

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



**ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO EN AULA Y LIDERAZGO
DOCENTE EN EL NIVEL PRIMARIO**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación

Con mención en Gestión de Instituciones Educativas

SATURNINO VÁSQUEZ CARRANZA

Presidente: Mg. Uriel Montes Serrano

Asesor: Mg. Guillermo Héctor Jopen Sánchez

Lector 1: Mg. Luis Enrique Tineo Quispe

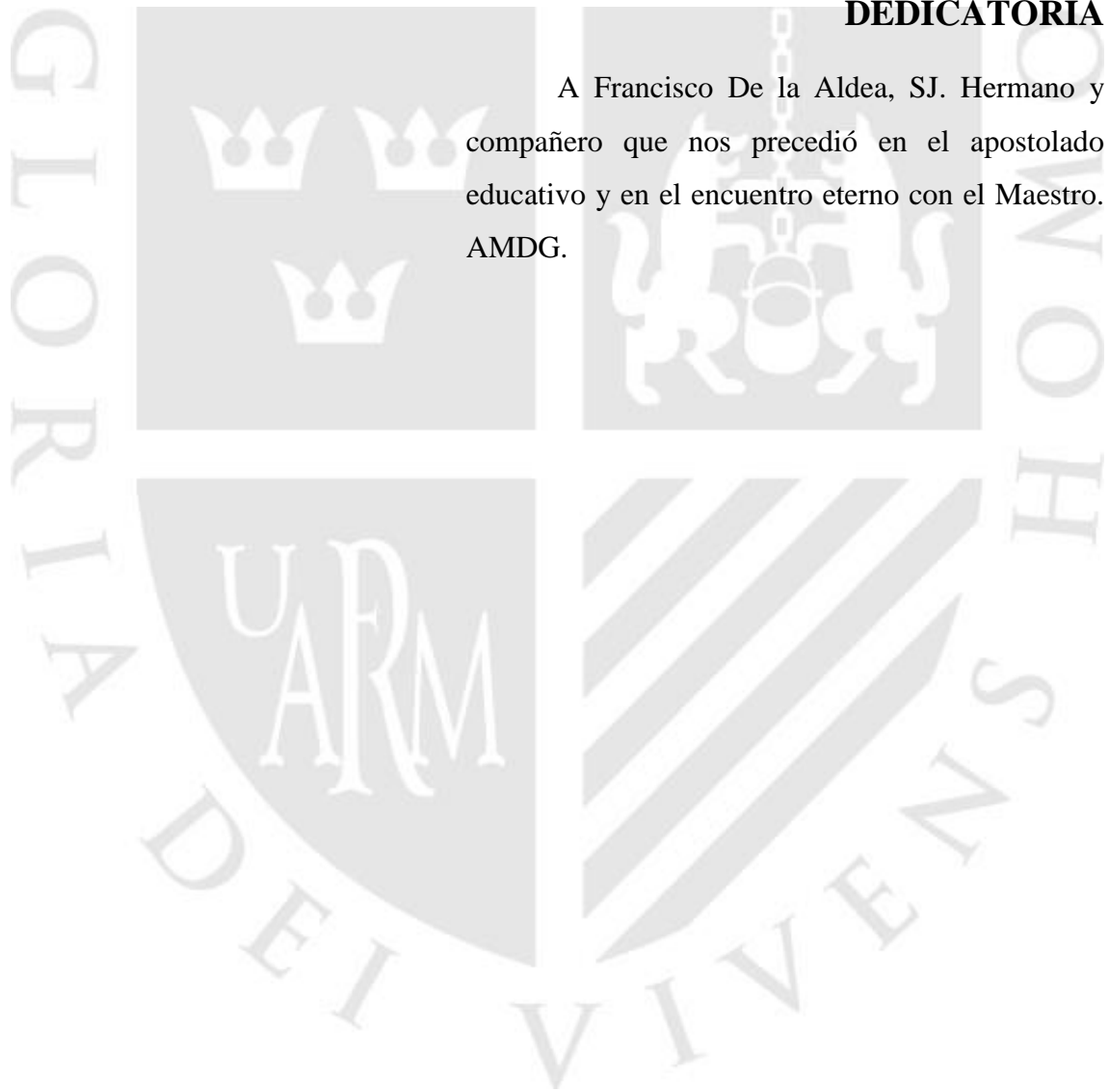
Lector 2: Mg. Igor Lenin Valderrama Maguiña

Lima - Perú

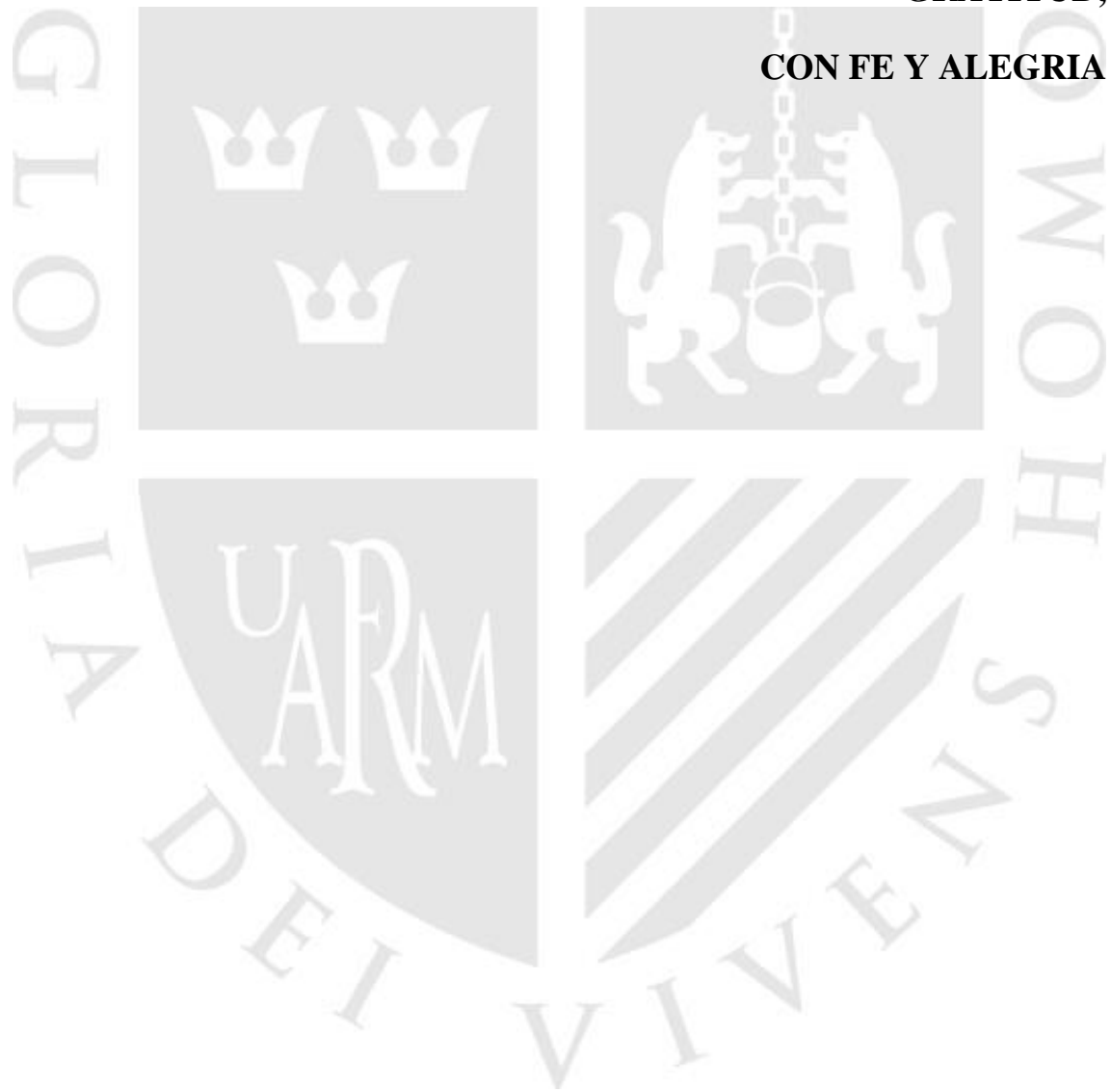
Abril de 2019

DEDICATORIA

A Francisco De la Aldea, SJ. Hermano y
compañero que nos precedió en el apostolado
educativo y en el encuentro eterno con el Maestro.
AMDG.



