

TESIS_BECERRIL y PICHO_10_10_2023 (1)

7%
Textos sospechosos

6% Similitudes
< 1% similitudes entre comillas

< 1% Idioma no reconocido

0% Textos potencialmente generados por la IA

Nombre del documento: TESIS_BECERRIL y PICHO_10_10_2023 (1).docx ID del documento: c8b7e1edb30f2149f6c36e1fc5d6696185f771a5 Tamaño del documento original: 221,03 kB	Depositante: Claudia Danielle Zegarra Pérez Fecha de depósito: 13/10/2023 Tipo de carga: interface fecha de fin de análisis: 13/10/2023	Número de palabras: 35.564 Número de caracteres: 238.965
---	--	---

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.lidereseducativos.cl https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf 26 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (431 palabras)
2	scielo.conicyt.cl https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf 25 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (322 palabras)
3	www.scielo.cl El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actua... https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200002#:~:text=En una ... 24 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (321 palabras)
4	www.scielo.cl Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento doce... https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000200225 23 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (238 palabras)
5	hdl.handle.net Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las p... http://hdl.handle.net/10662/11888 23 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (230 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.redalyc.org EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO: COMPETENCIAS NECESARIAS PAR... https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329700007.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (38 palabras)
2	www.doi.org ¿Qué Opinan los Maestros sobre las Competencias de Liderazgo Es... https://www.doi.org/10.15366/REICE2018.16.3.002	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
3	www.doi.org https://www.doi.org/10.1590/2175-353920170213111102	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (31 palabras)
4	Documento de otro usuario #a9532c El documento proviene de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (32 palabras)
5	Documento de otro usuario #676d99 El documento proviene de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273
2	https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127
3	http://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587005/384555587005.pdf
4	http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151594852018000100005&lng=es&tlng=es
5	https://hdl.handle.net/20.500.13053/4040

Puntos de interés

“GESTIÓN DEL DIÁLOGO REFLEXIVO QUE REALIZA EL DIRECTIVO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA REGIÓN AMAZONAS”

Tesis para optar el Título de Segunda Especialidad profesional en Acompañamiento Pedagógico al Docente de Primaria

Presentado por:

Yoli de Jesús Becerril Hernández

Dennys Jaysson Picho Durand

ASESORA: Claudia Danielle Zegarra Pérez

Lima, febrero 2023

DEDICATORIA

A mis hijos y esposo que son mi fortaleza y motivo para seguir logrando mis metas.

A Dios por ser mi guía en todo momento, a mi madre, esposa e hija por su paciencia y por la confianza depositada en mí.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN v

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 3

1.1 Relevancia y justificación 4

CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL 7

2.1 Liderazgo pedagógico 7

2.1.1 Liderazgo pedagógico del director 15

2.1.2 El rol del directivo en el desarrollo profesional de los docentes de su IE 17

2.2 Acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional 19

2.2.1 Enfoques o modelos del acompañamiento 20

2.2.2 Estrategias con énfasis en el diálogo reflexivo 23

2.2.3 ¿Qué hace efectivo a un diálogo reflexivo entre docente y directivo? 27

III. MÉTODO 37

3.1 Tipo y diseño 37

3.2 Nivel 37

3.3 Categorías y subcategorías 37

3.3.1 Categoría, diálogo reflexivo 38

3.3.2 Subcategorías 38

3.4 Participantes 39

3.5 Técnicas e instrumentos 40

3.6 Procedimiento 41

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 43

4.1 Objetivo 1 43

4.2 Objetivo 2 47

4.3 Objetivo 3 54

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 65

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 68

ANEXOS 77

ÍNDICES DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización de la actividad asesora según modelo de intervención

21

Tabla 2. Caracterización de la actividad asesora según el modelo de facilitación

22

Tabla 3. Caracterización de la actividad asesora según modelo de colaboración	23
Tabla 4. Modalidades de retroalimentación	24
Tabla 5.	

 [www.lidereseducativos.cl](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf)
<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>


Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional

Docente	30
Tabla 6. Ejes básicos de la Práctica Reflexiva	35
Tabla 7. Distribución de los participantes	40

RESUMEN
 La presente investigación tuvo por objetivo general analizar las percepciones de los docentes de una Institución Educativa pública ubicada en la región de Amazonas acerca de la gestión del diálogo reflexivo que realiza el directivo durante el acompañamiento pedagógico, en las subcategorías de clima afectivo, confianza relacional y utilidad del diálogo reflexivo.
 El estudio se enmarca en el enfoque cualitativo y se realiza a nivel descriptivo exploratorio. Se emplea el método inductivo con un diseño fenomenológico hermenéutico. Los participantes lo conformaron seis docentes. La técnica para el recojo de la información fue la entrevista semiestructurada. Los resultados muestran que los docentes perciben que el directivo realiza un buen el diálogo reflexivo, ya que practica la escucha activa y promueve un vínculo de confianza, lo que hace que los docentes perciban un clima afectivo positivo en la Institución Educativa; aterrizando en una retroalimentación específica sobre las prácticas pedagógicas realizadas en el aula, a través de la construcción reflexiva de sus propios aprendizajes y que permiten la mejora continua de la práctica pedagógica. También se identificó que el directivo es una persona preparada y que sus actuaciones como líder ayudan en el crecimiento profesional de cada uno de los docentes entrevistados.
 Palabras Clave: Acompañamiento Pedagógico, Liderazgo del directivo, Diálogo reflexivo, Clima afectivo, Confianza relacional, Escucha activa.

2
INTRODUCCIÓN
 Presentamos el siguiente trabajo de investigación que centra su tesis en el análisis de las percepciones que tienen los docentes acerca de la gestión del diálogo reflexivo que realiza el directivo durante el acompañamiento pedagógico en las subcategorías de clima afectivo, confianza relacional y utilidad del diálogo reflexivo de una Institución Educativa pública, ubicada en el distrito de San Nicolás, provincia de Rodríguez de Mendoza, región Amazonas.
 Para el presente estudio hemos considerado la importancia del diálogo reflexivo que realiza el director en el marco de los procesos de acompañamiento pedagógico que constituyen parte de sus funciones como líder pedagógico que como característica deben dirigir

 www.scielo.cl | El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200002#:~:text=En una investigación modélica, Leithwood, Day et al.,al personal. ... 3 3. Rediseñar la organización.

 [scielo.conicyt.cl](https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf)
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

acción a rediseñar los contextos de trabajo y relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser "líderes pedagógicos de la escuela"
 (Leith Wood, 2009).
 Este estudio tiene gran importancia ya que corresponde al acompañamiento pedagógico interno, que es realizado por el directivo de la IE que es un profesional con amplia y exitosa trayectoria, por lo que comparte con el docente su propia experiencia al mismo tiempo que ambos enriquecen su profesionalidad, en este sentido es el que realiza la estrategia de visita en aula y como parte de ello realiza el diálogo reflexivo con cada uno de los docentes de la IE, recayendo en él la responsabilidad de apoyar al docente en su formación continua y desde su propia práctica, ante esto consideramos necesario conocer de primera mano ¿Cómo perciben los docentes la gestión del diálogo reflexivo que realiza el directivo? y si les resulta útil para su crecimiento profesional.
 En tal sentido las respuestas obtenidas brindan información respecto a la actuación del directivo durante el diálogo reflexivo, en el cual demuestra iniciativa al diálogo, reconocimiento de los logros y fortalezas en los docentes, asimismo ofrece apoyo en cuanto a los errores o necesidades detectadas durante la ejecución de las sesiones de aprendizaje. La muestra estuvo conformada por 6 docentes del nivel primario.
 El diseño de esta investigación es de tipo cualitativo, en el nivel descriptivo exploratorio, en la categoría "diálogo reflexivo" y las subcategorías clima afectivo, confianza relacional y escucha activa, se utilizó la técnica de la entrevista, habiendo desarrollado una guía de entrevista semiestructurada, la misma que fue diseñada por los investigadores y validada por docentes especialistas; la información se recogió de forma virtual por videoconferencia en la plataforma Google Meet, previa coordinación de horarios y consentimiento informado con los participantes de forma individual, la misma que fue grabada. Luego, realizamos la transcripción de respuestas las mismas que fueron analizadas y categorizadas, según las subcategorías mediante la utilización de un cuadro, en el que se unificaron las respuestas comunes, que nos permitieron realizar la discusión de hallazgos y el contraste con la teoría y analizar las percepciones de los docentes respecto a cada una de las subcategorías (clima afectivo, confianza relacional y escucha activa) que realiza el director el momento de realizar el acompañamiento pedagógico a los docentes; estos resultados permitirán a los directores tener referencias de cómo manejar el diálogo reflexivo con sus docentes para lograr en ellos la motivación hacia la mejora constante de su práctica pedagógica. Finalmente elaboramos las conclusiones y recomendaciones.

2
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
 En los últimos años en Perú, se ha estado aplicando la estrategia de apoyo y soporte pedagógico a los profesores en ejercicio. De acuerdo con el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2014), esto es un proceso continuo y estructurado, facilitado por el mentor, con el propósito de interactuar con el educador para fomentar la reflexión acerca de su labor. Esto implica incentivar tanto el reconocimiento de las premisas que fundamentan dicha labor como la determinación para implementar las modificaciones requeridas. Esta introspección tiene como objetivo desencadenar un proceso de evolución y optimización de la labor pedagógica en sí, asegurando así la consecución de aprendizajes desde un enfoque holístico. En este sentido, según MINEDU (2017), el acompañamiento pedagógico se da de dos formas: acompañamiento pedagógico interno, el cual es realizado por el equipo directivo institucional, y el acompañamiento pedagógico externo, el mismo que es realizado por un acompañante pedagógico que no trabaja en la IE y que es designado para tal función por el Ministerio de Educación.
 A pesar de todas estas limitantes que se encuentran en las IE, el MINEDU cada año ejecuta los programas de acompañamiento en sus diversas formas y modalidades. El presente estudio se centró en el acompañamiento pedagógico interno, el mismo que es realizado por el equipo directivo o responsable designado que labora en la misma Institución Educativa; la finalidad de este acompañamiento es la mejora continua y sistemática de las prácticas pedagógicas de los docentes de la IE, para ello se implementan acciones formativas pertinentes a las necesidades formativas de cada uno de los docentes; a) visita en aula: que consiste en la observación de una sesión de aprendizaje, mientras se va desarrollando la sesión el acompañante realiza el registro de los hechos en el cuaderno de campo; así mismo aplica las Rúbricas de observación de aula, estos instrumentos ayudan en la orientación del diálogo reflexivo y la retroalimentación efectiva de la práctica. También, el directivo realiza los GIA (Grupos de Interaprendizaje) el mismo que consiste en el compartir experiencias pedagógicas entre docentes y profundizar en su análisis, otra acción es la realización de talleres, que son la reflexión sobre la práctica pedagógica a partir de evidencias recogidas durante la visita, las mismas que se contrastan con la teoría; finalmente tenemos las Reuniones de trabajo colegiado (RTC), cuyo objetivo es concientizar a profesores y directores sobre la importancia de mejorar tanto los aprendizajes de los alumnos como la metodología pedagógica, basándose en las demandas reconocidas durante las observaciones en clase. Esto se hace con el propósito de definir compromisos y objetivos a nivel institucional, según Resolución Viceministerial N°169 (MINEDU, 2019). Ahora, según MINEDU (2014), es necesario precisar que para ejecutar esta labor el directivo debe tener la preparación adecuada y ejercer un liderazgo

educativo que impacta, motiva y dirige las actividades de la comunidad académica centradas en lo pedagógico y didáctico, ejercida con autoridad moral y profesional. En este sentido, un aspecto relevante en el acompañamiento pedagógico, que favorece el ejercicio del liderazgo directivo es el "diálogo reflexivo" que de acuerdo con MINEDU (2017), es una dinámica de comunicación continua entre el educador y el mentor pedagógico. Este último guía la introspección crítica del docente sobre su labor, permitiendo la generación de conocimientos a partir de la vivencia, así como un aprendizaje progresivamente independiente y la constante optimización de su desempeño. En base a lo expuesto, planteamos la siguiente pregunta: ¿Cómo perciben los docentes la gestión del diálogo reflexivo que realiza el directivo durante el acompañamiento pedagógico?

Después de haber revisado la bibliografía en relación al tema planteado, procedemos a formular los siguientes objetivos; siendo el general, analizar cómo los docentes perciben el liderazgo directivo durante el desarrollo del diálogo reflexivo; y los específicos, (a) describir cómo los docentes perciben el clima afectivo que promueve el directivo en desarrollo del diálogo reflexivo (b) describir cómo los docentes perciben la confianza relacional del directivo durante el diálogo reflexivo (c) describir cómo los docentes perciben la utilidad del diálogo reflexivo que realiza el directivo.

1.1 Relevancia y justificación

Esta investigación responde a la necesidad de contribuir a ampliar los conocimientos sobre la influencia que tiene el liderazgo pedagógico del directivo en la formación continua del docente en servicio, mediante el diálogo reflexivo crítico que realiza como parte del acompañamiento pedagógico. Considerando que el diálogo reflexivo forma parte de la acción de visita en aula al docente y que se convierte en la mejor oportunidad para construir aprendizajes en base a hechos reales que suceden en el aula. El diálogo reflexivo es el momento que se realiza después de que el acompañante pedagógico realiza la observación de la sesión de aprendizaje y se lleva a cabo en base a lo acontecido en la clase, por ello se tiene en cuenta tres momentos: el diálogo de apertura, que viene a ser el momento en el que docente de aula y acompañante inician una conversación amena, el acompañante de apertura del diálogo, seguidamente se realiza el diálogo en base a las evidencias registradas por el acompañante, es aquí donde se realiza la deconstrucción y reconstrucción de la práctica docente y finaliza cuando ambos asumen compromisos de mejora y esto sirve al acompañante para realizar el seguimiento a la práctica pedagógica del docente en el aula, lo que permite que en cada sesión de aprendizaje el docente vaya incorporando en su práctica los aprendizajes nuevos que está logrando.

De acuerdo con MINEDU (2017), la introspección crítica implica un examen detallado de la relevancia de la labor propia en un contexto específico. En las últimas décadas, el gobierno peruano viene implementando políticas, proyectos educativos y programas de acompañamiento pedagógico dirigidos a los docentes en servicio, que se orientan a la mejora de su práctica pedagógica desde su propia experiencia, teniendo como referencia el Marco del Buen Desempeño Docente y las competencias profesionales docentes. En ese sentido, es relevante conocer la percepción del docente de aula, sobre estas políticas de estado, especialmente sobre el liderazgo directivo y enfoque crítico-reflexivo como estrategia de formación docente en servicio y fortalecimiento de la autonomía profesional; que se aplica en todas las IE públicas y que está a cargo del director de la IE o un personal designado, quien aplica las diversas estrategias de formación docente en servicio empezando por la visita en aula, en cuyo proceso se realiza el diálogo reflexivo que viene a ser el momento en el cual acompañante y docente realizan un análisis de los hallazgos encontrados en la ejecución de la sesión de aprendizaje observada, convirtiéndose este en el momento más importante de la visita y que debe ser conducido con sentido muy profesional, resaltando los logros y oportunidades de mejora para la práctica pedagógica del docente en el aula, aquí el docente acompañado deconstruye y reconstruye su práctica a partir de la reflexión mediante preguntas y repreguntas asertivas por parte del acompañante. Por ello es de suma importancia, conocer lo que piensan los docentes sobre su práctica pedagógica y cómo mejorarla; recoger sus impresiones, necesidades y sugerencias resulta siendo un punto de partida interesante para plantear y adaptar programas de acompañamiento pedagógico que respondan a las expectativas de los maestros. Por ello, se debe considerar que la mejora educativa parte de diagnósticos reales y confiables de lo que se necesita y sobre ello la aplicación de propuestas innovadoras resulta siendo una combinación interesante para alcanzar prácticas pedagógicas reflexivas y críticas.

Es fundamental que el directivo adquiera las competencias necesarias que le permita realizar un acompañamiento pertinente enfatizando el diálogo reflexivo con sus docentes. De acuerdo con MINEDU (2017), el apoyo pedagógico persigue tres objetivos: fomentar el crecimiento profesional del docente (con un impacto tangible en las metodologías educativas); consolidar la entidad educativa (mediante procesos de optimización constante) y alcanzar un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos. Por ello, en relación con el liderazgo pedagógico, autores, como Contreras (2016) enfatizan que este concepto en años recientes ha adquirido una relevancia ascendente y, actualmente, se destaca como un componente clave del liderazgo educativo y del éxito escolar.

De la misma forma, UNESCO (2019) señala que el diálogo reflexivo crítico es un enfoque importante del acompañamiento pedagógico, que



repositorio.minedu.gob.pe

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/20.500.12799/6811/1/El%20acompa%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico%20como%20estrategia%20de%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20servicio%20reflexiones...>

implica que el profesor afirme su identidad profesional en el trabajo

cotidiano, reflexione en y desde su práctica social, delibere, tome decisiones, se apropie críticamente de diversos saberes y desarrolle



repositorio.minedu.gob.pe

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/20.500.12799/6811/1/El%20acompa%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico%20como%20estrategia%20de%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20servicio%20reflexiones...>

diferentes habilidades para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes. Por lo que la autorreflexión y la continua revisión de su práctica pedagógica constituyen el recurso básico de su labor.

El Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) propone dos enfoques de profesionalización docente. El primero se basa en una lógica de causa-efecto, donde se predeterminan los medios y los fines, y se estandarizan los objetivos y procedimientos con un enfoque en la eficiencia. El segundo enfoque reconoce la diversidad y la necesidad de adaptarse a ella con una lógica menos predefinida y más interactiva. Este enfoque se basa en consideraciones individuales, socioculturales y evolutivas de los estudiantes, así como en consideraciones culturales, éticas, morales y políticas que varían según el contexto y requieren adaptación constante para lograr eficacia y calidad. El MBDD se alinea con este segundo enfoque, que ve la docencia como una tarea compleja que requiere reflexión y autonomía en relación con el conocimiento necesario para actuar, así como la capacidad de tomar decisiones en cada contexto. Según el MBDD, una dimensión clave del desarrollo profesional docente es la afirmación del docente como un individuo reflexivo capaz de construir su propio conocimiento pedagógico en el contexto en el que trabaja, fortaleciendo así su autonomía profesional. Esta perspectiva se aleja del modelo tecnista, que se centra únicamente en el dominio metodológico-disciplinario con valores universales aplicables a cualquier contexto.

Y, por otro lado, en consonancia con lo anteriormente expuesto, tenemos a la formación de una nueva escuela, la cual se estaría formando como resultado de las mejoras en las competencias en el líder pedagógico. Es así como, Martínez et al. (2010) sostienen que el apoyo pedagógico es un elemento esencial en el proceso continuo de revitalización y transformación de la vida en una comunidad de aprendices. Sin embargo, no es suficiente con llevar a cabo procesos de formación aislados y desconectados de los desafíos reales que enfrenta la comunidad educativa. Se requiere una dinámica de formación holística y sistémica que se base en necesidades genuinamente percibidas. En este contexto, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2017) destaca que el diálogo reflexivo, entendido como la



hdl.handle.net | Modelo de acompañamiento pedagógico del directivo para fortalecer el desempeño docente de las instituciones educativas polidocentes, UGEL La U...

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/9492/>

interacción fluida entre el docente y el asesor pedagógico, es fundamental. El asesor guía la reflexión crítica del docente sobre su propia práctica, facilitando la construcción de conocimientos a partir de la experiencia, así como el aprendizaje cada vez más autónomo y

la mejora constante de la práctica pedagógica. Al respecto, el diálogo reflexivo que brinda el directivo a los docentes es una estrategia del acompañamiento pedagógico, que resulta relevante para el desarrollo de las competencias de los docentes acorde a los retos y desafíos de este siglo partiendo desde su propia experiencia.

La presente investigación está centrada en el enfoque cualitativo que, de acuerdo con Sandín (2003) describe como un proceso sistemático dirigido a la comprensión profunda de fenómenos educativos y sociales. Este enfoque busca transformar prácticas y contextos socioeducativos, facilitar la toma de decisiones y contribuir al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo de conocimiento estructurado. Asimismo, Rodríguez Gómez (1996) señala que la investigación cualitativa tiene como objetivo comprender fragmentos de la realidad desde la perspectiva y significado que le otorga el propio individuo, situándolos en un contexto global y contextualizado. El análisis en una investigación implica reconocer los componentes que conforman la realidad estudiada, describir las conexiones entre ellos y resumir el conocimiento obtenido.

Por ello, el presente estudio se enmarca en un análisis profundo sobre la percepción que genera en los docentes la función del liderazgo pedagógico del directivo al momento de realizar el diálogo reflexivo y cómo este aspecto crítico reflexivo; que forma parte de la estrategia del acompañamiento pedagógico interno dentro de la acción de la visita en aula que realiza el directivo al docente, en el cual directivo y docente analizan la práctica pedagógica vivenciada desde el contexto real del desarrollo de la sesión de aprendizaje, en el cual se evidencia el desempeño del docente identificando sus logros y necesidades de mejora, es en este momento que el directivo debe influir de manera positiva en el desempeño de los docentes y en su formación en servicio. En ese sentido, la revisión es exhaustiva, con una metodología basada en entrevistas y focus group.

CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL

2.1 Liderazgo pedagógico del directivo

El liderazgo pedagógico del directivo se ha convertido en un aspecto crucial en la educación moderna. Pareja (2007) sostiene que el liderazgo debe ser visto como un servicio social orientado hacia la comunidad. En este sentido, el liderazgo pedagógico en cada institución educativa debe ser distribuido de manera que las responsabilidades sean compartidas por todos los miembros de la comunidad, promoviendo valores de cooperación en la toma de decisiones. Leithwood (2009) lo describe como el trabajo que moviliza e influye en los demás para modular y alcanzar las metas y objetivos comunes de la Institución Educativa.

Del mismo modo, Murillo (2006) menciona que, en la actualidad, el rol del líder pedagógico se ha redefinido, dejando atrás el rol de administrador burocrático y tradicionalista, siendo un impulsor de transformación, que utiliza las habilidades de sus compañeros en pro de un objetivo compartido por la Institución Educativa. Además, impulsa el desarrollo de sus pares, creando así una visión compartida eliminando el aislamiento y el enfoque individualista de la enseñanza, y dirigiéndose hacia la colaboración, a través de la formación de comunidades de aprendizaje con visión institucional. Asimismo, Bolívar (2010) sostiene que el liderazgo educativo es un factor que define la excelencia en la educación, por lo que es esencial llevar a cabo una selección y capacitación óptima de los directivos. Además, Medina (2014) indica que el liderazgo del equipo directivo, y en particular de su director, emerge como el factor más crucial para idear y ejecutar programas que optimicen las instituciones educativas.

También, Horn & Marfán (2010) destacan dentro del liderazgo educativo la importancia de la responsabilidad colectiva, la dedicación personal de los participantes hacia los objetivos comunes y las transformaciones deseadas, así como el papel del directivo en promover dichas posturas. Según estos autores, el liderazgo radica en la habilidad de proponer principios de tal manera que otros los adopten como metas personales. Con ello, se genera un propósito colectivo que impulsa a la organización hacia estos valores compartidos. De esta manera, el liderazgo educativo consigue reunir a la comunidad académica en un proyecto conjunto de optimización, lo que significa que todos los participantes adopten la meta de que los estudiantes adquieran conocimientos. Además, logra dirigir la coordinación de los recursos pedagógicos, financieros y humanos hacia ese propósito colectivo (Horn & Marfán, 2010).

De acuerdo con Rodríguez-Molina (2011), el liderazgo a nivel directivo es uno de los elementos escolares más relevantes para el aprendizaje estudiantil. Además, indica que la investigación basada en la experiencia ha generado varios modelos de gestión y liderazgo en educación, y ha evidenciado un conjunto de prácticas que son llevadas a cabo por la mayoría de los directores líderes que logran éxito en sus instituciones. De la misma forma, se destaca que, a nivel escolar, el liderazgo educativo juega un papel crucial en la implementación de transformaciones en las metodologías docentes, en la excelencia de estas y en la influencia que tienen sobre la calidad del aprendizaje estudiantil (Anderson, 2010).

Por ello, Bolívar (2010) señala que la habilidad de un centro educativo para avanzar depende significativamente de equipos directivos con un liderazgo que ayude a revitalizar, respaldar y motivar el aprendizaje y desarrollo, fortaleciendo la capacidad interna de mejora. En este sentido,



scielo.conicyt.cl

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la misma OCDE posicionan el liderazgo educativo como el segundo factor interno

más determinante en la escuela en relación con los resultados de aprendizaje, solo superado por la labor docente de su personal (Pont et al., 2008). En ese sentido, es esencial una transformación en las responsabilidades y habilidades de los líderes, de manera que se amplifique su influencia en la optimización de los aprendizajes en las correspondientes instituciones educativas. Mejía (2016) indica que la competencia de un directivo radica en su habilidad para resolver desafíos que surjan, y su labor se centra en la optimización del proceso educativo. Asimismo, Bolívar (2010) sostiene que una práctica eficaz de liderazgo se trata de impulsar y estar involucrado en el aprendizaje y crecimiento profesional de los docentes, ya que este tipo de liderazgo no solo fomenta, sino que interactúa directamente con el profesorado en su desarrollo profesional, tanto formal como informal. En esta línea, Rodríguez-Molina (2011) señala que los líderes competentes se involucran en el seguimiento del cambio y en la calidad de la enseñanza, a través de visitas regulares a las clases para observar y dialogar con los educadores y alumnos de forma casual, con el propósito de brindarles un mejor respaldo, y también para llevar a cabo una supervisión más estructurada.

Por lo tanto, la gestión escolar desempeña un rol esencial en la optimización de la enseñanza y el aprendizaje proporcionados por el centro educativo. Aunque es un aspecto potencialmente controvertido, en las experiencias y literatura a nivel internacional, se vuelve cada vez más evidente: si los docentes son el pilar de la mejora, los directores deben establecer el ambiente propicio para que los educadores se superen, monitoreando los resultados y fomentando el avance (Bolívar, 2010).

Asimismo, el liderazgo en el ámbito educativo ha emergido como una prioridad en las agendas de políticas educativas a nivel global. Tiene un papel crucial en la optimización de los resultados académicos al impactar en las motivaciones y habilidades de los docentes, así como en el contexto y clima del centro educativo. Un liderazgo educativo efectivo es esencial para potenciar la eficacia y la justicia en la educación, razón por la cual, según Pont et al. (2008), precisan que, es esencial que quienes toman decisiones en materia educativa se esfuercen por potenciar la calidad del liderazgo en las escuelas y asegurar su sostenibilidad.

Hoy en día, se impulsa un liderazgo enfocado en el aprendizaje. Es esencial que las acciones de la gestión escolar establezcan un marco propicio para el óptimo desempeño del docente y, en conjunto, de toda la institución educativa, influyendo de manera positiva en la optimización del aprendizaje de los estudiantes (Weinstein et al., 2009).

Por otro lado, el líder educativo enfoca su labor en: establecer, monitorear y evaluar las metas y propósitos del centro, así como los planes académicos y las tácticas para su puesta en marcha. Coordina, guía y supervisa las sesiones de trabajo técnico-educativo y de crecimiento profesional de los docentes de la institución. En esta línea, es fundamental garantizar mecanismos para recopilar información, tanto cualitativa como cuantitativa, del proceso de implementación curricular y de los resultados académicos (Mineduc, 2005). No obstante, algunas situaciones se alejan de estas prácticas, dado que la variedad de responsabilidades, tareas imprevistas y la ambigüedad del rol impiden que se lleven a cabo las funciones esenciales de los líderes educativos. De la misma forma, Bolívar (2010) indica que algunas prácticas administrativas vinculadas a la gestión organizacional no se incluyen dentro del liderazgo educativo. Aunque, siendo pragmáticos, en las circunstancias actuales, en numerosas ocasiones, es esencial garantizar la administración y operación de la organización, ejercer un liderazgo implica ir un paso más allá, motivando al equipo a enfocarse en objetivos específicamente pedagógicos.

