos.

IE 7 Porque utilizo la empatía, no mando sino coordino acciones con los docentes.

Cuando un docente cumple con los objetivos planteados ¿le brinda algún tipo de motivación?

Describe brevemente.

Los directores responden que sí les brindan motivación a sus docentes, en algunos casos en el Aniversario de la escuela o al inicio del año se da un reconocimiento; además, en un minuto cívico o en una reunión de trabajo se resalta lo que hizo el docente en beneficio de los estudiantes o de la institución.

Un director indica que está en el Reglamento, se motiva al docente a través de la entrega de placas, un botón, programa de reconocimiento a los docentes, estímulos y reconocimientos en minuto cívico.

Hay directivos que expresan que sí les agradecen su ayuda a los docentes, desde lo más simple que es un mensajito, los felicitan en el grupo institucional o en reunión. En la felicitación se destaca lo bueno que ha hecho, se hace público. Hay una comisión de incentivos no económicos. Una directora menciona que en el Código de Convivencia se ha incluido para el próximo periodo lectivo dar incentivos.

c) *Gestión del currículo*

¿Considera que posee pleno conocimiento y dominio del currículo? ¿por qué?
--

Todos los directores entrevistados manifiestan que sí poseen conocimiento del currículo, constantemente se preparan de manera directa e indirecta y con el hacer se aprende, pues han sido docentes y ahora directivos.

Expresan algunos de ellos, que no se lo saben de memoria, no tienen dominio total, pero si lo manejan, lo conocen y buscan lo que se requiere.

Rafael expresa:

Si hablamos de perfección, solo Dios es perfecto, como seres humanos trato en la medida de lo posible de estar al día en los cambios. He tratado de aumentar mi nivel de

conocimiento en currículo de escuela, pues he tenido más experiencia en lo de Colegio, he estado haciendo esta mejora.

¿Ha realizado alguna capacitación interna en el último trimestre, en la cual haya cumplido el rol de facilitador?, ¿sobre qué tema?

Respecto a esta pregunta, los directores en su mayoría responden que si han realizado capacitación interna este último trimestre (tercer trimestre del año lectivo 2023-2024), acerca de temas como: socialización de lineamientos, Memorándum, sensibilizaciones de lineamientos de evaluación, ingreso de notas al nuevo aplicativo de evaluación que existe en el país, charlas para trabajar en la Plataforma Microsoft Teams del ministerio de Educación.

Narcisa menciona que se ha realizado capacitación solo con la jornada matutina, pero no se pudo con la jornada vespertina.

Cristina dice que solo lo realizó con un grupo, con el tema evaluación.

Julia indica que no los ha capacitado en temas pedagógicos en el último trimestre.

Según su opinión ¿qué aspectos usted necesitaría fortalecer como directivo, que sean necesarios para su cargo?

Los directores se muestran muy reflexivos al responder esta interrogante, observemos sus respuestas:

IE 2 Quisiera tener más carácter porque a veces me dejo llevar mucho por el sentimentalismo, por la parte humana, eso a veces no les gusta a algunos docentes. No hago llamadas de atención, pienso que para eso está la comunicación, pero a veces hay compañeros que no cumplen.

IE 3 Siempre hay que estar en mejoramiento, no ser tan condescendiente, tal vez.

IE 4 Que exista mayor unidad entre ambas jornadas. Mayor comunicación, constante, a veces me enfermo y juega mucho mi salud... no es tan fuerte...eso me preocupa.

IE 5 Distribución de los tiempos para poder abarcar con todo lo que se tiene planificado.

IE 7 Fortalecer a los docentes para que tengan más acercamiento con padres de familia. Dar más incentivos y motivaciones a los docentes.

d) Comunicación e influencia

¿Muestra desarrollo de sus habilidades blandas como la empatía, escucha activa, comunicación asertiva?

Respecto al desarrollo de habilidades blandas, los directivos de las siete instituciones educativas expresan que sí las tienen desarrolladas, pues en el rol que desempeñan se demanda mucho de estas habilidades. Mencionan que tienen desarrollada la comunicación asertiva, escucha activa, solidaridad, empatía; uno de ellos dice que la empatía es ser mucho más sensible, ubicar tus pensamientos, emociones, para poder ser mucho más asertivo con tus compañeros.

Otro directivo expresa:

He tratado de estar lo más pacífico, tranquilo ante cualquier situación, ha habido docentes que no están prestos para un dialogo y he tratado de transmitirles tranquilidad, ser empático. Se trata a los docentes con respeto, se los escucha, hay comunicación. He tratado de ser tolerante y si hay algo que sobrepasa los límites, también les doy a conocer lo que dice la normativa.

Considera que existe una buena comunicación a nivel institucional, argumente brevemente su respuesta.

La mayoría de directivos responde que existe una buena comunicación, a través de los canales oficiales y también los que ellos han creado; le dan apertura a la comunidad educativa, todos están conectados.

Uno de los directivos expresa que “hay que mejorar, si ha habido logros, pero se puede dar más, trato de hacer que eleven su potencial, saquen lo mejor de sí, siento que aún hay mucho que trabajar...”.

La directora de una de las instituciones expresa que “no quieren compartir los docentes entre jornadas matutina y vespertina, este problema existe desde hace años atrás, es duro romper esos esquemas mentales”.

e) Relaciones directivo/docentes Trabajo en Equipo

Según su experiencia en la institución ¿existe trabajo en equipo?, ¿quién lo promueve?, ¿de qué manera usted lo promueve?

En lo referente al trabajo en equipo todos expresan que sí lo promueven en sus instituciones educativas conversando con ellos, incluyendo a todos en las actividades, tratando de unificar entre docentes de las jornadas matutina y vespertina para romper esas barreras que antes existían.

Ciertos directores dicen que se trabaja por comisiones promoviendo el trabajo en equipo, nadie trabaja de manera aislada.

Una de las directoras menciona que promueve el trabajo en equipo con pequeñas acciones como: “no escuchar chismes, nadie me viene a hablar de nadie; si alguna cosa veo me acerco a esa persona y le digo de la normativa, evito que el problema llegue a mayores.”

¿De qué manera se toman las decisiones en la institución?

Acerca de la toma de decisiones, a continuación, se detallan sus respuestas:

IE1 Siempre involucro a los docentes, de acuerdo a cada eje, por ej. pedagógico y de acuerdo a cada situación.

IE 2 En consenso, entre todos.

IE 3 Nos reunimos, se muestra la norma, si alguien no está de acuerdo se revisa la Ley, se analiza y se llega a acuerdos.

IE 4 Mediante las reuniones, escucho la opinión de todos, se toma la decisión más adecuada, con los responsables de cada comisión.

IE 5 En reunión de acuerdo a lo que corresponda, trabajo por comisiones y hay coordinadores de áreas. Si es viable y es apto me sumo a la decisión mayoritaria. Si no es viable, trato de canalizarlo y se da un giro de acuerdo a la circunstancia. “La primera vez se sorprendieron cuando los convoqué para tomar unas decisiones entre todos, no había costumbre, antes las decisiones eran unilaterales”, expresa Rafael.

IE 6 Hay cosas en las que podemos llegar a acuerdos, hay otras que no, solo se tiene que cumplir con los horarios, permisos; tenemos que hacer lo que dice la Ley.

IE 7 Hay algunas que las toma netamente la directora, hay otros casos en los que sí se puede incluir a los docentes en la toma de decisiones

f) *Actitud del directivo ante las dificultades y habilidad de negociación.*

<p><i>¿Podría describir cómo es el clima laboral en su institución?</i></p>

En lo concerniente al clima laboral, aunque en general expresan que es bueno; hay algunos directores que tienen diversidad de opiniones, tales como:

IE1 Cuando llegué había conflictos por forma no asertiva de comunicación con padres de familia. He realizado llamados de atención a los docentes para garantizar el

derecho a la educación de los estudiantes. El equipo confía en mí. Ahora es muy bueno el clima laboral.

IE 2 Por jornadas el clima es tranquilo, pero al unificar jornadas hay un a tensión, algo que no pueden estar en el mismo sitio.

IE 3 No hay peleas, es muy bueno.

IE 4 A través del tiempo hay costumbres que son difíciles de romper, ej. la falta de integración entre jornada matutina y vespertina.

IE 5 Se comenzó con una pequeña división entre las jornadas matutina y vespertina, he tratado de aplicar estrategias como un compartir y hacer eventos unificados para lograr unir esos lazos y que no existan esas divisiones.

IE 6 Ha mejorado muchísimo, veo más conversación asertiva entre las maestras. Más son las personas que quieren que salga adelante la institución.

IE 7 A veces hay situaciones que han desmotivado por la actitud de ciertos docentes. Se pone un poco pesado cuando hay compañeros que incurren en desacatos u ocurren situaciones con estudiantes y padres de familia.

¿Cuándo se ha presentado algún desacuerdo entre docentes o con usted como director, cuál ha sido su actitud?

Ante los desacuerdos entre docentes o con el directivo, todos optan por el diálogo, la comunicación, escuchar a ambas partes, ser tolerantes, que se mantenga el respeto, la calma y la convivencia armónica; en ocasiones, y si el caso lo amerita, buscan el apoyo del DECE. A continuación, se exponen algunas de las respuestas más significativas:

IE1 Conversar con las partes, se llega a acuerdos. El apoyo de la Psicóloga del DECE es fundamental.

IE2 Conversar, ser mediadora, no estar para un lado ni para el otro, he tratado que adelante de mí eso no pase. Busco las estrategias si veo que van a haber desacuerdos.

IE6 Conversar, interviene el DECE para conocer cuál es su malestar, se aclara alguna cosa del mal entendido, se hace un acta de acuerdo, quedamos en mantener el respeto, la cordialidad y seguimos avanzando, siempre acompañado del DECE.

Una directora expresa que se han coordinado acciones con la Junta de Resolución de Conflictos, pues había muchas situaciones y diferencias entre docentes de ambas jornadas.

¿Usted considera que tiene facilidad para aceptar las opiniones de los demás en las reuniones de trabajo, se muestra flexible? Argumente brevemente su respuesta.

Todos los directores entrevistados coinciden en que sí tienen flexibilidad para aceptar las opiniones de los demás; sin embargo, algunos hacen aclaraciones como las siguientes:

Joaquín dice “sí cuando la situación lo amerita, los derechos de los estudiantes están garantizados en esta escuela”.

Jacinto expresa “sí tengo flexibilidad, pero acorde a la normativa, se hace contingencia si alguien se siente mal de salud, por ejemplo.

Janina indica “en algunas cosas que son viables sí...piensan que puedo irme fuera de la ley...en eso no se puede, se revisa la Ley, se comunica al Distrito.

Considera que tiene la habilidad para buscar acuerdos con otros, con el objetivo de identificar la opción más favorable para todas las partes.? ¿Podría decir si es un buen negociador?, ¿por qué?