**GRATITUD,
CON FE Y ALEGRIA**



RESUMEN

La presente investigación tiene como sujeto al docente en aula. Indaga y describe percepciones y valoraciones sobre el acompañamiento pedagógico y explora rasgos de perfil asociados a un docente líder. Para la indagación se consideró información cualitativa provista por docentes y directivos de tres escuelas públicas de nivel primario, ubicadas en las zonas Lima Este y Centro. El estudio se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico hermenéutico que permitió explorar, describir, analizar y valorar las categorías del estudio. Se valora el hallazgo del acompañamiento pedagógico como una estrategia clave para la formación docente en servicio. Y como rasgos de perfil asociados a un docente líder destacan la ética, la vocación y la motivación. En consecuencia, la formación integral del docente en servicio va logrando empoderamiento, identidad, autonomía profesional y revaloración de la carrera. De este modo, mejora la condición docente por el reconocimiento social, político, económico, y mejora la educación. Un proceso que está en inicio. Se recomienda a la investigación desarrollar estudios correlacionales sobre el acompañamiento pedagógico y el liderazgo docente. Y otros temas que amplíen y profundicen el mundo del aula.

Palabras clave: Acompañamiento pedagógico, liderazgo docente, perfil docente.

ABSTRACT

The present study has as its subject the teacher in the classroom. It explores and describes perceptions and assessments about pedagogical accompaniment and explores features of a profile associated with a teacher who is a leader. For the investigation, we considered qualitative information provided by teachers and directors of three public primary schools, located in East and Central Lima. The study was carried out from a qualitative approach with a hermeneutic phenomenological design that allowed us to explore, describe, analyze and assess the study categories. The discovery of pedagogical accompaniment as a key strategy for in-service teacher training is valued. In addition, the associated profile features a teaching leader that includes ethics, vocation, and motivation. Consequently, the integral training of teachers in service will achieve empowerment, identity, professional autonomy and revaluation of the career. In this way, it improves the teaching conditions for social, political, economic recognition, and it improves education, a process that is at an initial stage. Research is recommended to develop correlational studies on pedagogical accompaniment and teaching leadership, as well as other topics that expand and explore the world of the classroom.

Keywords: Pedagogical accompaniment, teacher leadership, teacher profile.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	12
1.1 Análisis del contexto	12
1.1.1 Liderazgo docente	12
1.1.2 Acompañamiento pedagógico	13
1.1.3 Liderazgo docente	16
1.2 Acompañamiento pedagógico	18
1.2.1 Estrategias del acompañamiento pedagógico	19
1.2.2 Observación de aula	19
1.2.3 Retroalimentación	20
1.3 Liderazgo docente. rasgos de perfil de un docente líder	21
1.3.1 Ética	25
1.3.2 Vocación	26
1.3.3 Motivación	27
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	29
2.1 Diseño y enfoque	30
2.2 Definición de categorías y subcategorías	31
2.3 Criterios para la selección de la muestra	32
2.4 Sujetos del caso	32
2.5 Técnicas e instrumentos	33
2.7 Procedimiento de análisis de datos	34
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	36
3.1 Informe sobre los resultados	36
3.1.1 Percepciones de los docentes y directivos sobre el AP	36
3.1.2 Valoraciones: AP mejora de la practica pedagogica, reflexividad crítica y autonomía profesional	39

3.1.3 Rasgos de perfil asociados a un docente líder	44
3.2 Análisis de resultados	47
3.2.1 La persona del docente	48
3.2.2 Acompañamiento pedagógico	49
3.3.3 Liderazgo docente y rasgos de perfil	51
Conclusiones	55
Recomendaciones	58
Bibliográficas	60
Anexos	67
Anexo N°1: Guía de Entrevista Semi – Estructurada	68
Anexo N°2: Solicitud de Validación de Instrumento por Expertos	72
Anexo N°3: Matriz de Coherencia de Investigación	73
Anexo N°4: Hoja de registro del Juez. Validación De La Guía De Entrevista	75





INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como sujeto de estudio al docente en aula, a la cual se accede a través de las categorías del acompañamiento pedagógico y del liderazgo docente. El acompañamiento pedagógico se trabaja con las subcategorías de la observación y la retroalimentación y el liderazgo docente, por medio de la ética, la vocación y la motivación. Las unidades informantes serán docentes de segundo grado de primaria y directivos de tres escuelas públicas de Lima.

El estudio se justifica por la relevancia del factor humano en la escuela pública, específicamente, en la prioridad de la persona del docente como sujeto clave para la mejora educativa. En esta perspectiva se exploran las categorías del acompañamiento pedagógico (AP) y del liderazgo docente (LD) con la finalidad de valorar la capacitación integral y continua del docente como servidor público. Específicamente, las percepciones y valoraciones sobre la capacitación técnica pedagógica recibida a través de los programas de acompañamiento pedagógico del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). Y en la perspectiva de la formación integral, explorar percepciones, asociaciones y valoraciones sobre las competencias afectivas y socioemocionales que configuren rasgos de perfil de un docente líder, por medio de las subcategorías de la ética, la vocación y la motivación. Este enfoque encuentra respaldo en el MINEDU que considera al docente como el factor más importante para la calidad educativa (MINEDU, 2016; Elacqua et al., 2017; Cuenca, 2016). Y para tal fin, ha desarrollado un marco legal para asegurar la capacitación continua del docente, la valoración social de la carrera y la autoestima profesional.

La literatura e investigación internacional y nacional se ha enfocado en temas que priorizan al estudiante, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desempeño docente, los resultados académicos estandarizados, el liderazgo directivo; entre otros (Murillo y Martínez-Garrido, 2013; Murillo, 2007; Román y Murillo, 2011; Fullan, 2002). Pese a los avances, los estudios aún reportan la baja efectividad de los maestros; y recomiendan el giro de la investigación hacia la formación integral del docente junto con la

profesionalización de la práctica en aula (Elacqua et al., 2017). El AP es considerado como una estrategia válida y como posibilidad real de incidencia en aula (Montero, 2011). Sin embargo, la formación integral y contextualizada en el servicio, requiere nuevos contenidos y dimensiones. De esto dependerá la relevancia y pertinencia de los programas de capacitación del MINEDU y de la investigación.

Por lo anterior, la relevancia del estudio se justifica por los siguientes criterios (Hernández, 2014):

- Conveniencia. El estudio da continuidad a las recomendaciones de la investigación y explora temas relevantes de la escuela pública y prioriza la persona del docente y el escenario del aula.
- Relevancia social. Las conclusiones y recomendaciones destacan el rol del docente de la escuela pública por su formación integral e incidencia en aula. Y la sociedad revaloriza y posiciona la carrera con el consecuente reconocimiento social, político, profesional y económico del docente.
- Desarrollo profesional: Las recomendaciones reafirman la valoración de la capacitación técnico profesional y abre la formación integral al fortalecimiento en habilidades y competencias socio afectivas de los docentes como condiciones necesarias para la autonomía profesional.
- Valor teórico: El estudio contribuye a situar el aula, la persona y formación integral del docente en una posición prioritaria en la investigación.
- Utilidad metodológica: valorar el estudio de caso en profundidad y la epistemología cualitativa como recursos indagatorios para temas aún poco explorados como el acompañamiento pedagógico y el liderazgo docente en aula.

El estudio tiene como objetivo describir las percepciones y valoraciones de los docentes sobre el acompañamiento pedagógico en aula e indagar y describir los rasgos de perfil asociados a un docente líder en el nivel primario de Lima. Se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Cómo perciben y valoran los docentes la estrategia del acompañamiento pedagógico en aula en los casos seleccionados de IIEE del nivel primario de Lima Este y Centro?

- ¿Qué rasgos de perfil se asocian a un docente líder en los casos seleccionados de IIEE del nivel primario de Lima Este y Centro?

La investigación se realizará con una metodología cualitativa mediante un estudio de casos en profundidad y responde a una finalidad exploratoria y descriptiva. Tendrá un diseño fenomenológico interpretativo que permitirá un acercamiento a los docentes y directivos para explorar, describir y analizar las categorías del presente estudio. El instrumento será la entrevista semi-estructurada en el marco de la entrevista etnográfica o antropológica, entendida como una relación social, que convierte en dato significativo el flujo de la vida cotidiana hecha de comentarios, anécdotas, biografías, sentimientos, opiniones, emociones y valores. Y se asignan contenidos válidos y confiables a conceptos experienciales de los entrevistados, independientemente de la secuencia de preguntas del instrumento (Guber, 2001). En el análisis ayudará la epistemología cualitativa con la crítica y reflexión, en un proceso dinámico y vivo orientado a la transformación, cambio, desarrollo y liberación humana; y esto permitirá conocer, reflejar, describir, imaginar e interpretar la realidad educativa y de las personas para transformarla (Gonzalez Rey, 2017). Por su carácter inductivo no se formula hipótesis; pero luego de la obtención de los datos, análisis e interpretación se espera generar alguna hipótesis inductiva como recomendación para la investigación posterior (González Rey, F. 2017; Hernández, 2014, p. 385; Bisquerra, 2009).