En esa misma línea de explicación, De acuerdo con el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007), es esencial definir las responsabilidades, expectativas e incentivos para garantizar que los directores se enfoquen en el liderazgo pedagógico y no en la gestión administrativa del centro. Esto se contrapone a sistemas educativos donde numerosos directores invierten la mayoría de su tiempo en actividades que no están directamente vinculadas con la optimización de la enseñanza en sus instituciones, restringiendo así su habilidad para materializar mejoras tangibles en el rendimiento estudiantil. En ese sentido, Leithwood et al. (2006), señala



scielo.conicyt.cl

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

cuatro grandes tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los estudiantes:

1. Establecer una dirección (visión, expectativas,

objetivos del equipo): Los líderes eficientes brindan una dirección definida y propósito a la escuela, fomentando una visión y misión organizacional unificada centrada en el avance estudiantil. Esto se logra identificando oportunidades emergentes para la institución y motivando al equipo para alcanzar objetivos conjuntos. Es esencial instaurar valores y alinear al equipo docente y al estudiantado con estos principios.

2. Desarrollar al personal: La destreza del líder para realzar las habilidades del personal, esenciales para trabajar eficientemente hacia los objetivos establecidos. Acciones relacionadas incluyen: formación continua, brindar soporte, incentivos y fomentar procesos reflexivos que potencien la respuesta del equipo ante desafíos.

3. Rediseñar la organización.: Crear un ambiente laboral que permita al personal desarrollar sus habilidades y motivaciones. Esto implica fomentar una cultura de colaboración, promover el trabajo conjunto y gestionar adecuadamente el entorno escolar. Es vital facilitar momentos de planificación conjunta, promover grupos de trabajo para solucionar problemas, distribuir responsabilidades de liderazgo y aumentar la participación docente en decisiones importantes.

4. Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje: conformada por una serie de acciones destinadas a monitorear y evaluar la enseñanza, coordinar el plan de estudios, asegurar los recursos necesarios y seguir el avance estudiantil. Las prácticas recomendadas incluyen: supervisión en el aula, brindar apoyo emocional al profesorado, mostrar confianza en sus habilidades y fomentar la innovación y apertura a nuevas metodologías y enfoques.

Esta relación a ello Rodríguez-Molina (2012) enfatiza que, durante el proceso de supervisión y acompañamiento, surgen demandas y particularidades propias de los líderes educativos, determinadas por cada centro escolar. Así, las responsabilidades que el líder educativo debe asumir tienen que contribuir a que los docentes optimicen sus métodos y eviten caer en la monotonía de las actividades cotidianas, el abandono escolar de los estudiantes, la escasa participación estudiantil, la redundancia en la planificación y la falta de motivación, entre otros aspectos.

Robinson (2007), basándose en investigaciones cuantitativas que relacionan el liderazgo con los resultados estudiantiles, identifica cinco aspectos del liderazgo que determinan su eficacia:

1. Definición de objetivos y aspiraciones: Esta dimensión abarca la formulación de metas educativas pertinentes y cuantificables, la comunicación transparente a todos los involucrados y el monitoreo constante de estos objetivos. Además, se enfatiza la participación del personal docente y otros actores en este proceso. Establecer metas claras impulsa un rendimiento óptimo y establece prioridades claras, permitiendo que los docentes se sientan empoderados y en control de su labor.

2. Adquisición estratégica de recursos: Se refiere a la alineación de los recursos con las prioridades educativas. Esto engloba la selección adecuada y la asignación del personal docente, así como un enfoque integrado y cohesivo hacia la mejora escolar.

3. Organización, coordinación y revisión de la enseñanza y el plan de estudios: Esta dimensión implica un compromiso directo en el respaldo y evaluación de la enseñanza, incluyendo visitas regulares a las clases y proporcionando retroalimentación constructiva a los docentes. También se enfatiza la supervisión del plan de estudios, garantizando la coherencia entre niveles y etapas educativas. La coherencia potencia las oportunidades de aprendizaje, y una evaluación basada en datos concretos facilita la mejora continua.

4. Fomento y compromiso con la formación y desarrollo del docente: Dado el impacto directo de la calidad docente en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, es esencial que el liderazgo promueva y participe activamente en oportunidades, tanto formales como informales, para el desarrollo profesional de los docentes.

5. Garantía de un ambiente estructurado y propicio: Esto implica organizar las aulas para minimizar distracciones y garantizar que los estudiantes tengan un entorno de aprendizaje óptimo. Es esencial crear un ambiente estructurado que promueva el aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula.

Además, Anderson (2010) citado por Rodríguez-Molina (2012), considera que el seguimiento, respaldo y supervisión realizados por los líderes y el equipo técnico se potencian mediante procedimientos y reglas de trabajo en grupo. En estos contextos, los docentes discuten y evalúan conjuntamente datos relacionados con sus métodos de enseñanza, así como los logros educativos obtenidos.

Para concluir este punto, Balzán (2008) citado por Rodríguez-Molina (2011) precisa que el rol del líder educativo se caracteriza principalmente por tres dimensiones, actuando como: estratega, coordinador y auditor. En relación con la estrategia, se la ve como la función más esencial, ya que de ella derivan las demás. Durante esta fase estratégica, la organización debe definir, según corresponda, elementos como los objetivos de calidad y las especificaciones del producto, la necesidad de establecer procedimientos, documentación y de asignar recursos específicos para el producto (Balzán, 2008).

En resumen, existe un consenso sobre las prácticas que fomentan un liderazgo efectivo. Considerando que el aprendizaje no suele surgir de manera aleatoria o fortuita, el equipo directivo tiene la responsabilidad de generar ambientes, así como designar espacios y momentos que favorezcan y respalden el aprendizaje de los docentes, de la institución y, finalmente, de los estudiantes. Si el enfoque principal es el aprendizaje estudiantil, es esencial adaptar las estructuras que posibilitan el avance en el aula, respaldando y motivando la labor docente (Robinson, et al., 2009). En este sentido, los equipos directivos orientan sus esfuerzos hacia la reconfiguración de los contextos laborales y las relaciones profesionales, asumiendo el papel de "líderes educativos de la institución" (Leithwood, 2009). Establecer una cultura enfocada en el aprendizaje estudiantil implica: fomentar la colaboración y unidad entre el profesorado, valorar la excelencia en el trabajo, y cultivar una visión clara de los objetivos a alcanzar (Waters, et al., 2003).

El líder escolar, en este contexto, debe asumir un rol "revolucionario": fomentar y cultivar un ambiente de colaboración, apoyar el crecimiento profesional de sus docentes y potenciar la habilidad de la institución para abordar sus desafíos. Forjar una visión compartida, definir metas concretas, promover culturas de trabajo conjunto, mantener altas expectativas de logros y brindar respaldo emocional y recursos al equipo, son aspectos clave de estas responsabilidades transformadoras. Según Elmore (2008), El enfoque de liderazgo educativo demanda una formación y renovación constante de saberes y competencias. Esto se debe tanto a la naturaleza dinámica del conocimiento, que es la base de la enseñanza, como a la necesidad de renovar y actualizar el grupo de líderes actuales.

De la misma forma Balzán (2008) citado por Rodríguez-Molina (2012) considera que La misión del líder que brinda supervisión y apoyo es asistir a los educadores en la obtención de conocimientos, destrezas y habilidades. Debe guiarlos en la profundización de sus saberes, ayudarlos a interpretar y comprender distintos escenarios, y promover en ellos una actitud reflexiva que les permita identificar y proponer soluciones a los desafíos que impacten su labor.

En la misma línea, Murillo (2006) sostiene que una buena escuela va a estar liderada por un director o directora que busque el desarrollo integral de todos sus alumnos, donde todos los miembros de la Institución Educativa participen en la definición de la misión y objetivos del centro educativo; promueven un ambiente propicio para el aprendizaje; facilitan y respaldan el crecimiento profesional de los docentes; gestionan, coordinan y monitorean el plan de estudios de la institución; estimulan la colaboración entre el profesorado. Impulsan la involucración activa de la comunidad educativa; mantienen y comunican altas expectativas hacia el personal docente y fomentan una cultura de evaluación orientada a la mejora continua entre el profesorado y la institución. Esta visión ha tenido, y sigue teniendo, un impacto significativo en el ámbito educativo, marcando un giro desde una dirección centrada en la burocracia y organización hacia una más enfocada en el proceso educativo.

En resumen, Murillo (2006) concluye que, para lograr una gestión orientada al cambio, es esencial reconsiderar el modelo de liderazgo desde sus fundamentos, iniciando por redefinir la noción misma de liderazgo: quién lo ejerce y cómo lo hace. Esto implica la necesidad de ejercer un liderazgo colaborativo y distribuido; una dirección que se enfoque en el crecimiento de las personas, tanto a nivel individual como grupal, una dirección con visión de futuro dispuesta a enfrentar desafíos que esté directamente involucrada en decisiones pedagógicas y que esté adecuadamente capacitada en dinámicas de transformación.

Al respecto, hemos encontrado algunas investigaciones como la de Arcos (2020), quien mediante su estudio analiza el impacto del liderazgo pedagógico de los directores en la optimización de los procesos curriculares de las comunidades educativas establecidas en Cali, Valle del Cauca, Colombia, durante el periodo 2015-2019. A partir de los hallazgos, se ha determinado cómo los líderes educativos influyen en la puesta en marcha de principios y acciones exitosas propias de las Comunidades de Aprendizaje, que buscan mejorar el rendimiento académico.

En el ámbito investigativo, los estudios contemporáneos, basados en la eficiencia y progreso escolar, han resaltado la importancia del liderazgo educativo en la implementación de prácticas pedagógicas destacadas y en el aumento de los resultados académicos (Weinstein et al., 2009). Las conclusiones derivadas de estas investigaciones se centran en el liderazgo en contextos angloparlantes, donde los roles y habilidades de los líderes difieren significativamente de los de directores o equipos directivos en España. Aunque la investigación confirma el impacto positivo del liderazgo en la mejora de los resultados, estos efectos están influenciados por las prácticas docentes en el aula (Marzano y McNulty, 2003; Leithwood y Jantzi, 2008; Leithwood et al, 2004; Robinson, 2007). Estos expertos determinan que, de todos los factores internos de una institución educativa, después de la actuación del docente en el aula, el liderazgo es el segundo elemento más influyente en el aprendizaje de los estudiantes, representando aproximadamente el 25% del impacto total en la educación. Los líderes suelen influir en el aprendizaje de los estudiantes de manera indirecta, mediante su impacto en otros individuos o aspectos de la institución. La eficacia de su liderazgo se basa en gran medida en sus decisiones sobre cómo y dónde invertir su tiempo, atención y recursos.

En un estudio llevado a cabo en Chile por Garay (2008), se determinó que el liderazgo es responsable del 11% de la variabilidad en la eficiencia educativa, lo cual puede atribuirse a las características y habilidades específicas del liderazgo en el contexto chileno. De manera similar, en otro análisis realizado por Volante (2008), se deduce que en las instituciones donde se identifican prácticas de liderazgo centradas en la instrucción, es probable anticipar mejores rendimientos académicos y expectativas elevadas en relación con los resultados de aprendizaje, tanto por parte del profesorado como de la dirección.

Cuba (2021) presenta su investigación: Liderazgo Transformacional Directivo y Desempeño Docente en una Institución Educativa de Lima, cuyo objetivo fue hallar la relación del liderazgo transformacional directivo y el desempeño docente, en el cual obtuvo como conclusión que, los profesores evaluados percibieron un nivel satisfactorio en relación con el liderazgo transformador de los directores. Esto indica que los líderes escolares demuestran ser carismáticos, convincentes y motivadores, proporcionando un nivel de estímulo intelectual efectivo para los docentes. Además, ofrecen una guía adecuada para llevar a cabo tareas educativas, estableciendo relaciones que son inspiradoras y dignas de reconocimiento.

Rodríguez (2020) en su investigación denominada Liderazgo pedagógico en instituciones educativas urbanas y rurales del distrito de Huancabamba, Perú, tuvo como propósito determinar a partir de las opiniones de directores y docentes de instituciones educativas, las principales características del liderazgo pedagógico en la gestión institucional. Los hallazgos indican que una gran proporción de docentes y directores de áreas urbanas perciben que el liderazgo pedagógico es de muy alta calidad. Además, se observa que tanto los docentes de áreas rurales como urbanas califican positivamente el nivel de liderazgo pedagógico. No obstante, al comparar las percepciones, los datos estadísticos muestran que no existen diferencias notables entre las opiniones sobre el liderazgo pedagógico de los directores de las zonas urbanas y rurales en el distrito de Huancabamba.

La investigación de Gutiérrez (2018) tuvo como objetivo general determinar el nivel del liderazgo pedagógico en las instituciones educativas de la red 3, del Callao, en el año 2018. Los hallazgos revelaron que el grado de liderazgo pedagógico en dichas instituciones es moderado, con un 73,2% de las respuestas situándolo en este nivel. Esto sugiere que solo una fracción de los encuestados está familiarizada con las actividades y responsabilidades del líder pedagógico.

Por otro lado, Díaz Barriga (2006) sostiene que el modelo basado en competencias puede influir notablemente en la transformación de los métodos pedagógicos tradicionales. Así, estrategias como el aprendizaje contextualizado, el aprendizaje orientado a la resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo, se presentan como opciones viables y prometedoras a explorar. Es plausible que la verdadera esencia del enfoque de competencias se manifieste cuando se integre plenamente en la labor docente, favoreciendo la creación de entornos educativos propicios. En este marco, la idea es evolucionar desde paradigmas centrados en la mera acumulación de información hacia aquellos enfocados en habilidades prácticas. Conceptos como la aplicación efectiva de la información y la adaptabilidad de habilidades en contextos novedosos cobran relevancia en este enfoque.

Al adoptar un enfoque basado en competencias, Posada (2004) sugiere considerar los fundamentos esenciales de la educación, que son:

(a) Aprender a conocer: Esto implica fusionar una cultura general extensa con el conocimiento específico de diversas disciplinas, centrado en cuestiones y problemas específicos. Es esencial aprender a aprender, aprovechando las oportunidades de educación continua a lo largo de la vida.

(b) Aprender a hacer: Más allá de obtener una certificación profesional, es crucial desarrollar habilidades que permitan a las personas enfrentar una variedad de situaciones, tanto anticipadas como inesperadas, y colaborar eficazmente en equipos.

(c) Aprender a vivir juntos: Esto implica la capacidad de colaborar en proyectos colectivos y gestionar conflictos de manera efectiva, valorando el pluralismo y promoviendo el entendimiento mutuo y la paz. Es esencial comprender la interdependencia y respetar las diferencias.

(d) Aprender a ser: Se refiere a actuar con una creciente autonomía, discernimiento y responsabilidad personal. Es esencial que cada individuo desarrolle plenamente su personalidad. En este proceso, es vital no pasar por alto ninguna de las capacidades del individuo, ya sean intelectuales (como memorizar, razonar y comprender), comunicativas, emocionales, estéticas o físicas.

En resumen, el enfoque basado en competencias busca una formación integral del individuo, considerando todas sus dimensiones y capacidades, y preparándolo para enfrentar los desafíos de la vida moderna de manera efectiva y ética.

Es así como el director, en su papel como guía educativo, tiene la tarea de coordinar y fomentar la puesta en marcha y fortalecimiento del Acompañamiento Pedagógico en la Institución Educativa (IE), según lo establecido por el MINEDU en 2019. Esta estrategia se centra en una formación docente continua y contextualizada dentro de la propia institución educativa. Su diseño abarca una variedad de métodos, con el objetivo de impulsar tanto individual como colectivamente la optimización de la enseñanza y la autonomía profesional del docente. Todo esto se realiza con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, cerrar las brechas educativas y garantizar una educación de calidad para todos (MINEDU, 2019). Esta estrategia se desarrolla en modalidad externa e interna: externa cuando el acompañamiento se ejecuta por parte de un personal que no labora en la IE y es designado por la UGEL y la modalidad interna cuando es ejercida por el equipo directivo de la IE.

En tal sentido, Tobón et al. (2010), describen varios principios fundamentales en la educación sobre los cuales hay un creciente acuerdo, entre ellos se encuentran: (a) Relevancia: Las instituciones educativas deben alinear sus propuestas formativas con los desafíos del entorno y las políticas educativas actuales, integrando su visión y filosofía. (b) Calidad: Es esencial garantizar la excelencia en el aprendizaje, alineándolo con un perfil formativo específico y contando con la participación activa de la comunidad educativa. (c) Enfoque en competencias: La labor docente debe centrarse en desarrollar competencias en los estudiantes, utilizando los contenidos como herramientas, no como el objetivo principal. (d) Rol del docente: Los educadores deben actuar principalmente como facilitadores, mediadores y animadores del aprendizaje, en lugar de ser meros transmisores de información. (e) Impulso al cambio: La transformación educativa surge de la reflexión y capacitación de líderes educativos y docentes, no simplemente de políticas o reformas curriculares. (f) Naturaleza de las competencias: Las competencias se definen como respuestas o actuaciones ante situaciones cotidianas, que movilizan y combinan recursos personales y contextuales. (g) Elementos de una competencia: Generalmente se acepta que una competencia integra conocimientos, habilidades y actitudes de manera coordinada. Los líderes educativos desempeñan un papel crucial como guías centradas en el ámbito pedagógico. Su influencia se extiende tanto al profesorado como a los estudiantes en las instituciones educativas. Según investigaciones académicas, el liderazgo en entidades educativas se destaca como uno de los factores determinantes que contribuyen al óptimo rendimiento de las instituciones y del sistema educativo en su conjunto (OCDE, 2008). Estos líderes, al estar enfocados en lo pedagógico, promueven prácticas efectivas y estrategias innovadoras que benefician el proceso educativo. Las dimensiones educativas y pedagógicas son esenciales en el contexto escolar, y es imperativo que el director o directora esté involucrado activamente en ellas. Si el objetivo es transformar la escuela para que alcance de manera más efectiva sus metas y promueva un desarrollo holístico de todos sus estudiantes, es crucial abordar los aspectos pedagógicos. Por lo tanto, el líder pedagógico debe participar activamente en las discusiones, reflexiones y decisiones relacionadas con la educación y la pedagogía (Murillo, 2006). Es su responsabilidad garantizar que la institución mantenga un enfoque centrado en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

En las escuelas que se destacan por su eficiencia y constante mejora, los líderes priorizan aspectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje por encima de cuestiones administrativas (Muijs, 2003). El núcleo de su atención se centra en la optimización de los aprendizajes y en la elevación de la calidad de las prácticas docentes. El líder, en su rol de supervisor y guía, tiene la responsabilidad de facilitar a los docentes las herramientas y conocimientos necesarios, orientarlos en situaciones complejas y reflexionar junto a ellos para hallar soluciones a los desafíos que puedan afectar su labor (Balzán, 2008). Esta dinámica de supervisión y acompañamiento se traduce en expectativas y rasgos específicos que definen a los líderes pedagógicos, y que son determinados por cada institución educativa. Por lo tanto, es esencial que las responsabilidades del líder pedagógico se orienten a fortalecer las habilidades de los docentes, evitando que caigan en la monotonía diaria, enfrentando desafíos como la deserción estudiantil, la falta de participación activa de los alumnos, la repetitividad en la planificación y la desmotivación general.

En este sentido, Rodríguez-Molina (2011) realizó una investigación en Chile denominada "Funciones



www.scielo.cl | Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000200225

y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza

Con el propósito de examinar y entender los mecanismos y etapas de retroalimentación y autoevaluación aplicados en la supervisión curricular, se llevaron a cabo investigaciones detalladas. Los resultados destacan una distinción clara entre el líder con enfoque administrativo y aquel con orientación pedagógica. Este último es altamente apreciado por el equipo docente, ya que tiene la habilidad de implementar sistemas de acompañamiento y feedback para las prácticas docentes. Además, estos líderes pedagógicos colaboran en la creación de herramientas y momentos de supervisión que, con el tiempo, impactan en los procesos de evaluación de los docentes.

Es innegable la relevancia de los líderes en los resultados académicos de los estudiantes. No obstante, su influencia no es directa sobre los alumnos, sino que se manifiesta a través de los docentes, quienes son el puente entre los estudiantes y los líderes educativos. En el ámbito escolar, se identifican dos tipos de liderazgo: uno enfocado en la gestión administrativa y otro centrado en el currículum. Este último interactúa estrechamente con el equipo docente, supervisando y acompañando las prácticas pedagógicas, gestionando el currículum y los aprendizajes. Esta figura de liderazgo pedagógico es ampliamente reconocida y valorada por el conjunto de profesores.

El estudio de Rodríguez et al. (2019) tuvo como objetivo conocer, desde el punto de vista de los directivos, el desarrollo del liderazgo pedagógico y la mejora escolar. Entre las conclusiones más relevantes, se destaca que una amplia mayoría de los líderes educativos señalan que, tras la implementación de la nueva normativa, la metodología predominante es el trabajo basado en proyectos. En cuanto a la evaluación, el cambio más notable ha sido la transición hacia una evaluación más cualitativa, utilizando rúbricas como herramienta principal. En relación a las potenciales áreas de mejora en el ámbito escolar, los directivos subrayan la importancia de implementar en cada institución un proyecto colectivo enfocado en brindar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes. De manera global, los hallazgos del estudio sugieren que las percepciones de los directivos acerca del liderazgo pedagógico y la mejora escolar están fuertemente influenciadas por la normativa vigente, lo que puede restringir y condicionar su marco de actuación y gestión en los centros educativos.

La investigación de Quico et al. (2020), tuvo como propósito identificar las competencias directivas desde el liderazgo, contenidos en el Marco del Buen Desempeño Directivo para diseñar y utilizar el Informe de Gestión Anual. Los hallazgos indican que los líderes educativos, a menudo, muestran una autoevaluación optimista sobre su desempeño, aunque admiten no realizar siempre un análisis detallado del contexto institucional en el que operan. Se observa una gestión limitada en cuanto al manejo y aprovechamiento de la información generada por la institución y en la toma de decisiones basadas en dicha información. Además, muchos de estos líderes no proporcionan datos claros sobre los logros alcanzados, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, durante el año académico. La falta de espacios de reflexión y análisis conjunto lleva a que los errores cometidos no se corrijan y se repitan en años posteriores.

Como conclusión, se destaca que la mayoría de los directivos no cuentan con las habilidades necesarias para elaborar un informe de gestión anual adecuado, lo que afecta negativamente su liderazgo en el ámbito pedagógico. Es esencial brindarles apoyo y acompañamiento en los procesos de trabajo colaborativo y reflexivo dentro de sus respectivas instituciones.

2.1.1 El rol del directivo en el desarrollo profesional de los docentes de su IE

Sabiendo que el director es el líder que encabeza a la IE, se considera que debe ser visto como una figura de confianza capaz de guiar a los integrantes de su institución en iniciativas conjuntas, brindando dirección, recursos y respaldo (Mitchell & Sackney, 2007). Así mismo, Horn (2013) afirma mediante un metaanálisis que las acciones de liderazgo influyen directamente en tres factores intermedios del rendimiento docente: i) incentivos, percepción de autoeficacia personal y grupal, y el esfuerzo realizado para lograr un desempeño sobresaliente; ii) destrezas, saberes y habilidades profesionales para la docencia; y iii) condiciones laborales en las instituciones educativas y aulas. En este sentido, Castañeda (2007) destaca que, a lo largo de la trayectoria profesional docente la capacitación juega un rol esencial en la creación y redefinición de las identidades docentes. Así mismo, Vezub (2010) aclara que la capacitación constante del educador debe ser concebida desde las perspectivas del aprendizaje contextualizado, y estos momentos de formación pueden ser una ocasión para que los maestros mediten sobre sus métodos pedagógicos, para reestructurar saberes, creencias pedagógicas. En este contexto, es importante destacar que el director influye y motiva cada día al docente a reconstruir su práctica. Del mismo modo, Anderson (2010) destaca el papel y el impacto del liderazgo de la dirección en la mejora educativa radica principalmente en el desarrollo de individuos. Esto se refiere a la capacidad del líder para potenciar las habilidades y competencias de los miembros de la institución, necesarias para trabajar de manera efectiva hacia la consecución de objetivos compartidos. Esto se logra a través de acciones específicas como brindar apoyo y atención individualizada a los profesores, fomentar el crecimiento intelectual y proporcionar ejemplos de actitudes y comportamientos que estén en línea con la visión y metas establecidas. En la misma línea, el equipo de Kenneth Leithwood, citado por Bolívar (2010), a partir de su investigación, resalta la importancia de un enfoque holístico en la educación. Asimismo, se declaró que no es suficiente impartir conocimientos o seguir un currículo; al contrario, es esencial considerar el bienestar, la motivación y el desarrollo profesional de los docentes. Cuando los profesores están motivados, comprometidos y bien capacitados, es más probable que ofrezcan una enseñanza de alta calidad que beneficie directamente a los estudiantes. La motivación y el compromiso del profesorado son cruciales para su desempeño. Un profesor motivado es más propenso a ir más allá de lo básico, a buscar formas innovadoras de enseñar y a conectarse de manera efectiva con sus estudiantes. El compromiso, por otro lado, se refiere a la dedicación y lealtad del profesor hacia su profesión y su institución educativa. Un profesor comprometido es más probable que se quede en la profesión a largo plazo y que invierta en su desarrollo profesional continuo. La capacidad o competencia se refiere a las habilidades, conocimientos y aptitudes que posee un profesor. La formación inicial del profesorado es esencial, pero la formación

continúa es igualmente crucial para garantizar que los docentes estén al día con las últimas metodologías, tecnologías y enfoques pedagógicos.

Finalmente, las condiciones de trabajo también juegan un papel vital en el desempeño del profesorado. Esto incluye no solo el entorno físico, como las instalaciones y los recursos, sino también el entorno psicológico y social, como el apoyo de la dirección, la colaboración entre colegas y el reconocimiento y respeto de la comunidad.

En resumen, para mejorar el aprendizaje y los resultados de los estudiantes, es esencial centrarse en el desarrollo integral del profesorado, considerando su motivación, capacidad y las condiciones en las que trabajan.

También tenemos el planteamiento de Leithwood et, al. (2006) quienes señalan que el liderazgo pedagógico es una dimensión esencial en la gestión educativa, y su impacto se refleja directamente en la calidad de la educación y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se detallan y amplían los puntos mencionados:

Prácticas orientadas al desarrollo del currículo: Esto implica que los líderes escolares deben estar involucrados activamente en la planificación, implementación y revisión del currículo. Deben asegurarse de que el currículo sea relevante, actualizado y responda a las necesidades y contextos de los estudiantes.

Desarrollo de todas las personas que conforman la comunidad educativa: El liderazgo pedagógico no solo se centra en los estudiantes, sino también en el desarrollo profesional y personal de los docentes, personal administrativo y otros miembros de la comunidad educativa. Esto puede lograrse a través de programas de formación continua, talleres y otras iniciativas de desarrollo profesional.

Evaluación de los estudiantes y docentes: La evaluación es una herramienta crucial para medir el progreso y la eficacia de las estrategias educativas. Los líderes pedagógicos deben asegurarse de que las evaluaciones sean justas, objetivas y que proporcionen retroalimentación constructiva para la mejora continua.

Trabajo con propósitos y metas compartidas entre la comunidad educativa: Un liderazgo efectivo implica establecer una visión clara y compartida para la institución. Esto se logra involucrando a todos los stakeholders en el proceso de definición de metas y objetivos, asegurando que todos trabajen hacia una dirección común.

Análisis para la toma de decisiones sustentados en datos: En la era actual, la toma de decisiones basada en datos es esencial. Los líderes pedagógicos deben utilizar datos y análisis para informar sus decisiones, identificar áreas de mejora y evaluar la eficacia de las intervenciones.

Generación de condiciones organizacionales, bajo un enfoque de colaboración: La colaboración es clave para el éxito en cualquier organización educativa. Los líderes pedagógicos deben fomentar un ambiente en el que el trabajo en equipo, el intercambio de ideas y la colaboración interdisciplinaria sean la norma.

En resumen, el liderazgo pedagógico va más allá de la simple administración de una institución educativa. Implica una profunda comprensión de la pedagogía, una visión clara para la institución y la habilidad para guiar y apoyar a la comunidad educativa hacia la realización de esa visión.