Los siete directores expresan que sí tienen habilidades de negociación, porque buscan el consenso.

El director de la IE 5 manifiesta: "Me faltaría un poco, pero creo que estoy dentro de lo aceptable, he visto cierta resistencia y si he sabido manejar la situación hasta el momento. Es importante hacer la negociación de manera inmediata".

La directora de la IE 6 afirma "sí, porque hasta ahora hemos quedado de acuerdo, hemos conversado, si ha habido desacuerdos nos hemos respetado y cada quien cumple con su labor".

Dimensión 3: implementación de documentos y normativa vigente referente al acompañamiento pedagógico.

Categorías

a) Conocimiento de la normativa relacionada al acompañamiento pedagógico

¿Cuál considera que es su nivel de conocimiento acerca de la normativa vigente, relacionada a su función como directivo? (Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI, Reglamento a la LOEI)

Joaquín responde "siempre estoy revisando los documentos que se publican en los registros oficiales, en cuanto a la Ley está siempre a la mano. Tengo un dominio de la parte legal que me compete".

Maribel menciona "en una escala del 1 al 10, pienso que estoy en un 8 porque hay mucho que aprender, mucho que leer".

Jacinto dice "óptima, no le podría dar un número exacto porque está en constante cambio".

Norma expresa "siempre me gusta estar leyendo, un 75% de conocimiento de la LOEI".

Continuando, Rafael dice "soy esa persona que le gusta que lo retroalimenten, puedo decir sí, porque yo mismo me he nutrido, me he alimentado de información; he estado siempre al día en mis deberes y derechos, ha estado en pleno conocimiento de mis funciones".

Janina a su vez considera que todavía le falta, hay una reformatoria a la LOEI, aunque los han capacitado, aún le falta y dice “debemos fortalecernos, a todos nos falta”.

Para culminar, Carmen expresa que “la normativa es clara, ella explica el proceso de acompañamiento que realizan en la institución educativa, pero no especifica en qué parte de la normativa se encuentra su función”.

Usted recuerda alguna parte de la normativa relacionada a su función como directivo ¿Cuál?

La mayoría de directivos no responde de manera concreta acerca de la parte de la normativa que se relaciona con su función; así tenemos que:

Joaquín no responde de manera concreta, narra situación de conflicto de los padres de familia; en su gestión ha buscado que los conflictos se solucionen de manera armónica, hay convivencia. Maribel expresa “no recuerdo, tengo muy mala memoria”. Cristina no responde con exactitud. Narcisa menciona “no recuerdo el Artículo, veo cuáles son mis atribuciones, he estado leyendo la nueva normativa del Consejo Ejecutivo, Comité de padres de familia”.

Jacinto dice “sé que está en el Reglamento del Art. 46 al 52, allí están las funciones del directivo”. Ricardo expresa que hay un Artículo que indica que el director puede delegar funciones, en su escuela se han establecido comisiones; otra de las cosas que se encuentra en la normativa legal es que no se vean involucrados en cobros de valores. Janina menciona “creo que es el Artículo 354 que son las atribuciones de los directivos, en ese Artículo nos basamos para poder actuar”.

De acuerdo a su experiencia, ¿considera que el acompañamiento pedagógico tiene alguna base legal?, ¿en qué normativa se basa?

A esta pregunta, mencionan que el acompañamiento si tiene una base legal, pero no la definen con exactitud, responden lo siguiente:

IE1 Podría citar algunos artículos, ej. deberes y derechos de los docentes, deberes de los funcionarios.

IE2 Si, nada está en el aire, todo tiene una base legal, pero no recuerdo con exactitud.

IE3 Reglamento del 46 al 52 allí están las funciones del directivo, en esas mismas está sobre el acompañamiento.

IE4 Base legal del acompañamiento, no recuerdo exactamente, sé que está en la Ley,

IE5 Estaría establecido dentro de los derechos y obligaciones del docente; en los derechos está que necesitan esta capacitación, retroalimentación mejora continua; va cogido de la mano con la obligación, porque dar lo mejor a mis estudiantes y padres de familia, pero no es posible si alguien no me hace notar que necesito mejorar.

IE6 En las atribuciones que están en este mismo art. 354, la LOEI ampara al director, que pueda estar dentro del salón de clase, hacer el acompañamiento.

¿Conoce los estándares de desempeño profesional directivo y docente?, ¿considera que existe en este documento alguna parte relacionada al acompañamiento pedagógico?, ¿cuál?

Algunos directores responden que sí conocen los estándares de calidad, otros que no los recuerdan con exactitud, así tenemos:

IE1 Si, dentro de los estándares de calidad.

IE2 Si los conozco, toda la educación está enlazada porque es para beneficio de los estudiantes, nada está en el aire. No recuerdo con exactitud los estándares.

IE3 Solo sé que allí están, no recuerdo con exactitud.

IE4 En estándares, no me los sé, si he visto de los docentes y directivos.

IE5 Si, mencionan lo que es la calidad educativa, para lograrlo necesito un personal docente óptimo, se necesita mejorar el desempeño de los estudiantes, que se sientan a gusto con sus docentes.

IE6 Si, pero no recuerdo exactamente, si tiene que ver con la educación, con la calidad, debe estar en los estándares.

IE7 La verdad que los estándares no recuerdo, en este momento no recuerdo.

b) Implementación de la normativa relacionada al acompañamiento pedagógico.

¿Cuál considera usted que es el principal objetivo del acompañamiento pedagógico? Considera que en su institución se cumple con ese objetivo. ¿Por qué?

Joaquín expresa que el principal objetivo del acompañamiento pedagógico es “mantener al profesor informado, a nuestra comunidad educativa capacitada sobre la documentación vigente, la escuela si cumple porque se sensibiliza”.

Maribel dice “estar al día en el ámbito educativo, leer junto con los docentes, analizar la normativa, documentos”.

Jacinto expresa “mejoramiento profesional continuo”.

Narcisa menciona “para mejorar la calidad de la educación, debe servir para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para ver un FODA dentro de los procesos de aprendizaje, ¿si la escuela cumple con ese objetivo? ... está en proceso”.

Rafael opina “siento que todavía falta por trabajar, por el poco tiempo que llevo como director, lo veo como un meta, aún falta concretarlo, se están tomando acciones.

Janina responde “el objetivo es que el docente no se sienta solo, que sienta que si tiene un problema siempre va a haber las personas para poder solucionarlo; no ver al Directivo como alguien que está molestando, sino que es quien le brinda apoyo”.

Cristina dice “si se cumple porque los compañeros conversamos sobre el desarrollo de las destrezas de los estudiantes y queda en un informe”.

Piensa que en su institución se han implementado prácticas de acompañamiento pedagógico, de acuerdo a la normativa. ¿Por qué?

La mayoría de directores responden de manera afirmativa, como se observa a continuación:

IE1 Si, en todo momento.

IE2 Si, en las clases diarias a los estudiantes (se refiere a los estudiantes).

IE3 Por su puesto, cuando hicimos la primera de este año, hicimos la contrastación con la segunda para ver si ha mejorado, sí, con sustento legal.

IE4 No de acuerdo a la normativa.

IE5 En unos docentes se da, en otros no.

IE6 Si, a través de las visitas áulicas que están en la normativa.

IE7 Si se han implementado, porque compañeros han superado ciertas dificultades; hay compañeros que no les gustaba presentar su planificación.

*¿Posee evidencias de las prácticas de acompañamiento implementadas en su institución?
¿podría mencionar cuáles?*

Al conversar acerca de las evidencias de las prácticas de acompañamiento, algunos directores indican que sí las tienen, mientras otros no responden con claridad a la pregunta, sino que hacen referencia a evidencias de socializaciones u otras actividades curriculares.

IE1 Se sensibilizó sobre los documentos que deben tener los docentes antes de la junta de curso. Se diseñó un boletín para las calificaciones cualitativas a básica elementas. Diseñamos, creamos y sensibilizamos la información oficial.

IE2 Convocatoria para hacer esa socialización, captura de fotos.

IE3 Si, la rúbrica de evaluación, que la adaptamos al contexto actual.

IE4 No

IE5 Si fotografías, se ha incursionado en las redes sociales, se da a conocer a la comunidad lo que se hace en la institución.

IE6 Rúbricas e informes de la comisión, las firmas de los docentes, fichas de observación.

IE7 Fichas de observación de los compañeros del año anterior, este año lectivo no se realizaron observaciones de clases, solo observó la Psicopedagoga de apoyo.

En caso que en su institución hayan realizado observaciones de clases, ¿se han sistematizado los resultados?, ¿para qué han sido utilizados esos resultados?

Respecto a la sistematización de resultados, hay varios criterios de los directores, tales como:

Un director no responde con precisión a la pregunta, narra otras experiencias. Otro menciona que observaciones de clases no se han hecho en estos dos últimos periodos lectivos.

Jacinto expresa “sí, nos hemos reunido y hemos analizado y contrastado, por subniveles y esos resultados se han utilizado para verificar su evolución, lo que ha mejorado en la próxima observación”.

Rafael responde “de los dos maestros que fue observada su clase, de manera focalizada, si se sistematizó, se hizo la retroalimentación y está la reflexión, ya se la dio y lo aceptaron de buena manera, el cambio se está dando”.

En otra institución la directora dice “hemos revisado con el grupo, hemos fortalecido, hemos hecho unas clases demostrativas con ese docente, no con todos.

Cristina expresa “se han utilizado para reforzar la parte de lo que es planificación, técnicas de aplicación en clase de los docentes, si hemos sistematizado en el momento de la reflexión, no es que les tengo un informe hecho”.

¿Qué otras actividades o prácticas realizadas en su institución usted las considera como acompañamiento pedagógico?

Los directores consideran que son prácticas de acompañamiento pedagógico las socializaciones de documentos, normativa. Se hace el acompañamiento a todo el salón cuando se observan ciertas situaciones con algún estudiante por comportamiento, junto con el DECE, brindan apoyo al docente que lo requiera, por ej. en clases de ed. Física cuando se ha dado primeros auxilios a un estudiante. Cuando se reúnen por comisiones y revisan la planificación.

Expresan además que el apoyo se lo dan entre todos, compartiendo experiencias, dando sugerencias; también las charlas del DECE y del Programa Aprender a Tiempo del Mineduc.

c) Instrumentos utilizados para el acompañamiento pedagógico.

¿Considera que para realizar acompañamiento pedagógico se requiere el diseño de algún(os) instrumento(s)?, ¿cuál o cuáles según su opinión?

Todos los directores entrevistados opinan que sí se requiere el diseño de instrumentos para el acompañamiento pedagógico, entre los cuales mencionan rúbrica, escala de cotejo.