El estudio se organiza en tres capítulos. El primero concierne al *marco teórico* en el cual se presentan los conceptos de las categorías basados en la revisión de la literatura. El segundo corresponde al *marco metodológico*. El tercero describe el *análisis y discusión de los resultados*. Y el informe finaliza con las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Como se afirmó líneas arriba, la presente investigación tiene como objeto de estudio a las categorías del acompañamiento pedagógico y del liderazgo docente. El estudio asume dichas categorías como una unidad de análisis en el marco de la formación integral del docente en servicio. De tal manera, que a través del AP y sus estrategias se indagan percepciones y valoraciones que puedan incidir en la mejora profesional. Y mediante el LD, rasgos de perfil asociados al docente como un líder pedagógico. En este orden de ideas, dichas categorías con sus respectivas preguntas determinan un fenómeno de estudio por medio del cual, profesión y persona también configuran una unidad de análisis. Y la persona del docente se convierte en el componente integrador de las categorías del estudio. Esto implica que la mejora en la profesión también revierte en la mejora y actitud del profesional. En consecuencia, la formación integral del docente en servicio a través de las categorías estudiadas puede lograr empoderamiento, identidad, autonomía profesional y revaloración de la carrera.

El marco teórico comprende tres apartados. En el primero se presenta el análisis del contexto en el ámbito internacional y nacional. En el segundo se aborda la categoría del acompañamiento pedagógico y en el tercero, el liderazgo docente.

1.1 Análisis del contexto

Se accede al estado actual de las categorías del estudio en la investigación internacional y nacional, a través de la persona del docente, el acompañamiento pedagógico y el liderazgo docente.

1.1.1 *La persona del docente*

En el contexto internacional algunos estudios destacan el rol del docente en los procesos educativos y refieren a un profesional que está desarrollando su carrera mediante

la formación continua para fortalecer habilidades y competencias (Elacqua, 2017; Lowery-Moore, 2016; Barragán, 2016; Contreras, 2016; Bernal 2015; Argos, 2014). También dan cuenta de un docente que posee una visión más integral de la profesión, busca un desempeño consciente, una práctica reflexionada, abierta a la creatividad e innovación. Y al mismo tiempo, un agente que promueve valores, acrecienta su compromiso con los estudiantes, la escuela y la comunidad (Orlich et al., 2010; Hunt, 2009; Alderman, 2004; Weinstein, 2002; McBer, 2000 (como se citó en Murillo, 2015). Un profesional que está construyendo activamente su carrera.

Los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) están impulsando iniciativas para la mejora continua de la educación como condición para el desarrollo de los pueblos. Y entienden al docente sólo como un agente para la mejora a través de la evaluación de desempeño y de resultados estandarizados (Murillo, 2015; Ulloa, 2014). Sin embargo, dicho enfoque deja de lado otros indicadores que atañen a la calidad de la educación como, cobertura, brechas, condición docente, capacitación integral, calidad de vida, educación rural, etc. El docente es mucho más que un agente de mejora en clave economicista. Por tanto, se trata de enfocar tanto a la educación como al docente desde la perspectiva de la formación integral. Caso contrario, se estará incentivando sólo la privatización y el mercantilismo de la educación como un servicio meramente lucrativo, en contra del derecho universal a la educación pública, del cual son garantes los estados (Vannetty, 2009).

En síntesis, la literatura reporta que el docente y su desarrollo profesional están fundamentalmente en función de la educación por resultados. De aquí pues, que el estudio asuma como perspectiva de indagación, el marco de la formación y desarrollo integral de la persona del docente como elemento clave para la mejora de la educación como bien y derecho público por medio de las categorías del acompañamiento pedagógico y el liderazgo docente. Y de este modo, el docente se convierte en una categoría integradora del estudio.

1.1.2 Acompañamiento pedagógico

En el contexto internacional el acompañamiento pedagógico aún se estudia como supervisión, categoría que se profundizó a partir del informe de la UNESCO conocido

como “la educación encierra un tesoro” coordinado por Delors. Desde entonces, el tema se ha posicionado como un componente del sistema educativo y el supervisor ha tenido como funciones el control del rendimiento docente, el diálogo sobre teoría educativa, métodos e información. Además, el informe recomendó pensar en incentivos para los docentes que destaquen por sus resultados (*Delors, 1996*).

Este informe ha motivado estudios en la perspectiva del cambio en los sistemas educativos y los estados han buscado incidir en los actores directos como equipos directivos, profesores, y en otros agentes de la comunidad educativa (Casanova, 2015). Específicamente, el acompañamiento pedagógico, como dijimos más arriba, ha sido abordado como supervisión e inspección, y su implementación ha tenido diferentes estructuras administrativas y características. La comunidad académica considera al AP como una estrategia clave para los resultados estandarizados. No obstante, la investigación también refiere que los colegios donde se ha estudiado el tema, aún no lo incorporan sistemáticamente a su organización y planificación. (Antúnez y Silva, 2013; López del Castillo, 2013; Soler, 2012; Rodríguez, 2011).

Por esta razón, la OCDE impulsa la calidad educativa de sus asociados, a través del monitoreo de la acción docente en aula, el desempeño profesional y la medición de resultados académicos (Murillo, 2015; Ulloa, 2014). La medición se realiza por medio de los estándares del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). En este sentido, Colombia, Chile y México enfocan su programa de acompañamiento pedagógico en clave de la mejora continua (BID, 2011; Zepeda, 2008) junto con los procesos de revisión, reflexión y propuestas para mejorar la práctica pedagógica (Rodríguez, 2006).

Así pues, la gestión del acompañamiento pedagógico en América Latina se comprende en el marco de la supervisión y el monitoreo. Específicamente, como una instancia administrativa de control de los estados para evaluar el desempeño docente. Se destaca su valor; pero es necesario una mayor densidad pedagógica con la incorporación de otras dimensiones humanas como el mundo afectivo, emocional, ético, vocacional, etc. dichos elementos ayudan a fortalecer la autonomía profesional. Por esta razón, desde el lado de los docentes se advierte la necesidad de un giro hacia al acompañamiento formativo e integral que orienta, dialoga, cuestiona, confronta con resultados, ayuda a ver debilidades y fortalezas, recuerda compromisos acordados, propone alternativas, anima y asegura la continuidad de los planes. (Hurtado y Paredes, 1999). Aún, no se han encontrado estudios sobre acompañamiento formativo. No obstante, según Vélaz, el acompañamiento basado en mentoría, el cual se lleva a cabo por medio de un docente

experimentado de la escuela, promueve con mayor efectividad el liderazgo pedagógico del docente, de modo especial del profesorado principiante. Consiste en una asesoría pedagógica en la perspectiva del desarrollo profesional y tiene varios niveles y modalidades de acompañamiento (2009).

En el Perú, la investigación sobre la práctica docente en aula, y concretamente sobre el acompañamiento pedagógico y el liderazgo docente son aún incipientes (Gonzales, 2017). No obstante, respecto al acompañamiento pedagógico, el MINEDU ha realizado estudios para evaluar e informar sobre la implementación de los programas de AP y específicamente sobre el Programa de Educación Logros de Aprendizaje (PELA) implementado a partir del 2008 (Rodríguez, 2016; Rodríguez, 2013; Daniel, 2012; Montero, 2011). Y continúa produciendo documentos de gestión como el protocolo del acompañante pedagógico (2014) y el manual de aplicación “Rúbricas de Observación de aula para la evaluación del desempeño docente” (2017). Implementa políticas que tienden a mejorar el sistema educativo mediante el desarrollo y revaloración de la carrera (2014; 2016; 2017; 2018). Últimamente ha publicado un informe sobre perfiles de liderazgo pedagógico en escuelas primarias y su relación con el rendimiento, el cual comprende al director líder como aquella persona capaz de influenciar para conseguir objetivos deseables, por medio del consenso y orientación al equipo hacia metas comunes (MINEDU, 2018).

Se avanza en la implementación de políticas educativas por medio de marcos legales y administrativos con la respectiva asignación de presupuesto, priorización del sector, profesionalización, etc. Sin embargo, faltan desarrollar nuevos estilos de gobierno y de gestión en el MINEDU, que aún se caracterizan por la carga administrativa burocrática, el estilo vertical y legalista en la implementación de la normatividad educativa vigente. Por esto es necesario formar y capacitar al servidor público como un líder del servicio público.