2.2 Acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional

El acompañamiento docente es una estrategia esencial para el desarrollo profesional de los educadores y la mejora de la calidad educativa. A continuación, se amplían y detallan los puntos mencionados:

Soporte Técnico y Afectivo: El acompañamiento no solo se centra en el aspecto técnico o pedagógico, sino también en el apoyo emocional y ético. Los docentes, al enfrentarse a desafíos en su práctica diaria, requieren no solo herramientas y estrategias pedagógicas, sino también apoyo emocional para manejar situaciones difíciles y tomar decisiones éticas.

Desarrollo de Capacidades Profesionales: El objetivo principal del acompañamiento es fortalecer las habilidades y competencias de los docentes. Esto se logra a través de la asistencia técnica, donde se brindan herramientas y recursos, y también a través del diálogo y la reflexión sobre la práctica pedagógica.

Respeto Interpersonal: El acompañamiento debe ser realizado con respeto y empatía. Reconocer y valorar la experiencia y conocimientos previos del docente es esencial para establecer una relación de confianza.

Respaldo Pedagógico: Los directivos o líderes pedagógicos que acompañan a los docentes deben brindarles apoyo en la planificación, implementación y evaluación de sus prácticas pedagógicas. Esto puede incluir la provisión de recursos, capacitaciones y retroalimentación constructiva.

Retroalimentación: Una parte esencial del acompañamiento es la retroalimentación. Esta debe ser oportuna, específica y orientada a la mejora. La retroalimentación permite a los docentes identificar áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en su práctica.

Soporte Técnico: Además del apoyo pedagógico, los docentes pueden requerir soporte técnico, especialmente en el uso de tecnologías educativas o en la implementación de nuevas estrategias o metodologías.

Reflexión Continua: El acompañamiento debe promover la reflexión constante sobre la práctica pedagógica. A través de la reflexión, los docentes pueden identificar áreas de mejora, tomar decisiones informadas y adaptar sus prácticas según las necesidades de sus estudiantes.

Incorporación de Nuevas Estrategias: El mundo educativo está en constante evolución. El acompañamiento debe ayudar a los docentes a estar al día con las últimas tendencias, investigaciones y estrategias pedagógicas, y a incorporarlas en su práctica diaria.

En conclusión, el acompañamiento docente es una herramienta poderosa para el desarrollo profesional de los educadores y la mejora de la calidad educativa. Es un proceso colaborativo que requiere respeto, empatía y un compromiso genuino con la mejora continua.

En la misma línea, Osto (2006) y Planela (2009) destacan que, el acompañamiento pedagógico es una herramienta esencial en el ámbito educativo que busca fortalecer y mejorar la práctica docente. A continuación, se desglosa y amplía la definición proporcionada:

Proceso de Mediación Formativa: El acompañamiento pedagógico no es un evento aislado, sino un proceso continuo que se desarrolla a lo largo del tiempo. Es una mediación porque actúa como un puente entre el conocimiento y la práctica actual del docente y las metas o estándares deseados. Esta mediación es formativa porque busca formar o transformar la práctica docente hacia una mejora continua.

Relación de Ayuda: La esencia del acompañamiento pedagógico radica en la relación que se establece entre el acompañante y el docente. Esta relación debe ser de confianza, respeto y empatía. El acompañante no está allí para juzgar, sino para apoyar, guiar y facilitar el desarrollo profesional del docente.

Crecimiento Profesional y Emocional: El objetivo del acompañamiento no es solo mejorar las habilidades y competencias pedagógicas del docente, sino también apoyar su bienestar emocional. La enseñanza es una profesión desafiante que puede generar estrés y desgaste emocional. El acompañamiento busca brindar apoyo emocional, ayudando al docente a manejar los desafíos emocionales y a encontrar equilibrio y satisfacción en su trabajo.

Propósito de Llegar a una Meta: El acompañamiento pedagógico siempre tiene un objetivo o meta clara. Esta meta puede ser mejorar una habilidad específica, implementar una nueva estrategia pedagógica, mejorar los resultados de los estudiantes, entre otros. El proceso de acompañamiento se diseña y adapta según esta meta.

Conseguirla conjuntamente: El acompañamiento es un proceso colaborativo. El acompañante y el docente trabajan juntos para alcanzar la meta establecida. Ambos aportan su experiencia, conocimientos y perspectivas, y juntos reflexionan, planifican y toman decisiones.

En resumen, el acompañamiento pedagógico es una estrategia poderosa que busca fortalecer la práctica docente a través de una relación de ayuda y colaboración. Es un proceso centrado en el docente, adaptado a sus necesidades y orientado hacia la mejora continua.

Los programas de acompañamiento pedagógico, según Vezub y Alliaud (2012), son fundamentales para promover el desarrollo del profesorado, debido a que parten del análisis de las prácticas pedagógicas en el aula y mediante el apoyo pedagógico permiten el desarrollo de pensamiento reflexivo lo que sienta las bases para la mejora permanente del trabajo escolar; esto porque los docentes al ser acompañados en su lugar de trabajo pueden revisar y apropiarse de nuevos aprendizajes en contextos particulares a los que se enfrenta en su quehacer diario, es decir el acompañamiento pedagógico proporciona espacios de mediación, andamiajes y colaboración necesarias para que los docentes asuman riesgos y se animen a transformar y enriquecer su práctica diaria en las aulas, en busca de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Asimismo, El acompañamiento pedagógico es una herramienta esencial en el ámbito educativo que busca fortalecer y mejorar la práctica docente. A continuación, se desglosa y amplía la definición proporcionada:

Proceso de mediación formativa: El acompañamiento pedagógico no es un evento aislado, sino un proceso continuo que se desarrolla a lo largo del tiempo. Es una mediación porque actúa como un puente entre el conocimiento y la práctica actual del docente y las metas o estándares deseados. Esta mediación es formativa porque busca formar o transformar la práctica docente hacia una mejora continua.

Relación de ayuda: La esencia del acompañamiento pedagógico radica en la relación que se establece entre el acompañante y el docente. Esta relación debe ser de confianza, respeto y empatía. El acompañante no está allí para juzgar, sino para apoyar, guiar y facilitar el desarrollo profesional del docente.

Crecimiento profesional y emocional: El objetivo del acompañamiento no es solo mejorar las habilidades y competencias pedagógicas del docente, sino también apoyar su bienestar emocional. La enseñanza es una profesión desafiante que puede generar estrés y desgaste emocional. El acompañamiento busca brindar apoyo emocional, ayudando al docente a manejar los desafíos emocionales y a encontrar equilibrio y satisfacción en su trabajo.

Propósito de llegar a una meta: El acompañamiento pedagógico siempre tiene un objetivo o meta clara. Esta meta puede ser mejorar una habilidad específica, implementar una nueva estrategia pedagógica, mejorar los resultados de los estudiantes, entre otros. El proceso de acompañamiento se diseña y adapta según esta meta.

Conseguirla conjuntamente: El acompañamiento es un proceso colaborativo. El acompañante y el docente trabajan juntos para alcanzar la meta establecida. Ambos aportan su experiencia, conocimientos y perspectivas, y juntos reflexionan, planifican y toman decisiones.

En resumen, el acompañamiento pedagógico es una estrategia poderosa que busca fortalecer la práctica docente a través de una relación de ayuda y colaboración. Es un proceso centrado en el docente, adaptado a sus necesidades y orientado hacia la mejora continua.

El acompañamiento pedagógico interno se implementa desde la propia organización de la IE, con el liderazgo del directivo, con la finalidad de promover la mejora sistemática y continua de las prácticas pedagógicas de los docentes, de modo que incide en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes

El acompañamiento pedagógico interno es una estrategia que se origina y desarrolla dentro de la Institución Educativa (IE) y tiene como principal promotor al directivo o líder educativo. A continuación, se desglosa y amplía la definición proporcionada:

Origen interno: A diferencia de otras formas de acompañamiento que pueden ser impulsadas por entidades externas o consultores, el acompañamiento pedagógico interno se origina y se lleva a cabo dentro de la misma institución. Esto permite una mayor adaptabilidad y pertinencia a las necesidades y contextos específicos de la IE.

Liderazgo del directivo: El directivo juega un papel crucial en este proceso. No solo inicia y promueve el acompañamiento, sino que también establece las condiciones necesarias para su éxito, como la creación de un ambiente de confianza, la asignación de recursos y la definición de objetivos claros.

Mejora sistemática y continua: El objetivo del acompañamiento no es abordar problemas aislados o situaciones puntuales, sino promover una cultura de mejora continua. Esto implica un enfoque sistemático que aborda todos los aspectos de la práctica pedagógica y busca constantemente oportunidades de desarrollo y crecimiento.

Enfoque en las prácticas pedagógicas: El núcleo del acompañamiento pedagógico es la práctica docente. A través de observaciones, retroalimentación, formación y reflexión, se busca fortalecer y enriquecer las estrategias y métodos de enseñanza de los docentes.

Impacto en los aprendizajes de los estudiantes: La finalidad última del acompañamiento pedagógico es mejorar los aprendizajes y resultados de los estudiantes. Al fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes, se espera que los estudiantes se beneficien directamente y alcancen un mayor nivel de logro académico.

En resumen, el acompañamiento pedagógico interno es una estrategia integral que, bajo el liderazgo del directivo, busca fortalecer la práctica docente desde dentro de la propia institución, con el objetivo final de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Es un proceso colaborativo que involucra a toda la comunidad educativa y que se adapta a las necesidades y realidades específicas de cada institución (MINEDU, 2020), tiene características como: partir de situaciones de la práctica pedagógica ya sea en modalidad a distancia o presencial, se orienta al progreso de las competencias de desarrollo profesional de los docentes para el perfeccionamiento de su práctica pedagógica y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, es creciente, flexible en base a las necesidades formativas individuales y las características del contexto, es participativo, fomenta las relaciones entre pares, permite copiar sus opiniones y percepciones para que evalúan y retroalimentan la eficacia del acompañamiento que reciben, afianzan el liderazgo pedagógico del directivo es fundamental para dar sostenibilidad a la mejora de la práctica docente. A través de su liderazgo, visión y apoyo, el directivo puede influir positivamente en el desempeño de los docentes y, en última instancia, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (MINEDU 2020)

Además, el acompañamiento pedagógico busca brindar a los profesores la oportunidad, en los mismos lugares donde ejercen su labor, de generar nuevos entendimientos sobre su desempeño y reflexionar teóricamente acerca de sus actividades. Trabajar en comunidades de aprendizaje, potenciar la excelencia en los aprendizajes de los alumnos y fortalecer la habilidad de los profesores para analizar de manera continua sus métodos, con el objetivo de adaptarlos y hacerlos más relevantes y eficientes. Además, busca influir en la actualización de su enfoque pedagógico, alineándolo con las exigencias y evoluciones en áreas pedagógicas, científicas y tecnológicas, considerando el contexto específico y las directrices educativas a nivel local, regional y nacional (MINEDU, 2019).

2.2.1 Enfoques o modelos del acompañamiento

Según Cavalli, (2006), citado por Rodríguez-Molina, 2011, el acompañamiento pedagógico corresponde al aprendizaje colaborativo entre pares, cuyo sentido principal es el aprendizaje continuo, en el cual el acompañante, es un docente con trayectoria profesional exitosa, por tanto comparten sus propias experiencias al mismo tiempo que ambos enriquecen su profesionalidad, por lo que la relación entre docente acompañado y acompañante, se basa en la confianza recíproca, la paciencia y empatía, concibiendo este proceso como variado, progresivo, continuado, holístico e multidisciplinario; partiendo de la realidad del espacio en el que se desarrolla y de correlación de las acciones político-pedagógicas en la gestión de metodologías de modelos de acompañamiento docente.

El acompañamiento pedagógico se sostiene en enfoques, como el enfoque por competencias profesionales, el cual está dirigido a desplegar acciones complejas, organizadas y trascendentales que les permiten estar a la mira de manera pertinente los escenarios propios de su quehacer hacer docente, privilegiando la reconstrucción de nuevos conocimientos a partir de la propio desempeño y se apoya en la metodología del aprendizaje situado, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico reflexivo y la investigación acción (MINEDU, 2019).

Otro enfoque es el que propone un ambiente de trabajo conjunto y de responsabilidad compartida. Este enfoque fomenta la creación de comunidades de aprendizaje docente donde se valora el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos. A través de esta colaboración, se busca fortalecer la autonomía profesional, permitiendo que los educadores tomen decisiones conjuntas y se apoyen mutuamente en su desarrollo y crecimiento profesional para construir conocimiento propios y colectivos, crear un clima que aprecie el cambio y la progreso continuo con eficacia docente, busca superar la perspectiva de la cultura individual del aprendizaje individual y romper con el aislamiento que tienen los docentes y que reduce las oportunidades para comparar sus propias ideas y actuaciones con las de otros colegas; esto con el fin de originar la cimentación colectiva del conocimiento, generar identificación profesional simultánea y la formación de colectividades de aprendizaje (MINEDU, 2019).

En este sentido, Nieto (2001) sugiere tres enfoques de acompañamiento docente que se centran en diversos elementos clave para el desarrollo profesional y la mejora de la práctica pedagógica. Estos modelos, presentados por Martínez y González (2010) y enriquecidos por las perspectivas de Segovia (2010) y Vezub y Alliaud (2012), son:

Modelo de intervención directiva: Este enfoque se basa en una estructura más jerárquica, donde el acompañante asume un papel de experto o guía. El acompañante interpreta y define la realidad del docente, proporcionando directrices y soluciones específicas basadas en su experiencia y conocimientos. En este modelo, la relación es unidireccional, con el acompañante diagnosticando problemas y ofreciendo soluciones, similar a la relación entre un médico y su paciente.

Modelo colaborativo: En este modelo, se promueve una relación de igualdad y colaboración entre el acompañante y el docente. Ambas partes contribuyen activamente al proceso, compartiendo experiencias, conocimientos y reflexiones. La relación es bidireccional y se basa en la confianza mutua. El objetivo es construir conjuntamente soluciones y estrategias que beneficien la práctica docente, fomentando un ambiente de aprendizaje mutuo.

Modelo de autoacompañamiento: Este enfoque pone énfasis en la autonomía del docente, promoviendo su autoevaluación y autoreflexión. El docente toma la iniciativa en su desarrollo profesional, mientras que el acompañante actúa como un facilitador o mentor, proporcionando apoyo y recursos según sea necesario. Este modelo valora y respeta la capacidad del docente para liderar su propio proceso de aprendizaje y mejora.

Estos modelos ofrecen diferentes perspectivas sobre cómo se puede llevar a cabo el acompañamiento docente, y cada uno tiene sus propias ventajas y desafíos. La elección del modelo adecuado dependerá de las necesidades específicas de la institución educativa y de los docentes involucrados.

Cuadro 1: Caracterización de la actividad asesora según modelo de intervención Nieto (2001)

Actividad asesora

El asesor aborda y resuelve directamente el problema, haciendo que el profesor dependa de su guía y experiencia.

Exhortación

Se brindan sugerencias y directrices a través de interacciones claras y basadas en información.

Provisión

Se entregan herramientas específicas, como guías curriculares, programas y otros materiales, diseñados por el asesor o externamente, para ser implementados fielmente por el docente.

Formación

Se imparte información y se muestran prácticas modelo para que los docentes las repliquen. Se enfatiza en la demostración, sesiones prácticas y en destacar los beneficios personales de estas prácticas.

Indagación

Se lleva a cabo un análisis externo de situaciones educativas, dirigido por el asesor. En este enfoque, los docentes son considerados como participantes en el proceso de mejora, llevando a cabo las actividades que el asesor examina.

Coordinación

El asesor asume un papel de liderazgo para impulsar actividades tanto dentro del grupo como entre diferentes grupos. Se transmiten directrices claras relacionadas con las tareas a realizar en el trabajo colaborativo.

Modelo de facilitación: Este enfoque de acompañamiento se centra en las perspectivas y necesidades del docente que recibe el apoyo. En lugar de ofrecer soluciones directas, el mentor crea oportunidades para que el docente reflexione sobre su práctica. El mentor actúa como un facilitador, colaborando con el docente para identificar y entender los desafíos que enfrenta. A través de actividades colaborativas, el mentor se posiciona como un recurso valioso, guiando al docente hacia el autodescubrimiento de soluciones y estrategias para enriquecer su enseñanza (Segovia, 2010). Como señala Nieto (2001), este enfoque se asemeja a la relación entre un psicoterapeuta y su paciente, donde el terapeuta escucha y guía al paciente hacia la autocomprensión y solución de sus inquietudes.

Cuadro 2. Caracterización de la actividad asesora según el modelo de facilitación Nieto (2001)

Actividad asesora

El profesor busca la guía del asesor para abordar un desafío, siendo el asesor un recurso al servicio del docente.

Exhortación

Recomendaciones brindadas a través de interacciones no directivas y casuales.

Provisión

Herramientas (curriculares, planes de acción, guías, instrumentos) adaptadas o creadas conjuntamente por el docente y el asesor.

Formación

Debate y análisis de las prácticas y teorías actuales para el enriquecimiento y expansión de habilidades y conocimientos. Se pone énfasis en la justificación de situaciones que optimicen la calidad de la intervención según la percepción del docente.

Indagación

Investigación interna de contextos educativos. Dirigida por los docentes, los asesores aportan como apoyo y ofrecen una perspectiva objetiva sobre las actividades que los primeros analizan.

Coordinación

Transferencia de decisiones sobre el contenido y diseño de tareas colaborativas. El asesor actúa como observador y guía en los procesos o metodologías de trabajo colaborativo.

Modelo de colaboración: acompañamiento basado en la relación simbiótica entre el mentor y el docente guiado. En esencia, se promueve una perspectiva de aprendizaje conjunto y bidireccional, donde las decisiones relacionadas con la solución de desafíos se toman de manera conjunta, siendo ejercidas tanto por el mentor como por el docente en un plano de igualdad y responsabilidad compartida. En este contexto, la influencia es mutua y equitativa (Segovia, 2010; Vezub y Alliaud, 2012). De acuerdo con Nieto (2001), este enfoque de mentoría se asemeja a la metáfora del compañero o aliado reflexivo, una figura en la que se confía y con la que se puede colaborar en un ambiente de honestidad y beneficio mutuo.

Cuadro 3. Caracterización de la actividad asesora según modelo de colaboración. Nieto (2001)

Actividad asesora

Consultor y docente abordan conjuntamente un desafío, siendo ambos colaboradores.

Exhortación

Recomendaciones compartidas mediante interacciones colaborativas para su análisis y consideración.

Provisión

Materiales (planes curriculares, programas de intervención, guías, herramientas) co-creados o adaptados en conjunto (revisión colaborativa o en equipo).

Formación

Diálogo y análisis de interpretaciones y estrategias para el desarrollo conjunto de habilidades y actitudes colaborativas. Enfoque en retroalimentación recíproca y diálogo constructivo.

Indagación

Estudio colaborativo de contextos educativos. Liderazgo conjunto con los docentes. Tanto consultores como docentes aportan al plan de mejora educativa como stakeholders.

Coordinación

Involucramiento en decisiones sobre el enfoque y estructura de tareas grupales o intergrupales. Rol coactivo en la metodología y contenido del trabajo colaborativo.

2.2.2 Diálogo reflexivo como estrategia de acompañamiento pedagógico

En nuestro país, el MINEDU (2014), plantea que la dimensión reflexiva del diálogo el docente promueve la afirmación y consolidación de su identidad profesional, el docente reflexivo es capaz de tomar decisiones de manera crítica deliberando en asuntos que aseguren el aprendizaje de sus estudiantes. El proceso de autorreflexión juntamente con la revisión continua de su práctica se convierte en una herramienta más de su labor diaria.

Asimismo, esta institución precisa que es necesario que el acompañante inicie este proceso de la conversación introspectiva en un ambiente de empatía y consideración con el educador. En este punto, se lleva a cabo una reinterpretación de la práctica, basada en la visión del propio docente, lo que puede presentar variaciones en comparación con la primera interpretación realizada por el asesor pedagógico. Además, el acompañante guía la construcción de los nuevos saberes previos que servirán de base para la mejora de la práctica pedagógica.

Otro aporte relevante sobre el diálogo reflexivo lo da a conocer Gómez (2015) señalando que la habilidad reflexiva combina el saber, las vivencias, junto con la dimensión ética y afectiva del educador; facilitándole guiar su rol en el contexto educacional y brindándole la capacidad de enfrentar y solucionar circunstancias inesperadas que lo lleven a formular soluciones a los desafíos intelectuales, pedagógicos, sentimentales, psicológicos, sociales, entre otros, que surjan en su labor diaria. De igual forma, Anijovich et al. (2012) señala que la reflexión es un proceso cognitivo, activo y deliberativo que toma en cuenta las creencias y conocimientos de los docentes.

También, la habilidad de reflexión posibilita que el educador mismo examine y ponga en duda su propio actuar, delineando innovadores contextos pedagógicos y permitiéndole concebir y materializar lo que únicamente él tiene la capacidad de realizar. Es así como, en relación con la competencia reflexiva Espino de Lara (2015) señala que permite la toma de decisiones en los docentes y que vayan mejorando su práctica profesional individual y colectiva, además, que logre actuar guiado por una perspectiva holística que le permita crecer en su práctica pedagógica.

Por ello, el intercambio reflexivo es esencial para guiar la introspección crítica de los educadores involucrados en el proceso de acompañamiento. En cada sesión de acompañamiento, este intercambio se origina a partir de la observación de la enseñanza, y desde ahí, el mentor pedagógico lleva a cabo una serie de acciones durante la visita, la preparación del diálogo reflexivo y la relación entre el diálogo reflexivo y la retroalimentación. Asimismo, Shon (1983) enfatiza la idea de que el docente aprende en la acción, interactuando con sus pares, formando comunidades de aprendizaje y, es aquí donde nace el enfoque reflexivo.

- Momentos del diálogo reflexivo

En ese sentido, el diálogo reflexivo efectivo y la retroalimentación, según Minedu (2017), debe considerar tres momentos fundamentales:

Momento 1: diálogo de apertura; es aquel que da comienzo al momento de reflexión es el tiempo clave para asegurar que el clima sea afectivo y se pueda lograr el propósito; el directivo o acompañante debe mostrar una actitud incondicional y comenzar resaltando lo positivo que observó ya sea en la escuela o en el aula. En esta etapa el rol del acompañante está centrado en brindar soporte al docente, es la formación de un clima afectivo, en donde se fortalece la confianza y respeto con el docente y así se pueda iniciar con la deconstrucción de la práctica, motivándolo a narrar y argumentar lo sucedido en el desarrollo de la sesión de aprendizaje desde la propia perspectiva del docente.

Momento 2: diálogo de reflexión; en este momento el acompañante busca que el docente recapacite sobre su propio desempeño a partir de explicaciones ya análisis de las acciones realizadas en el aula con respecto a los propósitos de aprendizaje previstos. Esta apreciación servirá como base para la toma de decisiones y la propuesta de procedimientos de mejora; en este momento el diálogo reflexivo debe promover que el docente se aleje de su propia práctica y realice una mirada introspectiva de forma más objetiva las potencialidades y limitaciones de esta. El acompañante debe ayudar mediante el diálogo a que el docente comience un proceso de revisión de los saberes en acción que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional. Esto implica analizar aquellos fundamentos, principios y valores que sustentan sus acciones y decisiones, lo que a menudo conlleva a reevaluar su propia identidad como profesional, según Monereo et al. (2009), tomado por MINEDU (2017) nos dice que para fomentar este grado de introspección, es esencial que tanto el docente que recibe el acompañamiento como el acompañante adopten una postura de escucha atenta, autoreflexión y apertura para construir nuevas ideas, involucrándose en el proceso, el acompañante debe ser empático propiciando un ambiente agradable en el que el docente no se conciba censurado o juzgado sobre los aspectos que debe mejorar.

- Acciones a seguir durante un buen diálogo reflexivo:

a. Actitud de "escucha activa" en todo momento

Según MINEDU (2017), la escucha atenta se lleva a cabo con el propósito de entender a la otra persona. Implica prestar atención a las expresiones verbales, las emociones y las señales no verbales del hablante, y se basa en dos acciones fundamentales. En este caso durante el diálogo reflexivo, debemos tener en cuenta: primero atender a las necesidades

afectivas del docente acompañado, significa, prestar atención a sus inquietudes y sentimientos, y mostrar empatía hacia ellos sin juzgarlos. Lo segundo, es reformular lo que el docente asistido expresa para garantizar, en primer lugar, que se sienta atendido y, en segundo lugar, para ayudarnos a esclarecer sus reflexiones y las percepciones que, como guía, tengamos de ellas. Además, la escucha atenta asegurará que lo que aportemos, las cuestiones que planteemos y las respuestas que ofrezcamos se alineen con el proceso de razonamiento del docente, en vez de centrarse en nuestra propia perspectiva.

b. Mantener silencio cuando sea necesario

De acuerdo con MINEDU (2017), el acto de reflexionar implica un intenso esfuerzo cognitivo y emocional por parte del docente asistido. En ese sentido, es preciso como acompañante ser paciente y proporcionar al docente asistido el tiempo necesario para formular sus respuestas y arribar a sus propias deducciones. En este sentido, el acompañante no debe interrumpir prematuramente o prever las respuestas del docente asistido. Además, es crucial entender que su función es brindar apoyo al docente, pero que el docente es el principal actor en el proceso de reflexión. Esto implica que, en su mayoría, debe escuchar al docente que está asesorando, con una disposición abierta y curiosa hacia sus comentarios y perspectivas.

c. Orientar la síntesis y la reconfiguración del pensamiento

MINEDU (2017), señala que el objetivo de este proceso es guiar al docente a observar el evento en cuestión desde un ángulo diferente. Para ello, el acompañante debe realizar lo siguiente: 1) sintetizar el escenario o evento bajo revisión y 2) formular cuestionamientos de calidad que faciliten al educador "reflexionar y examinar su actuación", por ejemplo: ¿Podría haber abordado la situación de otra forma? ¿Qué indicadores le muestran que los alumnos no están progresando en su formación? Las cuestiones propuestas como ilustración buscan reorientar la reflexión. La primera aspira a que el educador reconsidere su enfoque inicial, de ahí la sugerencia de "¿Podría haber abordado...?". Estas interrogantes impulsan a desplazarse fuera del dilema y explorar alternativas de intervención. La segunda cuestión pretende desafiar la percepción del docente. Si bien el educador siente que los estudiantes no están evolucionando en su aprendizaje, puede que no haya presentado pruebas concretas que respalden su percepción. Interrogantes que indaguen sobre la base factual de una afirmación promueven la autoevaluación y, posiblemente, una reconsideración de la postura inicial.

Estos factores ayudan en el desarrollo de una confianza relacional que según Peña et al. (2018), es una dimensión subjetiva en donde se fortalecen los diversos estratos que forman parte de las comunidades educativas. Además, este autor imprime que la confianza relacional es un elemento primordial en relación con los métodos de progreso en la educación. Dentro de sus dimensiones se puede encontrar a la benevolencia, honestidad, apertura, previsibilidad y competencia, donde la falta de una de ellas puede disminuir la confianza dentro de las instituciones educativas. Asimismo, Durkheim (1964) señala que la confianza es un componente básico en la configuración social, además de ser su visión pedagógica y el compromiso colectivo hacia la excelencia en la enseñanza y el aprendizaje. Esta estructura fundamental guía todas las decisiones, políticas y prácticas dentro del establecimiento, asegurando que cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. Es esencial que todos los miembros de la comunidad educativa, desde los líderes hasta los docentes y estudiantes, comprendan y se alineen con esta visión central para garantizar el éxito y la cohesión en el entorno educativo, ya que facilita la cooperación entre sus actores (Hargreaves, 2007).