Joaquín expresa “al diseñar una rúbrica debo sensibilizar a todos los docentes, también se puede diseñar una escala de cotejo”.

Mencionan que también se necesitaría una planificación, una rúbrica para la observación, fichas de observación áulica, cronograma; demás, algún otro documento donde se establezcan los compromisos.

Un director expresa que “hay una rúbrica, pero esta descontinuada, esta con enfoque tradicionalista y ahora que estamos en un enfoque constructivista, sería bueno reformarla, hay que rediseñar una rúbrica con la cual el docente no se sienta presionado”. Otra directora dice “se deberían rediseñar los que existen, porque son de años atrás”.

En caso que hayan realizado acompañamiento pedagógico, ¿qué instrumentos han utilizado? Describa brevemente cómo los utilizó.

Tres de los directores entrevistados mencionan que han utilizado rúbrica; el primero expresa que la rúbrica de evaluación fue diseñada por un equipo de asesores hace algunos años y la contextualizaron. El segundo directivo indica que lo hizo con la observación directa, tomó apunte en su cuaderno, no utilizó ninguna rúbrica, ha sido solo un conversatorio con los docentes. La tercera directora ha utilizado fichas de observación de clases.

d) Trascendencia del acompañamiento pedagógico

Según su opinión ¿considera que el acompañamiento pedagógico tiene algún beneficio? Si su respuesta es afirmativa: ¿cuál sería el beneficio para los docentes?, ¿cuál sería el beneficio para los estudiantes?

Para todos los directores entrevistados, el acompañamiento pedagógico si tiene ventajas.

Para el docente porque estaría 100% seguro de que lo que está haciendo es de la manera correcta; para ver si tienen alguna falencia y que mejoren; expresan que con el acompañamiento los docentes van a mejorar profesionalmente, van a ser mediadores del aprendizaje, podrían mejorar su accionar en la clase.

Los docentes se fortalecen, cumplen con su quehacer docente correctamente; sus clases serían con procesos, con métodos, mejorando su manera de ejecutarlas. Además, hay quien opina

que hay ventaja cuando el docente acepta la retroalimentación de manera voluntaria, si se da resistencia no tendría ninguna ventaja.

Para los estudiantes el acompañamiento tiene ventajas porque al mejorar en su accionar los docentes, va a mejorar su aprendizaje, lo van a hacer más significativo y los estudiantes serían beneficiados de estos cambios. Podrían tener mejor predisposición para el aprendizaje y obtener mejores resultados en lo que aprenden y lo que demuestran.

¿Qué acción o acciones propone para que el acompañamiento pedagógico sea sostenible y pueda trascender?

Joaquín expresa “debemos documentar lo que hacen los docentes en el aula. Debe estar evidenciado y hacerse de forma inmediata. Tiene que mantenerse de manera constante y reconocer lo que hacen”.

Maribel opina “desde el directivo, planificando desde el inicio del año escolar e indicándole a los compañeros docentes que van a haber las visitas áulicas.

Jacinto manifiesta “incrementar a dos por trimestre las visitas áulicas, para tener más constancia y no baje el nivel de mejoramiento pedagógico del docente.

Narcisa expresa “debería ser de manera dinámica, no como imposición, sino como fortalecimiento a los procesos de enseñanza. Que todos estén de acuerdo que es necesario para mejorar”.

Rafael dice “hacer un acompañamiento real, que no solo quede en un papel, firmar un acta de acuerdos y compromisos para hacerlo más formal”.

Janina opina “que implementemos la capacitación con el DUA para poder atender a la diversidad de estudiantes.

Cristina menciona “una vez que se hace el acompañamiento hay que realizar la reflexión, hacerlo de manera individual y también hacer la retroalimentación de manera general, sin dar nombres”.

Resultados del análisis documental

La revisión documental se realizó en un ambiente propicio, sin presiones ni prisas, clarificando que es para fines de la investigación y respetando los tiempos y espacios de los directores, así como también la voluntad de entregar este tipo de información.

En la mayoría de las escuelas no poseen evidencias de documentos utilizados para el acompañamiento pedagógico. Poseen convocatorias a reuniones, registros de asistencia, acerca de temas generales o reuniones de subnivel, pero no acerca de procesos de acompañamiento pedagógico, observaciones de clases u otros insumos relacionados.

En el caso de algunas instituciones educativas poseen fichas de observación de clases y registros de asistencia, pero de hace al menos dos años atrás, cuando se realizaba ese proceso, pero mencionan que en los últimos años no se lo ha realizado.

Una escuela si posee fichas de observación de clases, las mismas que se encuentran archivadas en folder, pero no están al alcance de todos los docentes y sus resultados no han sido sistematizados.

Análisis interpretativo

El análisis interpretativo se desarrolla para dar respuesta a las interrogantes de la investigación y se relaciona con los objetivos que van en la misma línea; además, permite confrontar la hipótesis planteada que surgió y se fue modificando en el transcurso de la investigación.

En este apartado se efectúa el abordaje interpretativo de cada grupo de entrevistados (directores y profesores), con un enfoque reflexivo permanente, hallando la relación entre procesos sociales, políticos e históricos que permiten reconocer la realidad, interpretarla, explicarla y situarla en un contexto determinado.

La lectura del discurso de directivos y docentes que participan en la investigación conduce al reconocimiento de dos dimensiones para el análisis interpretativo que son: 1) Acompañamiento pedagógico y 2) Gestión y liderazgo del directivo; a medida que transcurre la investigación, se hace necesario incluir la tercera categoría denominada: 3) Implementación de documentos y normativa vigente referente al acompañamiento pedagógico, esta última es abordada únicamente por los directivos. Cada una de las dimensiones tiene sus categorías y éstas a su vez subcategorías que se han analizado a través de preguntas.

Análisis Interpretativo de entrevistas a docentes

Figura 6.

Dimensión 1: Acompañamiento Pedagógico



Nota: Esta imagen muestra las categorías de la Dimensión 1.

Percepción personal del acompañamiento pedagógico.

En la categoría percepción personal del acompañamiento pedagógico, a pesar de haber dialogado previamente y dar a conocer a los docentes el objetivo de la investigación, inicialmente algunos lo relacionaron con la asignatura Acompañamiento Integral en el Aula que es parte de la malla curricular en Ecuador a partir del año lectivo 2023-2024; entonces, expresaban sus opiniones acerca del acompañamiento que los docentes brindan a los estudiantes en el aula de clases, por lo cual fue necesario insistir en la aclaración, reflexionando que en la investigación se abordó el acompañamiento del directivo a los docentes; una vez efectuada la aclaración, emitieron sus opiniones al respecto.

Las respuestas fueron variadas, es así que la mayoría de docentes lo conciben como las socializaciones que hacen los directores acerca de la normativa, documentos y lineamientos que reciben del Distrito Educativo, la explicación para el llenado de matrices, indicaciones para llevar el registro de actividades, cronogramas, fechas importantes o para recibir instrucciones del director; hay quien opina que el acompañamiento es el que hace el DECE o la Psicopedagoga de Apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Una minoría lo concibe como la oportunidad que tienen para saber si están desempeñándose de manera correcta y recibir orientaciones para mejorar.

Así, observamos que sus concepciones no están precisamente relacionadas a los procesos pedagógicos, ni visitas de observación de clases o visitas áulicas; sino más bien lo relacionan con el apoyo que les brindan los directores en todo momento para resolver asuntos en el aula con algún estudiante, con los padres de familia o, en el mejor de los casos, lo conciben como las socializaciones e información acerca de lineamientos y normativa.

Acompañamiento como proceso Institucional.

Al analizar si piensan que el acompañamiento se da como un proceso institucional, la mayoría dice que sí (de acuerdo a la concepción que tienen), debido a que los directores siempre les socializan normativa, documentos, los orientan acerca de actividades a ejecutar. Ciertos docentes lo afirman porque sus directores siempre pasan por los salones de clases supervisando, observando, hacen un monitoreo, pero no para sancionar. Otros expresan que si tienen dudas acuden donde el directivo para que les aclare o a veces el director pasa por las aulas preguntando si tienen alguna inquietud y muestra interés.

Cuando se consultó si han observado su clase alguna vez, los docentes de las tres escuelas donde hubo cambio de director hace pocos meses, coinciden en que este año no han observado sus clases. Los docentes de las cuatro escuelas en las cuales se ha mantenido el director, opinan en su mayoría, que sí han observado sus clases, por lo menos una vez este año lectivo y pocos profesores responden que no.

En la mayoría de casos los docentes describen que estas observaciones de clases se han realizado con la finalidad de verificar sus aciertos y errores, guiarlos en lo que están equivocados, observar si cumplen con el objetivo de la clase, si utilizan materiales; una docente menciona “es como una supervisión”, para ver si necesitan mejorar y ayudarlos con una retroalimentación.

También se evidencia que en todas las escuelas seleccionadas para esta investigación se realizan actividades que los docentes consideran como acompañamiento pedagógico, tales como: reuniones, talleres grupales entre jornadas, socialización de documentos, capacitaciones; también consideran como acompañamiento, cuando el director ingresa a las aulas para ver cómo van, verificar la asistencia de los estudiantes y el apoyo de la Psicóloga del DECE.

De acuerdo a la concepción que tienen los docentes acerca del acompañamiento pedagógico, éstos lo perciben como un proceso institucional, más bien ligado a la supervisión y control por parte de sus autoridades; así también lo relacionan con el apoyo que les brindan para resolver situaciones dentro y fuera del aula con estudiantes o padres de familia y las socializaciones para mantenerlos informados.

Características y frecuencia del acompañamiento pedagógico.

En lo referente a las características del acompañamiento pedagógico los docentes se refieren a las que debería tener y mencionan:

- Que sea dinámico.
- Que se observe la clase completa.
- Que el que observa, se mantenga en un nivel de líder que ayude, participe, sugiera, sea empático y buen comunicador.
- Que se lo haga con más frecuencia.
- No debe ser sancionador.
- Si algo falla que se lo digan sin dañar la susceptibilidad de los demás.
- Retroalimentación en privado, sin llamar la atención.
- Que se ubique a docentes que tengan vastos conocimientos del área.
- Que se avise con anticipación, se dé a conocer la rúbrica y se interiorice en el docente que es para mejorar, que transmita confianza.

Al hablar de la frecuencia del acompañamiento pedagógico tenemos dos grupos, el primero de los docentes que sí han sido observados en sus clases este último año lectivo, quienes indican que lo han hecho una o dos veces. El segundo grupo es de los docentes que no han sido observados este año, los cuales en su mayoría expresan que desearían que se realice la

observación de clase al menos dos veces al año o en cada trimestre, una minoría prefiere que sea una sola vez al año.