En síntesis, los sistemas educativos de América Latina comprenden al AP como instancia de control y monitoreo. Los estados miembros de la OCDE entienden al AP como estrategia para la mejora educativa. En el caso de los estudiantes, mejora académica y de los docentes, mejora del desempeño. El impacto del AP se mide por los resultados estandarizados.

1.1.3 Liderazgo docente

En el contexto internacional, estudios recientes en Estados Unidos de Norteamérica, Canadá y Asia están concluyendo que los temas relacionados con el docente y el aula son factores claves para el aprendizaje (Nicholas, 2017; Wawan, 2017; Walder, 2017; Lowery-Moore, 2016; Cosenza, 2015; Kilinc, 2015). Con este respaldo, también se afirma que después de la acción docente en aula, el liderazgo es el segundo factor que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela (Robinson, 2007; Marzano, 2005). Sin embargo, se trata de estudios sobre el liderazgo directivo. Pero aún, faltan estudios que aborden la cotidianidad del aula como el espacio natural para el liderazgo docente.

Los estudios sobre el liderazgo han seguido un itinerario variado en las últimas décadas. Según la línea del tiempo, dichos estudios en los ochentas estaban centrados en la función directiva, específicamente en los temas relacionados con las interacciones humanas y los procesos de influencia en las personas, grupos y colectividades para el cambio situacional. En esta línea se destaca el liderazgo transformacional desarrollado por el sector empresarial y aplicado por Bass a los contextos escolares de gran influencia en los estados emocionales de los docentes; pero con poca incidencia en la práctica docente y en los resultados de los estudiantes. Según este enfoque correspondía al líder establecer rumbos, capacitar personas, gestar cultura (Sun, 2019). Y en los años noventa comenzó a ser relevante la relación del líder con los colaboradores. Goleman aportó el enfoque de la influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo del liderazgo compartido (1995). Alrededor de 1993, con las TIC y la “sociedad del conocimiento” (Drucker, 1993) se trabajó sobre el perfil de un líder capaz de hacer carrera, generar recursos, construir conocimiento, con habilidad comunicacional, confiable, comunicativo, con propuestas creativas e innovadoras y autonomía profesional (Álvarez, 2015).

Por los años 2000, el liderazgo estaba asociado a la obtención de resultados a través de las categorías de la empatía, habilidades sociales, motivación, compasión, coaching y resiliencia. Pero se trata fundamentalmente de un liderazgo empresarial. Leithwood sostuvo que el liderazgo positivo y distribuido se encontraba en un estado embrionario igual que la investigación (2009). Y en paralelo se fue descubriendo la influencia del liderazgo compartido en los resultados y aprendizaje de los alumnos. Se concluyó que los directores podían influir directamente en los resultados creando un buen

clima laboral, seleccionando y reemplazando al personal del centro, monitoreando las actividades escolares, proporcionando recursos y materiales (Leithwood, 2009). Por esto, Fullan propuso una dirección escolar centrada en lo pedagógico por el impacto en el aprendizaje de los profesores y de los alumnos (2014). Sin embargo, la dirección y gestión escolar siguió estancada en la gestión administrativa y burocrática con pocas posibilidades para ejercer un liderazgo pedagógico (Bolívar, 2015). La Unión Europea destacó algunas competencias básicas sobre el liderazgo educativo: saber motivar a todos los actores y agentes de la escuela, mantener la perspectiva holística, sostener un clima y cultura de aprendizaje, trabajar en la mejora de los resultados de aprendizaje, optimizar los recursos, conocer el sistema educativo, comunicación asertiva y destreza en la resolución de conflictos. Junto a lo anterior se señalaron rasgos personales como coraje, optimismo, inteligencia emocional, valores, etc. (Bernal, 2013). Este es el panorama general del estado actual del tema del liderazgo en el ámbito internacional. Y la OCDE sigue impulsando en sus asociados un liderazgo directivo centrado en una planificación enfocada en resultados estandarizados.

En América Latina también se estudia el liderazgo desde la perspectiva de la dirección y gestión escolar. Se investiga el tema a través del pensamiento estratégico, la gestión del aprendizaje, gestión de personas y la organización de estructuras (Álvarez, 2010; Elmore, 2008; Murillo, 2006). Se establecen algunas funciones del líder educativo como la supervisión, la retroalimentación, apoyo a los procesos y prácticas docentes (Román, 2008). Pero aún, no hay estudios sistemáticos sobre el tema del liderazgo del profesor.

Y en el contexto peruano, Cuenca (2016) intuye y destaca, como los estudios canadienses y asiáticos, que el fortalecimiento de la persona del docente y su capacidad de liderazgo en aula es un factor clave para la mejora educativa. Y para Álvarez (2015) se trataría de un liderazgo transformador basado en la admiración, los valores, el respeto y la tolerancia. Temas que se encuentran en el ámbito de las habilidades socio emocionales y se pueden asociar a la ética, la vocación y la motivación docente.

En este panorama, la investigación recomienda continuar con estudios que prioricen la dinámica del aula junto con otros factores asociados al desarrollo integral y profesional del docente (Contreras, 2016). Al mismo tiempo resaltan la necesidad de un equilibrio entre el empoderamiento técnico pedagógico del docente junto con el desarrollo de habilidades y competencias personales que ayuden a potenciar el liderazgo docente en la perspectiva del formador de personas que inspira, promueve, anima valores,

fomenta la creatividad, trasmite cultura, fortalece la relación con la comunidad local y global (Álvarez, 2015). Para Gonzales Rey se trata de investigar al líder que potencia la imaginación y el contacto con los matices de la realidad (2017).

En síntesis, el tema del liderazgo se ha trabajado especialmente en el sector empresarial. En las últimas décadas se han ido haciendo aplicaciones al ámbito educativo. En este sentido, se destaca el enfoque y aportes del liderazgo transformacional. Pero aún, queda una agenda pendiente que estudie al profesional de la educación pública focalizado en el aula como una persona íntegra que está desarrollando su competencia profesional técnico pedagógica junto con otras dimensiones que atañen la visión integral de la persona.

1.2 Acompañamiento pedagógico

Es parte de la terminología educativa que se refiere a la transferencia e intercambio de conocimientos, experiencias, estrategias, acciones, emociones y afectos (Allendes, 2015). Una categoría asociada a la mejora educativa, al crecimiento personal, profesional e institucional. Para Urbieto, el AP es un viaje a la interioridad de la acción docente para recrearla con la mirada crítica, conocer, valorar, enriquecer y dotar de sentido a la práctica docente (como se citó en Martínez, 2009). Y al mismo tiempo es una experiencia de relaciones interpersonales que requiere rasgos y perfiles de madurez socio afectiva para que llegue a ser una estrategia formativa personal, integral, interdisciplinaria y profesional. Una relación profesional y personal que comparte conocimientos para tomar decisiones político-pedagógicas, diseñar itinerarios de formación y propuestas para mejorar e innovar la docencia en aula (Martínez, 2009).

El AP es un término polisémico. El estudio comparte la definición del MINEDU y lo comprende como “una estrategia de formación docente en servicio para promover la mejora de la práctica pedagógica mediante la reflexión crítica que genere la cultura del cambio necesaria para la autonomía profesional” (2018). Se adopta esta definición en conformidad con el marco legal vigente, por el aporte de componentes claves para el fortalecimiento de la acción docente en aula como la formación en servicio, la reflexión crítica de la práctica en el horizonte de la mejora educativa y del desarrollo de la carrera con autonomía profesional. Sin embargo, dicha definición tiene que ser complementada con las dimensiones del mundo afectivo y emocional (Allendes, 2015; Martínez 2009)

como elementos claves para la formación integral del profesional centrado en la persona. Si se deja de lado el componente afectivo, emocional y las habilidades sociales (Goleman, 1995) sólo será una definición enfocada en el desempeño profesional; y esto es insuficiente para un enfoque educativo integral y formativo.

1.2.1 Estrategias del acompañamiento pedagógico

El presente estudio accede al AP en aula a través de las categorías de la observación y la retroalimentación.

La literatura considera que la observación y la retroalimentación en aula son las primeras estrategias del AP. Señala que la observación permite ver la experiencia pedagógica en aula y es considerada como una estrategia prioritaria para la mejora en aula (Allendes, 2015). Para Azzerboni y Harff son acciones programadas, sistemáticas, concretas y necesarias para la toma de decisiones (como se citó en Allendes, 2015). Sammons y Bakkum consideran que dichas estrategias fortalecen el empoderamiento profesional porque son herramientas claves para la evaluación del desempeño (2011). Y para Martínez (2009) son estrategias que ayudan a recoger información e incidir en los procesos educativos en el contexto de los actores. Por tanto, la observación y la retroalimentación son estrategias para recoger información, ver acontecimientos, procesos, experiencias que suceden en aula, las cuales por medio de la evaluación y el análisis podrían aportar alternativas para los procesos de mejora continua.