· Momento 3: "Diálogo de compromisos de mejora". De acuerdo con Domingo y Gómez (2014) busca alcanzar compromisos de mejora, que es donde el docente realiza una comprensión sobre su práctica pedagógica que le permite establecer e implementar y lograr resultados más efectivos en el proceso educativo. Estos cursos alternativos deben ser flexibles y adaptativos, permitiendo a los educadores responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del contexto en el que se encuentran. La revisión y reflexión constante sobre la práctica actual, junto con la disposición para explorar y adoptar nuevas estrategias, son esenciales para mantener la relevancia y eficacia en la enseñanza. Además, al considerar diferentes enfoques y métodos, los educadores pueden identificar aquellos que mejor se alinean con sus objetivos pedagógicos y las necesidades de sus estudiantes, promoviendo así un aprendizaje más profundo y significativo. Para alcanzar este objetivo, el docente debe reconocer para lograr una enseñanza más efectiva. Es esencial que el educador realice una introspección profunda para identificar las fortalezas y debilidades de su enfoque actual. Al considerar qué aspectos de su práctica son efectivos y cuáles necesitan ajustes, puede tomar decisiones informadas sobre las estrategias y técnicas a implementar en el futuro.

Además, es crucial reconocer los factores subyacentes, tanto conscientes como inconscientes, que influyen en sus decisiones pedagógicas. Estos pueden incluir creencias personales sobre la enseñanza y el aprendizaje, experiencias pasadas, prejuicios o suposiciones sobre los estudiantes, entre otros. Al ser consciente de estos elementos, el educador puede trabajar para superar cualquier barrera que pueda estar limitando su efectividad y asegurarse de que sus acciones estén alineadas con los objetivos educativos deseados.

Finalmente, al reflexionar sobre lo que desea mantener en su próxima intervención, el educador puede consolidar y reforzar las prácticas que han demostrado ser beneficiosas, asegurando así una base sólida sobre la cual construir y mejorar continuamente. (Domingo y Gómez, 2014), los cuales debe ponerlos en práctica en el aula y si estos cambios funcionan el docente sabrá que son los correctos y los incorporará a su repertorio de prácticas, en caso no funcionen servirá nuevamente como fuente para retroalimentación y repensar en un nuevo plan de acción. Todo ello permite que el docente puede adaptarse y responder a las cambiantes necesidades y contextos de sus estudiantes. Al involucrarse activamente en la reflexión y autoevaluación, el educador no solo identifica áreas de fortaleza y oportunidades de crecimiento, sino que también desarrolla una mayor conciencia de su papel en el proceso educativo.

Esta actitud proactiva hacia el desarrollo profesional no solo beneficia al docente en términos de habilidades y conocimientos, sino que también tiene un impacto directo en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. Un docente que está comprometido con su propio aprendizaje es más propenso a fomentar un ambiente de aula donde el aprendizaje y la curiosidad son valorados y promovidos.

Además, al adoptar una mentalidad de mejora continua, el educador se convierte en un modelo a seguir para sus estudiantes, demostrando la importancia de la autoreflexión, el aprendizaje a lo largo de la vida y la adaptabilidad en el mundo actual. En resumen, al embarcarse en este viaje de autoconocimiento y desarrollo, el docente no solo enriquece su práctica profesional, sino que también contribuye de manera significativa al crecimiento y éxito de sus estudiantes. (Osterman y Kottkamp, 2004), tomado por MINEDU (2017). Esta etapa lleva a dar inicio al trabajo que enrumba la mutación de la práctica, que es el objetivo del tercer momento del acto reflexivo aquí el acompañante debe suscitar que el docente se inicie en la transformación de forma consciente y autónoma, ayudándole con preguntas y diálogos para que encuentre sus propias soluciones y evalúe la pertinencia de las mismas, el docente se posiciona como un pilar fundamental en el proceso educativo. La dimensión pedagógica le exige una preparación constante, no solo en el dominio de su materia, sino también en las metodologías y enfoques didácticos que promueven un aprendizaje significativo y adaptado a las necesidades de cada estudiante. Esto implica una reflexión continua sobre su práctica, la adaptación de estrategias y la búsqueda de innovaciones que enriquezcan el proceso de enseñanza.

Por otro lado, la dimensión ética va más allá del simple cumplimiento de normas y reglamentos. Se trata de actuar con integridad, honestidad y transparencia, poniendo siempre en el centro el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes. Esta dimensión implica reconocer la responsabilidad que conlleva ser educador, actuando con empatía, respeto y justicia en cada decisión y acción.

Al asumir con compromiso ambas dimensiones, el docente no solo garantiza una educación de calidad, sino que también se convierte en un modelo a seguir para sus estudiantes. Es a través de esta práctica comprometida y reflexiva que el educador puede dejar una huella imborrable en la vida de sus alumnos, inspirándolos a ser ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con su entorno y sociedad, buscando una mejor comprensión analítica de su enseñanza y cómo esta impacta en el desarrollo de los estudiantes según sus necesidades y contextos. Además, el diálogo reflexivo fomenta una cultura de aprendizaje colaborativo entre docentes, permitiendo que compartan y contrasten sus experiencias, desafíos y soluciones. Esta interacción enriquece la perspectiva individual, ya que, al escuchar a otros, se abren nuevas vías de comprensión y se amplía el repertorio de estrategias pedagógicas.

El proceso de reflexión no solo se centra en identificar áreas de mejora, sino también en reconocer y valorar las fortalezas y logros alcanzados. Esta valoración positiva fortalece la autoestima profesional del docente y lo motiva a continuar con su labor, a pesar de los desafíos que pueda enfrentar.

El diálogo reflexivo también promueve la responsabilidad y el compromiso del docente con su práctica pedagógica. Al cuestionar y analizar constantemente su labor, el educador se vuelve más consciente de su impacto en el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, lo que lo lleva a actuar con mayor intencionalidad y propósito.

En resumen, el diálogo reflexivo no solo es una herramienta para mejorar la práctica docente, sino también un medio para fortalecer la identidad profesional, fomentar la colaboración entre colegas y cultivar una actitud de aprendizaje constante y renovado. Es a través de esta reflexión continua que el docente puede adaptarse, innovar y responder de manera efectiva a las cambiantes necesidades educativas de sus estudiantes.

Sin embargo, toda la utilidad que representa el uso del diálogo reflexivo debe tener consideraciones importantes como, la especialización de los directivos y formadores, el examen detallado de la práctica pedagógica es esencial para comprender y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Al utilizar herramientas como estudios de casos, se pueden explorar situaciones específicas en profundidad, permitiendo a los docentes reflexionar sobre situaciones reales y aplicar teorías pedagógicas en contextos concretos. Estos estudios ofrecen una visión detallada de los desafíos y oportunidades que surgen en el aula y ayudan a los educadores a desarrollar soluciones adaptadas a situaciones similares en el futuro. La supervisión de periodos de prácticas es otra herramienta valiosa. Al observar y guiar a los docentes en formación o a aquellos que buscan mejorar sus habilidades, los supervisores pueden ofrecer retroalimentación constructiva y orientación basada en su experiencia y conocimiento. Esta interacción directa permite a los docentes en formación aprender de manera práctica y recibir consejos y estrategias para enfrentar desafíos específicos.

El seguimiento de equipos y proyectos es esencial para garantizar que los objetivos educativos se cumplan de manera efectiva. Al monitorear el progreso y la colaboración dentro de los equipos, se pueden identificar áreas de mejora y asegurar que todos los miembros del equipo trabajen de manera cohesiva hacia metas comunes. Además, al rastrear el desarrollo y los resultados de proyectos específicos, los educadores pueden evaluar la eficacia de diferentes enfoques y metodologías pedagógicas.

En conjunto, estas herramientas y estrategias proporcionan una estructura sólida para la reflexión y el desarrollo profesional continuo. Al centrarse en el análisis y la mejora constante, los educadores pueden adaptarse a las cambiantes necesidades de sus estudiantes y ofrecer una educación de alta calidad que prepare a los alumnos para el éxito en el siglo XXI, para así llevar a cabo un acompañamiento que tenga como punto de partida de análisis a la práctica pedagógica. Además, un directivo reflexivo no logra transmitir inmediatamente esta actitud reflexiva a sus docentes con sólo encarnar él mismo una postura reflexiva. Hace falta un propósito y elementos Los programas de formación para docentes pueden clasificarse en dos categorías principales: aquellos que se centran



hdl.handle.net | Estrategias didácticas para la formación de profesionales reflexivos a partir de la asignatura de dibujo analítico
<https://hdl.handle.net/20.500.12552/2800>

en el entrenamiento para la reflexión y el análisis, y aquellos que se enfocan en diversos ámbitos de conocimientos y competencias.

Programas centrados en el entrenamiento para la reflexión y el

análisis:

Autoevaluación: Estos programas alientan a los docentes a examinar y evaluar críticamente sus propias prácticas pedagógicas, identificando áreas de fortaleza y oportunidades de mejora.

Estudios de casos: A través del análisis de situaciones reales, los docentes pueden reflexionar sobre desafíos específicos y considerar diferentes estrategias de intervención.

Diarios reflexivos: Se anima a los docentes a registrar regularmente sus experiencias, reflexiones y aprendizajes, lo que les permite revisar y reflexionar sobre su desarrollo profesional a lo largo del tiempo.

Grupos de discusión: Estos espacios permiten a los docentes compartir experiencias, desafíos y soluciones con colegas, fomentando la reflexión colectiva y el aprendizaje colaborativo.

Pedagogía y didáctica: Estos programas se centran en las mejores prácticas de enseñanza, estrategias didácticas y métodos de evaluación.

Conocimiento del contenido: Se enfocan en profundizar el dominio del docente en áreas específicas del currículo, asegurando que estén actualizados en su campo de estudio.

Tecnología educativa: Dada la creciente integración de la tecnología en el aula, estos programas capacitan a los docentes en el uso efectivo de herramientas digitales para mejorar el aprendizaje.

Desarrollo socioemocional: Estos programas equipan a los docentes con habilidades para apoyar el bienestar emocional y social de los estudiantes, así como para gestionar eficazmente el comportamiento en el aula.

Diversidad e inclusión: Capacitan a los docentes para trabajar eficazmente en aulas diversas, abordando las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.

Ambos tipos de programas son esenciales para el desarrollo profesional de los docentes, mientras que los programas centrados en la reflexión y el análisis ayudan a los docentes a ser más conscientes y críticos sobre su práctica; asimismo, los programas centrados en conocimientos y competencias les proporcionan las herramientas y habilidades necesarias para ser efectivos en el aula.

En ese sentido, la literatura da a conocer un conjunto de desafíos que propician la formación de docentes reflexivos, así se tiene:



www.unige.ch | Perrenoud - Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_2004_B.html

Trabajar sobre el sentido y las finalidades de la escuela sin hacer de ello una

misión.

En este punto se puede resaltar que se debe remitir a los docentes acompañados a sus historias de vida, remontándose a sus raíces, sus conexiones, sus desafíos, su visión y sus responsabilidades éticas y filosóficas, motivándolos a ponderar la relación entre su (próxima) misión y el propósito que desean alcanzar con ella (Perrenoud, 2004).



hdl.handle.net | Estrategias didácticas para la formación de profesionales reflexivos a partir de la asignatura de dibujo analítico
<https://hdl.handle.net/20.500.12552/2800>

Trabajar sobre la identidad sin encarnar un modelo de excelencia.

Se debe considerar que la construcción de la identidad en el docente acompañado se sostiene en su historia de vida, en su cultura y en su trayectoria social. La formación de la identidad nunca se completa y elementos vitales como eventos, vivencias o interacciones la moldean de manera constante (Perrenoud, 2004).



www.unige.ch | Perrenoud - Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_2004_B.html

Trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin

descalificarlas.

Destaca la conciencia que debe tener el profesor sobre sus posturas y sus modos de responder, entender los motivos y tener el deseo de transformarse. La capacitación puede contribuir a la toma de conciencia, a verbalizar las acciones o a esclarecer las motivaciones. Con ello, queda a responsabilidad de cada docente el quedarse en su rutina o intentar modificarla (Perrenoud, 2004).

· Trabajar sobre la persona y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta.

Se resalta el concepto de que el principal instrumento de labor del educador acompañado es él mismo, es decir, su bagaje cultural y la conexión que establece con sus estudiantes, tanto individualmente como colectivamente. En ese sentido, el directivo debe tener las competencias y la identidad requeridas para buscar la conexión entre lo personal y las situaciones profesionales, dejando de lado la tentación de jugar a ser terapeutas y juzgar al docente por sus prácticas en el aula (Perrenoud, 2004).



www.unige.ch | Perrenoud - Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_2004_B.html

Trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio y de la escuela sin decepcionar a todo el

mundo.

Se destaca que la función del directivo no se trata de señalar los errores de los educadores ni de desacreditar a los participantes, ni de exponer asuntos delicados o controversiales. Tampoco va relacionado con evitar hablar de las situaciones incómodas dentro del campo profesional, quedando en el ámbito de lo silenciado. Al contrario, debe procurar tener apertura a través del diálogo y tratar estos temas de manera abierta haciendo de ello un proceso de formación docente (Perrenoud, 2004).



www.unige.ch | Perrenoud - Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_2004_B.html

Partir de la práctica y de la experiencia son limitarse a ellas, para comparar, explicar y

teorizar.

El directivo debe introducir desafíos al pensamiento convencional y desarrollar una serie de cuestionamientos e interpretaciones que posibiliten a cada educador superar su entendimiento inicial (Perrenoud, 2004).



www.unige.ch | Perrenoud - Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_2004_B.html

Ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los



hdl.handle.net | Estrategias didácticas para la formación de profesionales reflexivos a partir de la asignatura de dibujo analítico
<https://hdl.handle.net/20.500.12552/2800>

saberes.

El directivo no solamente es un líder que transmite conocimientos. Es el líder que genera escenarios donde se aprende "realizando lo desconocido" y dentro de ello, analiza la práctica docente y los problemas profesionales detectados (Perrenoud, 2004).



18 [www.unige.ch](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_2004_B.html) | Perrenoud - Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica

Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin



19 [hdl.handle.net](https://hdl.handle.net/20.500.12552/2800) | Estrategias didácticas para la formación de profesionales reflexivos a partir de la asignatura de dibujo analítico

menospreciarlas.

El líder pedagógico no debe pretender que sus docentes acompañados recorran tan solo en días lo que el ha recorrido en años. Es decir, que el proceso de mejora docente es justamente ello, un proceso, donde el acompañamiento del directivo es fundamental para alcanzar los objetivos propuestos (Perrenoud, 2004).



20 [www.unige.ch](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_2004_B.html) | Perrenoud - Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica

Trabajar sobre las dinámicas colectivas y las instituciones sin olvidar a las personas.

El directivo no debe trabajar solo. Simplemente, no podría orientar las acciones de la institución, establecer ciclos de formación, implementar mecanismos de personalización o acordar normas de convivencia aplicables a toda la entidad educativa. El nuevo concepto de la enseñanza pasa por acciones colectivas, lo mismo que las propuestas de proyectos y la educación encaminada para formar ciudadanos (Perrenoud, 2004).

a. La retroalimentación pedagógica como una oportunidad para conversar

Según Echevarría (1994), las conversaciones ayudan a mejorar y entender todos los procesos en las organizaciones; ya que son oportunidades de integración y participación entre sus miembros. En este sentido Anderson (2012) sostiene que las palabras dentro de la conversación no tienen sino más bien adquieren significado a medida que las usamos y según los contextos y momentos como lo hacemos, según la intención y cómo las pronunciamos (nuestro tono, inflexiones, movimientos corporales, etc.), en un diálogo los participantes examinan juntos, se preguntan, se asombran y reflexionan sobre los temas que los ocupan, en ese momento, a partir de ello comparten y construyen aprendizajes. Las relaciones y las conversaciones son inseparables y se influyen mutuamente. La manera en que nos vinculamos la forma en que desarrollamos una relación con otra persona influye en el tipo y calidad de las conversaciones que podemos tener unos con otros, y del mismo modo, las conversaciones que empezamos a tener con otros influirán en el tipo y la calidad de nuestras relaciones. Es por ello que las conversaciones se convierten en elementos indispensables para una buena retroalimentación.

En este caso las



21 [www.lidereseducativos.cl](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf)

conversaciones que ocurren en las escuelas y que están asociadas a la retroalimentación que realizan los directores a las prácticas pedagógicas de los docentes o las conversaciones entre pares se concibe como retroalimentación que viene a ser el proceso mediante el cual la información recogida en las observaciones del aula cobra valor cuando es "devuelta" al docente; es decir "compartida, analizada y comprendida en conjunto" (Leiva et al., 2017) mediante una conversación.

En este caso consideramos importante conocer las tipología y modalidades propuestas en



22 [www.lidereseducativos.cl](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf)

el modelo de Tunstall y Gipps (1996), relevado por la investigación de Leiva et al. (2017) que detalla:

Cuadro 4. Modalidades de retroalimentación (Tunstall y Gipps, 1996; en Leiva et al. 2017)

RETROALIMENTACIÓN POSITIVA

RETROALIMENTACIÓN DE LOGROS

Retroalimentación evaluativa

Retroalimentación descriptiva

A1 Premiar

B1 Aprobar

C1 describir Logros

D1

alcanzar niveles superiores de éxito

A2 Castigar

B2 Desaprobar

C2 Detallar los éxitos obtenidos o las acciones necesarias para optimizar.

D2 Elaborar estrategias para optimizar

Retroalimentación evaluativa

Retroalimentación descriptiva

RETROALIMENTACIÓN NEGATIVA

RETROALIMENTACIÓN PARA MEJORAR

Tipo A: Retroalimentación evaluativa: premios y castigos. Destaca el incentivo positivo o premio, que es una motivación externa, que abarca expresiones tangibles o intangibles. También compone este tipo al castigo o comentarios nocivos, que involucra la reprobación del ejercicio.

Tipo B: Retroalimentación evaluativa: aprobación y desaprobación. Se incorpora la retroalimentación en la que el rendimiento es evaluado positiva o negativamente, limitando la comunicación del agrado sin proporcionar detalles adicionales.



23 [www.lidereseducativos.cl](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf)

Tipo C: Retroalimentación descriptiva: especificando el logro o el modo de

mejorar. Proporciona detalles sobre qué aspectos hacen que la tarea ejecutada sea adecuada o exitosa, o sobre qué elementos se deben ajustar para optimizar, transmitiendo los estándares y cómo se han cumplido o no.

Tipo D: Retroalimentación descriptiva: construyendo el aprendizaje. Este tipo de feedback se orienta hacia la autoconciencia de los procesos que llevaron al aprendizaje y la identificación de una práctica pedagógica efectiva a través de la introspección del docente, después de ser evaluado por quien proporciona la retroalimentación. Puede enfocarse en la formación de aprendizajes, donde tanto el director como el docente aprenden de manera conjunta. Esto implica una comunicación y diálogo con el educador para reflexionar sobre la labor que se está desempeñando, valorando el esfuerzo del docente y promoviendo, además, el autodescubrimiento reflexivo, permitiendo al educador comparar logros actuales con anteriores. Por otro lado, se aborda el enfoque relacionado con trazar rutas para el aprendizaje, centrado en el debate conjunto sobre la labor realizada, involucrando a ambos en la evaluación del rendimiento; o en la oportunidad de que el director formule cuestionamientos reflexivos al docente retroalimentado, guiándolo a autoevaluar su desempeño, identificando puntos fuertes, áreas de mejora y aspectos a fortalecer.

Para la presente investigación optamos y recomendamos el tipo de retroalimentación descriptiva, ya que nuestro análisis y experiencia nos demuestran que la mejor forma de aprender es mediante la descripción y reflexión de lo que uno hace, ya que esto genera motivación intrínseca e invita a seguir mejorando cada día en busca siempre del crecimiento personal profesional y la satisfacción profesional del docente.

b. Conversaciones abiertas al aprendizaje

Las discusiones acerca del rendimiento o los logros académicos de los alumnos pueden ser delicadas, ya que pueden provocar malestar o desencadenar una postura defensiva que obstaculice el proceso de aprendizaje. Esta circunstancia representa un desafío para los directivos educativos, pues se ven en la encrucijada de preservar la relación interpersonal o seguir adelante con el plan de mejora educativa (Robinson et al., 2009). En este caso el observador puede optar por alguno de los siguientes existen dos perspectivas erróneas mediante las cuales se busca abordar estos dilemas:

La táctica indulgente, donde el líder evita el debate al no exponer ni compartir su valoración del programa de lectura.

La táctica firme o confrontacional, en la que el líder desanima el debate al partir de la premisa de que sus opiniones son irrefutables.

Frente a este problema, el observador debe reflexionar con el docente observado a través de diálogos sinceros que buscan abordar el dilema, se valora la manera en que las personas reflexionan y se expresan, creando un espacio propicio para aprender sobre la validez de diferentes perspectivas. El desafío radica en modificar la mentalidad que lleva al director a aferrarse a sus opiniones sin antes evaluar su validez. Esto implica adoptar una postura abierta al aprendizaje en lugar de una actitud reacia a él (Robinson, 2009).

Una táctica efectiva para enfrentar el dilema mencionado requiere que el líder educativo realice un análisis que contemple los siguientes aspectos: clarificar las inquietudes, exponer las razones detrás de esas inquietudes y examinar conjuntamente esas inquietudes antes de considerarlas como fundamentadas.

En este sentido O' Leary (2020) sostiene que la observación de aula representa un medio a través del cual el proceso de reflexión puede ser activamente promovido en los docentes en todas las etapas de sus carreras, desde la formación inicial a la formación en servicio, en los docentes recientemente calificados, así como en docentes muy experimentados. Cuya investigación revela que calificar el desempeño del docente no solo es visto como una barrera para fomentar el diálogo formativo, lo que puede hacer más difícil establecer las relaciones democráticas consideradas fundamentales para promover un profesionalismo expansivo; es aquel en el que las oportunidades para la discusión colaborativa y la reflexión sobre el aprendizaje profesional son animadas y promovidas. Guiar a los educadores mediante la observación y feedback fortalece la evolución de su enseñanza. Visualizar el acompañamiento como una actividad organizada y constante, con un propósito mutuo, es esencial para crear oportunidades de crecimiento profesional en las instituciones educativas (O'Leary, 2012).

El MINEDU (2020) considera las siguientes estrategias: (1) Observación en el aula, que es la principal herramienta de intervención en la enseñanza del docente asistido. Su propósito es potenciar y consolidar la enseñanza y la administración educativa a través de una reflexión colaborativa y crítica. Esta observación ofrece la oportunidad de influir directamente en la actuación del educador y en el aprendizaje de los estudiantes. Se distingue por ser individual, adaptada, constante y organizada. Cada observación considera los hallazgos de la previa para organizar la próxima, y se lleva a cabo dentro del plan anual de asistencia. (MINEDU, 2014). Además, fomenta el diálogo entre el mentor y el educador, incluyendo la supervisión y el consejo sobre la enseñanza. Se documenta información sobre la enseñanza, destacando las habilidades y detectando áreas de mejora según los estándares establecidos y las herramientas de supervisión. (2) Basándose en la información recolectada, se estructuran y jerarquizan los criterios que guiarán el diálogo introspectivo sobre su labor pedagógica. Esto facilita la identificación y descomposición de las premisas fundamentales de su enseñanza, y se proporciona feedback basado en las áreas de mejora detectadas. (3) Así mismo MINEDU (2019), enfatiza que todos los directivos deben aplicar estrategias de acompañamiento pedagógico como visita en aula, grupos de interaprendizaje, talleres y a partir de ello promueve la reflexión en torno a las buenas prácticas y a las necesidades formativas encontradas (MINEDU, 2020).

Complementariamente, Agreda et al. (2020) identificaron las siguientes dimensiones del acompañamiento pedagógico: La documentación de situaciones observadas actúa como un retrato instantáneo de los eventos en el salón de clases, ofreciendo la oportunidad de revisitar y analizar dicha situación para entender su dinámica (Carrasco, 2009). El diálogo introspectivo se define como la interacción entre el mentor y el mentoreado, que lleva a una reflexión profunda sobre la enseñanza propia, siendo esta una fuente de autoaprendizaje y generación de conocimiento pedagógico (MINEDU, 2017). El grupo de aprendizaje colaborativo es un foro para la reflexión conjunta y crítica que fomenta el autoaprendizaje y refuerza la independencia profesional de los educadores; en este espacio, se discuten desafíos compartidos y se reflexiona sobre un contexto sociocultural similar.

Para concluir y hacer un acompañamiento pedagógico completo, Vezub (2012), indica que, las tareas de los profesores que acompañan, en este caso los directivos, incluyen actividades de planificación conjunta, desarrollo de proyectos, análisis de la práctica pedagógica del docente, Facilitar ambientes y diseñar actividades que permitan a los educadores meditar sobre sus métodos y cuestionarlos es esencial. Esto incluye el estudio detallado de las asignaciones y el trabajo presentado por los estudiantes, así como la observación directa de las sesiones de enseñanza. Estas estrategias no solo ofrecen una visión más clara de la efectividad de las técnicas pedagógicas empleadas, sino que también promueven un ambiente de aprendizaje continuo y adaptación basado en la retroalimentación y la autoevaluación, análisis de las interacciones docente- estudiantes, estudiantes-estudiantes, la implementación de talleres, eventos de formación y actualización del personal docente que motiven a la autonomía profesional y formación continua. En este sentido existen factores indispensables que debe manejar el directivo al momento de dialogar con el docente, para que éste "diálogo reflexivo" logre su objetivo, que es ayudar al docente a seguir aprendiendo a partir de su propia experiencia; entre estos tenemos:

- La Confianza relacional

Brik y Schneider (2002), sugieren la idea de "confianza basada en la relación", que se describe como el tipo de confianza que surge de la alineación entre las expectativas y la realización de los deberes de cada miembro de la entidad. Esta confianza se establece cuando las acciones de los individuos coinciden con lo que se espera de ellos, fortaleciendo las relaciones y la cohesión dentro de la organización. Asimismo, nos dicen que para el desarrollo de la confianza relacional en una IE debemos tener las siguientes consideraciones básicas:

- Respeto: La confianza basada en la relación se fundamenta en el reconocimiento mutuo que surge de las conversaciones e interacciones que ocurren en el entorno educativo. Las comunicaciones respetuosas se caracterizan por una escucha auténtica y consideración de las perspectivas de cada individuo. Aunque pueda haber desacuerdos, los miembros de la comunidad pueden sentirse apreciados y valorados cuando sus puntos de vista son tratados con respeto y consideración.

- Estima personal: El enfoque individual del líder escolar, su receptividad hacia otros y su compromiso para conectar con padres, docentes y estudiantes son esenciales.

- Competencia en las responsabilidades de los roles fundamentales. Los integrantes de la comunidad educativa esperan que sus interacciones con otros sean fructíferas. Los docentes buscan un ambiente laboral propicio para su labor pedagógica, lo cual se basa en la habilidad del líder escolar para gestionar las operaciones fundamentales del centro educativo de manera equitativa, eficaz y eficiente.

- Integridad personal: Las opiniones acerca de la rectitud personal también influyen en cómo las personas determinan si hay confianza. La cuestión inicial que surge es si podemos confiar en que los demás honren sus compromisos. La integridad también implica que el actuar de alguien esté guiado por principios morales y éticos.

- Beneficios de la confianza Relacional

La decisión colectiva, cuando es ampliamente aceptada por los docentes, incrementa las posibilidades de que las propuestas de cambio se propaguen en toda la institución. Esto promueve las interacciones sociales esenciales entre los especialistas educativos, permitiéndoles aprender mutuamente. De acuerdo con la investigación realizada por Forsyth, Barnes y Adams (2006), se determinó que la confianza mutua entre docentes y directores tiene un impacto significativo en la generación de tres resultados clave en el ámbito educativo.

1. Un incremento en el sentido de eficacia colectiva entre los docentes. Cuando existe un historial de comportamientos coherentes y expectativas alentadoras, los educadores tienen una mayor fe en su capacidad para enseñar eficazmente.

2. Una disminución en la estructura burocrática. La presencia de confianza puede minimizar la dependencia en procedimientos burocráticos de control, evitando así la excesiva implementación e reglamentaciones y una supervisión constante.

3. Una mejora en el rendimiento académico tanto de docentes como de estudiantes. La confianza actúa como un facilitador para la colaboración, potenciando la eficiencia en el proceso educativo.