El acompañamiento que desean los docentes presenta rasgos de un liderazgo horizontal, donde prevalezcan la confianza, empatía y comunicación asertiva; también es importante que se dedique el tiempo suficiente para observar el proceso completo de la clase, que se realice con mayor frecuencia y que los observadores tengan un amplio conocimiento del currículo.

Etapas/pasos y actores.

Continuando con el diálogo, los docentes en su totalidad consideran que el acompañamiento pedagógico es un proceso y algunos proponen ciertas etapas como:

- La socialización (previamente), luego la práctica.
- Observación- verificación (al finalizar el trimestre).
- Visita áulica- decirnos lo que fallamos- corregir lo que estamos fallando.
- Diagnóstico-planeación-ejecución- evaluación.
- Sensibilización al docente-planeación.
- Indicar qué es lo que van a hacer-plasmar (ejecutar)- retroalimentar.
- Revisar la planificación-observar la clase-calificar-felicitar.

Los actores del acompañamiento pedagógico, según expresan los docentes, en la mayoría de los casos son o deberían ser: director, docente de la comisión pedagógica, coordinadores de áreas, DECE o Psicopedagoga (si el caso lo amerita). Una docente (minoría) opina que “de preferencia sea una sola persona, porque con muchas personas se desconcentra”.

Los docentes destacan que el director es la persona idónea que debe liderar el proceso de observación de clases, acompañado de otros actores educativos. Con esto se reafirma el rol protagónico del director en la gestión pedagógica.

Actitud del observador y del observado.

Los docentes que han sido observados en su gran mayoría manifiestan que los observadores han tenido una buena actitud, han sido empáticos, amigables, los han tratado con cordialidad y les han brindado confianza. Se presenta el caso de un docente que menciona “me he sentido presionado, lo veo como algo punitivo, no como algo restaurativo o de acompañamiento”.

En el caso de los docentes que no han recibido acompañamiento, opinan que la actitud ideal del observador es que sea amable, empático, cordial, respetuoso, brinde confianza, paz, seguridad, comunique con anticipación lo que va a observar.

Por lo antes expuesto, es necesaria la buena actitud, tanto del observador como del observado, para que todo fluya con naturalidad y se genere un clima de confianza. Hay que despojarse de estereotipos, actuar con equidad y profesionalismo para que el proceso se realice de la manera apropiada.

Ventajas y Dificultades del acompañamiento pedagógico.

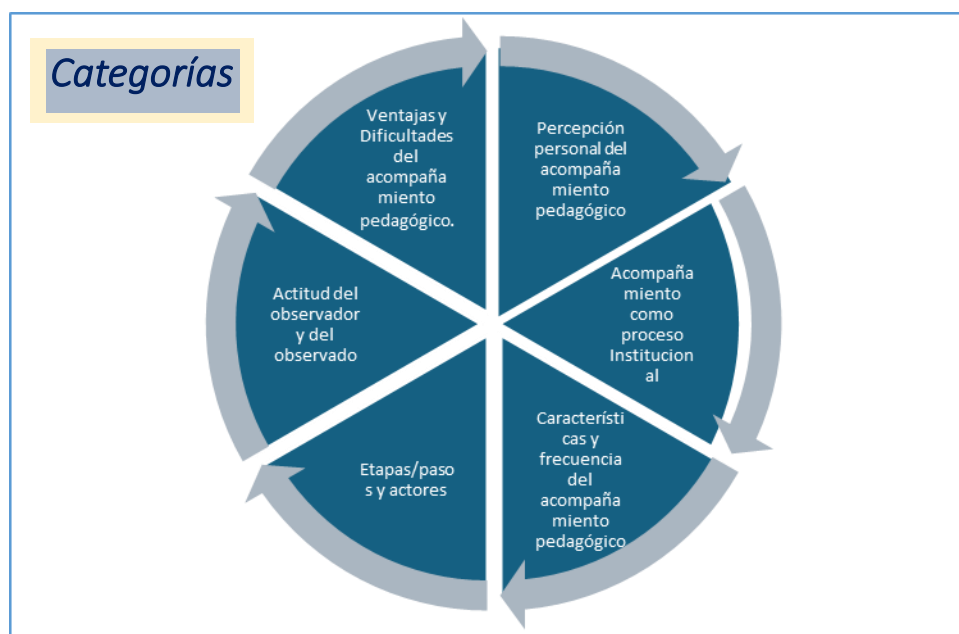
Una vez analizados los resultados, todos los docentes de la muestra opinan que el acompañamiento pedagógico tiene ventajas porque permite aprender y mejorar; expresan que, si se toma con buena actitud, hace posible fortalecer el desempeño en los docentes, éstos se interesan por investigar, les permite reflexionar, corregir y buscar estrategias para mejorar. Los docentes se pueden dar cuenta de lo que está fallando con una mirada externa y los ayuda a estar preparados y actualizados.

La principal dificultad analizada por los docentes es la falta de tiempo por las múltiples actividades y tareas encomendadas por parte del Distrito Educativo, lo cual ha ocupado la mayor parte del tiempo de los directores en actividades administrativas y no han logrado realizar este proceso, en algunos casos quedó planificada la observación de clases y no se logró ejecutar.

Otra dificultad que manifiestan son los cambios de directores, lo cual ocasiona retraso en las actividades pedagógicas; a esto se suma que en la mayoría de las escuelas no cuentan con suficientes docentes para que reemplacen a los integrantes de la comisión pedagógica o coordinadores de área, cuando vayan a realizar las observaciones de clases junto al director.

Figura 7.

Dimensión 2: Gestión y liderazgo directivo



Nota: Esta imagen muestra las categorías de la Dimensión 2.

Percepción acerca de la gestión del directivo.

Acerca de la percepción de la gestión del directivo, la mayoría de los docentes entrevistados están de acuerdo y muy de acuerdo y la califican con expresiones como ¡buena! y

¡muy buena!, afirman que los directores están pendientes de la buena marcha de la institución, se preocupan por mantener las buenas relaciones entre docentes de ambas jornadas, cuidan de la organización, las relaciones con los padres de familia, mantienen informado al personal docente y gestionan las necesidades de las escuelas. Una docente inclusive opina que “el director trabaja 24/7, es extremadamente comprometido con la institución”. De manera general los docentes perciben buena predisposición, actitud y compromiso de los directores.

Algunos docentes perciben a sus directores como personas que han actuado con firmeza en sus decisiones, pero que era necesario para sacar adelante a sus instituciones (especialmente los nuevos directores); pocos docentes expresan que falta mejorar la comunicación y consenso, no solo dar órdenes por ser autoridad; un docente manifiesta su inconformidad diciendo “no estoy de acuerdo con el autoritarismo, la forma de trato provoca cierta tensión”.

Según expresan la mayoría de docentes, los directores, aunque tratan de organizar su tiempo, priorizan la gestión administrativa, pues se ven abocados a ello por gran cantidad de información, lineamientos y disposiciones que reciben por parte del Distrito Educativo; aunque los observan hacer grandes esfuerzos por combinar ambas, le dedican menos tiempo a lo pedagógico, tratan de suplirlo pasando por las aulas de clases, observando si hay alguna novedad o situación por resolver, sin embargo es poco lo que pueden hacer en ese sentido.

Liderazgo directivo.

Los docentes de las escuelas de la muestra manifiestan que se sienten muy a gusto en sus instituciones educativas y se percibe mucha emoción en sus expresiones, pues afirman que la escuela “es como su segundo hogar” y se sienten ¡felices!, ¡dichosos!, ¡contentos!, aman su profesión y les encanta el cariño de los niños.

La mayoría de docentes ven a sus directores como un líder, porque movilizan a las personas, dan el ejemplo, hacen, se comprometen, son uno más del grupo y los motivan constantemente. Ciertos docentes de dos escuelas consideran a sus directores “un poco líder y un poco jefe”, pero están de acuerdo con su accionar porque opinan que era necesario en este momento porque la institución necesita esa organización hasta superar ciertas dificultades en la organización. Un docente de una escuela expresa que su directora es 90% jefe y 10% líder.

Gestión del currículo.

En lo referente a la gestión del currículo, los docentes en su mayoría opinan que sus directores si tienen conocimiento del currículo, manejan la malla curricular, están en continua preparación por los constantes cambios, pues han sido docentes de aula y eso les da conocimiento curricular. Hay quien opina que su director conoce más a profundidad la Ley que el Currículo y otro docente expresa que “aún no se ha profundizado en temas curriculares porque el director ingresó en su función hace pocos meses”.

Al consultar a los docentes si sus directores les han brindado alguna capacitación interna en el último trimestre, todos coinciden que no han recibido capacitación de sus directores en temas pedagógicos, un docente expresa que no tienen un Plan de Capacitación. Expresan en su mayoría, que han realizado reuniones para socialización de lineamientos, documentos, Acuerdos Ministeriales, temas tecnológicos, uso de las plataformas digitales para subida de notas al sistema de gestión escolar.

Lo expuesto evidencia la necesidad de fortalecer a los directores en temas pedagógico-curriculares pues, aunque los docentes consideran que éstos si poseen conocimiento en el manejo del currículo, es necesario que brinden capacitaciones y mantengan actualizado al personal docente.

Comunicación e influencia.

Respecto al desarrollo de las habilidades blandas, la mayoría de docentes expresan que sus directores si han desarrollado la empatía, comunicación asertiva, escucha activa, que predomina lo humano. Algunos docentes en dos escuelas opinan que a sus directores les falta mejorar un poco la empatía, amabilidad, buen trato y comunicación. En una escuela tienen opiniones divididas, el 50% opina que sí y el 50% que le falta desarrollar estas habilidades.

Ciertos docentes sugieren que los directores deberían fortalecer aspectos necesarios para su cargo, tales como: trato igualitario a todos los docentes, mayor firmeza en sus observaciones, tratar de delegar funciones, algunos docentes de una escuela expresan “no dejarse llevar por las opiniones de otros”, “separar lo personal de lo laboral”. Otros opinan que sus directores no necesitan fortalecer ningún aspecto y que están muy bien.

Relaciones directivo/docentes Trabajo en Equipo.

Los docentes, en su mayoría, indican que sí se promueve el trabajo en equipo en sus escuelas, los directores los reúnen y les delegan funciones. Trabajan en equipo por comisiones, atendiendo el eje pedagógico, de convivencia, de seguridad y salud. Se incluye a docentes de ambas jornadas tratando de conseguir la unificación y buena convivencia.

En lo referente a la toma de decisiones, en gran parte utilizan el consenso y tratan de hacerlo en equipo; algunos docentes mencionan que lo hacen por grupos, de acuerdo a cada comisión y preferirían que las decisiones las tomen en reunión general. Hay ciertos docentes que expresan que no se sienten involucrados y piensan que las decisiones las toma el director, solamente con su grupo más cercano y luego les dan la disposición; una docente opina que se da prioridad a la opinión de los padres de familia.