Ulloa (2014) aporta una idea clave al estudio al afirmar que la observación y la retroalimentación de los docentes en aula corresponde a la función directiva. En consecuencia, son componentes intrínsecos de la gestión del sistema educativo cuya implementación corresponde a la función directiva. El estudio adopta este enfoque.

1.2.2 Observación de aula

El MINEDU señala que la observación en aula es un instrumento para evaluar el desempeño docente. Y comprende por aula, no sólo al salón de clase sino a otros espacios educativos como patios, laboratorios, etc. (2017). Por esto, en la práctica pedagógica se asume que la observación directa del aula permite identificar nuevas situaciones y posibilidades de mejora. Se realiza mediante un registro sistemático y objetivo para luego estudiarlo e interpretarlo. Las herramientas suelen ser diversas: notas de campo, lista de cotejo, entrevistas, recolección de documentos, registros audiovisuales, etc. Flores señala

que la observación es el procedimiento más utilizado en la vida cotidiana y la forma 'natural' de adquirir conocimiento. Sin embargo, sólo en contadas ocasiones se realiza metódicamente (como se citó en Haro, 2014). La observación metódica y sistemática implica determinar el qué y para qué, acotar unidades de observación, cuidar el escenario y el registro.

Para el estudio, la observación en aula es una estrategia educativa para ver los procesos de mejora en la relación interpersonal entre docente y estudiantes, para formar y capacitar al docente en servicio, potenciar el liderazgo a través del intercambio de experiencias validadas, estrategias, destrezas, valores, principios, usos, costumbres, hábitos, creencias, modos de ser y proceder. No obstante, para el MINEDU la observación en aula es fundamentalmente el espacio para la evaluación del desempeño docente y el Manual de aplicación de las Rúbricas de Observación de aula (2017) responde a dicha intención funcional. Sin embargo, el desempeño profesional sólo es un componente de la formación integral del docente. La observación es el insumo para la retroalimentación.

1.2.3 Retroalimentación

La retroalimentación también es una estrategia del AP y su efectividad está sujeta a políticas nacionales e institucionales, a la planificación, idoneidad de los equipos de acompañantes, al involucramiento del docente y gestión directiva (MINEDU, 2014). Según Contreras corresponde especialmente al equipo directivo el monitoreo de los resultados de la retroalimentación para que éstos lleguen al aula a través de la planificación curricular de unidades y sesiones de aprendizaje, coordinación de equipos, entrevistas de reporte, visitas espontáneas individuales y de pares al aula, asesoría, grupos de estudio, etc. (2016). Y un valor agregado de la retroalimentación consiste en capacitar al docente para reflexionar sobre su práctica pedagógica y encontrar nuevas oportunidades, acciones y situaciones de aprendizaje. En esta línea se está valorando como método la autoevaluación-planificación.

Operativamente, se comprende a la retroalimentación como la estrategia por la cual se refleja al docente el contenido de lo observado en aula para perfilar nuevos itinerarios y enfoques de práctica docente. Permite interpretar y profundizar la observación, los aciertos para reforzarlos y los ajustes para ser implementados en la práctica. De este modo, el docente cuenta con información y asesoría relevante,

herramientas y otros elementos pedagógicos a los cuales irá incorporando a los procesos del aula para construir una práctica en la perspectiva de la autonomía profesional. La eficacia de dicha estrategia dependerá de la calidad profesional, del factor afectivo emocional y del respaldo ético tanto del acompañante como del docente.

En síntesis, los estudios están trabajando algunos procesos del aula en función del desempeño docente y en la perspectiva de la mejora educativa. A este objetivo responden el acompañamiento pedagógico y sus estrategias. En este marco se ubica el estudio de las estrategias de la observación y la retroalimentación. Y específicamente, se considera a la retroalimentación como un elemento clave para el fortalecimiento del liderazgo docente en aula. Sin embargo, los resultados de la investigación también recomiendan generar más evidencias cualitativas de la acción docente en aula y abordar temas como el desarrollo profesional, liderazgo docente, etc (Contreras, 2016; Lowery-Moore, 2016). El estudio explora tales recomendaciones.

1.3 Liderazgo docente. Rasgos de perfil de un docente líder

La investigación comprende al liderazgo educativo como una estrategia para promover y sostener la mejora, la cual implica un enfoque centrado en el aprendizaje, autoevaluación – planificación, práctica reflexiva, entre otros (Lowery-Moore, 2016; Argos, 2014; Bolívar, 2011). Además, señala que el liderazgo educativo es una dimensión actitudinal que refleja el grado de compromiso con la misión-visión, servicio, creatividad e innovación (Motta – Bonilla, 2016). Para Casares es una función social por la influencia en aula (2001). Recientemente algunos estudios están proyectando el liderazgo más allá de la dirección escolar (Kilinc, 2015; Contreras, 2016).

Aunque, la investigación ha centrado su trabajo en el liderazgo educativo asociado al liderazgo directivo (Bolívar, 2010; Álvarez, 2010; Leithwood, 2009; Murillo, 2006; Elmore 2000 (Como se citó en Contreras, 2016). También está recomendando aproximaciones a temas como el liderazgo docente, actitudes y cualidades docentes relacionadas con la colaboración, centralidad del aula, atención personalizada a los estudiantes, sistematización y socialización de prácticas (Nicholas, 2017; Lowery-Moore, 2016). Y a fortalecer nuevas dimensiones de liderazgo como el transformacional, instruccional, distribuido, pedagógico, democrático, transaccional, etc. (Sánchez, 2017;

Bernal, 2015). Ahora bien, todas estas modalidades son entendidas desde el liderazgo escolar y directivo.

Recientemente, el estudio de Sun destaca la influencia del liderazgo transformacional de los directivos sobre el estado emocional de los docentes, su satisfacción laboral y su compromiso con la escuela (2019). Así pues, se reafirma la necesidad de fortalecer los roles del docente como formador de personas en aula (Montero 2011). Los estudios recomiendan que los docentes que tienen dichas actitudes y cualidades permanezcan en el aula y no migren a puestos administrativos (Cosenza, 2015; Murillo, 2011). Además, impulsan la continuidad de la investigación sobre programas de apoyo al fortalecimiento del liderazgo docente en aula, a través de las estrategias de mentoría, soporte y ayuda individualizada para profundizar la acción docente (Ulloa, 2014; Argos, 2014). Además de otras dimensiones del liderazgo como el instruccional, el distribuido y el pedagógico. Según Bernal, el liderazgo instruccional sitúa al docente y a los directivos como integrantes de un equipo que promueven la cultura de la enseñanza y aprendizaje. El liderazgo distribuido se comprende en la lógica de un trabajo en red basado en las interacciones sociales. Y el liderazgo pedagógico, en la implicación de los equipos en función de la mejora educativa. Pero aún no hay una aplicación de tales dimensiones al liderazgo del docente en aula (2015).

El estudio aborda el liderazgo docente desde las subcategorías de la ética, la vocación y la motivación. Dichas categorías son comprendidas en el marco de la práctica docente en aula, experiencia que permite reflexión, análisis e investigación (García-Cabrero, 2008). Se han elegido dichas categorías, entre otras, para indagar y profundizar en los rasgos de perfil que pueden coadyuvar al liderazgo docente desde la perspectiva de las competencias blandas como la inteligencia socio afectivo y emocional. Los estudios avalan la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento en el trabajo. Y advierten sobre un giro en la ciencia educativa hacia lo afectivo y se llega a establecer que las emociones ayudan a consolidar las interacciones personales, fortalecen la identidad personal y profesional, la autoestima, el bienestar personal y social de los estudiantes; en consecuencia, mejoran los aprendizajes (Cejudo, 2017). Así pues, incorporar la inteligencia afectiva y emocional resulta un reto, desafío y oportunidad para la mejora personal y profesional del docente.

Otros estudios hacen referencias generales y de modo aislado a dichas categorías a modo de aproximaciones iniciales y recomendaciones; por ejemplo, a las características de la personalidad y a la relación del docente con la ética (Andrade, 2008), con la vocación

(Cuenca, 2011; Oliart, 2011; O'Brien, 2013), y la motivación (Contreras, 2006). Específicamente, el estudio de Andrade (2015) pretende perfilar una ética docente, pero no llega a formularla. Y sobre la vocación, O'Brien (2013) recomienda retomar y reforzar el componente vocacional en la vida docente por la densidad y valor social de la profesión.