La confianza interpersonal en el ámbito escolar es esencial para el buen funcionamiento y éxito de la institución. Esta confianza tiene múltiples beneficios:

Facilita la Colaboración: La confianza entre los miembros de una escuela promueve la cooperación y el trabajo en equipo, permitiendo que los objetivos se alcancen de manera más eficiente (Misztal, 1996).

Fortalece las Relaciones: La confianza contribuye a la formación de relaciones sólidas y duraderas entre los miembros de la comunidad educativa, lo que a su vez crea un ambiente de trabajo más armonioso y productivo.

Promueve la Inclusión: Una comunidad educativa basada en la confianza es más propensa a ser inclusiva, donde todos los miembros se sienten valorados y respetados, independientemente de sus diferencias.

Aumenta la Efectividad Organizacional: Desde una perspectiva administrativa, la confianza puede mejorar la eficiencia de la organización. Las decisiones se toman más rápidamente, se evitan malentendidos y se reducen los conflictos (Kramer, 1999).

Impacto Económico: En el ámbito empresarial, la confianza puede tener un impacto directo en la economía de la organización. Cuando hay confianza, las transacciones se realizan con mayor rapidez y se reducen los costos asociados a la supervisión y control, lo que a su vez mejora la productividad general (Covey y Merrill, 2007).

En resumen, la confianza es un pilar fundamental en cualquier organización, y en el contexto educativo, es esencial para crear un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo profesional.

b. El Diálogo Reflexivo

La interacción dinámica entre el educador y el guía pedagógico es esencial para el desarrollo profesional del docente. A través de este proceso colaborativo:

Reflexión Crítica: El acompañante pedagógico facilita un espacio para que el docente reflexione profundamente sobre su enseñanza, identificando fortalezas y áreas de mejora.

Construcción de Saberes: Al analizar y discutir situaciones reales del aula, el docente tiene la oportunidad de construir conocimientos y habilidades basados en experiencias prácticas.

Autonomía en el Aprendizaje: Con el apoyo y orientación del acompañante, el docente se vuelve más autónomo en su aprendizaje profesional, tomando decisiones informadas sobre su enseñanza.

Mejora Continua: Este proceso de acompañamiento tiene como objetivo final el perfeccionamiento constante de la práctica pedagógica, asegurando que los estudiantes reciban una educación de calidad.

En esencia, el acompañamiento pedagógico es una herramienta poderosa para empoderar a los docentes, permitiéndoles crecer profesionalmente y mejorar continuamente en beneficio de sus estudiantes (MINEDU, 2017). En ese sentido, el modelo de intervención se excluye automáticamente dejándonos con los modelos facilitador y colaborativo. Sin embargo, entre ambos existen algunas diferencias que debemos tomar en cuenta. Por ejemplo, en un modelo colaborativo puede tener lugar la retroalimentación descriptiva; pero no así en un modelo facilitador, en el que se promueve exclusivamente un diálogo socrático con el docente. Esto se debe a que la perspectiva del acompañante se suspende intencionalmente para promover el aprendizaje del acompañado. Por eso es importante que se sitúen en una perspectiva en particular.

En este espacio se realiza La retroalimentación es una herramienta esencial en el proceso de desarrollo profesional del docente. A través de este mecanismo:

Compartir Observaciones: Las observaciones realizadas en el aula se presentan al docente de una manera estructurada y objetiva, proporcionando una visión clara de su desempeño.

Análisis Conjunto: El docente y el observador discuten y analizan juntos las observaciones, permitiendo una comprensión más profunda de las prácticas pedagógicas y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Comprensión Mutua: Al discutir las observaciones, se crea un espacio para que el docente comprenda las perspectivas del observador y viceversa. Esto fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo y de apoyo mutuo.

Oportunidades de Mejora: La retroalimentación no solo se centra en las áreas de mejora, sino que también destaca las fortalezas del docente. Al identificar y comprender ambos aspectos, el docente puede trabajar de manera más efectiva para fortalecer su práctica pedagógica.

Crecimiento Continuo: La retroalimentación es un ciclo continuo. A medida que el docente implementa cambios basados en la retroalimentación recibida, se realizan nuevas observaciones y se proporciona más retroalimentación, lo que lleva a un crecimiento y desarrollo constantes.

En resumen, la retroalimentación es más que simplemente proporcionar comentarios. Es un proceso colaborativo que busca empoderar al docente, proporcionándole las herramientas y el apoyo necesarios para mejorar y evolucionar en su práctica pedagógica (Leiva et al., 2017). Estas prácticas, según Ulloa y Gajardo (2016), Estas conversaciones, centradas en la retroalimentación pedagógica, tienen características distintivas que las diferencian de otras interacciones en el ámbito educativo: Objetivo Específico: Están diseñadas para analizar y mejorar la práctica pedagógica del docente. No son conversaciones casuales, sino que tienen un propósito claro y definido. Basadas en Evidencia: La retroalimentación se basa en observaciones específicas y evidencias recopiladas durante las clases o actividades del docente. Constructivas: El objetivo no es criticar por criticar, sino proporcionar una perspectiva que ayude al docente a reflexionar sobre su práctica y encontrar áreas de mejora. Bilaterales: Aunque el director o directora proporciona la retroalimentación, se espera que el docente participe activamente en la conversación, compartiendo sus perspectivas, inquietudes y reflexiones. Confidenciales: Estas conversaciones suelen ser privadas, garantizando un espacio seguro donde el docente puede sentirse libre de expresar sus opiniones sin temor a represalias o juicios. Orientadas al Desarrollo Profesional: La finalidad es el crecimiento y desarrollo del docente, fortaleciendo sus habilidades y capacidades pedagógicas. Contextualizadas: La retroalimentación tiene en cuenta el contexto específico en el que el docente trabaja, incluyendo los desafíos y recursos particulares de su entorno. Frecuentes y Continuas: Para ser efectivas, estas conversaciones deben ocurrir regularmente, no solo como una actividad aislada. Con Respeto y Empatía: Se llevan a cabo con un profundo respeto por la profesión docente y con empatía hacia los desafíos que enfrentan los educadores en su día a día. Estas conversaciones de retroalimentación son esenciales para crear una cultura escolar de mejora continua. Cuando se realizan de manera efectiva, pueden ser una herramienta poderosa para elevar la calidad de la enseñanza y, en última instancia, mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con



www.lidereseducativos.cl

<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

Robinson (2009), una conversación abierta al aprendizaje debe contar con

siete componentes fundamentales:

1. Describir su preocupación como su punto de vista: En lugar de presentar tu preocupación como un hecho absoluto, enmarca tu perspectiva como una opinión o un sentimiento. Por ejemplo, en lugar de decir "Esto está mal", podrías decir "Desde mi perspectiva, siento que esto podría no ser la mejor opción".
2. Describir en qué basa su preocupación: Proporciona evidencia o razones específicas que respalden tu punto de vista. Esto puede incluir datos, experiencias pasadas o cualquier otra información relevante que haya informado tu opinión.
3. Invitar a señalar otros puntos de vista: Abre el espacio para que la otra persona comparta su perspectiva. Esto demuestra que valoras su opinión y estás dispuesto a escuchar.
4. Parafrasear y comprobar el otro punto de vista: Después de escuchar a la otra persona, repite lo que has entendido en tus propias palabras y pídele que confirme si has captado correctamente su punto de vista. Esto muestra que estás escuchando activamente y que te importa entender su perspectiva.
5. Detectar y comprobar los supuestos importantes: A menudo, las desavenencias surgen debido a supuestos no expresados. Pregunta a la otra persona sobre cualquier supuesto que creas que podría estar influyendo en su opinión y comparte los tuyos.
6. Establecer una base común: Identifica áreas de acuerdo o metas compartidas. Esto puede ayudar a construir un terreno común y facilitar la colaboración para encontrar una solución.
7. Hacer un plan: Una vez que hayas entendido ambos puntos de vista y hayas identificado áreas de acuerdo, trabaja junto con la otra persona para desarrollar un plan de acción o una solución que tenga en cuenta ambas perspectivas.

Este enfoque no solo ayuda a resolver desacuerdos, sino que también fortalece las relaciones al promover la comprensión mutua y el respeto. Es esencial recordar que la comunicación efectiva requiere práctica y paciencia, pero con el tiempo y el esfuerzo, puede conducir a resultados más positivos y productivos.

Principio del formulario

a el otro punto de vista, detecte y compruebe los supuestos importantes, establecer una base común y hacer un plan.

Cuadro 5.



www.lidereseducativos.cl

<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente Ulloa y Gajardo (2016)

Componente Clave

Explicación

Describe su preocupación como su punto de vista

Al abordar una preocupación o un tema delicado, es esencial hacerlo de una manera que promueva la comprensión mutua y evite la defensividad. Una forma estructurada de comunicar sus preocupaciones sin asumir que la otra persona comparte su punto de vista: Expresar su perspectiva sin asumir: En lugar de presentar su preocupación como un hecho, enmarca tu perspectiva como una observación o sentimiento personal. Por ejemplo, en lugar de decir "La clase no fue buena", podrías decir "Me pareció que la clase tuvo algunos desafíos".

Ser claro y específico: Describe con precisión lo que observaste o sentiste, evitando generalizaciones. Por ejemplo, en lugar de decir "No me gustó cómo manejaste la clase", podrías especificar "Noté que algunos estudiantes parecían distraídos durante la actividad de grupo".

Promover la apertura al aprendizaje: En lugar de cerrarte a una única interpretación, muestra disposición para entender otros puntos de vista. Puedes decir algo como "Me gustaría entender tu perspectiva sobre cómo se desarrolló la clase".

Evitar preguntas manipuladoras: Las preguntas que están diseñadas para que la otra persona dé una respuesta específica pueden ser contraproducentes. En lugar de preguntar "¿Cómo crees que estuvo tu clase?", que puede sonar retórico, podrías preguntar "¿Cómo te sentiste con el desarrollo de la clase hoy?".

Escuchar activamente: Una vez que hayas expresado tu preocupación, escucha atentamente la respuesta de la otra persona. Esto muestra que valoras su perspectiva y estás dispuesto a entenderla.

Buscar soluciones conjuntas: Después de discutir la preocupación, trabaja con la otra persona para encontrar soluciones o formas de mejorar en el futuro.

Al comunicarte de esta manera, no solo abordas tus preocupaciones de manera efectiva, sino que también construyes una relación de respeto y colaboración con la otra persona.

Es esencial recordar que la comunicación efectiva es un proceso bidireccional que requiere tanto hablar como escuchar.

Describe en qué basa su preocupación

Al presentar un argumento o compartir una perspectiva, es fundamental respaldar tus afirmaciones con evidencia, ejemplos o razones concretas. Esto no solo fortalece tu argumento, sino que también facilita la comprensión y aceptación por parte de la otra persona. Aquí te presento una reescritura de tu afirmación: "Es esencial que cualquier afirmación o perspectiva que presentemos esté respaldada por evidencias concretas, ejemplos claros o razones bien fundamentadas. Sin este respaldo, corremos el riesgo de basar nuestras conversaciones en suposiciones o creencias no verificadas, lo que puede obstaculizar el aprendizaje y la comprensión mutua."

Invite a señalar otros puntos de vista

Tomar en cuenta las perspectivas ajenas no solo favorece la construcción de un compromiso mutuo, sino que también enriquece el diálogo. Las discrepancias, en lugar de ser vistas como obstáculos, se transforman en oportunidades para aprender y valorar las fortalezas de cada opinión presentada.

Parafrasee y compruebe el otro punto de vista

Al reiterar en nuestras propias palabras lo que alguien más ha dicho, demostramos que estamos escuchando activamente y que valoramos su perspectiva. El parafraseo no solo ayuda a clarificar y verificar la comprensión, sino que también construye un puente de empatía y entendimiento entre los interlocutores, fortaleciendo la conexión emocional en discusiones intrincadas.

Detecte y compruebe los supuestos importantes

Al identificar y rectificar las premisas subyacentes en una charla, se garantiza una mayor precisión en la comunicación. Es esencial ser transparente sobre las bases de nuestras opiniones, estar dispuesto a considerar situaciones que contradigan nuestras creencias y alentar a otros a desafiar nuestras perspectivas. Al hacerlo, no solo validamos la información, sino que también fomentamos un ambiente de diálogo abierto y constructivo, donde todas las opiniones son valoradas y consideradas.

Establecer una base común

Identificar áreas de consenso facilita la reducción de tensiones y la sensación de conflicto, al tiempo que potencia el deseo de colaborar de manera continua. Para lograr esto, es útil acordar un método para dirimir discrepancias, manifestar gratitud o aprecio por el diálogo y la relación establecida, y definir aspiraciones y propósitos compartidos. Estas acciones no solo fortalecen la relación, sino que también crean un ambiente propicio para la cooperación y el entendimiento mutuo.

Hacer un plan

El plan propuesto debe involucrar y obtener el compromiso de ambas partes, garantizando que tanto los objetivos como las acciones estén alineados con las expectativas y capacidades de cada uno. Es esencial que este plan sea co-creado, permitiendo que cada parte aporte su perspectiva y conocimiento. De esta manera, se asegura una mayor adhesión y responsabilidad en su ejecución, y se fomenta un ambiente de colaboración y respeto mutuo.

Según

26

www.lidereseducativos.cl

<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

el modelo de Tunstall y Gipps (1996), relevado por la investigación de

Leiva et al. (2017), las tipologías o modalidades de retroalimentación son: Retroalimentación evaluativa: premios y castigos; Destaca el refuerzo positivo o recompensa que se convierte en una motivación extrínseca y se manifiesta de forma material por un trabajo bien realizado y de castigo o comentarios negativos si se considera que el desempeño es desaprobado. Retroalimentación evaluativa de aprobación y desaprobación; donde el desempeño es bien o mal juzgado, en función a la satisfacción o no de la tarea por parte del evaluador. Retroalimentación descriptiva: especificando el logro del o el modo de mejorar; describe los aspectos que hacen que el trabajo sea bueno o sobre qué hay que mejorar, comunicando criterios y el modo en el que éstos se han alcanzado o no, describe con exactitud, los aspectos logrados y los que se requiere mejorar aún y se enfoca en los logros y errores de forma prospectiva a los desempeños posteriores del docente y finalmente tenemos la

27

www.lidereseducativos.cl

<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

retroalimentación descriptiva: Construyendo el aprendizaje; Apunta hacia la metacognición de los procesos

y el reconocimiento de la práctica pedagógica a través de la reflexión, se refiere a la construcción de aprendizajes que docente y director realizan juntos, implica conversación y diálogo en torno al trabajo realizado, reconociendo el trabajo del profesor, promoviendo el autoaprendizaje reflexivo, mediante también el planteamiento de preguntas reflexivas por parte del director

28

www.lidereseducativos.cl

<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

para que lo conduzcan a evaluar su propio desempeño en relación al reconocimiento de sus fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar.

Según el modelo de acompañamiento pedagógico participativo en el cual se centra un buen diálogo reflexivo, debemos privilegiar el modelo de retroalimentación descriptiva "construyendo el aprendizaje"

Asimismo, la resolución viceministerial N° 169-2019-MINEDU, señala que transformar las metodologías docentes implica, sin duda, una renovación en las estrategias de liderazgo. Este es un reto inminente para la capacitación en liderazgo, especialmente cuando los datos indican que los diversos programas de formación actuales en la nación tienen un impacto limitado en la modificación de las conductas de los líderes educativos. En este contexto, según Ulloa y Gajardo (2016), es inviable esperar que los educadores sean motivados por sus superiores a adoptar ciertas actitudes y a comprometerse más allá de lo que sus roles formalmente dictan, a menos que exista una relación de confianza sólida entre ambos grupos. Tal como lo menciona Anijovich y Cappelletti (2018), La reflexión crítica no es un proceso innato; no basta con pedir a los educadores que "consideren algo", sino que es esencial contar con herramientas que fomenten el diálogo, en colaboración con otros, de manera sistemática y constante, evolucionando hacia una auténtica práctica reflexiva.

En este sentido, Domingo (2014) afirma que la reflexión en la práctica se presenta actualmente como una propuesta formativa vanguardista que integra de manera profunda y relevante el saber teórico con el saber práctico en los educadores que aspiran a optimizar su labor profesional. Para el docente analítico, la distinción entre teoría y práctica se transforma en una interconexión.

Así mismo Según Barnett (1992), la Práctica Reflexiva es una herramienta que fomenta el desarrollo de la habilidad de autoobservación y de iniciar un diálogo crítico con uno mismo y con todo lo que se concibe y se ejecuta; es un proceso introspectivo en el que nos cuestionamos sobre nuestras ideas o acciones. Zeichner (1982) define la acción y la Práctica Reflexiva como: implica una reflexión activa, constante y detallada sobre cualquier creencia o supuesto conocimiento, analizándolo a la luz de sus bases y de los resultados que genera.

En tal sentido Domingo (2014) plantea la congruencia entre tres ejes básicos para la práctica reflexiva: la experiencia personal, el escenario profesional y la reflexión (cuadro 6).

Cuadro 6. Ejes básicos de la Práctica Reflexiva Angels Domingo (2014)

La vivencia actúa como un reservorio de conocimientos adquiridos, que necesitan ser expandidos, actualizados y revisados. Es esencial desarrollar la habilidad de aprender a "desaprender" cuando sea necesario, para continuar con el proceso de aprendizaje en el contexto del crecimiento profesional. El entorno profesional es donde se aplican estos conocimientos y se ponen en marcha las habilidades docentes para abordar los desafíos específicos de la profesión. La reflexión se convierte en el puente entre la teoría y la práctica, incentivando a los individuos a ser protagonistas activos de su formación.

Del mismo modo Agreda & Pérez (2020), en su investigación cuyo objetivo

fue determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa en el año 2018. Encontrando como resultado que la conexión entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva en docentes de instituciones con jornada escolar completa es notablemente significativa. Esta relación moderadamente positiva indica que el acompañamiento pedagógico puede influir y potenciar la capacidad de los docentes para reflexionar sobre su práctica. En otras palabras, cuando se brinda un apoyo pedagógico adecuado a los docentes, es más probable que estos adopten una postura reflexiva sobre su labor, analizando y evaluando sus métodos y enfoques en el aula. Esta reflexión, a su vez, puede conducir a mejoras en la enseñanza y en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Es esencial reconocer la importancia de este vínculo para maximizar el impacto positivo del acompañamiento pedagógico en el desarrollo profesional de los docentes. Del Rosario (2019) enfatiza en su investigación el tema del "Enfoque crítico reflexivo y su influencia en el desempeño pedagógico de los docentes de dos instituciones educativas, que tuvo como objetivo determinar el nivel de influencia del enfoque crítico reflexivo en el desempeño pedagógico de los docentes. El resultado indica que el enfoque crítico reflexivo influye en un 66% sobre el rendimiento pedagógico de los docentes en las instituciones, validando así la hipótesis propuesta. En relación con las dimensiones, se determinó que el pensamiento crítico, la reflexión sobre la práctica y la evaluación de esta tienen un impacto en el rendimiento pedagógico de los educadores en los centros educativos.

III. MÉTODO

3.1 Tipo y diseño

Este estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, orientado a entender en profundidad el objeto de investigación (Martínez, 2004). Además, el diseño investigativo se fundamenta en la fenomenología, ya que busca comprender la problemática del grupo a partir de su percepción y vivencia directa (Creswell, 2007).

El estudio se enfocará en la fenomenología hermenéutica, poniendo énfasis en la interpretación de las experiencias de los participantes mediante sus relatos. Se estableció teóricamente el fenómeno en cuestión, en este contexto, el liderazgo del director durante el diálogo reflexivo. Posteriormente, se construyó el marco teórico y se sintetizaron los antecedentes relevantes. Al final, se detallaron las categorías mediante codificación, para luego describirlas, interpretarlas y cotejarlas con las teorías consultadas (Creswell, 2007).

3.2 Nivel

El nivel de investigación es descriptivo exploratorio, en el cual se busca detallar las características de las categorías que se están sometiendo a un análisis profundo, en base a la percepción que tienen los docentes sobre el liderazgo directivo en el desarrollo del diálogo reflexivo (Hernández et al., 2018).

3.3 Categorías y subcategorías

Se realiza la categorización busca agrupar diversas subcategorías, permitiendo al investigador empezar a establecer conexiones entre las definiciones relacionadas con el tema de estudio (Alarcón et al., 2017). De igual manera, Galeano (2004) destaca que las categorías actúan como organizadores epistemológicos, simplificando la agrupación de datos que comparten conceptos similares. En esta investigación se plantea la siguiente categoría.

3.3.1 Categoría: diálogo reflexivo

El diálogo reflexivo es parte de la formación crítico-reflexiva, la cual se entiende como la construcción del aprendizaje a partir de la propia experiencia, realizando un análisis profundo de su práctica en contraste con la teoría y sus creencias. Esta formación se realiza en espacios en los que se analizan las prácticas pedagógicas buscando potenciar el

desarrollo profesional y personal del docente mucho más profundo y

valioso (Giroux, 1990). De igual forma, Anijovich et al. (2012) señala que la reflexión es un proceso cognitivo, activo y deliberativo que toma en cuenta las creencias y conocimientos de los docentes. Asimismo, MINEDU (2017) señala que es una estrategia del acompañamiento pedagógico, que resulta relevante para el desarrollo de las competencias de los docentes, que se define como la habilidad para abordar desafíos y alcanzar objetivos, lo que demanda una reflexión activa y la movilización de recursos tanto internos como externos para brindar soluciones adecuadas en situaciones complejas y tomar decisiones con integridad.

Asimismo, la competencia va más allá de simplemente saber actuar en determinadas circunstancias; conlleva compromisos, la voluntad de realizar tareas con excelencia, razonamiento, dominio de conceptos fundamentales y una comprensión profunda de las implicaciones éticas y las repercusiones sociales de las elecciones tomadas. En este sentido tenemos las siguientes: (a) establece un ambiente favorable para el aprendizaje, promoviendo la convivencia democrática y la apreciación de la diversidad en todas sus manifestaciones, con el objetivo de formar individuos reflexivos y con perspectiva intercultural (b) dirige el proceso educativo con un profundo conocimiento de los temas y empleando estrategias y herramientas adecuadas, asegurando que todos los estudiantes adquieran conocimientos de manera crítica y reflexiva, especialmente en la resolución de problemas vinculados a sus vivencias, intereses y entornos culturales, (c) realiza una evaluación constante del aprendizaje basada en los objetivos establecidos por la institución, con el propósito de tomar decisiones informadas y brindar retroalimentación a los estudiantes y a la comunidad educativa, considerando las particularidades individuales y los contextos culturales, también tenemos competencias referidas.

El avance de la profesionalidad y la identidad de los docentes se centra en: "Contemplar y evaluar su experiencia y trabajo institucional, promoviendo un aprendizaje constante tanto a nivel individual como grupal, para solidificar y reconocer su deber y esencia profesional. Además, "Actúan en su ámbito profesional siguiendo una ética que respeta los derechos esenciales de los individuos, mostrando integridad, equidad, dedicación y alineación con su papel en la sociedad" (MINEDU 2012).

En ese sentido, se busca la autoevaluación reflexiva del educador respecto a su método permite facilitar la generación de conocimientos basados en su experiencia. Esto favorece un aprendizaje cada vez más independiente y una constante optimización de la enseñanza pedagógica.

3.3.2 Subcategorías

a. Clima afectivo

De acuerdo con Domingo y Gómez (2014), el clima afectivo es un factor importante en el diálogo reflexivo, ya que busca fortalecer el respeto y la consideración por la labor del docente. Además, busca conocer cuál es la actitud que tiene el directivo cuando genera espacios de reflexión con sus docentes y cómo estos se sienten cuando conversan con este líder pedagógico. Asimismo, es el elemento predominante en la instrucción y el crecimiento profesional, ya que desempeñan un papel crucial en la determinación de decisiones y en la configuración de la identidad profesional (Shapiro, 2010). Sobre ello, MINEDU (2017) indica que el acompañante debería adoptar una postura cordial y podría iniciar con una breve observación, tal vez sobre algún aspecto positivo que esté sucediendo en la institución educativa y su contexto. En ese sentido, el intercambio de experiencias pedagógicas con espíritu crítico y reflexivo fluye entre los educadores y, como bien sostienen Domingo y Gómez (2014), se trata de usar la experiencia para convertirla en un recurso para el propio crecimiento. De lo anterior podemos concluir que el clima afectivo puede generar cambios positivos en la formación continua de los docentes.

b. Confianza relacional

Según Peña et al. (2018), la confianza es una dimensión subjetiva en donde se fortalecen los diversos estratos que forman parte de las comunidades educativas. En ese sentido, buscamos profundizar sobre cómo se desarrolla la confianza entre los docentes y el directivo, tomando en cuenta dimensiones como la apertura, honestidad, benevolencia y competencia, que permitirá tener un conocimiento más claro de cómo se toman decisiones en la Institución, así como saber cuál es la voluntad que tiene el personal docente para innovar en sus labores pedagógicas y continuar mejorando en su desempeño.

c. Utilidad del diálogo reflexivo.

El Diálogo Reflexivo se refiere al intercambio dinámico entre el maestro y el mentor pedagógico. Este último guía al maestro en una introspección profunda sobre su método de enseñanza, facilitando así la generación de conocimientos a partir de la vivencia personal. Además, promueve un aprendizaje progresivamente independiente y una mejora constante en la pedagogía aplicada. (MINEDU, 2017). En tal sentido buscamos obtener información de los docentes en cuanto a la percepción que tienen sobre si el diálogo reflexivo les es útil, si consideran que les permite construir nuevos aprendizajes de manera autónoma y así mismo ayuda a la mejora continua de la práctica docente.

3.4 Participantes

Para la elección de los participantes se recurrió al muestreo intencional, el cual, según Valderrama (2014) toma en cuenta motivos de conveniencia para los investigadores como la cercanía al del ámbito de estudio y la disposición de los docentes. Los participantes fueron seis docentes de una Institución Educativa pública del nivel primaria en la región de

Amazonas; se eligió a esta institución por la accesibilidad que se tuvo a la muestra. Se partió de un muestreo teórico, según el cual se toman como unidades de análisis a aquellos conceptos o categorías que la persona tenga en relación con el fenómeno de estudio (Strauss & Corbin, 2002).

De esta manera los entrevistados fueron 6 docentes en donde 5 son mujeres y 1 hombre; el promedio de edad fue de 46 años, donde el docente más joven tiene 35 años y el mayor 55. Así, para los participantes, se establecieron como criterios de inclusión que los docentes tengan la disponibilidad para participar en este estudio, a través del desarrollo de una entrevista de duración aproximada de 40 minutos.

Con respecto a la confidencialidad y el anonimato, se precisa que los participantes fueron informados con anticipación sobre la reserva de la información que han proporcionado, aceptando de forma voluntaria participar y colaborar en este estudio firmando su consentimiento informado (ver Anexo 1), por medio del cual se dio a conocer los objetivos del estudio y la posibilidad de retirarse de la entrevista en el momento que le parezca pertinente.

Tabla 7

Distribución de los participantes

Seudónimo

Sexo

Edad

Años de servicio

Escala

M_1

Femenino

55 años

28 años

Segunda escala

M_2

Femenino

35 años

6 años

Primera escala

M_3

Femenino

44 años

12 años

N/A

M_4

Femenino

48 años

18 años

Tercera escala

M_5

Masculino

52 años

19 años

Tercera escala

M_6

Femenino

46 años

10 años

Segunda escala

3.5 Técnicas e instrumentos

En esta investigación se empleó la entrevista semiestructurada en detalle, que se basa en un conjunto de preguntas guía. Estas cuestiones pueden adaptarse a lo largo del estudio para adquirir una comprensión más amplia del fenómeno investigado (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

A partir de las categorías y subcategorías planteadas en esta investigación surgieron los objetivos específicos y luego la elaboración de las preguntas colocadas en la guía de entrevista (Anexo...). Asimismo, previa a su aplicación, la guía de entrevista fue sometida a una fase de revisión donde, los investigadores acompañados por la asesora de tesis revisaban cada pregunta propuesta en la guía, reformulando tantas veces como sea necesario hasta alcanzar coherencia, claridad y pertinencia en los enunciados. Dado lo anterior, se puede afirmar que la entrevista es adecuada para su uso, habiéndose validado previamente su estructura y contenido.