Actitud del directivo ante las dificultades y habilidad de negociación.

El clima boral en la mayoría de escuelas, al parecer de los docentes, lo describen como muy bueno, colaboran, se ayudan, se mantiene la armonía entre todos. En algunas escuelas ciertos docentes lo describen como un poco tenso entre las jornadas matutina y vespertina; en otros casos manifiestan que hay desacuerdos o conflictos entre ciertas personas lo cual afecta la armonía institucional.

La mayoría de docentes expresan que la actitud del director cuando se ha presentado un desacuerdo ha sido el diálogo, conversar con los docentes de manera privada, escuchar a ambas partes, consensuar, buscar una solución; si el caso lo amerita ha solicitado el acompañamiento del DECE. Una docente expresa que su directora se molesta un poco, defiende su postura “no hay mediación, hay una especie de imposición”.

Un gran número de docentes considera que su director acepta las opiniones de los demás y se muestra flexible; si la opinión es válida y con argumentos, la analiza y la acepta, siempre y cuando sea factible y esté enmarcada en la Ley. Una docente indica que su directora no acepta opiniones, solo de sus personas de confianza; mientras que otra dice que no, porque ya lleva su agenda de trabajo previamente elaborada.

Todos los docentes coinciden en que sus directores poseen habilidades de negociación, buscan llegar a acuerdos y hallan soluciones en beneficio de la comunidad educativa.

Análisis Interpretativo de entrevistas a directivos

Dimensión 1: Acompañamiento Pedagógico.

Percepción personal del acompañamiento pedagógico.

Los directores en su mayoría conciben al acompañamiento pedagógico como dar apoyo al docente, visitar las aulas, observar las clases, hacer seguimiento para conocer las fortalezas y debilidades del docente. Algunos directivos lo conciben como compartir y socializar documentos.

Acompañamiento como proceso Institucional.

Cuando se consulta a los directores si realizan acompañamiento pedagógico como un proceso institucional, se muestran un tanto indecisos en las respuestas, algunos afirman que sí, cuando pasan un momento por los grados, orientan; otros expresan que este año no se ha logrado y lo tienen previsto para el próximo año lectivo.

Los directores en su mayoría expresan que no han realizado observaciones de clases formalmente (con instrumento de observación), solo han pasado por las aulas y han observado un momento. Algunos directores expresan que si han observado clases utilizando una rúbrica.

Respecto a la finalidad de la observación, la mayoría coincide en que es para identificar fortalezas y aspectos por mejorar de los docentes, que les permitan retroalimentar para corregir errores .

Características y frecuencia del acompañamiento pedagógico.

Los directores opinan que las características del acompañamiento pedagógico pueden ser: participativo, democrático, con empatía, flexible, enmarcado en el currículo, no para sancionar sino para mejorar, debe haber retroalimentación.

Respecto a la frecuencia, la mayoría responde que no lo realizó este año lectivo, seguido por algunos que si lo han realizado entre una o dos veces al año.

Etapas/pasos y actores.

Algunos directores expresan que el acompañamiento es un proceso y como tal, tiene fases o etapas, entre las cuales mencionan:

- Diseño-creación-sensibilización-participación constante.
- Comunicación de que se trata el proceso-cronograma.
- Hacer una ficha-hacer un cronograma de ejecución.
- Dar a conocer al docente-que lo acepte el docente-preparación.
- Dar la rúbrica previamente-observar la clase- felicitación/orientación-compromiso.

Además, opinan que son ellos quienes lo han realizado o lo deben realizar, con la comisión pedagógica, un docente de la junta de área, DECE y Psicopedagoga.

Actitud del observador y del observado.

Los directores de tres escuelas, que si han realizado observación de clases durante el año 2023, indican que tuvieron una muy buena actitud, de acompañar, prestar ayuda, que el docente no se sienta presionado, no punitiva.

Los directores de las cuatro instituciones que no observaron clases este año, expresan que la actitud ideal del observador es ser neutral, empático, tranquilo, brindar confianza, con un perfil adecuado, transparente.

Ventajas y Dificultades del acompañamiento pedagógico.

Todos los directores de la muestra afirman que el acompañamiento pedagógico tiene ventajas como: permitir profesionalizar al docente, evidenciar alguna falencia y corregirla,

fortalecer la forma de enseñar, aprender de las experiencias de los demás, tener un mejor desempeño.

En lo referente a las dificultades para realizar el acompañamiento, en su mayoría expresan que no fue posible realizarlo este año por la falta de tiempo, debido a las múltiples actividades de otra índole como administrativas o de seguridad. Otro factor importante es el cambio de directivos, en tres de las escuelas seleccionadas para este estudio.

Dimensión 2: Gestión y liderazgo directivo.

Percepción acerca de la gestión del directivo

Los directores manifiestan que realizan actividades de tipo administrativo, uno de ellos expresa “cuando nos dan el encargo de dirigir una institución siempre nos dicen que somos 24/7”. Indican que además son los responsables de liderar los ejes: pedagógico, de convivencia, salud y seguridad, lo cual demanda mucho tiempo, dedicación y compromiso constante. A esto le agregan que la mayoría de escuelas trabajan en doble jornada (seis de la muestra), y tres de ellas tienen nuevos directores a partir de los meses de septiembre y octubre del año 2023.

Al consultarles ¿cómo creen que los docentes ven su gestión, si están de acuerdo o no?, los directores coinciden en expresar que creen que los docentes ven bien su gestión, que han dado muestra de que su interés es buscar el bien común, sienten que han tenido aceptación de la mayoría; en ciertos casos piensan que los docentes se van adaptando a su manera de organización del trabajo, están en proceso de cambio.

En lo referente a lo que priorizan en su gestión, todos los directores coinciden en que tratan de que haya un equilibrio entre la gestión administrativa y pedagógica; sin embargo, indican que, aunque quisieran que sea 50%-50%, la gestión administrativa lleva un poco más de tiempo, porque hay muchos documentos que organizar y actividades que cumplir.

Liderazgo directivo.

La mayoría de directores se sienten muy bien y a gusto trabajando en su institución, uno de ellos menciona que fue alumno allí y eso lo reconforta; sin embargo, algunos expresan que al inicio fue difícil, pero con el tiempo se han ido acoplado, ahora se sienten de manera aceptable y la situación ha ido mejorando.

Todos se sienten líderes porque buscan el diálogo, no son autoritarios, les consultan a los docentes, tratan de escucharlos y consensuar; además ponen el ejemplo haciendo y dando soluciones. Brindan motivación a sus docentes, les agradecen públicamente por su ayuda.

Gestión del currículo.

Los directores en su totalidad expresan que sí tienen conocimiento del currículo, pero no tienen dominio total, no podrían decir que lo conocen a la perfección; hay que considerar que también tienen actividades administrativas que atender, pero se actualizan de manera constante.

Respecto a brindar capacitación a su personal docente, en su totalidad respondieron que sí lo hacen; sin embargo, cuando se analiza sobre qué temas, se observa que se trata de reuniones para la socialización de lineamientos, normativa, Acuerdos Ministeriales e indicaciones para subida de notas al aplicativo y no precisamente sobre temas pedagógicos.

Comunicación e influencia.

Los directores entrevistados aseguran que tienen muy bien desarrolladas sus habilidades blandas como la empatía, comunicación asertiva, escucha activa, solidaridad, pues son necesarias para su rol; en su mayoría expresan que en las escuelas existe una buena comunicación enmarcada en el respeto y la búsqueda de consensos. Algunos directores dicen que el problema

de comunicación se da entre docentes de las jornadas matutina y vespertina desde hace años atrás y aunque ha mejorado, aún se necesita fortalecer.

Relaciones directivo/docentes Trabajo en Equipo.

Los directores en su totalidad expresan que promueven el trabajo en equipo, organizando a los docentes por comisiones, incluyendo a todos en las actividades, delegando funciones, tratando de unificar a los docentes de ambas jornadas.

Para la toma de decisiones, la mayoría de los directores manifiesta que sí involucran a los docentes, escuchan sus opiniones, analizan y tratan de llegar a acuerdos; algunos directores aclaran que hay decisiones que se pueden consensuar y hay otras que no, pues solo se tienen que cumplir, como los horarios y permisos, pues están enmarcados en la Ley.

Actitud del directivo ante las dificultades y habilidad de negociación.

El clima laboral en la mayoría de escuelas es muy bueno, por jornadas no hay inconvenientes, pero entre docentes de ambas jornadas en algunas ocasiones se produce algo de tensión, esta situación se viene dando desde años atrás, a partir de la unificación de las escuelas matutinas y vespertinas. Algunos directores mencionan que hay ciertos docentes que con su actitud provocan situaciones de conflicto; sin embargo, se trata de dar solución y lograr una mejor convivencia.

Cuando se presenta algún desacuerdo la mayoría de directores optan por el diálogo, escuchar a ambas partes, tener tolerancia, que se mantenga el respeto, buscan soluciones. Si el caso lo amerita, buscan al apoyo del DECE.

Los directores afirman en su totalidad que son muy flexibles para aceptar las opiniones de los demás, siempre y cuando se garanticen los derechos de los estudiantes, estén enmarcadas en

la normativa y sean viables. Se escucha a todos y se analiza la situación. Los directores tienen buenas habilidades de negociación con la comunidad educativa.

Figura 8.

Dimensión 3: Implementación de documentos y normativa referente al acompañamiento pedagógico.



Nota: Esta imagen muestra las categorías de la Dimensión 3

Conocimiento de la normativa relacionada al acompañamiento pedagógico.

Los directores manifiestan que sí tienen conocimiento de la normativa, revisan la LOEI, Reglamento a la LOEI, Acuerdos Ministeriales; expresan que existe una gran cantidad de documentos que leer, pues hay muchos cambios en la normativa y están en preparación constante.

Al consultarles específicamente acerca de la normativa relacionada a sus funciones como directores, la mayoría no responde de manera concreta y mencionan que no recuerdan con exactitud los Artículos de la LOEI o el Reglamento a la LOEI, inherentes a sus funciones; algunos mencionan ciertos Artículos, pero no coinciden con la respectiva norma.

Respecto al conocimiento de la normativa legal acerca del acompañamiento pedagógico, los directores no recuerdan con exactitud, expresan que estaría entre las atribuciones del Directivo o Docentes en la LOEI, o en el Reglamento a la LOEI. Al consultarles acerca de los Estándares de Calidad, algunos los recuerdan, pero de manera general, piensan que allí habría algo relacionado al acompañamiento pedagógico; mientras que, otros directores no los recuerdan.

Implementación de la normativa relacionada al acompañamiento pedagógico.