La ética profesional demanda y requiere un perfil acorde con la profesión. Así pues, la ética además de ser un intento humano y racional por vivir mejor (Savater), en el caso de la educación, refiere a un docente que guía, busca y construye el bienestar integral de los estudiantes. De este modo, la ética es necesaria para la práctica docente porque está volcada al bien de las personas a través de múltiples expresiones en el trato, gestos, usos y costumbres. Busca el bien y responde a la demanda social de valores. Un medio social que exige al docente la salvaguarda, transmisión y praxis axiológica en un contexto de falencias por exclusión, discriminación, corrupción, etc. La acción educativa ética es percibida como un recurso imprescindible para la transformación social. Es este sentido, el desempeño ético refiere a un maestro coherente con sus valores (Larrosa, 2010). La ética enfoca y orienta la reflexión personal, actitud e intencionalidad del ejercicio profesional. Impulsa la mejora de la práctica, el compromiso con valores, confiere energía para la construcción de personas integrales, supera la visión individualista y a veces entrópica de la profesión (Martínez, 2010).

Respecto a la vocación, los estudios señalan que es un elemento de la tradición vinculada e inherente a la vida del maestro. Sin embargo, los cambios sociales, la investigación, las políticas educativas y la meritocracia están impulsando el giro de lo vocacional hacia lo técnico pedagógico. No obstante, la carrera tiene dinámicas y procesos internos que demandan actitud vocacional frente a lo netamente técnico profesional. Y específicamente, respecto a la vocación docente permanece la percepción y convicción que la vocación es un elemento que cualifica la profesión con valores, actitudes y acción ética (Larrosa, 2010). Por esto, los estudios concluyen que para ser docentes hace falta tener vocación. Algunos aducen razones de mejor rendición, idoneidad, sostenibilidad y resiliencia. Otros, que la vocación imprime carácter en la profesión, retroalimenta la motivación y por esto los docentes han de ser educadores con vocación personal y profesional (Jiménez, 2006. Como se citó en Larrosa, 2010). Profesión y vocación son inherentes en la acción cotidiana, se retroalimentan porque son parte de la historia social de la carrera educativa. Últimamente, la vocación se torna más urgente porque la sociedad y específicamente las familias van demandando nuevos roles

al maestro. La vocación se torna en un bien necesario, junto con la formación exigente, y como crítica a la primacía de lo económico sobre el altruismo, a la eficacia laboral por encima de la espiritualidad. La vocación docente es una profesión de valores. La transformación social requiere un enfoque vocacional de la profesión que imprima entusiasmo, compromiso, confianza, dedicación especial, competencia profesional en toda circunstancia, actitud de apertura, servicio a la comunidad, trabajo flexible, dedicación suficiente y compromiso ético (Como se citó en Larrosa, 2010).

Sobre la motivación, los estudios señalan la importancia e influencia en el desempeño y logro de objetivos profesionales. Específicamente sobre la motivación docente los estudios dan cuenta del grado de ilusión por el trabajo, específicamente en las docentes mujeres, por su capacidad de automotivación y adaptación al cambio que no disminuye el desempeño, la eficacia pese a las limitaciones y dificultades. Al contrario, es un componente que sostiene la confianza en sí mismas, fortalece creencias, capacidades y por ende es un factor sostenedor de la carrera (Cejudo, 2017). La motivación docente anima, sostiene las expectativas de los estudiantes, incrementa las estrategias, incentiva retos, desafío, profundiza el acompañamiento, dedica tiempo extra a la atención individualizada, etc. (Rodríguez, 2009). Toda una historia de involucramiento y cultivo de un ambiente positivo dentro del aula (Hoy y Woolfolk, como se citó en Rodríguez, 2009). En consecuencia, un docente motivado es más seguro, capaz de dirigir su propia vida, consolidado en la carrera con eficacia, autoestima.

El estudio pretende consultar en campo percepciones, intuiciones y valoraciones iniciales sobre las categorías de la ética, la vocación y la motivación como componentes claves en la vida, práctica y perfil de un docente líder en aula. Pues aún, no se han encontrado estudios sistemáticos sobre dichas categorías en el campo educativo. Y menos aún asociadas al liderazgo docente en clave de la inteligencia afectivo emocional (Elmore, 2010).

Dicho lo anterior, se comprende operativamente al docente líder como la persona capaz de desarrollar actitudes, cualidades y conocimientos que lo dotan de competencias con las cuales influye en los estudiantes para que logren sus objetivos y transformen su entorno (Nicholas, 2017; Argos, 2014). Se adopta esta definición porque denota un carácter y proceso activo en la construcción del liderazgo. Un proceso que implica actitud, reto, desafío y compromiso personal. Dicho liderazgo se va construyendo y fortaleciendo en la medida que se transfieren actitudes, valores, experiencias y principios a las personas y grupos para la mejora social. Específicamente, el liderazgo docente está referido a la

construcción y transformación social mediante la mutua relación entre docente, estudiantes y comunidad para lograr objetivos educativos. Por tanto, se trata de un enfoque del liderazgo transformacional estudiado por Bass (1985). Un liderazgo que se orienta al cambio de actitud de los integrantes de un grupo y suscita nuevas perspectivas para el compromiso. Procesos de formación de agentes de cambio desde la ‘inteligencia emocional’, (Salovey y Mayer, 1990. Como se citó en Bernal, 2013) donde entran en acción la capacidad ejecutiva, socioemocional, operatividad y afectividad. Un perfil que combina la inteligencia práctico-funcional con la inteligencia afectivo-emocional en pos de una cultura organizacional que valora y promueve la participación, la observación, la crítica, y la acción coordinada con un espíritu de mejora. Un enfoque centrado y orientado al desarrollo y crecimiento integral de las personas. Según Sun, una especie de líder carismático o líder escolar transformacional que fija rumbos, capacita personas, rediseña la organización y gestiona programas para el cambio (2019).

En síntesis, la literatura señala que un docente líder necesita construir un perfil con una compleja combinación de conocimientos, actitudes, habilidades, y valores; además de competencias profesionales, personales y sociales para ser significativo en aula (Wawan, 2017; Argos, 2014). Según Bernal, los docentes líderes están en permanente actitud de aprendizaje, colaboración y comparten materiales, conocimientos y experiencias. Son personas persistentes, resilientes, abiertos, respetuosos, confiables, honestos y solidarios. Así pues, se trata de buscar las mejores estrategias para construir, mantener y sostener el compromiso e iniciativas en los procesos de construcción del liderazgo docente (2015). El estudio busca indagar en campo, como dijimos más arriba, rasgos de perfil necesarios para profundizar el liderazgo docente a través de la ética, la vocación y la motivación. Un perfil que atañe a la persona y a la profesión.

1.3.1 Ética

La ética es la ciencia filosófica que estudia el fundamento de los valores y las costumbres de la humanidad. Específicamente está relacionada con los códigos de ética de una sociedad o de una carrera profesional. Actualmente se va tornando como un requerimiento indispensable en la configuración del perfil de un profesional competente.

En el contexto de la corrupción, Transparencia Internacional y PROÉTICA (2004) reportan la tendencia del Perú a ser percibido como un país corrupto y con una alta tolerancia a la corrupción. También se conoce que el sector educación ha ocupado los

primeros lugares entre las instituciones demandadas por actos de corrupción (Montero, 2008; Cuenca, 2006; como se citó en Cuenca, 2011). Por esto, el MINEDU a través del currículo nacional pretende formar ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, con una ética sólida en sus decisiones, acciones, proyectos y metas de vida (2016). Se pretende retomar y profundizar los valores en aula, para que luego los estudiantes sean personas comprometidas con su profesión, comunidad, país y el planeta. Por el contexto de la globalización de la corrupción, la ética se torna relevante e imprescindible en el quehacer docente (Andrade, 2008) y con capacidad para incidir a través de la educación en la transformación de la estructura social, cultural y política.

La literatura comprende a la acción docente como un procedimiento ético, una acción profesional acorde a los valores y principios que rigen a la sociedad y a la profesión (Torres, 2011; Andrade, 2008). Andrade relaciona a la ética con la calidad del desempeño laboral de los docentes y en cierto modo, traza los lineamientos de una ética docente (2008). En esta línea, el MINEDU destaca la importancia de la capacitación continua en temas de gestión ética, democrática, competente y función pública en las instituciones educativas (Montero, 2011). Por lo cual, se infiere la alta responsabilidad del docente para educar en los valores esenciales de la humanidad, de la cultura y tradición (Casares, 2001) y los estudiantes, al mismo tiempo esperan actitudes éticas del docente expresadas en puntualidad, asistencia, buen trato, trabajo de calidad y proyección a la comunidad (Argos, 2014); en consecuencia, tanto los maestros como la comunidad esperan que los alumnos reproduzcan dichos valores en la sociedad (Andrade, 2008).