3.6 Procedimiento

- Fase de elaboración de la entrevista

La guía de entrevista fue elaborada considerando referentes teóricos y empíricos de la literatura sobre el liderazgo directivo y el diálogo reflexivo. Esta guía fue revisada, evaluada y corregida por la asesora del presente estudio.

- Fase piloto

Se realizó una entrevista piloto a dos personas con el propósito de conocer el tipo de respuestas que se obtendría y que la comprensión de las preguntas sea la ideal y a partir de esta primera experiencia, se realizaron los ajustes necesarios en diversas partes de la guía de entrevista (Martínez, 2004).

- Fase de aplicación

Para el desarrollo de la presente investigación, se solicitó autorización al director de la Institución Educativa. Tras obtener la aprobación, comenzó el proceso de recopilación de información, teniendo en cuenta los criterios establecidos para la elección de los participantes. Para la realización de las entrevistas se concertaron conversaciones telefónicas previas para establecer una fecha y hora exacta para reunirse vía Google Meet con los investigadores y poder concertar la entrevista. Previamente, se envió el enlace de la videollamada para que el docente pueda acceder con facilidad a la reunión programada. Cada entrevista tuvo una duración de 45 minutos aproximadamente. De igual manera, se optó por reemplazar los nombres reales con seudónimos. Antes de empezar la recopilación de datos, se pidió a los participantes que firmaran un consentimiento informado (Anexo 1), donde se garantizaba la protección de su privacidad y el tratamiento adecuado de la información obtenida. Luego, las 6 entrevistas se transcribieron antes de proceder con el análisis de la información. Al concluir la investigación, se presentarán sus hallazgos a los involucrados en un formato conveniente.

- Fase de análisis de datos

Con la información recabada, se procedió a la transcripción y codificación de las entrevistas de forma manual. El análisis realizado permitió identificar las ideas más importantes a través de lecturas y relecturas como parte de la familiarización de las narrativas. El análisis buscó reconocer puntos en común en las narrativas declaradas por los participantes sobre el diálogo reflexivo del directivo, así como aspectos individuales de cada uno de los entrevistados. Además, se identificaron las ideas emergentes para cada una de las subcategorías del estudio: clima afectivo, confianza relacional y utilidad del diálogo reflexivo. Luego, se realizó una categorización manual, donde se obtuvo viñetas representativas de lo comentado por los participantes durante las entrevistas.

V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El propósito del presente estudio fue analizar cómo los docentes perciben la gestión del diálogo reflexivo que ofrece el directivo de su IE. En esa línea, se plantearon los siguientes

objetivos específicos; (a) describir cómo los docentes perciben el clima afectivo que promueve el directivo en el desarrollo del diálogo reflexivo, (b) explicar cómo los docentes perciben la confianza relacional que se genera en el contexto del diálogo reflexivo y realizado por el directivo (c) describir cómo los docentes perciben la utilidad del diálogo reflexivo que ofrece el directivo.

Los resultados obtenidos se presentan de la siguiente manera: en un primer momento se plantea la definición de cada una de las subcategorías y las viñetas correspondientes más frecuentes que se encontraron durante la entrevista a los participantes, luego se presenta la descripción de cada una de ellas, las cuales van sustentadas en bases teóricas y argumentos explícitos de las entrevistas.

En esta investigación se ha respondido a la pregunta: ¿Cómo perciben los docentes la gestión del diálogo reflexivo que realiza el directivo durante el acompañamiento pedagógico, en la categoría: "Diálogo reflexivo" y las subcategorías (clima afectivo, ¿escucha activa y utilidad del diálogo reflexivo)?

A continuación, se presentan los resultados y la discusión referidos a cada uno de los objetivos de investigación:

4.1 Objetivo 1

Describir cómo los docentes perciben el clima afectivo que promueve el directivo en el desarrollo del diálogo reflexivo

Clima afectivo en este estudio, se entiende que es la percepción que tienen los docentes de las relaciones que se dan en la IE, de cuánto respeto, consideración, empatía, asertividad y muestras de aprecio se generan en las relaciones interpersonales. En este sentido durante el diálogo reflexivo que realiza el directivo con los docentes se espera que el clima afectivo sea el mejor, permitiendo que los docentes sientan que están en un momento y espacio seguro, que garantice su estabilidad emocional, que se respete sus aciertos y errores. Sobre ello, MINEDU (2017) precisa que el mentor debería adoptar una postura cordial y podría iniciar con una breve mención, quizás destacando algún aspecto positivo que esté sucediendo en el entorno escolar y sus alrededores. En ese sentido, el intercambio de experiencias pedagógicas con espíritu crítico y reflexivo fluye entre los educadores y, como bien sostienen Domingo y Gómez (2014), se trata de usar la experiencia para convertirla en un recurso para el propio crecimiento. De lo anterior podemos concluir que el clima afectivo puede generar cambios positivos en la formación continua de los docentes. Asimismo, el clima afectivo está relacionado con el respeto, la consideración y la actitud que tiene el directivo cuando conversa con los docentes y cómo éstos se sienten, tiene que ver con la escucha activa que consiste en



www.studocu.com | Enfoque Crítico Reflexivo - ENFOQUE CRÍTICO REFLEXIVO PARA UNA NUEVA DOCENCIA Marilú Doris Martens - Studocu

<https://www.studocu.com/pe/document/universidad-alas-peruanas/introduccion-a-la-clinica/enfoque-critico-reflexivo/16599482>

tomar atención a las palabras, emociones y el lenguaje corporal que evidencia el directivo; así mismo busca responder a las necesidades afectivas de

los docentes demostrando empatía y tolerancia durante el diálogo reflexivo y que según, el Minedu (2017) el clima afectivo es una actitud que demuestra que el directivo propicio y sostiene un diálogo con el docente, destacando aspectos positivos de lo sucedido en el aula.

La mayoría de los docentes entrevistados consideran al clima afectivo como un factor importante dentro de la escuela, ya que les permite desarrollar sus actividades pedagógicas con mucha confianza, Además, todas estas percepciones que tienen los docentes sobre la importancia que tiene el clima afectivo que genera el directivo se respalda en lo citado por Leyva, et al. (2019) quienes sostienen que el respaldo pedagógico es un enfoque esencial que ofrece apoyo tanto técnico como emocional (vinculando lo sentimental-ético y lo práctico) con el objetivo de promover una transformación en las metodologías empleadas por los docentes. En ese sentido, el clima afectivo tiene un rol básico en el desarrollo de las demás competencias docentes, además de favorecer al logro de los aprendizajes en los estudiantes.

Es así como, la mayoría de los participantes que fueron entrevistadas coinciden en que el directivo demuestra las siguientes actitudes cuando conversa con ellos:

Tabla. 8

Clima Afectivo (CA)

Referido a la percepción que tiene el docente de las actitudes del directivo en el momento que conversa con ellos y cómo ellos sienten que esto les ayuda a sentirse valorados y respetados, por lo que estose convierte en un espacio de crecimiento profesional.

El directivo se vincula de manera horizontal con los docentes (CA_01)

Aquí se toma en cuenta cómo es la relación del directivo con el docente, en el trato que reciben y cómo se sienten cuando son tratados de forma horizontal.

El directivo aplica estrategias de escucha activa con el docente (CA_02)

Referido a la atención que presta el directivo a la conversación que tiene con el docente, a cómo se involucra en el diálogo.

El directivo muestra empatía con la experiencia del docente (CA_03)

Aquí se considera la capacidad del directivo para ponerse en el lugar del otro, así como el asertividad que demuestra para ayudar a comprender y resolver problemas o dificultades del docente.

El docente se siente cómodo durante la visita que realiza el directivo a su aula (CA_04)

Este aspecto está referido al momento en que el director visita al docente durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje, se valora cómo se siente el docente con la actitud no participante del directivo durante la observación de aula.

Estas actitudes permiten que los docentes puedan realizar sus actividades pedagógicas con bastante comodidad siendo muy positivo para el clima dentro y fuera del aula, tal como se ejemplifica/evidencia en la siguiente viñeta:

"En mi caso he notado que el directivo siempre trata de hacernos sentir como que él no estaría en el aula, creo que para que la clase se desarrolle con normalidad como si él no estuviera presente, creo que para que haya comodidad de parte mía y de parte de los estudiantes, eso es algo muy positivo, porque me permite realizar mi clase con total normalidad" (M_2).

En muchos casos, los maestros sostienen que el directivo muestra empatía con la experiencia del docente. Esta actitud es relevante para la construcción de un buen clima afectivo y así lo sostiene el Minedu (2017) que refiere sobre la escucha activa, como una acción que busca atender a las necesidades afectivas del docente acompañado. Ello significa estar atento a sus preocupaciones y emociones, así como ser empáticos sin juzgarlos:

"De alguna manera me siento satisfecha, porque él trata de decir siempre las cosas de manera lo más acertada posible, tratando de que no hiera susceptibilidades, de que yo no me sienta mal en ningún momento, por ejemplo, siempre recalca lo positivo, lo mejor logrado o desarrollado en mi sesión de aprendizaje, las actividades que mejor se desarrollaron en la clase, (...)" (M_2)

"Creo que sí me comprende porque para todo él tiene una situación similar que vivió, entendió cuando yo formé un grupo de niños que aún no leían y en la hora de la lectura me senté con ellos para trabajar ese momento y dejé que los demás niños trabajen solos. Me da espacio suficiente para poder expresar lo que pienso o lo que hice" (M_3).

Asimismo, la mayoría de los docentes entrevistados coinciden en que, el directivo aplica estrategias de escucha activa cuando conversa con ellos y que esto permite la mejora del clima afectivo dentro de la Institución Educativa, tal como se evidencia en las siguientes viñetas:

"Siempre nos escucha, compartimos lo que conocemos, nuestras experiencias y nuestras inquietudes, él es muy calmado para escucharnos, a veces como ya dije, si es necesario hablar con él sobre diversos temas, él siempre se da un tiempo para atendernos a los docentes, fuera de las horas de clase o del acompañamiento, también es muy asequible con nosotros, nos trata como amigos y compañeros de trabajo" (M_2).

Esto también cuando los profesores mencionan que el directivo los sabe escuchar:

"Me escucha con atención sobre mis experiencias, cuando le voy narrando el suceso a veces él me ayuda a completar las ideas, se involucra mucho en mi trabajo, se ríe conmigo a veces, me comprende cuando lo aclaro sobre las situaciones en las cuales él tiene inquietudes" (M_3).

Estas citas evidencian que los docentes valoran este aspecto de la escucha activa que demuestra el directivo porque les demuestra interés por el trabajo realizado y por las necesidades que se tienen, tanto en el nivel académico como en lo material. Esta actividad de la escucha activa se enfoca en entender genuinamente al otro (Peña et al. 2018). Implica prestar atención no solo a lo que se dice verbalmente, sino también a las emociones y a las señales no verbales que emite la persona con la que hablamos. Esto conlleva dos acciones fundamentales. La primera es atender las necesidades emocionales del docente guiado, lo que significa estar alerta a sus inquietudes y sentimientos, y mostrar empatía hacia ellos.

Todos estos aspectos que forman parte del clima afectivo hacen que el docente se sienta cómodo durante la visita que realiza el directivo a su aula y le permite realizar su clase con fluidez y naturalidad; así lo mencionan los docentes:

"En mi caso he notado que la profesora siempre trata de hacernos sentir como que ella no estaría en el aula, creo que para que la clase se desarrolle con normalidad como si ella no estuviera presente, creo que para que haya comodidad de parte mía y de parte de los estudiantes, eso es algo muy positivo, porque me permite realizar mi clase con total normalidad" (M_2).

Según lo presentado en este primer objetivo el clima afectivo es un aspecto fundamental para el desarrollo de las competencias docentes ya que motiva la mejora en la práctica profesional, propiciando un trato cordial, escucha activa y un trato horizontal entre los docentes y todo ello repercute en las interacciones con los estudiantes.

Se encontró que la mayoría de los docentes consideran que el clima afectivo que vivencian en su IE, que promueve el directivo, es favorable para ellos, ya que les permite actuar con tranquilidad, se sienten motivados, seguros y que tienen la posibilidad de preguntar, dialogar abiertamente y el trato del directivo les hace sentir cómodos.

4.2 Objetivo 2

Explicar cómo los docentes perciben la confianza relacional que realiza el directivo durante el diálogo reflexivo; aquí se tuvieron las siguientes coincidencias en las respuestas de los docentes entrevistados, respecto a las actitudes que demuestra el directivo:

La confianza relacional, entendida dentro de la IE como el grado de compañerismo, de "amistad", de respeto, de ayuda, de solidaridad que se dan en las relaciones interpersonales entre directivo y docentes, esto promovido sobre todo por el directivo para lo cual éste demuestra ciertas actuaciones que ayudan o no al desarrollo sostenido y profundo de la confianza que debe existir para gestionar de manera productiva el diálogo reflexivo y por ende el crecimiento profesional, la confianza genera en el grupo la seguridad de sus miembros. Las relaciones basadas en la confianza no surgen en un espacio aislado; en cambio, se desarrollan dentro de contextos sociales que presentan desafíos, valores y represalias, los cuales influyen tanto en la formación como en la preservación de dicha confianza (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). En ese sentido, analizamos cómo se desarrolla la confianza entre los docentes y el directivo, tomando en cuenta dimensiones como la apertura, honestidad, benevolencia y competencia, que permitirá tener un conocimiento más claro de cómo se toman decisiones en la Institución, así como saber cuál es la voluntad que tiene el personal docente para innovar en sus labores pedagógicas y continuar mejorando en su desempeño:

Confianza relacional (CR)


Referido a cómo el directivo aplica las facetas: benevolencia, honestidad, apertura, previsibilidad y competencia, las cuales ayudan al desarrollo de la confianza que debe existir para que cada docente encuentre en el directivo a la persona idónea en quien confiar sin dudar.

La relación de confianza entre el directivo y el docente trasciende el espacio del acompañamiento (CR 01)

Aquí se valora cuanto el directivo está dispuesto a dialogar y escuchar al docente en los diferentes espacios escolares, que tanto es capaz de apoyar al docente en cualquier momento que lo necesite.

El directivo demuestra honestidad en sus acciones (CR 02)

Se percibe la capacidad de

 **valoresparavivir.wordpress.com** | La honestidad es la base para otros valores | Valores para vivir
<https://valoresparavivir.wordpress.com/2020/07/22/la-honestidad-es-la-base-para-otros-valores/>

establecer relaciones interpersonales basadas en la confianza, la sinceridad y el respeto mutuo.

El directivo tiene experiencia para realizar el acompañamiento pedagógico (CR 03)

Aquí valora a la experiencia del directivo que haya tenido en el aula o que este tenga la capacidad de comprender al docente como docente.

El directivo es competente para realizar el acompañamiento pedagógico (CR 04)

Referido a qué tan preparado se encuentra el directivo para cumplir con su rol de líder pedagógico, si tiene la suficiente preparación, los conocimientos necesarios para ejecutar el acompañamiento pedagógico al docente.

Según los resultados obtenidos mediante las entrevistas respecto a la percepción que tienen los docentes sobre la Confianza Relacional (CR) que reciben de parte del directivo de la IE, durante el diálogo reflexivo, se tiene que "La relación de confianza entre el directivo y el docente trasciende el espacio del acompañamiento (CR 01) esto en el sentido de que la mayoría de docentes expresa que el directivo les muestra la confianza suficiente para que puedan hacerle preguntas o dialogar con él sobre sus dificultades o pedirle sugerencias en cualquier lugar o momento, incluso cuando no están en una reunión, mencionan que esto les ayuda a sentirse apoyados, que tienen una persona que está dispuesta a apoyarlos en todo momento.

"El directivo es una persona que nos trata de manera muy sincera, de igual a igual, creo que cada vez que se dirige a nosotros los docentes lo hace con respeto, con aprecio, es una persona que permite que podamos preguntar, compartir experiencia e ideas sobre diversos temas que se necesite" (M_1).

Es importante también recalcar aquí la percepción del participante en el sentido que siente que el directivo le trata de igual a igual, que le respeta, que lo hace con aprecio. En este sentido, Ostro (2006) y, Planela (2009) destacan que el acompañamiento pedagógico se refiere a un proceso de intermediación orientada a la formación, sustentado en una relación de apoyo, que busca fomentar el desarrollo profesional y emocional con el objetivo de alcanzar una meta o lograrla de manera colaborativa. Otro aspecto importante que mencionan los docentes es que el directivo brinda confianza a los docentes y esto les permite desempeñarse mejor en el aula y resolver oportunamente las situaciones que se presentan en sus aulas:

"Existe la confianza suficiente para que yo le pueda preguntar en cualquier momento y sobre cualquier tema. Incluso fuera de la visita yo le hago consultas cuando siento que necesito apoyo, a veces también pregunto sobre el manejo del comportamiento de los estudiantes que hoy está muy complicado" (M_2).

"Él siempre se da un tiempo para atendernos a los docentes, fuera de las horas de clase o del acompañamiento" (M_2).

Aquí podemos notar también que el docente explícitamente menciona que le hace preguntas en cualquier momento y sobre cualquier tema, enfatizando el aspecto pedagógico, en el cual manifiesta que el directivo la escucha y apoya. Sobre ello, Durkheim (1964) señala que la confianza es un componente básico en la configuración social, además de ser la columna vertebral de una institución educativa, ya que facilita la cooperación entre sus actores (Hargreaves, 2007).

Del mismo modo también los docentes manifiestan que El directivo demuestra honestidad en sus acciones (CR 02) esto porque ellos consideran que para realizar el acompañamiento pedagógico es importante que tenga experiencia en el aula, así puede conectar mejor con la labor del docente. De acuerdo con Tschannen-Moran (2014), la honestidad, hace alusión a la coherencia entre lo que alguien expresa y sus acciones, junto con la asunción de responsabilidad por sus propios actos y la transparencia en cuanto al tratamiento de la información. Otro aspecto importante para considerar es que cuando las personas están dispuestas a compartir información de manera transparente, sin esconderla, pero a la vez respetan la confidencialidad y no divulgan datos sensibles, su confiabilidad se fortalece (Van Maele & van Houtte, 2014);

"Creo que es bastante honesto conmigo, por ejemplo, el otro día yo estaba trabajando la competencia escribe diversos tipos de textos, en la cual propuse varias actividades para el mismo día y no lo pude lograr por el tiempo que nos ganó, en ese caso me ayudó a priorizar una actividad en la que puedo trabajar y que me va ayudar a evaluar el desempeño propuesto, que no era necesario hacer tantas cosas, que me enfocara en una sola pero que trate de que los niños le hagan muy bien y que dependía de cómo yo voy retroalimentando para que los niños logren el propósito en el tiempo determinado" (M_2)

Este es un ejemplo que evidencia que el directivo apoya al docente cuando tiene dificultades, comparte información sin ocultarla y no difunde información confidencial, lo cual ayuda a la mejora del desempeño docente y hace que estas prácticas pedagógicas sean más autónomas y pertinentes según las características y necesidades de los estudiantes.

Así mismo los docentes manifiestan que el directivo demuestra honestidad cuando propone un plan de mejora según las necesidades que encuentra durante el acompañamiento pedagógico:

"Creo que es honesto, se siente en sus comentarios cuando explica un plan de mejora o cuando nos dice que estrategia podemos aplicar para mejorar nuestra función" (M_6).

De acuerdo con Martínez y Jugo (2014), el apoyo hacia los directivos debería garantizar a los docentes consideración interpersonal, respaldo en la enseñanza, feedback, asistencia técnica y un pensamiento crítico constante para optimizar su actuación. Además, es vital incorporar técnicas y métodos de evaluación novedosos para intensificar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En el mismo sentido también encontramos que los docentes consideran que el directivo es honesto cuando después de observar la clase en el diálogo reflexivo manifiesta con sinceridad los hallazgos respecto a los logros y a las oportunidades de mejora encontrados en la sesión de aprendizaje.

"Lo bueno, lo bonito, lo que tal vez faltó y lo que debo mejorar, lo dice basándose también la teoría" (M_3)

Dentro de los aspectos importantes que los docentes consideran para que haya una buena relación de confianza con el directivo es que el directivo tiene experiencia para realizar el acompañamiento pedagógico (CR 03) y esto facilita que pueda entender las situaciones que suceden en el aula, brinde apoyo y pueda reforzar hasta con ejemplos de cómo abordarla

"Él da muchos ejemplos de su experiencia, lo que casi siempre utiliza es la rúbrica para demostrar cómo avanzamos, pero eso lo hace para reforzar nuestra práctica" (M_6).

"Muchas veces nos cuenta situaciones similares que vivió y cómo las resolvió" (M_2).

El respaldo pedagógico interno se lleva a cabo desde el seno mismo de la Institución Educativa (IE), bajo la dirección del directivo. Su propósito es impulsar una optimización

constante y sistemática de las técnicas educativas de los maestros, impactando positivamente en el avance académico de los alumnos (MINEDU 2020).

“Yo creo que aquí es muy importante que el acompañante tenga también experiencia en el aula, es importante para que nos ayude a seguir aprendiendo y nos comparta desde su experiencia y desde su preparación en conocimientos, pienso que en este sentido el directivo sí es competente para el cargo porque tiene experiencia y dominio de los procesos pedagógicos y didácticos de las áreas que desarrollamos en las aulas” (M-2).

Cavalli (2006), citado por Rodríguez-Molina (2011), el acompañamiento pedagógico corresponde al aprendizaje cooperativo entre pares, cuyo sentido principal es el aprendizaje continuo, en el cual el acompañante, es un docente con trayectoria profesional exitosa, por tanto, comparten sus propias experiencias al mismo tiempo que ambos enriquecen su profesionalidad, por lo que la relación entre docente acompañado y acompañante se basa en la confianza mutua, la tolerancia y empatía.

Otra de las cosas que los docentes consideran importantes en la relación de confianza entre docente y directivo es que el directivo no solo se enfoque en los aspectos que el docente necesita mejorar, sino que resalte también lo logrado de forma eficiente.

“En las reuniones que tuve me resalto las cosas positivas de la clase, me dijo que estaba haciendo un buen trabajo y que entendía la responsabilidad que tenía. Me dio gusto que se valore nuestro trabajo” (M-4)

“El directivo tiene más experiencia y comprende con facilidad las situaciones que suceden en las aulas, hay mucha comprensión por parte de él” (M-2).

Además, encontramos que los docentes consideran que El directivo es competente para realizar el acompañamiento pedagógico (CR 06). La competencia hace referencia a la habilidad de las personas para actuar conforme a los criterios requeridos por su función (Mishra, 1996). Esta faceta engloba tanto habilidades funcionales y comportamentales como el dominio de conocimientos por parte del individuo que desempeña la tarea. Los docentes sienten que esto lo demuestra en el diálogo reflexivo cuando diferencia lo mejor logrado, lo que hay que mejorar y esto lo hace mediante preguntas reflexivas:

“Yo creo que aquí es muy importante que el acompañante tenga también experiencia en el aula, es importante para que nos ayude a seguir aprendiendo y nos comparta desde su experiencia y desde su preparación en conocimientos, pienso que en este sentido el directivo sí es competente para el cargo porque tiene experiencia y dominio de los procesos pedagógicos y didácticos de las áreas que desarrollamos en las aulas” (M-2).

Además, a los docentes les parece muy importante que el directivo durante el diálogo reflexivo les haga preguntas reflexivas en los cuales ellos mismos sean los que descubren sus aprendizajes.

“Siempre recalca lo positivo, lo mejor logrado o desarrollado en mi sesión de aprendizaje, las actividades que mejor se desarrollaron en la clase, también me hace reflexionar con preguntas y repreguntas para yo misma darme cuenta de mis logros, sobre los desempeños mejor logrados en los niños, así también sobre mis dificultades y sobre todo de qué otra manera podía haberlo desarrollado para lograr mejores resultados o para evitar ciertos percances en el desarrollo de mi clase, también propone alguna sugerencia de mejora” (M-2).

De acuerdo con Segovia (2010) y Vezub y Alliaud (2012), el modelo de colaboración del acompañamiento pedagógico que se manifiesta tanto por el facilitador como por el profesor, bajo condiciones de igualdad en estatus y con responsabilidades mutuas. La influencia es recíproca y equitativa, consideramos que un diálogo basado en esta característica contribuye a desarrollar en los docentes la reflexión sobre su propia práctica y de esta manera contribuye a su crecimiento y desarrollo profesional.

“El profesor es bastante asequible y comprende bastante lo que uno le explica hay veces que nos hace otras preguntas complementarias, se ve que tiene buena intención al entrar al aula. No emite juicios de valor sobre mi práctica, sólo me escucha y dialogamos al respecto” (M-3).

Encontramos también que el diálogo reflexivo es un momento en el cual existe intercambio de ideas, experiencias y puntos de vista, lo cual demuestra que el directivo es competente para realizar el AP.

“Porque se hace un intercambio de ideas, se comparten puntos de vista, la comunicación es fluida porque yo también puedo preguntar, opinar y decir lo que pienso, puedo exponer también mis ideas, mis experiencias, el diálogo es ameno siempre, me entiende, me escucha con mucha atención y se pone en mi lugar, a partir de eso me orienta” (M-1). Minedu (2017) precisa que es necesario que el acompañante inicie este proceso del diálogo reflexivo en un clima de confianza y respeto con el docente.

“Es una persona bien preparada que me sabe escuchar, me sabe comprender y tenemos una buena relación laboral, veo que siempre trabaja desde nuestro punto de vista de docentes porque las sugerencias, las reflexiones que se hace son provechosas en el sentido de la utilidad que me da, me ayuda, permite que me haga una autorreflexión después de cada día de trabajo” (M-1).

Los docentes consideran además que el directivo es competente cuando conoce sobre los enfoques de las diferentes áreas curriculares, sobre la evaluación de los aprendizajes y sobre el manejo técnico pedagógico de cada una de ellas:

“El acompañante tiene el conocimiento relacionado a las áreas, lee bastante y veo que domina las partes de la evaluación, la programación y por ello puede hacernos ver los aspectos que debemos mejorar, creo también que no sería correcto decir que hay que mejorar sin que el directivo lo debe demostrar y debe ser sustentado con bases teóricas, con alcances que nos convencer” (M-1).

Otro aspecto relevante que hace que el directivo sea percibido como competente para realizar el Acompañamiento Pedagógico es que tenga iniciativa, que sepa llegar al docente:

“El directivo demuestra preparación, iniciativa y los conocimientos suficientes para ocupar este puesto, sabe llegar a nosotros; además utiliza términos acordes a las necesidades que nosotros tenemos de manera precisa” (M-1).

Un directivo organizado en sus actividades demuestra también que cumple con los requerimientos del puesto que ocupa.

“Porque nos escucha y anota lo que decimos sobre las cosas que suceden en el aula y luego en la siguiente reunión, saca su agenda y me pregunta si logre solucionar ese problema. Eso es bueno porque nos hace seguimiento a nuestras necesidades en el aula, a mí me ayuda a preguntar más y ahora siento que puedo contribuir a las decisiones del colegio, a mejorar en lo que necesita. porque nos pregunta en varias ocasiones un mismo aspecto, lo debe hacer para estar seguro de que estamos avanzando en los planes de mejora que nos propone” (M-4).

“Cumple con el rol que tiene, cada vez que ingresa al aula y observa la clase, nos da un espacio para que conversemos sobre esta. No deja pasar mucho tiempo y maneja una agenda de lo que ve en la sesión y de lo que comentamos nosotros, los docentes. Creo que eso es muy favorable, ya que se tiene un registro de nuestros avances. A parte, sabe escuchar y eso para mí es básico, ya que no teníamos eso antes” (M-5).

Estos factores ayudan en el desarrollo de una confianza relacional que según Peña et al. (2018), es una dimensión subjetiva en donde se fortalecen los diversos estratos que forman parte de las comunidades educativas. Además, este autor señala que la confianza relacional es un factor fundamental en relación con los procesos de mejora en la educación.