Aunque no recuerdan con exactitud la normativa relacionada al acompañamiento pedagógico, los directores en su mayoría expresan que el objetivo es mantener al docente informado, analizar junto al docente documentos, normativa, para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, para que el docente no se sienta solo “que sienta que si tiene un problema siempre va a haber las personas para poder solucionarlo”. Ciertos directores manifiestan que están en proceso de cumplir ese objetivo.

La mayoría de directores indican que en su institución sí han implementado prácticas de acompañamiento pedagógico de acuerdo a la normativa (hay que considerar que no recuerdan la normativa); un solo directivo analiza que no lo ha hecho de acuerdo a la normativa.

Respecto a si poseen evidencias de las prácticas de acompañamiento realizadas, la mayoría de directores no responde con claridad, hacen referencia a evidencias de socializaciones de la normativa, capturas de fotos, convocatorias de socializaciones y otros. Dos directores afirman que poseen rúbricas de observaciones de clases del año lectivo 2023-2024 y una directora indica que posee rúbricas del año lectivo anterior, pues este año lectivo no realizó observaciones de clases; en estos tres casos, mencionan que sí han sistematizado los resultados.

Instrumentos utilizados para el acompañamiento pedagógico.

Todos los directores coinciden en que se requiere el diseño y/o actualización de los instrumentos para el acompañamiento pedagógico, mencionan: rúbrica, escala de cotejo, cronograma, planificación y algún documento para establecer los compromisos.

Trascendencia del acompañamiento pedagógico.

Los directores, en su totalidad, afirman que el acompañamiento pedagógico tiene ventajas para los docentes y para los estudiantes. Para los docentes, porque les permite identificar si tienen alguna falencia y que mejoren, van a estar seguros que están realizando el proceso educativo en el aula de manera correcta, les permite que se fortalezcan respecto a los procesos de clase, métodos, e ir mejorando su desempeño. A su vez, se benefician los estudiantes ya que va a mejorar su aprendizaje, va a ser más significativo y se obtendrán mejores resultados en lo que aprenden y lo que demuestran.

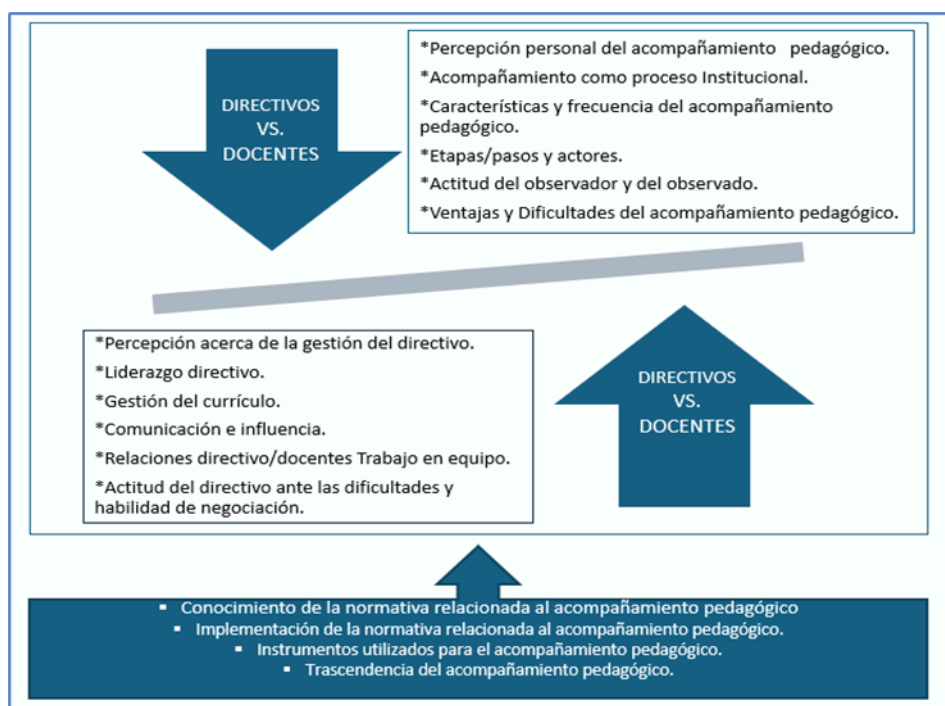
Los directores proponen acciones para que el acompañamiento pedagógico sea sostenible y pueda trascender, algunas de las cuales se enuncian a continuación:

- Documentar lo que hacen los docentes en el aula, estar evidenciado de manera inmediata.
- Que sea constante y se reconozca lo que hagan los docentes.
- Planificando las visitas áulicas desde el inicio del año escolar e informando a los docentes.
- Que se incrementen las visitas áulicas a dos por trimestre, para que no baje el nivel de mejoramiento pedagógico del docente.

- Que no sea algo impuesto, sino un proceso dinámico que permita fortalecer los procesos de enseñanza.
- Que se firme un acta de acuerdos para que sea sostenible.
- Que se implementes estrategias como el DUA, para atender a la diversidad de estudiantes.
- Que la reflexión se realice de manera individual y de manera general, sin dar nombres.

Figura 9.

Contraste entre las opiniones de directores y docentes



Nota: Esta imagen muestra la relación entre las dimensiones y categorías de la investigación.

Ahora vamos a vincular las opiniones de directores y docentes, con lo cual a su vez se van dilucidando algunas de las interrogantes de la investigación.

Si respondemos a la pregunta *¿qué es el acompañamiento pedagógico y cómo lo conciben los directivos y docentes?* podríamos interpretar que los docentes lo conciben más bien relacionado a la socialización de información, explicaciones, orientaciones, recorridos por los salones con fines de supervisión, control, evaluación del desempeño; es decir, viene dado de forma vertical desde el director, que está en una posición jerárquica superior, hacia los docentes que son quienes reciben las órdenes y disposiciones. En base a lo indagado, según lo conciben los docentes, el cargo de director le otorga esta superioridad en cuanto a conocimientos y el derecho al control de lo que “debe hacerse de acuerdo a la normativa”, lo cual dista mucho del sentido que se da al acompañamiento pedagógico de acuerdo al marco teórico en esta investigación.

Los directores, por su parte, conciben al acompañamiento pedagógico como un apoyo al docente, visitar las aulas de clases, observar clases, identificar fortalezas y debilidades de los docentes; algunos lo conciben como compartir y socializar documentos.

Esto nos demuestra que existe una concepción diferente entre docentes y directores de lo que es el acompañamiento pedagógico; los primeros desconocen en su mayoría este proceso y lo relacionan con recibir documentos y disposiciones y quienes lo han recibido, lo perciben como una supervisión; mientras que los segundos tienen una concepción más apegada a lo que efectivamente es el acompañamiento pedagógico.

Respondiendo a otra de las interrogantes de la investigación, al reflexionar acerca de *¿cómo son las prácticas cotidianas de gestión directiva desde sus voces y relatos?*, los docentes expresan que sus directores realizan gran cantidad de actividades de índole administrativo, cuidan la organización de la escuela, las relaciones entre docentes, la comunicación con padres de familia y el bienestar de los estudiantes, para mantener una convivencia armónica; así como

también están al pendiente de que hayan entornos seguros para el aprendizaje. Expresan sentirse de acuerdo y muy de acuerdo con la gestión de sus directores, en su mayoría los ven como personas comprometidas, con buena predisposición y que trabajan en beneficio de la institución; inclusive hay docentes que opinan que su director ha tenido que actuar con firmeza por el bien de la institución y a pesar de aquello, están de acuerdo con su gestión. Existe también la opinión focalizada en dos escuelas, donde algunos docentes mencionan que hay directores con ciertos rasgos de autoritarismo.

Además, los docentes indican que los directores ocupan la mayor parte de su tiempo en la gestión administrativa, debido a la cantidad de información y actividades requeridas por las autoridades de los diferentes departamentos del Distrito Educativo y a las múltiples actividades programadas en la institución; a pesar de los esfuerzos realizados por organizar su agenda, se observa que casi no les queda tiempo para la gestión pedagógica; sin embargo, para suplirlo, en unos casos delegan a la comisión pedagógica o coordinadores de subnivel y en otros pasan por las aulas observando lo que ocurre, en cuanto tienen tiempo disponible.

Los directores narran sus prácticas cotidianas en la misma línea que los docentes, se sienten comprometidos con la institución y son responsables de liderar todas las actividades administrativas, pedagógicas, de convivencia y de seguridad de las escuelas, las que casi en su totalidad, funcionan en doble jornada, lo cual en ocasiones demanda laborar en horarios extendidos. También expresan el sinnúmero de actividades administrativas y de organización que realizan por disposición superior, motivo por el cual, aunque están conscientes de la importancia de la gestión pedagógica, por cuestiones de tiempo, la mayoría de las veces deben priorizar la gestión administrativa.

Al contrastar la opinión de directores y docentes, estos coinciden. Lo descrito deja entrever que los directores dedican la mayor parte de su tiempo a la gestión administrativa, abocados por las circunstancias, por lo cual se les dificulta asumir la gestión pedagógica o esta es delegada a otros actores educativos.

Continuando con el análisis, acerca de *¿cuál es la normativa relacionada al acompañamiento pedagógico de los directivos y cuáles son sus características?*, de acuerdo a lo investigado los directores en su mayoría desconocen la normativa relacionada con el acompañamiento pedagógico, no recuerdan con exactitud los estándares de calidad, ni los artículos de la Ley donde se encuentran sus funciones.

Las características más relevantes del acompañamiento pedagógico de acuerdo a las opiniones de directores y docentes son: flexible, dinámico, empático, no punitivo ni sancionador, frecuente, con retroalimentación personalizada y en un clima de confianza.

Respecto a la frecuencia de las observaciones de clases, ambos actores educativos expresan que en algunos casos se ha realizado una o dos veces al año, en otros casos no las han realizado este año lectivo; opinan que deberían prepararse y ejecutarse con mayor frecuencia, una o dos veces al trimestre.

Es de mucha importancia en esta investigación, reflexionar acerca de *¿cuál es el impacto de las prácticas de acompañamiento pedagógico de los directivos en el desempeño de los docentes de las escuelas de educación general básica?*

Para los docentes el acompañamiento pedagógico es un proceso que sí se cumple de acuerdo a su concepción, porque lo relacionan con la socialización de documentos, lineamientos, normativa u orientaciones que les dan sus directores; afirman que se da cuando el director pasa por sus aulas un momento para “ver lo que sucede” o resolver alguna situación específica; lo

relacionan, como ya se mencionó, con el monitoreo y la supervisión. La concepción del acompañamiento de los directores está más apegada al apoyo, guía, visitas de observación de clases y orientaciones; aunque éstos expresan que sí se da como un proceso institucional, se contraponen con las evidencias, las cuales demuestran que solamente en ciertas escuelas se realizan estas prácticas.