El estudio comprende al docente ético como la persona que posee cualidades, actitudes, procedimientos y obligaciones necesarias para una práctica consciente, actualizada y renovada (Argos, 2014). Se adopta tal definición por la comprensión integral y coherente entre la persona y la acción docente. Por la implicancia de dicha acción en la escuela a través del desarrollo de valores y actitudes éticas. Así el elemento emocional tiene un papel relevante en la formación del líder (Bernal, 2015). Y de este modo, el docente se convierte en un actor ético para la transformación educativa y social. El posicionamiento ético sitúa al docente ante el enfoque vocacional de la carrera.

1.3.2 Vocación

La literatura educativa y este estudio comprenden a la vocación docente como una convicción interior que da sentido a la misión de enseñar y orienta hacia la formación de la interioridad de los educandos (Poggi, 2013). Se trata de una convicción interior

centrada en el servicio a los demás. Respecto a lo vocacional, los estudios refieren que buena parte de los docentes ingresaron a la carrera sin vocación, pero fueron adquiriéndola en el ejercicio (Bustamante, 2016; Lowery-Moore, 2016). Así pues, desde un enfoque vocacional, la docencia se comprende como una acción del espíritu humano, un impulso vital que busca la realización óptima de la profesión en el servicio y proceso formativo de los estudiantes. En consecuencia, la vocación hace del profesional un ser pensante, responsable, comprometido y abierto al cultivo de sus capacidades intelectuales, físicas y espirituales (Mota-Bonilla, 2016; Cuenca, 2011; Ramírez, 2006). Más aún, perfila una docencia entregada, desinteresada, abnegada, vital, propositiva, integral, humilde y con una inquietud radical por la mejora (Mota-Bonilla, 2016). Según Bustamante, el enfoque vocacional da soporte a muchos docentes para sobreponerse a las carencias y límites de la profesión (2016).

No obstante, la crítica de alguna literatura sobre la docencia entendida como vocación, ésta sigue siendo para muchos docentes un componente de sentido, orientación y permanencia en la profesión. La vocación configura la identidad docente como un apostolado (Poggi, 2013), la cual permanece, en medio de los procesos técnicos y académicos de la profesionalización de la carrera, en América Latina. Por esto, O'Brien, afirma que es necesario recuperar la vocación para fortalecer el ánimo de los docentes y profundizar su identidad profesional (2013). Desde un enfoque vocacional, la educación se configura como una misión de formación de la interioridad. Lo vocacional cualifica, profundiza y fundamenta el impacto de la acción docente en aula (Cuenca, 2011). Y en buena medida, la vocación se convierte en un componente que determina el grado de satisfacción y motivación docente. Lo vocacional vincula a la persona con el sentido de la vida.

1.3.3 Motivación

Junto con Melo se entiende a la motivación docente como una actitud interna de plenitud y bienestar en la acción (1974). Un proceso que genera un movimiento interno que vincula a la persona con el compromiso y sentido del deber. En este sentido, Martini complementa lo anterior al afirmar que la motivación propia de la acción docente, o *eros* pedagógico, desencadena un proceso interno entre afectividad y “voluntad de hacer” que confiere al docente la energía necesaria para la acción cotidiana (como se citó en Andrade, 2008). Permite recrear estrategias para el aula (Ames, 2001) y al mismo tiempo, revalorar la carrera a través de la cercanía con los estudiantes y comunidad educativa. Los vínculos

motivacionales se fortalecen especialmente en la confianza con los estudiantes y las familias (Bustamante, 2011). Para Ames, el docente es un factor de motivación para el alumno y esto se retroalimenta con la demanda social que una buena educación permite mejores condiciones y calidad de vida (2011). Por tanto, la incorporación del mundo afectivo y emocional del docente al campo de la enseñanza y aprendizaje se convierte en factor de autoeficacia, eficacia colectiva, satisfacción laboral, compromiso organizacional y desarrollo profesional.

Y otros estudios sobre motivación docente y resultados de aprendizaje refieren una relación unívoca entre la motivación y las experiencias satisfactorias que conducen al desarrollo personal y profesional (González y Subaldo, 2015). Y todo sobre la base de una actitud interna cuyo impacto revierte en memoria, gratitud, retroalimentación, mejora de la práctica, reposicionamiento y revaloración de la acción docente (Cuenca, 2011; MINEDU, 2016).

En síntesis, las subcategorías de la ética, la vocación y motivación aparecen en la literatura asociadas indirectamente a la vida y práctica de un docente líder. Así pues, la ética figura como un componente básico del perfil de un profesional competente y por el contexto de corrupción globalizada, como un imperativo de reconstrucción social desde la escuela a través de la práctica de valores. La vocación hace referencia a una convicción interior que da identidad, pertenencia y configura una vida y práctica profesional orientada al servicio de los demás e imprime en el docente un modo de ser y proceder. Y como añadidura de la vivencia ética y del enfoque vocacional acontece el “eros pedagógico”, movimiento interior que profundiza la “voluntad de hacer” que se expresa mediante la motivación. Dichas subcategorías serán expuestas a la consulta de campo.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo corresponde a la presentación de la secuencia metodológica asumida para la realización del presente estudio. Dicha secuencia comprende el propósito de investigación, la definición de las categorías y subcategorías cualitativas. Los criterios para la selección de la muestra, los sujetos del caso, las técnicas e instrumentos, la validación de instrumentos y las técnicas de análisis de la información.

El estudio se propuso explorar y describir las percepciones y valoraciones de los docentes sobre el acompañamiento pedagógico en aula e indagar y describir los rasgos de perfil asociados a un docente líder en tres escuelas públicas de Lima. Se formularon las siguientes preguntas:

- ¿Cómo perciben y valoran los docentes la estrategia del acompañamiento pedagógico en aula en los casos seleccionados de IIEE del nivel primario de Lima Este y Centro?
- ¿Qué rasgos de perfil se asocian a un docente líder en los casos seleccionados de IIEE del nivel primario de Lima Este y Centro?

La investigación se realizó en los casos de estudio de dos escuelas públicas de Lima Este y una de Lima Centro. Las tres escuelas pertenecen al sistema de la educación pública. Una de ella está dirigida por una institución de prestigio en la educación pública. La tercera escuela sirvió para la triangulación de fuentes y unidades de análisis. Dichas unidades fueron codificadas (E1), (E2) y (E3), respectivamente. Las unidades informantes fueron docentes y directivos. La codificación para los docentes se realizó de la siguiente manera: (D1) y así sucesivamente. Y a los directivos simplemente se les asignó el código (D). Se trató de una codificación descriptiva y de identificación (Gibbs, 2012). Las unidades de análisis fueron las escuelas mencionadas y dos casos críticos de especialistas en el tema del acompañamiento pedagógico. La codificación de las unidades de análisis e informantes correspondió a un acuerdo de confidencialidad.

2.1 Diseño y enfoque

La elección del enfoque cualitativo de tipo descriptivo con el método de investigación de un estudio de casos en profundidad se justificó por las siguientes razones. Permitió estudiar realidades aún poco conocidas y exploradas. Se hizo en el marco de la teoría crítica, reflexiva, dinámica y viva orientada a la transformación, cambio, desarrollo y liberación humana; lo cual permitió conocer, reflejar, describir, imaginar e interpretar la realidad educativa y de las personas para transformarla (Gonzalez Rey, 2017). Un abordaje fenomenológico interpretativo que se caracterizó por ser un proceso abierto, flexible, cíclico, iterativo e inductivo. Y finalmente porque los aportes inductivos pudieron ser sugeridos a la investigación posterior a través de las conclusiones y recomendaciones (Bisquerra 2009).

En campo el diseño exploratorio, descriptivo y heurístico ayudó, a través de los casos individuales, a percibir matices, explorar nuevas ideas, realidades y énfasis de las categorías del estudio. Cuando la realidad cobra existencia y las cosas se van entendiendo, según González esa realidad tiene “valor epistemo- ontológico” porque permite reflexionar, pensar, imaginar y saber. Caso contrario, una teoría se puede convertir en un dogma ideológico. En este orden de ideas, la epistemología cualitativa ha permitido entrar en la realidad con empatía, respeto y humildad. En cierto modo, entrar en la subjetividad, entendida como cualidad de los procesos humanos, y flujo de la cotidianidad humana (2017).