En este aspecto encontramos que los docentes valoran a la confianza que les brinda el directivo como un aspecto fundamental y que favorece la confianza, la escucha y la mejora de la práctica pedagógica, los docentes se sienten valorados cuando hablan con el directivo, ya que éste les trata de forma horizontal, valora sus logros y ayuda a superar dificultades.

4.3 Objetivo 3

Evaluar cómo los docentes perciben la utilidad del diálogo reflexivo que ofrece el directivo, donde se obtuvieron respuestas que van relacionadas con las siguientes actitudes:

Utilidad del diálogo reflexivo para mejorar la práctica, entendido como la percepción que tienen los docentes acompañados respecto a la utilidad que tiene la retroalimentación y el diálogo que ofrece el directivo para mejorar su práctica. Esto puede referirse a la claridad de sugerencias, son accionables, es decir, se pueden poner en práctica y se establecen acuerdos que luego se monitorean o se les da seguimiento.

Utilidad del diálogo reflexivo (UD):

Cuán útil y práctico es el diálogo reflexivo y cómo éste contribuye a la mejora continua de la práctica pedagógica del docente.

El directivo ofrece retroalimentación descriptiva especificando el logro o el modo de mejorar (UD 01)

Referido a cómo el directivo realiza la retroalimentación, si la explica con detalles las oportunidades de mejora o los aspectos mejor logrado, si usa ejemplos para facilitar la comprensión de lo quiere decir y como esta actuación ayuda al docente en su desarrollo profesional.

El directivo ofrece retroalimentación específica para la construcción del aprendizaje (UD 02)

Está referido a recoger información de las acciones o preguntas que realiza el directivo al docente para permitir la construcción reflexiva de sus propios aprendizajes, a partir de los hallazgos realizados en la visita de aula.

El docente considera que el diálogo reflexivo con el directivo es útil para la mejora de la práctica pedagógica (UD 03)

En el sentido de que partiendo de la reflexión que realiza con el directivo puede tomar decisiones de mejora e ir las implementando diariamente en su práctica diaria.

El directivo ofrece sugerencias y apoyos para la mejora de la práctica pedagógica (UD 04)

A partir de las necesidades encontradas durante el diálogo reflexivo, el directivo plantea nuevas estrategias de trabajo al docente como sugerencias para que éste las pueda implementar ajustándose a su realidad.

El directivo motiva la mejora continua de la práctica docente (UD 05)

La motivación que genera el directivo en el docente parte del reconocimiento que hace ante las actuaciones acertadas por el docente, cuando las resalta y valora.

El directivo utiliza bases teóricas en su proceso reflexivo con los docentes como referentes para la mejora de la práctica pedagógica (UD 06)

Los docentes consideran cuán importante es que el directivo no solo exprese verbalmente sus conocimientos, sino que los sustente con bases teóricas, ya que esto ayuda a que los docentes sigan ampliando sus conocimientos formales.

Es así que, según las narrativas de los entrevistados en relación a la utilidad del diálogo reflexivo se destaca que, favorece la práctica del docente y que se vea reflejado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Además de ello, se busca reflexionar sobre las fortalezas que demuestran los docentes y sobre las oportunidades de mejora que ellos puedan tener para hacer un trabajo más efectivo.

“Él busca con detalle aclarar lo que se logró muy bien o lo que aún falta mejorar, sus anotaciones están detalladas y cuando dialogamos él ya tiene un listado de preguntas que nos hace, en ese listado también están los comentarios sobre los aspectos positivos que hemos hecho, hace explicaciones claras de lo que observó ya sea de forma positiva o de forma que de alguna manera nos faltó para lograr el propósito en la clase o para que nuestro trabajo sea más eficiente” (M_3).

En esta cita se puede evidenciar que, el directivo en su proceso de acompañamiento al docente es objetivo y se basa en evidencias, lo que permite dar una mejor retroalimentación. En ese sentido, se destaca en las entrevistas que el directivo ofrece retroalimentación descriptiva especificando el logro o el modo de mejorar (UD 01). Sobre ello, un entrevistado narró lo siguiente:

“Creo que es bastante honesto conmigo, por ejemplo, el otro día yo estaba trabajando la competencia escribe diversos tipos de textos, en la cual propuse varias actividades para el mismo día y no lo pude lograr por el tiempo que nos ganó, en ese caso me ayudó a priorizar una actividad en la que puedo trabajar y que me va ayudar a evaluar el desempeño propuesto, que no era necesario hacer tantas cosas, que me enfocara en una sola pero que trate de que los niños le hagan muy bien y que dependía de cómo yo voy retroalimentando para que los niños logren el propósito en el tiempo determinado” (M_2).

“Parte de ello, cuando explica los detalles a mejorar lo hace con ejemplos, eso me ayuda a entender mejor la retroalimentación que da” (M_5)

En relación a ello, Tunstall y Gipps (1996) citado en Leiva et al. (2017) enfatizan que en la retroalimentación descriptiva se va



www.lidereseducativos.cl

<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

especificando el logro o el modo de mejorar. Es decir, se tiene como prioridad la entrega de información sobre qué hace que el trabajo realizado sea bueno o satisfactorio, o bien sobre qué falta para

mejorar, comunicando criterios y el modo en que estos se han alcanzado o no.

Otro aspecto importante que se logró recabar en las entrevistas fue la relevancia que tiene las conversaciones entre el directivo y los docentes ya que estos favorecen la toma de decisiones, la autonomía en el desarrollo del trabajo pedagógico y la motivación para alcanzar la mejora de los aprendizajes. En relación con ello, una participante mencionó lo siguiente:

“Hago también una auto reflexión por ejemplo la última vez, el directivo observó que me faltaba motivar a los niños para que su participación sea voluntaria en la clase, entonces a partir de ello yo he tomado la decisión de realizar las clases en forma más de asambleas y compartimos las opiniones mirándonos de frente” (M_1).

Al respecto, la retroalimentación descriptiva se orienta hacia la comprensión profunda de los procesos que llevaron al aprendizaje, y hacia la identificación de buenas prácticas pedagógicas mediante la reflexión del profesor, luego de ser evaluado por quien le proporciona la retroalimentación. Esta puede centrarse en la co-construcción de aprendizajes, en la que tanto director como profesor aprenden en conjunto. Este proceso implica una conversación y un diálogo enriquecedor con el docente para reflexionar sobre la labor que está desarrollando, valorando la relevancia de su trabajo y promoviendo una reflexión autónoma que le permite al docente contrastar logros actuales con los anteriores.

Por otro lado, está el enfoque dirigido a trazar rutas de aprendizaje, que se centra en un debate conjunto sobre la labor realizada, involucrando a ambos actores en la evaluación de la performance. Esta puede manifestarse a través de la capacidad del director para hacer preguntas reflexivas al profesor que recibe la retroalimentación, guiándolo a evaluar su desempeño al identificar fortalezas, áreas de mejora y puntos débiles.

También, una participante dio a conocer en su entrevista que:

“Tal vez ese detalle en su trabajo es el que sirve mucho a todos. También, nos dice que las cosas que vamos mejorando, no deben volver a suceder porque ya es parte de nuestro aprendizaje y siempre debemos estar innovando. Es muy claro en sus observaciones, a parte que lo hace por escrito y eso me permite leer varias veces lo que tengo que mejorar” (M_4)

De la cita anterior se puede destacar que el directivo está pendiente de los avances que tienen los docentes y, va reforzando esos aprendizajes, enfatizando ello de forma escrita y oral, siendo claro y preciso en sus observaciones.

En esta subcategoría, además, se encontró que el directivo ofrece retroalimentación específica para la construcción del aprendizaje, que está dirigido al desarrollo de la metacognición sobre la práctica pedagógica del docente. Esta se aplica a través de la reflexión y se construye sobre la base de la conversación y el diálogo entre ambos personajes de la educación.

En este punto, es importante reconocer que Leiva et al. (2017) enfatizan la importancia que tiene las tipologías o modalidades de retroalimentación propuestas por Tunstall y Gipps (1996), en donde la retroalimentación descriptiva, se basa en la construcción del aprendizaje apuntando a la metacognición de los procesos y el reconocimiento de la práctica pedagógica a través de la reflexión. Esto se refiere a la construcción de aprendizajes que docente y director realizan juntos, que implica conversación y diálogo en torno al trabajo realizado, reconociendo el trabajo del profesor, promoviendo el autoaprendizaje reflexivo, mediante también el planteamiento de preguntas reflexivas por parte del director



www.lidereseducativos.cl

<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

para que lo conduzcan a evaluar su propio desempeño en relación al reconocimiento de sus fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar.

Sobre ello, Anderson (2012) sostiene que las palabras dentro de la conversación adquieren significado a medida que las usamos y según los contextos y momentos como lo hacemos, según la intención y cómo las pronunciamos (nuestro tono, inflexiones, movimientos corporales, etc.), en un diálogo los participantes examinan juntos,



www.terapiafamiliar.cl

<http://www.terapiafamiliar.cl/intranet/archivos/anderson.pdf>

se preguntan, se asombran y reflexionan sobre los temas que los

ocupan, en ese momento, a partir de ello comparten y construyen aprendizajes.

“Sí, pienso que el profesor va haciendo sus anotaciones en la observación, él toma nota con detalle de lo que sucede en el aula y cuando me indica lo que debo mejorar me doy cuenta de que realmente tiene razón, pero eso lo dice de forma tan cordial que me gusta esa parte, lo dice con naturalidad de modo que es bonito conversar sobre ello, porque ahí nacen las sugerencias, las nuevas formas de pensar y el aprendizaje que vamos desarrollando cada día como docentes” (M_3).

Esta cita da cuenta de que



www.terapiafamiliar.cl

<http://www.terapiafamiliar.cl/intranet/archivos/anderson.pdf>

las relaciones y las conversaciones son inseparables y se influyen mutuamente.

Es decir, la forma como se van formando los vínculos de confianza construyen un camino de apertura y diálogo constante entre colegas. Es por ello por lo que las conversaciones se convierten en elementos indispensables para una buena retroalimentación. Asimismo, Leiva, et, al. (2017) indican que la retroalimentación es un proceso en el que la información obtenida de las observaciones del aula adquiere importancia cuando se "reintroduce" al docente, es decir, cuando se comparte, se analiza y se entiende conjuntamente.

Otra participante dio a conocer su apreciación sobre esta subcategoría:

“Siempre recalca lo positivo, lo mejor logrado o desarrollado en mi sesión de aprendizaje, las actividades que mejor se desarrollaron en la clase, también me hace reflexionar con preguntas y repreguntas para yo misma darme cuenta de mis logros, sobre los desempeños mejor logrados en los niños, así también sobre mis dificultades y sobre todo de qué otra manera podría haberlo desarrollado para lograr mejores resultados o para evitar ciertos percances en el desarrollo de mi clase, también propone alguna sugerencia de

mejora. (M_2)

“Él me explica con detalle lo que observó, si está bien, me aclara por qué y si está de alguna forma mal o si hay que mejorar él me hace preguntas ¿Cómo lo harías en otra ocasión para mejorar los resultados?, en el caso que me observó sobre la escritura me preguntó: ¿Cuál de estas actividades crees que es más importante y qué te puede ayudar mejor a que el estudiante aprenda a escribir según el estándar? (M_2)

En esta narrativa se evidencia la relevancia que tienen las conversaciones como parte de la retroalimentación que practica el directivo con los docentes y que está dirigido a dar sugerencias para la mejora del ejercicio pedagógico, partiendo de la reflexión que ambos realizan sobre lo que sucede en el aula de clase. Un punto de vista similar es el de Ulloa y Gajardo (2016) quienes precisan que representan un tipo particular de diálogos que suceden en las instituciones educativas, vinculados a la retroalimentación que los directores o directoras brindan sobre las metodologías pedagógicas de los maestros. Además, Robinson (2009) señala que una charla orientada al aprendizaje debe incluir siete elementos esenciales: exponer su inquietud desde su perspectiva, detallar las razones de su preocupación, invitar a expresar otras opiniones, parafrasear y verificar la perspectiva ajena, identificar y corroborar supuestos clave, encontrar un terreno común y diseñar un plan.

Por otro lado, se resalta en el directivo la forma de cómo ofrece la retroalimentación a los docentes, ya que esta se centra en las prácticas pedagógicas que se tienen que mejorar y, para ello, realiza preguntas y repreguntas que permiten al docente dar su parecer o su punto de vista sobre la clase realizada. En ese sentido, una participante dio a conocer su experiencia en relación con la idea anterior:

“Él busca con detalle aclarar lo que se logró muy bien o lo que aún falta mejorar, sus anotaciones están detalladas y cuando dialogamos él ya tiene un listado de preguntas que nos hace, en ese listado también están los comentarios sobre los aspectos positivos que hemos hecho, hace explicaciones claras de lo que observó ya sea de forma positiva o de forma que de alguna manera nos faltó para lograr el propósito en la clase o para que nuestro trabajo sea más eficiente” (M_3).

Esta idea centrada en la práctica pedagógica le permite al docente observado tener un mejor panorama de lo que se tiene que mejorar, partiendo de un espacio de reflexión donde se conversa de lo logrado en la clase y de lo que se podría mejorar. Es así como la competencia reflexiva también facilita que el docente sea quien reflexione y critique su propia metodología, delineando así nuevos contextos pedagógicos y permitiéndole confiar y diseñar lo que solamente él está en capacidad de realizar. Según Espino de Lara (2015), señala que permite la toma de decisiones en los docentes y que estos, vayan mejorando su práctica profesional individual y colectiva, además, que logre actuar guiado por una perspectiva holística que le permita crecer en su práctica pedagógica.

Sobre esta última parte, que enfatiza la toma de decisiones como producto del diálogo reflexivo, una participante transmitió la siguiente narrativa:

“Bueno creo que la metacognición sería que, al inicio del diálogo, él me pide que recuerde con detalle y le vuelva a narrar todo lo que hice durante la sesión, tal vez en algún momento le pregunté ¿Por qué realizó tal o cual acción? Sí, una vez me preguntó por qué es que me siento junto a un grupo de niños y no junto a los demás grupos. A lo que yo le aclaré que para esa sesión de aprendizaje era importante acompañarlos, ya que había puesto a los niños que más apoyo necesitan en ese grupo” (M_3)

“Yo creo que el directivo siempre detalla los logros, las dificultades que yo tengo en el desarrollo de mi clase, por que toma nota con detalle de lo que sucede en el aula, luego me hace reflexionar con preguntas ¿Por qué realizó estas acciones? ¿Qué esperaba que los niños logran? Eso hace que yo vuelva a pensar en lo sucedido y pienso que eso me ayuda a mejorar mi práctica, cuando conversamos me hace recordar cómo se desarrolló la clase y con ello yo puedo crear otras estrategias para la próxima clase”. (M_1).

Nos pregunta sobre lo que pensamos de la sesión y cómo nos fue, que creemos que debemos mejorar y otras cosas. Eso me parece muy bueno porque nos exige reflexión y creatividad. (M_4).

En esta parte del análisis de las entrevistas se tiene más elementos para concluir sobre el rol que cumple el directivo. Es decir, los docentes han dado a conocer actitudes como la toma de notas para ser más preciso en la retroalimentación; el considerar las oportunidades de mejora como una fortaleza que se puede consolidar con el tiempo; el tener conversaciones con el docente donde se apliquen procesos de reflexión y juntos plantear las posibles soluciones a situaciones del aula. Sobre ello, Anijovich et al. (2012) señala que la reflexión es un proceso cognitivo, activo y deliberativo que toma en cuenta las creencias y conocimientos de los docentes.

En este aspecto el docente considera que el diálogo reflexivo con el directivo es útil para la mejora de la práctica pedagógica (UD_03). Según Gómez (2015), la capacidad reflexiva combina el saber, las vivencias, y las dimensiones éticas y emocionales del educador. Esta competencia guía su rol en el terreno educativo, brindándole herramientas para enfrentar y solucionar circunstancias inesperadas. Así, puede formular soluciones a desafíos cognitivos, pedagógicos, emocionales, psicológicos, sociales, entre otros, que emergen en su labor diaria.

En relación a ello, se presentan dos narrativas que van acorde a la actitud del directivo:

“Porque siempre que le presento mis sesiones de aprendizaje, él las revisa y si es necesario me brinda sugerencias y me da mayores alcances para poder desarrollar mejor mi clase” (M_2).

“Siento que este año se está mejorando en nuestro trabajo y eso es porque la persona que dirige tiene experiencia en salubor” (M_5).

Con estas respuestas se pone en conocimiento que el directivo tiene competencias pedagógicas que le permite dar alcances para la mejora de las sesiones en los diferentes procesos y estos son considerados diálogo de compromiso de mejora, en donde el docente realiza una comprensión sobre su práctica pedagógica que le permite establecer e implementar cursos de acción alternativos, que articulen en forma más coherente los propósitos y las acciones, con el fin de optimizar la propia práctica (Domingo y Gómez, 2014).

“El acompañamiento pedagógico es una forma de trabajo que tiene el directivo para darnos mejoras en las estrategias que utilizamos dentro del aula. Lo realiza cada cierto tiempo, nos avisa y a veces no, pero, siempre está pendiente de nuestros avances, nos reúne y conversa con nosotros sobre las debilidades y fortalezas que tenemos y nos sugiere estrategias que nos ayuda a mejorar la práctica pedagógica que le damos a nuestros estudiantes” (M_4).

Además, la literatura resalta el modelo de colaboración que se puede relacionar con las narrativas que se exponen en este proyecto, donde se resalta que el acompañamiento se basa en una interdependencia entre el acompañante y el docente acompañado. Básicamente, se propone una perspectiva de aprendizaje conjunto y recíproco, en la que las decisiones sobre la resolución de desafíos se toman de forma acordada. Tanto el facilitador como el docente actúan en términos de igualdad y con responsabilidades compartidas, donde ambas partes influyen de manera equitativa (Segovia, 2010; Vezub y Alliaud, 2012). Además, Nieto (2001) indica que este enfoque de acompañamiento puede equipararse a la figura del colega o amigo que ofrece una crítica constructiva, una persona en la que se confía y con la que se colabora en una relación genuina y mutuamente enriquecedora.

El docente debe reconocer qué facetas de su metodología requieren cambios y cuáles desea conservar en su próxima intervención. Junto a esto, se reflexiona sobre qué componentes fundamentales (ya sean conscientes o subyacentes) deberán ser superados o preservados (Domingo y Gómez, 2014) los cuales debe ponerlos en práctica en el aula y si estos cambios funcionan el docente sabrá que son los correctos y los incorporará a su repertorio de prácticas, en caso no funcionen servirá nuevamente como fuente para retroalimentación y repensar en un nuevo plan de acción. Así, el docente se involucra en una dinámica de aprendizaje constante, optimizando continuamente su desempeño profesional (Osterman y Kottkamp, 2004).

A partir de ello, se da a conocer que el directivo cumple con esta práctica ofreciendo sugerencias que tienen como base la práctica in situ del docente. Esto se da a conocer a través de dos narrativas:

“Cuando son sugerencias que nacen a partir de la observación de la clase, siempre nos da luces para aplicarlas en otras sesiones, son bastante acertadas. Eso creo que hace que el acompañamiento sea útil, porque en otras ocasiones en otras instituciones dicen que es acompañamiento y solo entran al aula y ahí queda todo, nos hacen firmar una ficha sin decirnos nada, con eso no sabemos si estamos bien o mal y todo sigue igual” (M_2).

“Va observando el proceso en el cual pues toma nota de todos los sucesos, aciertos y desaciertos que suceden en el transcurso del desarrollo de la clase, posteriormente se realiza el proceso de reflexión en el cual en un momento determinado el acompañante dialoga con cada docente, ahí es dónde nos da a conocer de forma detallada todos los aciertos y desaciertos que se dieron durante la clase, también ahí nos brinda algunas estrategias y sugerencias para ponerlo en práctica y así ir mejorando nuestro desempeño y también los aprendizajes de los estudiantes referentes a las competencias del currículo”. (M_1).

El directivo motiva la mejora continua de la práctica docente. Esta actitud da a conocer cómo el directivo fomenta la formación continua en los docentes. Para ello, todos los elementos del diálogo reflexivo, como la escucha activa, la confianza relacional y la utilidad del diálogo reflexivo se concatenan formando un clima educativo ideal, donde el directivo y los docentes analizan las situaciones por mejorar y llegan a acuerdos para el beneficio mutuo. Es necesario resaltar que el directivo demuestra su liderazgo pedagógico gestionando planes de mejora para sus docentes que lo incitan a la mejora continua. Bolívar (2010) sostiene que una práctica eficaz de liderazgo es la incentivación y colaboración en el aprendizaje y progreso profesional de los docentes, dado que este liderazgo no solo fomenta, sino que también se involucra de manera directa con el cuerpo docente en su desarrollo profesional, ya sea de forma formal o informal.

En relación a lo planteado anteriormente, la mejora continua en los docentes representa una necesidad no solamente para la mejora de sus prácticas pedagógicas, sino un factor que propicia cambios positivos en la institución educativa y, por ende, mejora los aprendizajes de nuestros estudiantes.

A continuación, se presenta dos narrativas que dan a conocer la relevancia de la mejora continua y cómo esta se impulsa a través de la labor del directivo:

“Lo que siempre nos hace recordar es sobre la responsabilidad que tenemos como docentes y el cumplir a cabalidad como docentes, para revalorar nuestra función en la sociedad” (M_2).

“Nos hace ver nuestras fortalezas y debilidades en lo que debemos ir mejorando, lo que nos faltó complementar y también nos da algunas sugerencias de mejora” (M_3).

“Nos ayuda a fortalecer nuestras competencias y a superar las barreras que se presentan en nuestro trabajo” (M_5)

Bolívar (2010) sostiene que los docentes son la clave de la mejora educativa, por ello, los directivos

mejores,

monitoreando los resultados y alentando el progreso. En ese sentido, el directivo es un profesional actualizado, que conoce teor3a pedag3gica y que la utiliza para dar retroalimentaci3n a los docentes.

Sobre ello, se presenta la narrativa de una participante que da a conocer c3mo el directivo gui3 los procesos de capacitaci3n y mejora continua en los docentes:

“El directivo nos dice d3nde podemos encontrar informaci3n, adem3s nos dice que nos capacitemos en cursos que son gratuitos y que nos puede ayudar en la labor, pero, a veces por tiempo, yo no lo puedo hacer. Tambi3n, coordina con otros lugares para traer capacitadores sobre diversos temas, eso es bueno, porque estamos todos y podemos hacer preguntas” (M_4).

Un directivo capacitado es capaz de promover una cultura de formaci3n pedag3gica continua y que los docentes se sientan satisfechos con los logros que obtiene y a su vez, con la necesidad de seguir aprendiendo.

De la misma forma, el directivo utiliza bases te3ricas en su proceso reflexivo con los docentes como referentes para la mejora de la pr3ctica pedag3gica. Este aspecto se relaciona con el anterior ya que se propicia la formaci3n pedag3gica continua para responder a las demandas educativas de hoy. Todo ello, bajo la direcci3n del directivo que atiende a las necesidades de los docentes utilizando fundamentos te3ricos, lo que le permite aportar nuevas perspectivas para la mejora de la pr3ctica docente.

En relaci3n con ello, se presentan dos narrativas que vinculan el proceso reflexivo que realiza el directivo a trav3s del uso de teor3a para la mejora de la pr3ctica docente:

“Él me explica con detalle lo que observ3, si est3 bien, me aclara por qu3 y si est3 de alguna forma mal o si hay que mejorar él me hace preguntas ¿C3mo lo har3as en otra ocasi3n para mejorar los resultados?, en el caso que me observ3 sobre la escritura me pregunt3: ¿Cu3l de estas actividades crees que es m3s importante y qu3 te puede ayudar mejor a que el estudiante aprenda a escribir seg3n el est3ndar? (M_2)

“En algunas ocasiones lleva el CNEB, algunas fotocopias, o material concreto en caso de matem3tica y con eso nos ayuda a comprender mejor lo que debemos mejorar o poner en pr3ctica algunas estrategias” (M_3).

Sobre ello, se hace énfasis al modelo de facilitaci3n, que es una modalidad de asesoramiento pedag3gico que prioriza la perspectiva del docente asistido. En este enfoque, el mentor busca crear oportunidades que fomenten la introspecci3n del educador, evitando simplemente dictar instrucciones. Opera desde un enfoque de apoyo, en el cual el asesor, a trav3s de acciones conjuntas, se posiciona como un instrumento para que el docente reconozca, entienda y defina desaf3os en su labor profesional. Se anima al descubrimiento aut3nomo de respuestas y estrategias para optimizar sus metodolog3as de ense1anza (Segovia, 2010).

Esta actitud que demuestra el directivo para dar alcances precisos que favorezcan el desarrollo profesional en sus colegas es muy valorada por ellos, ya que tienen una motivaci3n constante y se sienten acompa1ados por un profesional que conoce la literatura pedag3gica y que, adem3s, tiene experiencia y sabe dirigir el proceso de formaci3n de mejora continua. Con relaci3n a ello, se presentan las siguientes narrativas que ilustran mejor esta parte de la teor3a:

“En varias ocasiones prepara materiales, que nos hace llegar, a veces nos lee la teor3a de la tem3tica que observ3 de lo que nos falta mejorar, nos hace demostraciones con material concreto, felicita nuestros aciertos y eso hace de que realmente sea una persona que apoya y dirige las acciones pedag3gicas en la IE de forma muy acertada” (M_3)

“En mi caso me parece muy bueno que me ayuden con sugerencias, eso me ayuda a mejorar siempre mis clases y tambi3n si es que lo necesito lo adapto para trabajarlo de diferente manera, pero ya con bases te3ricas” (M_1).

“Hace un trabajo objetivo, porque los juicios de valor salen de la misma r3brica, no lo inventa o comenta algo personal. Se basa en el criterio que observ3 y desde ah3 realiza la retroalimentaci3n” (M_5)

“Nos ense1a la r3brica que va a utilizar para hacer el acompa1amiento y da ejemplos de c3mo podemos cumplir con lo que se requiere” (M_4)

Estas narrativas dan a conocer la actitud de compromiso que tiene el directivo sobre la mejora de la pr3ctica docente, sustentando sus comentarios y sugerencias en teor3a pedag3gica y documentos evidenciando un acompa1amiento facilitador. Sobre ello, Nieto (2001) se1ala que en este tipo de acompa1amiento el El mentor busca crear oportunidades que fomenten la introspecci3n del educador, evitando simplemente proporcionar soluciones predeterminadas. Opera desde un enfoque de apoyo, en el cual, a trav3s de acciones colaborativas, act3a como una herramienta para que el docente pueda identificar, entender y articular desaf3os en su labor diaria. Este enfoque promueve que el educador descubra por s3 mismo estrategias y soluciones para optimizar sus t3cnicas de ense1anza (Segovia, 2010).

En este aspecto, se evidencia que los docentes reconocen y valoran el trabajo del directivo en el sentido de que el di3logo reflexivo les sirve para seguir aprendiendo cada d3a, es una oportunidad para que puedan compartir sus puntos de vista, sus expectativas, tener un contacto con informaci3n nueva y sobre todo, a partir de este di3logo, los docentes construyen nuevos aprendizajes que parten de su realidad y de sus necesidades individuales.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta investigaci3n concluye que los docentes de esta Instituci3n Educativa tienen una percepci3n positiva sobre la gesti3n que realiza el director durante el di3logo reflexivo. Ello se evidencia en las respuestas de los docentes que resaltaron actitudes del directivo como el trato amable, el buen clima en la IE, la escucha activa, la confianza que transmite el directivo y la utilidad del di3logo reflexivo en la pr3ctica pedag3gica docente. Todo ello se vincula en tres subcategor3as donde se lleg3 a concluir que:

Con respecto al clima afectivo que promueve el directivo, se concluye que los docentes de esta Instituci3n Educativa sienten que son escuchados y que sus pr3cticas pedag3gicas son valoradas por el directivo. Esto, en l3neas generales, es muy importante, ya que se describen actitudes del directivo que favorecen el clima de afectividad, permitiendo una comunicaci3n fluida entre él y los docentes. Asimismo, impulsa la creaci3n de un espacio de crecimiento profesional que, como declaran los docentes, los motiva a seguir mejorando en su quehacer pedag3gico diario.