En los casos en que se han realizado visitas de observación de clases, el impacto ha sido positivo para los docentes pues, según lo describen, les permite aprender y mejorar, corregir, investigar, buscar estrategias y fortalecer su desempeño. Los directores también lo ven como algo positivo que impacta directamente en la mejora de su desempeño profesional y beneficia a los estudiantes en su aprendizaje.

Una dificultad se da cuando hay resistencia por parte de ciertos docentes, debido al desconocimiento y por la falta de una sensibilización acerca de las ventajas y utilidad del acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño profesional; a esto se suma el estilo de gestión y liderazgo de los directores que, según los resultados de la investigación, está muy centrado en la norma, pues a pesar de ser democráticos, aún conserva ciertos rasgos tradicionales del director/administrador y predomina la gestión administrativa.

Según el relato de directivos y docentes al abordar la interrogante *¿cómo y cuándo se produce el acompañamiento y qué tipo de transformaciones se generan?*, iniciemos analizando que la actitud del observador es fundamental para generar un clima de confianza necesario para que se produzca el acompañamiento pedagógico. Según afirman la mayoría de docentes, cuando han observado sus clases, los observadores ha tenido una muy buena actitud, han sido empáticos, cordiales, amigables y han inspirado confianza; los directores que han participado en este proceso, a su vez expresan que lo han hecho con muy buena actitud de acompañar, prestar ayuda

y no punitiva, para que el docente no se sienta presionado. Se presenta un caso en una institución educativa, donde un docente expresa haberse sentido presionado y lo ve como algo punitivo.

El acompañamiento pedagógico es visto por directores y docentes como un proceso, el mismo que según opinan, debería ser planificado y avisado con anticipación; inclusive proponen, aunque de manera difusa, ciertas etapas o fases que se han organizado para una mejor comprensión de la siguiente manera: la sensibilización para que los docentes conozcan su objetivo y cómo lo van a realizar, la planeación, la ejecución o práctica y la evaluación o retroalimentación para corregir lo que están fallando.

Asimismo, docentes y directores concuerdan que los actores del acompañamiento deben ser: el director, quien lo lidera, acompañado de un docente de la comisión pedagógica o coordinador de área, los cuales deben tener vastos conocimientos del currículo y metodologías. También podría incluirse a la Psicóloga del DECE o Psicopedagoga.

Cuando el docente se siente acompañado y recibe la retroalimentación de manera adecuada, se abre la posibilidad que se generen cambios positivos en su accionar en el aula, sea más investigativo, sus clases sean más dinámicas, se promueva la reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo al planteamiento inicial de esta investigación, ha sido indispensable realizar el análisis de las prácticas de acompañamiento que se están ejecutando en las escuelas y su impacto en la praxis educativa institucional y mejora de la gestión pedagógica.

Se ha observado que los docentes y directores perciben de manera diferente el acompañamiento pedagógico. Los docentes están acostumbrados a ver el acompañamiento como la socialización de documentos, lineamientos y normativa, relacionándolo con la vigilancia, supervisión y control del cumplimiento, al parecer lo han normalizado de esa manera. Los directores, en su mayoría, lo perciben como el apoyo al docente, visitas a las aulas de clases, observación de clases, identificar fortalezas y debilidades de los docentes.

El acompañamiento pedagógico no es visto como un proceso reflexivo, de retroalimentación en ambos sentidos, donde todos aprenden; sino, como un proceso unidireccional donde el director o los observadores son quienes saben y los docentes receptan las recomendaciones para mejorar.

El cargo de director infunde a los docentes el “respeto” por la jerarquía, asumen que si es el director es el que más debería saber y los tiene que guiar.

Se observa cierta “sumisión” hacia el directivo por parte de algunos docentes en sus expresiones y narrativa; se evidencia escasa reflexión, unos son más receptivos...pocos cuestionan, la mayoría acepta finalmente lo que les recomiende el director, en los casos que han observado sus clases y en sus prácticas cotidianas.

Los cambios de directores en varias escuelas han ocasionado un atraso en los procesos pedagógicos, ya que no se han dado la apropiada transición entre una autoridad y otra. Los nuevos directores han necesitado un tiempo prudencial para conocer la realidad de la institución, sus fortalezas, necesidades y empoderarse de su rol.

La elevada demanda de procesos administrativos, los cambios en la organización de la malla curricular (de quimestre a trimestre), la modificación en los procesos de evaluación, el cambio de la plataforma de gestión escolar, han ocasionado que el director utilice la mayor parte de su jornada laboral en la gestión administrativa y han producido un fuerte impacto en la gestión pedagógica.

La falta de tiempo por los múltiples requerimientos de tipo administrativo por parte del Distrito Educativo, es un factor que dificulta las prácticas de acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas, pese a ello los directores tratan en lo posible de gestionar su tiempo y suplir la gestión pedagógica con recorridos por las aulas de clase, sin previo aviso ni planificación, para brindar ayuda en la solución de posibles problemas que se generen o hacer seguimiento al trabajo del docente.

Los directores, según la perspectiva de la mayoría de docentes, poseen liderazgo y desarrollo de sus habilidades blandas como la empatía, comunicación asertiva, escucha activa, solución de problemas, que son necesarios para el óptimo desempeño de su rol.

Las buenas relaciones interpersonales y manejo de emociones se relacionan de manera directa con la gestión del directivo, para la creación de un clima laboral adecuado y de sana convivencia.

Se necesita realizar acompañamiento pedagógico con más frecuencia en las escuelas, pues los docentes que lo han recibido lo ven como algo ventajoso para mejorar su desempeño.

El nivel de acompañamiento es bueno, desde la concepción de los docentes y directores; sin embargo, de acuerdo a los estudios realizados en el marco teórico del presente trabajo, es imperante la investigación y análisis de literatura sobre el tema, la sensibilización a los actores educativos acerca de su utilidad, darles a conocer sus etapas, actores, características, para que estas prácticas mejoren y se institucionalicen en las escuelas.

Como se expresó al inicio de la investigación, el acompañamiento pedagógico impacta de manera favorable en el desempeño de los docentes, pues tiene ventajas ya que permite reflexionar acerca de las prácticas cotidianas, compartir experiencias y perfeccionar la praxis docente en beneficio del aprendizaje de los estudiantes; por ende, se promueve la mejora institucional y la calidad educativa.

Recomendaciones

Con la finalidad de promover la transformación de las prácticas educativas institucionales y de acompañamiento para el fortalecimiento de la gestión pedagógica, se emiten las siguientes recomendaciones:

- Que se investigue y analice en círculos de estudio literatura sobre el acompañamiento pedagógico, ampliando los conocimientos y promoviendo la mejora institucional.
- Que se preparen y ejecuten jornadas de sensibilización entre directores y docentes acerca de la utilidad del acompañamiento pedagógico; den a conocer sus características, etapas, actores, para que estas prácticas se realicen de manera óptima.

- Que se institucionalice el acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora en las instituciones educativas, incluyéndola como parte de las políticas educativas.
- Que se genere la práctica reflexiva “en la acción” y “sobre la acción” del docente, con miras a fortalecer sus habilidades y mejorar su desempeño profesional.
- Que se motive la creación de redes de acompañamiento pedagógico, inicialmente entre escuelas de un mismo Circuito o Distrito Educativo, para compartir experiencias profesionales. Estas redes se pueden ampliar de manera progresiva a escuelas de otros Distritos y Zonas del país.
- Que se analice la posibilidad de reactivar el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) en la Zona 8, que cuenta con docentes que recibieron formación como Mentores durante dos años, y poseen los conocimientos y habilidades propias para brindar este apoyo a los directores en territorio.
- Que los directores transiten desde un eje piramidal (que aún está arraigado en ciertas acciones), hacia un eje horizontal, implementando un liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje, que coadyuve a promover espacios de reflexión sobre la praxis y por consiguiente la mejora del desempeño profesional y la calidad educativa.
- Que se gestione ante el área competente la designación del personal necesario a las escuelas, con la finalidad que los directores y coordinadores de áreas, puedan destinar un tiempo preciso, dentro de su jornada laboral, a la planificación, implementación y seguimiento del acompañamiento pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

- Agreda , A., y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Revista de Educación*, 2(30), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito: Registro Oficial No. 653. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/02/PUBLICO-CONSTITUCION_DE_LA_REPUBLICA_DEL_ECUADOR.pdf
- Asamblea Nacional. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito: Registro Oficial No. 417. Retrieved 2024, from <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/02/ley-organica-de-educacion-intercultural.pdf>
- Asamblea Nacional. (2023). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito: Registro Oficial No. 254. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/02/reglamento-general-a-la-ley-organica-de-educacion-intercultural.pdf>
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Editorial San Marino. file:///C:/Users/kazve/Desktop/BIBL.%20FINALLLL/2.%20Moya-%20documento_preal41-16.%20como%20hicieron%20los%20mejores%20países%20para%20mejorar%20su%20desempeño%3%B1o.pdf
- Becerra, L. (2015). *La voz del alumnado como herramienta para la inclusión educativa*. Universidad de Almería: <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3582/La%20voz%20del%20alumnado%20como%20herramienta%20para%20la%20inclusi%C3%B3n%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas. <https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/BLEJMAR-Bernardo-GESTIONAR-ES-HACER-QUE-LAS-COSAS-SUCEDAN.pdf>
- Boerr, I., Fabara, E., Calderón, J., Sallé, M., y Elgue, M. (2020). *Acompañamiento Pedagógico: Docentes Noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. Taberna Librería. http://rededucacionrural.mx/documents/170/Acompanamiento_pedagogico_docentes_noveles_de_Chile_Ecuador_Mexico_y_Uruguay_hUZ4RHh.pdf
- Bolívar-Botia, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2653/C%C3%B3mo%20un%20liderazgo%20pedag%C3%B3gico%20y%20distribuido%20mejora%20los%20logros%20acad%C>

3%A9micos%20Revisi%C3%B3n%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20y%20propuesta.pdf?sequence=1&isA