En relaci3n con la confianza relacional, se concluye que los docentes de esta Instituci3n Educativa conf3an en las acciones que el directivo ejecuta y en las decisiones que toma. Esto se justifica en actitudes que tiene el directivo y que demuestra al momento que interact3a con los docentes, transmitiendo benevolencia, honestidad, apertura y competencia en el trato que tiene con cada uno de los docentes. Adem3s, se encontr3 que fundamenta sus sugerencias en teor3as y conocimiento pedag3gico lo que da solidez a los espacios de reflexi3n.

Respecto a la utilidad de di3logo reflexivo se concluye que los docentes de esta Instituci3n Educativa sienten que su labor pedag3gica es acompa1ada por el directivo, recibiendo una mejor retroalimentaci3n, objetiva y concreta, que se basa en evidencias y que les permite identificar los aspectos mejor logrados y las oportunidades de mejora. Asimismo, el directivo demuestra su capacidad de liderazgo cuando pregunta y repregunta, con el prop3sito de reconocer las fortalezas y oportunidades de mejora de la pr3ctica pedag3gica de los docentes.

A partir de los hallazgos, se sugiere que tanto directivos como docentes puedan reconocer y comprender la relevancia que tiene el construir y mantener un clima de afecto y cordialidad entre ambos, demostrando respeto y consideraci3n por la labor que cumplen. De la misma forma, estas actitudes deber3an extrapolarse a toda la comunidad educativa. Asimismo, se recomienda a docentes y directivos de las Instituciones Educativas considerar a la confianza relacional y sus facetas como elementos para la mejora y efectividad del di3logo reflexivo, ya que, se debe partir de la construcci3n de una confianza relacional con el equipo docente para garantizar un di3logo reflexivo significativo y provechoso para los docentes, que, adem3s, permitir3

entablar relaciones interpersonales basadas en la confianza, la sinceridad y el respeto

Finalmente, se recomienda que los docentes, directivos y acompa1antes pedag3gicos reconozcan que el di3logo reflexivo debe aterrizar en una retroalimentaci3n espec3fica sobre las pr3cticas pedag3gicas realizadas en el aula, a trav3s de una construcci3n reflexiva de sus propios aprendizajes y que permita la mejora de la pr3ctica continua del docente. Cabe rescatar que todo ello se logra teniendo como base a la conversaci3n y el di3logo reflexivo que sostienen los actores educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agreda Reyes, A., y Pérez Azahuanche, M. (2020). Relación entre

40

hdl.handle.net | Modelo de acompañamiento pedagógico del directivo para fortalecer el desempeño docente de las instituciones educativas polidocentes, UGEL La...
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/94927>

acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. espacios en blanco. Revista De Educación (Serie Indagaciones), 2(30), 219 - 232.
<https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>

41

dx.doi.org | Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID- 19) y recomendaciones para reducir las | Ed...
<https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.001>

Anaya Figueroa, T., Montalvo Castro, J., Calderón, Adolfo I., y Arispe Alburquerque, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducir las. Educación, 30(58), 11-33.
<https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.001>

42

www.lidereseducativos.cl
<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela.

43

www.scielo.cl | Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000200225

Psicoperspectivas,

44

www.minedu.gob.pe
http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

9 (2), 34-52.

<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>

45

dataismo.org.pe | El acompañamiento pedagógico en la Educación básica - Perú
<https://dataismo.org.pe/index.php/data/article/download/51/151>

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Revista Espacios en Blanco, (28), 74-92.
<http://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587005/384555587005.pdf>

Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio.

Posibilidades y limitaciones. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 28(1), 75-92. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151594852018000100005&lng=es&tlng=es.

Arcos Rivas, A. (2020). Incidencia del liderazgo pedagógico directivo en el fortalecimiento de los procesos curriculares de las comunidades de aprendizaje, Cali 2015-2019 (Tesis de doctorado en Educación, Universidad Privada Norbert Wiener). <https://hdl.handle.net/20.500.13053/4040>

Arohuanca Nina, A. M. y Castillo Miranda, S. (2020) Relación del liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en la IESTI. "PERÚ BIRF" JULI en el año 2019 (Tesis de Licenciatura en Educación, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa). <http://hdl.handle.net/20.500.12773/11995>

Balarin, M. y Escudero, A.

46

hdl.handle.net | Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente
<http://hdl.handle.net/10662/11888>

(2019). El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto

47

repositorio.minedu.gob.pe
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/20.500.12799/6811/1/EI%20acompam%20pedag%20c%20como%20estrategia%20de%20formaci%20de%20docente%20en%20servicio%20reflexion...>

peruano (Aportes para la reflexión y construcción de políticas

docentes). <http://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/689>

48

hdl.handle.net | Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente
<http://hdl.handle.net/10662/11888>

Balzán, Y. (2008). Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica. (Trabajo especial de grado para optar al título de Magíster en Supervisión Educativa. Universidad de Maracaibo: Venezuela).

49

www.scielo.org.co
<http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n34/2145-9444-zop-34-3.pdf>

Barnett, R. (1997) Higher Education: A critical businss. Buckingham: SRHE/ Open University Press

Bryk, A. S., y Schneider, B. (2003). La confianza en las escuelas: Un recurso clave para la reforma escolar. Educational Leadership, 60(6). 40-45.

<https://ohiofamiliesengage.osu.edu/wp-content/uploads/2016/12/PTP-Mod-7-Participant-Handout-Trust-in-Schools-Article-1hygjqj.pdf>

Bolívar,

50

Documento de otro usuario
El documento proviene de otro grupo

Antonio.

51

www.lidereseducativos.cl
<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

(2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus

52

scielo.conicyt.cl
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

53

www.lidereseducativos.cl

<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus

54

www.scielo.conicyt.cl

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas, 9 (2), 9-33.

55

www.minedu.gob.pe

http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>

Bolívar-Botia, A. (2010)

56

www.scielo.cl | Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-45652019000200225

¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(5). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>

57

hdl.handle.net | Influencia del monitoreo y acompañamiento pedagógico implementado por el director, en la mejora del desempeño docente en las Instituciones E...

<http://hdl.handle.net/20.500.12833/1997>

Bromley, Y. (2017). Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente en las instituciones educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL N° 05, El

58

www.redalyc.org | Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384563756002/index.html>

Agustino (Tesis de

maestría en Educación, Universidad César Vallejo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/5849>

Carrillo L., S. (2017). Actitudes hacia la profesión docente y condiciones de bienestar: ¿Una década de cambios y continuidades? Revista Peruana De Investigación Educativa, 9(9), pp. 5-30. <https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.56>

59

www.scielo.cl | Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-45652019000200225

Cavalli, M. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. Revista Iberoamérica de Educación, 35(4), 29-46.

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/877Cavalli.PDF>

Covey, Stephen y Merrill, Rebecca.

60

www.redalyc.org | Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director

<https://www.redalyc.org/pdf/4436/443652196005.pdf>

(2007). El factor confianza. El valor que lo cambia todo. Barcelona: Paidós

Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 8, N° 1, 2017, Montevideo (Uruguay), 61-76. Universidad ORT Uruguay

61

www.scielo.cl | Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-45652019000200225

Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director

62

www.redalyc.org | Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director

<https://www.redalyc.org/pdf/4436/443652196005.pdf>

More trust for a better school: the value of interpersonal relationships between teachers and school principals ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI:

<https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2639>

Cuba Palomino, Jeannette Mónica (2021) Liderazgo Transformacional Directivo y Desempeño Docente en la Institución Educativa 7237 Perú Valladolid, Distrito de Villa El Salvador, 2020. (Tesis de maestría en Educación, Universidad César Vallejo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/61249>

Curay, M. (2012). Nuevas políticas de formación docente. <https://es.scribd.com/document/349352392/Nuevas-Politicasy-Formacion-Docente-Maria-Y-Curay>

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos, 28(111), 7-36.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>

Domingo, A. (2014)

63

www.scielo.org.co

<http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n34/2145-9444-zop-34-3.pdf>

La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

64

www.redalyc.org | Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos

<https://www.redalyc.org/journal/1710/171059618008/171059618008.pdf>

Durkheim, E. (1964). The Division of Labor in Society. New York, NY: Free

65

www.scielo.cl | Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-69242018000100078

Press

66

www.lidereseducativos.cl

<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

Echeverría, R. (1994). Ontología del Lenguaje. Santiago de Chile: Editorial DOLMEN.



scielo.conicyt.cl

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Pont, B., D. Nusche y D. Hopkins (Eds.), *Improving school leadership* (pp.



www.scielo.cl | El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-69242010000200002#:~:text=En una investigaci3n mod3lica, Leithwood, Day et al.,al personal. ... 3 3. Rediseñar la organizaci3n.

37-68). Paris: OCDE.

Fuente: O' Leary, M. (2020). *Classroom observation: A Guide to the Effective Observation of Teaching and Learning*. Routledge. Taylor & Francis Group. 142-147 pp. [Observaci3n de aula: una gu3a para la observaci3n efectiva de la enseñanza y el aprendizaje]. Traducci3n al Castellano: Mg. Claudia Danielle Zegarra P3rez. Abril 2021.



scielo.conicyt.cl

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

Garay, P. (2008). Modelo de liderazgo para una direcci3n efectiva. *Perspectivas de gesti3n para la innovaci3n y el cambio educativo*.

135-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2728760>

G3mez-G3mez, M. (2021). Pr3cticas educativas basadas en evidencias. *Reflexiones, estrategias y buenas pr3cticas*. Revista Iberoamericana De Educaci3n, 85(2), 149-152.

<https://doi.org/10.35362/rie8524447>

Gutierrez Or3, C. (2018).



hdl.handle.net | El nivel del liderazgo pedag3gico en las instituciones educativas de la red 3, Callao, año 2018

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/22438>

El nivel del liderazgo pedag3gico en las instituciones educativas de la red 3, Callao, año 2018.

(Tesis de maestr3a en Educaci3n, Universidad C3sar Vallejo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/22438>

Hargreaves, A. (2007). Comunidades sostenibles de aprendizaje profesional. *Comunidades de aprendizaje profesional: Divergencia, profundidad y dilemas*, 181-195.

Anderson, H. (2012).



www.terapiafamiliar.cl

<http://www.terapiafamiliar.cl/intranet/archivos/anderson.pdf>

Relaciones de colaboraci3n y conversaciones dial3gicas: ideas para una pr3ctica sensible a lo

relacional. *Family Process*, 51(1), 1-20. <http://www.terapiafamiliar.cl/intranet/archivos/anderson.pdf>

Hern3ndez, R y Mendoza C. (2018). *Metodolog3a de la Investigaci3n*. 7ª edici3n. Editorial Mc Graw Hill. M3xico. D. F.



doi.org | Supervisores Escolares. Trayectorias, sensibilidades y disposiciones al acompañamiento pedag3gico | Educaci3n

<https://doi.org/10.18800/educacion.202002.010>

Hern3ndez Ortiz, F. (2020). Supervisores Escolares. Trayectorias, sensibilidades y disposiciones al acompañamiento pedag3gico. *Educaci3n*, 29(57), 211-216.

<https://doi.org/10.18800/educacion.202002.010>

Horn, A. (2013). El



www.lidereseducativos.cl

<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de Aprendizaje. Universidad Aut3noma de Madrid.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=41636>

Kramer, Roderick.



www.redalyc.org | M3s confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director

<https://www.redalyc.org/pdf/4436/443652196005.pdf>

(1999). Trust and distrust in organizations: emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*,

50, 569-598. DOI: 10.1146/annurev.psych.50.1.569.

Leiva, M., Montecinos, C., y



www.lidereseducativos.cl

<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

Aravena, F. (2017). Liderazgo Pedag3gico en directores N3veles en Chile: Pr3cticas de Observaci3n de Clases y Retroalimentaci3n a Profesores. Aceptado para su publicaci3n en *Revista Relieve*.

<https://revistas.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/9459>

Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). Revisi3n de la investigaci3n: C3mo el liderazgo influye en el aprendizaje de los estudiantes.

<https://conservancy.umn.edu/handle/11299/2035>

Leithwood, K. y Jantzi, D. (2008). Vinculando el liderazgo al aprendizaje de los estudiantes: las contribuciones de la eficacia del l3der. *Administraci3n educativa trimestral*, 44 (4), 496-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X083215>



www.minedu.gob.pe

http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

Leithwood, K.,



scielo.conicyt.cl

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

(2009). ¿C3mo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigaci3n. Santiago de



www.minedu.gob.pe

http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

Chile, Chile: Fundaci3n

Chile <http://directivos.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2021/01/C%C3%B3mo-liderar-nuestras-escuelas.pdf>



scielo.conicyt.cl

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*.



80

dataismo.org.pe | El acompañamiento pedagógico en la Educación básica – Perú
<https://dataismo.org.pe/index.php/data/article/download/51/151>

(2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, (51), 225-251.
<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>



81

doi.org | Formación de los docentes y la promoción de innovaciones educativas Una experiencia B-learning en el curso "La educación bolivariana" | Revista Ibero...
<https://doi.org/10.35362/rie4912122>

López, M. (2009). Formación de los docentes y la promoción de innovaciones educativas Una experiencia B-learning en el curso "La educación bolivariana". *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4912122>

Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>

Martínez Diloné, H. A., y González



82

doi.org | Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali: Implicancias y aportes de la psicología educacional | Revista ...
<https://doi.org/10.34236/rpie.v11i11.118>

Pons,



83

www.scielo.cl | Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-45652019000200225

S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y sociedad*. <https://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/handle/123456789/1341>



84

doi.org | La educación en contextos de diversidad cultural: un estudio sobre educadores brasileños | Revista Iberoamericana de Educación
<https://doi.org/10.35362/rie8524061>

Martínez-Otero Pérez, V. (2021). La educación en contextos de diversidad cultural: un estudio sobre educadores brasileños. *Revista Iberoamericana De Educación*, 85(2), 9-26.
<https://doi.org/10.35362/rie8524061>

Medina Rivilla, Antonio y Gómez Díaz, Rosa María



85

www.scielo.cl | Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-45652019000200225

(2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa*,



86

repositorio.ucv.edu.pe
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/51667/1/Rodr%C3%adguez_CV-SD.pdf

Formación de Profesores,

53 (1), 91-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700007>



87

hdl.handle.net | Acompañamiento Pedagógico En El Desempeño Docente De Instituciones Educativas De Jornada Escolar Completa, Provincia De Rioja 2018
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/37311>

Ministerio de Educación del Perú (2012). Marco de buen desempeño docente.

Un buen maestro cambia tu vida. Lima. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf

Ministerio de Educación del Perú (2014) Protocolo de Acompañamiento Pedagógico

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3706/Protocolo%20de%20acomp%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación del Perú (2014) Marco del Buen Desempeño Directivo http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

Ministerio de Educación del Perú (2020)



88

dataismo.org.pe | El acompañamiento pedagógico en la Educación básica – Perú
<https://dataismo.org.pe/index.php/data/article/download/51/151>

Norma



89

hdl.handle.net | Modelo de acompañamiento pedagógico del directivo para fortalecer el desempeño docente de las instituciones educativas polidocentes, UGEL La...
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/94927>

que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en instituciones educativas focalizadas de la educación básica regular, para el periodo 2020-2022.

Resolución Viceministerial N° 290-2019. Modificada por RVM N° 104-2020 https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/425861/RVM_N_290-2019-MINEDU.pdf

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/844218/RVM_N_104-2020-MINEDU.pdf

Ministerio de Educación del Perú (2016)



90

repositorio.minedu.gob.pe
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/20.500.12799/6811/1/El%20acomp%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico%20como%20estrategia%20de%20formaci%C3%B3n%20de%20centros%20de%20servicio%20reflexion...>

"Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica"

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/110505/_008-2016-MINEDU_-_14-01-2016_03_18_19_-RSG_N_008-2016-MINEDU.pdf

Ministerio de Educación del Perú (2017) Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia.

file:///C:/Users/Equipo/Downloads/ENFOQUE%20CRITICO%20REFLEXIVO%20PARA%20UNA%20NUEVA%20DOCENCIA_YOUTEACHER.NET.pdf



91

www.redalyc.org | Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director
<https://www.redalyc.org/pdf/4436/443652196005.pdf>

Misztal, B. (1996). *Trust in modern societies: the search for the bases of social order*.

Cambridge, U.K.: Blackwell.

Mitchell, C., y



92

www.redalyc.org | Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos
<https://www.redalyc.org/journal/1710/171059618008/171059618008.pdf>

Sackney, L. (2007). Building schools, building people: The school principal's role in leading a learning community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 627-639.

Murillo, F. J. (2006).

93

www.minedu.gob.pehttp://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación,

94

www.doi.org<https://www.doi.org/10.5944/REOP.VOL.29.NUM.3.2018.23321>

4(4), 11-24.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2148469>

95

hdl.handle.net | Clima organizacional y liderazgo pedagógico de los docentes de una unidad educativa. Guayaquil, Ecuador, 2018<https://hdl.handle.net/20.500.12692/38894>

Muijs,

96

www.scielo.org.co | Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanzahttp://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50123-12942011000200002

D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación.

97

scielo.conicyt.cl<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,

98

www.scielo.cl | Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docentehttps://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-45652019000200225

1 (2).

Nieto, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. D. Segovia (Coord.), Asesoramiento al centro educativo. Colaboración cambio en la institución. (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro-EUB.

99

www.scielo.org.co | Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanzahttp://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50123-12942011000200002

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2008). Education and training policy. Improving school leadership, 1: policy and practice. Paris: OCDE.

Pareja Fernández de la Reguera, J. A. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado. <http://hdl.handle.net/11162/79868>

Pérez Escoda, A., y

100

[doi.org](http://www.doi.org) | Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de Educación Primaria en Castilla y León (España) | Revista de Investigación E...<https://doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>

Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de Educación Primaria en Castilla y León (España). Revista de Investigación Educativa, 34(2),

399-415. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>

Peña, J., Weinstein, J.

101

www.scielo.cl | Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docentehttps://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-45652019000200225

y Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos.

Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1174>

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1). Graó.

Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista Iberoamericana de Educación 35(1), 1-33

<https://doi.org/10.35362/rie3512870>

102

scielo.conicyt.cl<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). Improving school leadership. Paris, OCDE.

103

www.minedu.gob.pehttp://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

Pozner, P. (1995). El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Quico, G. A. V., Coaquira, T. J. C., Quico, A. F. V., & Torres, H. E. G. (2020). Liderazgo pedagógico en Arequipa-Perú: Competencias directivas. Revista de ciencias sociales, 26(2), 376-400.

Resolución Viceministerial N° 132-2019-MINEDU- Diario Oficial el peruano de la República del Perú, Lima, Perú 28 mayo de 2019. Recuperado de Recuperado de

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/317411/RVM_N_132-2019-MINEDU.pdfResolución viceministerial N°169. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 13 de julio de 2019. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/284626-169-2019-minedu>

Resolución Viceministerial N° 047-2019-MINEDU- Diario Oficial el peruano de la República del Perú, Lima, Perú 01 marzo de 2019.

https://www.ugel05.gob.pe/documentos/4_30abril2019_oficio_68_agebre_programa_inducido%3%B3n_docente_2019.pdf

104

scielo.conicyt.cl<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

Robinson, V. M. J.

105

www.lidereseducativos.cl<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

(2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Australia: Australian Council for Educational Leaders.

Robinson, V., Hoehpa, M., y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]. Wellington.

Rodríguez Gómez G, Gil Flores J, García Jiménez E. Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Aljibe, 1996.

https://cesaraguiar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2/775690/rodriguez_gil_01.pdf

**106**

www.scielo.cl | Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000200225

Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación Y Educadores*, 14(2).
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1921>

**107**

revistas.um.es | La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar | Revista de Investigación Educativa
<https://revistas.um.es/rie/article/view/364581>

Rodríguez-Gallego, M. R., Ordóñez Sierra, R., & López-Martínez, A. (2019). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>

Rodríguez Córdova, V. (2020). Liderazgo pedagógico en instituciones educativas urbanas y rurales del distrito de Huancabamba.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/51667>

Sandín E., M^a Paz (2003) Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.

Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 616-621. DOI: 10.1016/j.tate.2009.09.009

Trilce S. Contreras (2016)

**108**

repositorio.ucv.edu.pe
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/51667/1/Rodr%C3%ADguez_CV-SD.pdf

Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora

de la escuela: una aproximación teórica <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/123/391>

Tobón, S.; Pimienta, H. y García, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias_didacticastobon-120521222400-phpp02.pdf

**109**

www.lidereseducativos.cl
<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

**110**

doi.org | Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali: Implicancias y aportes de la psicología educativa | Revist...
<https://doi.org/10.34236/rpie.v11i11.118>

Vásquez, S., Frisancho, S., & La Rosa, M. I. (2019). Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali: Implicancias y aportes de la psicología educativa. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 11(11), 69-97. <https://doi.org/10.34236/rpie.v11i11.118>

Vázquez, P., & Rojas, G. (2021). [Reseña] Educación global para mejorar el mundo: cómo impulsar la ciudadanía global desde la Escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 85(2), 141-144. <https://doi.org/10.35362/rie8524298>

**111**

scielo.conicyt.cl
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

Volante, P. (2008). Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje. En O. Maureira, (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (185-214). Santiago:

**112**

www.scielo.cl | El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200002#:~:text=En una investigación modelica, Leithwood, Day et al., al personal. ... 3.3. Rediseñar la organización.

Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

**113**

repositorio.ucv.edu.pe
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/5849/1/Bromley_CYM.pdf

Vezub, L. y Alamud,

**114**

hdl.handle.net | Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente
<http://hdl.handle.net/10662/11888>

A. (2012).

**115**

www.scielo.cl | Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000200225

El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes

**116**

hdl.handle.net | Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente
<http://hdl.handle.net/10662/11888>

noveles.

**117**

repositorio.ucv.edu.pe
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/5849/1/Bromley_CYM.pdf

Uruguay:

**118**

repositorio.usil.edu.pe | Acompañamiento pedagógico para mejorar la producción de textos en los estudiantes de la I.E. N° 1555 - Coishco
<https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/6638>

ANEP-OEI. Página 103-124. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>

Vezub, (2010)

**119**

repositorio.minedu.gob.pe
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/20.500.12799/6811/1/EI%20acomp%C3%A1namiento%20pedag%C3%B3gico%20como%20estrategia%20de%20formaci%C3%B3n%20de%20centros%20de%20servicio%20reflexivo.pdf>

El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias. - 1a ed. - Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ



120

scielo.conicyt.cl

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

Waters, T.; Marzano, R.J. y McNulty, B. (2003). What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement. Colorado: McREL.
Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena,



121

www.scielo.cl | El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200002#:~:text=En una investigaci3n mod3lica, Leithwood, Day et al.,al personal. ... 3.3. Redise1nar la organizaci3n.

Revista Estudios Sociales, 117, 123-148

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento Informado

Esta investigaci3n es realizada por Becerril Hern1ndez, Yoli de Jes3s y Picho Durand, Dennys Jaysson como parte del programa de Segunda Especialidad en "Acompa1amiento Pedag3gico al docente de primaria"



122

TESIS_García_y_Tafur_a_21_2023[1].docx | TESIS_García_y_Tafur_a_21_2023[1]

El documento proviene de mi biblioteca de referencias

Innova Teaching School (ITS). El prop3sito de esta investigaci3n es

"analizar c3mo los docentes perciben el liderazgo directivo durante el desarrollo del di1logo reflexivo".

Si usted accede a participar en este estudio, "se le pedir1 responder a una entrevista virtual" lo que le tomar1 aproximadamente 30



123

TESIS_García_y_Tafur_a_21_2023[1].docx | TESIS_García_y_Tafur_a_21_2023[1]

El documento proviene de mi biblioteca de referencias

minutos de su tiempo.

Le agradecemos nos otorgue su consentimiento informado para participar en esta investigaci3n, en la que se garantiza el cuidado 3tico y transparente de la informaci3n obtenida.

Su consentimiento implica el conocimiento y aceptaci3n de los puntos descritos a continuaci3n:

- La participaci3n en el estudio es voluntaria y libre y podr1 finalizarla en cualquier momento sin que esto represente alg3n perjuicio para usted.
- Si alguna pregunta o situaci3n le resulta inc3moda, puede ponerlo en conocimiento y abstenerse de responder.
- Si tuviera alguna duda con relaci3n al estudio, es libre de formular las preguntas que considere pertinentes.
- La participaci3n es de car1cter an3nimo, no existen respuestas correctas ni incorrectas, y la informaci3n que usted nos provea es estrictamente confidencial.
- La informaci3n recogida ser1 utilizada s3lo para fines del estudio, no tiene fines comerciales de ning3n tipo ni se emplea para otros intereses. De la misma manera, la entrevista ser1 grabada solo para este prop3sito.

Muchas gracias por su participaci3n.

Firma:

Nombre y apellidos:

DNI o documento de identidad

Fecha:

Anexo 2. Gu1a de Entrevista

1. ¿Qu3 entiende usted por acompa1amiento pedag3gico institucional?

2. ¿Cu3nteme c3mo realiza el directivo el acompa1amiento pedag3gico en su IE?

· ¿Cu1l es la actitud del director durante y despu3s de observar su clase?

· ¿Considera usted que el director toma en consideraci3n su punto de vista durante el di1logo reflexivo? ¿por qu3?

· ¿Considera que el directivo se asegura de comprender su punto de vista antes de emitir un juicio de valor sobre su desempe1o en la clase? ¿por qu3?

3. ¿C3mo se siente usted cuando conversa con el directivo respecto a su labor pedag3gica despu3s de la observaci3n de su clase? Reguntar.

4. ¿Cu1ndo el directivo dialoga con usted tal vez lo hace de manera sutil para no perjudicarlo o tal vez usted siente que es lo suficientemente honesto con lo que le dice? Ejemplo

¿Considera que el directivo le da oportunidades para que usted comparta su perspectiva sobre lo ocurrido en la sesi3n? Si es as1, ¿por qu3?

5. ¿Usted cree que el directivo es abierto a compartir informaci3n suficiente para la mejora de su pr1ctica, que es confiable, para que usted le pueda hacer preguntas o ser su confidente en los aspectos o temas personales referidos a su pr1ctica pedag3gica? Explique

6. ¿Cree usted que su directivo es competente en el rol de acompa1ante pedag3gico? ¿Por qu3?

7. Podr1 explicarme, ¿C3mo realiza el directivo la retroalimentaci3n sobre su pr1ctica pedag3gica? ¿Prioriza los premios o castigos, realiza una aprobaci3n o desaprobaci3n de su pr1ctica pedag3gica, tal vez es m1s espec1fico en los logros que observ3 o le explica el modo de mejorar o tal vez realiza la metacognici3n con usted? Podr1 contarme una experiencia.

¿Me podría dar algún ejemplo de ello?

¿En algún momento de la reflexión aplica con usted la metacognición?

¿Por qué realizó esa acción?

8. ¿Usted considera que las sugerencias que plantea el directivo son posibles de implementar en su práctica? ¿podría ofrecerme un ejemplo de ello?

image2.png

image1.png

“GESTIÓN

DEL DIÁLOGO

REFLEXIVO QUE REALIZA EL

DIRECTIVO EN

UNA INSTITUCIÓN

E

DUCATIVA DE LA REGIÓN

AMAZONAS

”

Tesis

para optar el Título de Segunda

Especialidad profesional

en Acompañamiento

Pedagógico al Docente de Primaria

Presentado por:

Yoli de Jesús

Becerril Hernández

Dennys Jaysson

Picho Durand

ASESOR

A

: Claudia Danielle Zegarra

Pérez

Lima,

febrero 2023

“GESTIÓN DEL DIÁLOGO REFLEXIVO QUE REALIZA EL
DIRECTIVO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA REGIÓN
AMAZONAS”

Tesis para optar el Título de Segunda Especialidad profesional en Acompañamiento
Pedagógico al Docente de Primaria

Presentado por:

Yoli de Jesús Becerril Hernández

Dennys Jaysson Picho Durand

ASESORA: Claudia Danielle Zegarra Pérez

Lima, febrero 2023