- Campomanes, M. (2017). Acompañamiento pedagógico directivo y calidad de la práctica pedagógica en II.EE. Red 13 UGEL 07. Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8482/Campomanes_CME.pdf?sequence=1
- Comunidad Educativa. (2016). Propuesta de la Comunidad Educativa como insumo para el nuevo Plan Decenal de Educación Documento borrador_v1. Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/PLAN-DECENAL-PROPUESTA.pdf>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós Ibérica.
- Díaz, M., García, J., y Legañoa, M. d. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria. *Transformación*, 14(1), 44-57. file:///C:/Users/kazve/Downloads/1926-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3193-1-10-20171213.pdf
- Dirección Distrital 09D05 del Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Informe Narrativo Rendición De Cuentas 2022*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/04/09D05.pdf>
- Fabara Garzon , E. (2015). La situación de los directivos de las instituciones educativas en el Ecuador. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=https%3A%2F%2Fdspace.ups.edu.ec%2Fbitstream%2F123456789%2F11036%2F1%2FLa%2520situacion%2520de%2520los%2520directivos%2520de%2520las%2520instituciones%2520educativas%2520en%2520el%2520Ecuador.pdf&btnG=
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 1(1), 34-52.
<https://doi.org/https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- García Garnica, M. (s.f.). La relevancia del liderazgo pedagógico para la mejora y la calidad de la educación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/61689/40-139-2-PB.pdf?sequence=1>
- García, F. J., Hernández, S. C., y García, L. S. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior*, 206-216. file:///C:/Users/kazve/Desktop/BIBL.%20FINALLLL/6.pdf
- García, J., y Giacobe, M. (2005). *Nuevos desafíos en investigación: Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Guerra, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24(2), 175-200.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198009.pdf>
- Guerrero, G. (2018). Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente en la unidad educativa Fiscal Teniente Hugo Ortiz. Ecuador.
file:///C:/Users/kazve/Desktop/BIBL.%20FINALLLL/27.%201589-5951-1-PB.pdf

- Hargraves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Morata.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=V5ojEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1981&dq=HARGREAVES,+A.,+%26+FULLAN,+M.+\(2014\).+Capital+profesional.+Ediciones+Morata,++++++&ots=IXuB7WCrLD&sig=mSl2FtpESx_sPq_8Y4BxIX-_Kk#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=V5ojEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1981&dq=HARGREAVES,+A.,+%26+FULLAN,+M.+(2014).+Capital+profesional.+Ediciones+Morata,++++++&ots=IXuB7WCrLD&sig=mSl2FtpESx_sPq_8Y4BxIX-_Kk#v=onepage&q&f=false)
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BzLUossL1aMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=HARGREAVES,+A.+\(2005\).+Profesorado,+cultura+y+postmodernidad.+Madrid:++++&ots=gy3KtjA58h&sig=MojyxcKzEIJCOCR8ZP1NtIJOqgl#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BzLUossL1aMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=HARGREAVES,+A.+(2005).+Profesorado,+cultura+y+postmodernidad.+Madrid:++++&ots=gy3KtjA58h&sig=MojyxcKzEIJCOCR8ZP1NtIJOqgl#v=onepage&q&f=false)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380246>
- Leiva-Guerrero, M., y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*(51), 225-251. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n51/0718-4565-caledu-51-225.pdf>
- Lusquiños, C. (2005). Gestión educativa: Conceptualización y diferenciación en la organización y la administración clásicas. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*(5), 69-85.
 file:///C:/Users/kazve/Downloads/claudita,+Journal+manager,+09+--+Gestion+educativa.pdf
- Martínez, H., y González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3).
<https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Méndez, P. (2023). El acompañamiento pedagógico desde la praxis del docente. *En Prospectiva*, 4(1).
<https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/en-prospectiva/article/view/272/293>
- Minez, Z. (s.f.). Acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente.
 file:///C:/Users/kazve/Downloads/260-Texto%20del%20art%C3%ADculo-592-1-10-20130720%20(1).pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). Acuerdo Nro. 0482-12. Quito: Registro Oficial.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/ACUERDO-482-12.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). Apoyo y Seguimiento en el aula a docentes. Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Apoyo-y-seguimiento-docente.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Acuerdo Nro. 0450-13. Quito: Registro Oficial.
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/ACUERDO_450-131.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00073-A. Quito, Pichincha, Ecuador. <https://educacion.gob.ec>: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/08/MINEDUC-2018-00073-A-Crear-e-insitucionalizar-el-Programa-de-Acompañamiento-Pedagogico.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00056-A. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/12/MINEDUC-MINEDUC-2020-00056-A.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Rendición de cuentas 2021*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/04/Informe-Rendicion-de-Cuentas-2021.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Desempeño del Docente*. Ministerio de Educación del Ecuador: <https://educacion.gob.ec/desempeno-del-docente/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Desempeño Directivo*. Ministerio de Educación del Ecuador: <https://educacion.gob.ec/desempeno-directivo/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). <https://educacion.gob.ec>. <https://educacion.gob.ec>: <https://educacion.gob.ec/zonas-districtos-y-circuitos/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Misión, Visión y Valores*. Ministerio de Educación del Ecuador: <https://educacion.gob.ec/valores-mision-vision/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Objetivos centrales de la formación continua*. Ministerio de Educación del Ecuador: <https://educacion.gob.ec/objetivos-centrales/>
- Montalvo, C. (2018). La formación docente continua: la experiencia de Ecuador. https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/12/La-formaci%C3%B3n-docente-continua-la-experiencia-de-Ecuador-CINTHIA-CHIRIBOGA.pdf
- Montero, C. (2011). Estudio sobre acompañamiento pedagógico. <https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/cfc1ea23-9819-4890-a6f3-e84132c03686/content>
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago: Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Navarro, C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista Educación*, 40(1), 53-66. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.16148>
- Peche, J., Merino, T., y Cortez, N. (2023). Liderazgo directivo en clima institucional: una revisión sistemática. *Investigación y Negocios*, 16(28), 121-127. <http://www.scielo.org.bo/pdf/riyn/v16n28/2521-2737-riyn-16-28-121.pdf>

- Pérez Ruiz, A. (2014). Senderos analíticos alrededor de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educere*, 18(59), 43-50.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103005.pdf>
- Quinto, J. (2019). Acompañamiento pedagógico del director y el desempeño docente en la sesión de aprendizaje de la Institución Educativa “Nuestra Señora del Carmen” de Lircay, Angaraes y Región de Huancavelica, 2019. Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/38684/quinto_ej.pdf?sequence=1
- Quispe, A. (2021). Gestión de calidad para el acompañamiento pedagógico en directivos de las Instituciones Educativas de Bagua Grande. Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/55020/Quispe_AA-SD.pdf?sequence=1
- Real Academia Española (RAE), A. (2023). Diccionario de la lengua española.
<https://dle.rae.es/contenido/actualizaci%C3%B3n-2023>
- Rodriguez, E. (2017). Dirección escolar en Ecuador. Breve análisis. *Gestión de la Educación*, 7(2), 20-42.
<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu>
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404003.pdf>
- Rolla , A., Westh , A., Montalva, V., y Samaniego, J. (2019). *Aprovechar el potencial de la mentoría docente en Ecuador: Recomendaciones para el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) del Ministerio de Educación de Ecuador*. Banco Interamericano de Desarrollo.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/107274018/09abc41990e0a4d30758cd5ca6ef88553af9-libre.pdf?1699633286=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAprovechar_el_potencial_de_la_mentoria_d.pdf&Expires=1714842088&Signature=bhRMy3E9Y1doy-sUa04B9aTD
- Ruiz, D. (2015). Incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el desempeño de los docentes de educación secundaria del Colegio “Liceo Franciscano”, ubicado en el distrito No. 1 de la ciudad de Managua, departamento de Managua, durante el Primer Semestre del año 2015. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
<https://repositorio.unan.edu.ni/1266/1/47422.pdf>
- Salazar, I. (2021). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente de la E.E.B. Lcda. Blanca Noris Rosero Bermeo del cantón Milagro, Ecuador – 2020. *Tesis de maestría, Universidad César Vallejo*.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/56543/Salazar_NIM_SD.pdf?sequence=1
- Salazar, P. (2022). Habilidades blandas, acompañamiento pedagógico directivo y práctica pedagógica de los docentes del nivel primaria de San Juan de Lurigancho - 2021. Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo.

- https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/77688/Salazar_QPJ-SD.pdf?sequence=1
- Senge, P., Cambron, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., y Kleiner, A. (2022). *La quinta disciplina: Escuelas que aprenden* (1 ed.). Norma.
- Serres, M. (2013). Pulgarcita. Fondo de Cultura Económica.
- Siccha, R. (2022). Acompañamiento pedagógico virtual y desempeño laboral de los docentes de la UGEL Yungay, 2021. *Tesis de doctorado, Universidad Cesar Vallejo*.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/80341/Siccha_CRE-SD.pdf?sequence=1
- Suarez, A. (2019). Acompañamiento Pedagógico y la Eficiencia Del Trabajo Docente en la Unidad Educativa Del Milenio Carmelina Granja Villanueva, Ecuador 2019. *Tesis de maestría, Universidad César Vallejo*.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/42854/Suarez_CAE.pdf?sequence=1
- Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación del Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Informe de Rendición de Cuentas. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/Informe-de-Gestion-SASRE.pdf>
- Taveras, B., y López, J. (2022). El Acompañamiento Pedagógico en República Dominicana: perspectivas de docentes y acompañantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(95), 1193-1224.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n95/1405-6666-rmie-27-95-1193.pdf>
- Tirado Gálvez, M., y Heredia Llatas, F. (2022). Liderazgo transformacional en la gestión educativa: una revisión literaria. *Revista Conrado*, 18(85), 246-251. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n85/1990-8644-rc-18-85-246.pdf>
- Vaillant, D. (2011). La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. *Educación*, vol. 47/2, 327-338. <file:///C:/Users/kazve/Desktop/BIBL.%20FINALLLL/1.%20villiant%20248539-Texto%20del%20art%C3%ADculo-334611-1-10-20120111.pdf>
- Vargas, G., y Izarra, D. (2016). De la Supervisión al Acompañamiento Pedagógico. *Investigación y Formación Pedagógica*(2), 104-118. <file:///C:/Users/kazve/Downloads/7Vargas-IzarraVielma-1.pdf>
- Vásquez, S., Bernal, J., y Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79-97. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55132460004.pdf>
- Vela, N. (2023). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente: una revisión sistemática. *Uisrael*, 10(3), 129-147. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n3.2023.941>
- Vesub, L. F. (2005). Tendencias Internacionales de Desarrollo profesional.
https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/nseve/doc/200911252152150.Tendencias_internacionales_de_desarrollo_profesional_docente_LFVezub.pdf

- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*.
<https://oei.int/downloads/disk/eyJfcmlpYjYVdGd1pHeHpPV1F4TldadU1XTXhOZ1k2QmtWVU9oQmthWE53YjNOcGRHbHZia2tpQWZwcGJteHBibVU3SUDacGJHVnVZVzFsUFNKbGJDMWhZMjl0Y0dGdVIXMxBaVzUwYnkxd1pXUmhaMjluYVdOdKxX>
- Yelicich, B. C. (2016). La dirección escolar en Argentina: aproximación al estado del arte.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/66231/CONICET_Digital_Nro.92e5881f-2224-4393-b56e-7674099361ae_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Zambrano, K. C., Vera, L. S., y Mero, R. C. (2021). Análisis del Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa para la continuidad educativa en zonas rurales. *Dominio de las ciencias*, 7(2), 502-520.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i2.1814>