El enfoque fenomenológico hizo posible la aproximación y contacto con las personas en el contexto real de la escuela y por medio del diálogo se han profundizado y contrastado, datos, experiencias, conocimientos, percepciones, sentimientos, emociones, razonamientos sobre las categorías e ir descubriendo junto con ellos elementos comunes de su experiencia y realidad (Hernández, 2014; Bisquerra, 2009). De este modo, se valoran los datos singulares e individuales como fuente legítima de producción de conocimiento (Gonzalez Rey, 2017).

2.2 Definición de categorías y subcategorías

El estudio tuvo como sujeto a la persona del docente en aula. Las categorías de indagación, descripción y análisis han sido el acompañamiento pedagógico y el liderazgo docente. La categoría del acompañamiento pedagógico se trabajó a través de las subcategorías cualitativas de la observación y la retroalimentación y el liderazgo docente, por medio de las subcategorías de la ética, la vocación y la motivación. Y para dar marco, referencia y noción teórica al trabajo en campo se partió de una breve definición de las categorías y subcategorías del estudio. La parte analítica de dichas categorías se realizó en el capítulo III correspondiente al análisis de resultados. Aquí las breves definiciones:

Se comprendió, en principio, al acompañamiento pedagógico como una estrategia que da soporte técnico pedagógico y afectivo al docente para mejorar su práctica en aula (MINEDU, 2014; Esteban, 2013). Dicha definición fue actualizada a sugerencia de uno de los expertos que revisó el instrumento de aplicación y se adoptó la definición del MINEDU que entiende al AP como una estrategia de formación docente en servicio para promover la mejora de la práctica pedagógica mediante la reflexión crítica que genere la cultura del cambio necesaria para la autonomía profesional (2018).

Y se entendió como docente líder a la persona capaz de desarrollar actitudes, cualidades y conocimientos que lo dotan de competencias con las cuales influye en los estudiantes para que logren sus objetivos y transformen su entorno (Nicholas, 2017; Argos, 2014).

El estudio comprendió a la observación en aula como una estrategia educativa que permite ver la relación interpersonal entre docente y estudiantes. Y al aula como el espacio para formar, capacitar y fortalecer el liderazgo de estudiantes y docentes. Y la retroalimentación es el retorno de lo observado en aula para rediseñar la intervención profesional.

Y se asumió como docente ético a la persona que posee cualidades, actitudes, procedimientos y obligaciones necesarias para una práctica consciente, actualizada y renovada (Argos, 2014).

La vocación docente fue entendida como una convicción interior que da sentido a la misión de enseñar y orienta hacia la formación de la interioridad de los educandos (Poggi, 2013). Y finalmente la motivación docente, como una actitud interna de plenitud y bienestar en la acción (Cuenca, 2011; MINEDU, 2016).

2.3 Criterios para la selección de la muestra

El criterio principal para la selección de la muestra ha sido elegir docentes que han recibido acompañamiento pedagógico por parte del MINEDU. Y este criterio nos ha colocado inmediatamente en la población docente de primaria y específicamente en el subgrupo de docentes de segundo grado. La razón principal ha sido la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que viene aplicando el MINEDU en la última década. Dicha población docente ha sido focalizada por las instancias del MINEDU para recibir acompañamiento pedagógico con su respectiva capacitación. No se tuvo en cuenta en la selección de la muestra las características explícitas o implícitas de un cierto liderazgo docente. No obstante, las personas entrevistadas denotaron características suficientes de un liderazgo aplicado en aula.

Se trató de una muestra de caso tipo no probabilística que responde al tema, objetivos, planteamiento y diseño de la investigación (Hernández, 2014, p.176), un estudio de caso en profundidad que no buscó una generalización estadística sino una cuidadosa selección de casos que aporten datos relevantes y de calidad para generar conocimiento desde una perspectiva inductiva (Bisquerra. 2009). Y de hecho los docentes y directivos ofrecieron solventes entrevistas.

2.4 Sujetos del caso

Los sujetos del caso han sido docentes de segundo grado de primaria y directivos de dos escuelas públicas de Lima Este y una escuela de Lima Centro. En el caso de los docentes, su experiencia de acompañamiento ha permitido la indagación y exploración en el tema, conocer su experiencia, valores, valoraciones, motivaciones, visibilizar su experiencia personal y significados desde el anonimato del aula (Hernández, 2014, p. 287). Además, ha servido para indagar, encontrar y analizar vínculos, líneas e influencias para el trabajo y desarrollo del liderazgo docente en aula.

Los directivos han aportado perspectiva crítica sobre el acompañamiento implementado por el MINEDU en sus modalidades externa e interna. La modalidad externa ha sido realizada por acompañantes de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y la interna por los directivos o docentes seleccionados de las propias escuelas y

pagados por el MINEDU. Todas las entrevistas se han realizado en el contexto natural de los docentes: la escuela (Rossan y Rallis. Como se citó en Bisquerra, 2009).

2.5 Técnicas e instrumentos

Los instrumentos han sido contruidos *ex profeso* de acuerdo con las necesidades de la investigación. Se ha utilizado la técnica de la entrevista semi-estructurada con su respectivo cuestionario de preguntas. Y se ha optado por esta técnica e instrumento por la flexibilidad, giros, énfasis y posibilidades de profundización según los requerimientos del estudio (González, 2017). Y se ha comprendido, dicha técnica en el marco de la entrevista etnográfica o antropológica, entendida como una relación social, que convierte en dato significativo el flujo de la vida cotidiana hecha de comentarios, anécdotas, biografías, sentimientos, opiniones, emociones y valores. Se asignan contenidos válidos y confiables a conceptos experienciales de los entrevistados, independientemente de la secuencia de preguntas del instrumento (Guber, 2001).

Según lo anterior, el investigador ha observado, entrevistado, revisado documentos, dirigido sesiones, gestionado el registro, etc. y ha sido el recurso principal para la obtención de información (Hernández, 2014, p.397; Bisquerra, 2009).

También se ha recurrido a la asesoría de casos críticos para precisar conceptos, corroborar, contrastar experiencias de aula y obtener información especializada mediante la entrevista en profundidad (Hernández, 2014; Bisquerra, 2009). Ha sido el espacio para ampliar, focalizar, profundizar información, datos y cuestiones no abordadas en campo. Oportunidad para la consulta especializada que ayuda en abrir nuevos sentidos en una determinada dirección, mayor circunscripción y priorización de algún dato significativo con respecto al estudio (Guber, 2001).

También se ha recurrido a la triangulación de fuentes y unidades de análisis, y se trató de una tercera escuela pública de Lima Centro (E3). Esta unidad informante a través de sus fuentes, los docentes y directivos, ayudaron en la corroboración, coherencia, convergencia, confirmación, verificación y contraste de los datos. Porque la realidad siempre tiene nuevos matices y las personas no siempre actúan de la misma manera (Gibss, 2012). Así pues, en esta unidad de análisis se llegó a la ampliación, profundización, dependencia y saturación de los datos obtenidos en las unidades de

análisis de Lima Este (E1 y E2). Y dio la pauta para la continuidad del estudio en la etapa del análisis (Hernández, 2014).

La entrevista semi-estructurada se ha llevado a cabo en una muestra de 15 docentes y 3 directivos. Las coordinaciones y entrevistas individuales se han realizado en un periodo de cinco semanas.

2.6 Procedimiento en la validación y aplicación de los instrumentos

La validación del instrumento (Anexo 1) siguió el siguiente procedimiento. Luego de ser aprobado por el asesor de la tesis, se remitió a la Universidad, la cual asignó a dos expertos, quienes hicieron las respectivas recomendaciones. Se levantaron las observaciones y se remitió el instrumento al asesor para su revisión, aprobación y autorización para su aplicación en campo.

La aplicación en campo implicó las siguientes coordinaciones. En primer lugar, se realizó el contacto con la dirección de las escuelas a través de personas conocidas. Y a cada directora se explicó el proceso de la investigación y la metodología que se iba a usar. Se coordinaron fecha, lugar, hora, tiempo y número de docentes a ser entrevistados.

Las entrevistas se realizaron en las tres escuelas a través de una conversación guiada por la lista de preguntas. Se acordó con cada entrevistado el anonimato del docente, de la escuela y del registro grabado de la entrevista. La identificación se hizo a través de códigos que sirvieron para la categorización, análisis y sistematización.

2.7 Procedimiento de análisis de datos

La transcripción de las entrevistas se realizó a través de la técnica de la categorización, por medio de la cual se redujo y organizó la información verbal en unidades conceptuales más analíticas y teóricas (Gibbs, 2012). Se siguió un proceso cíclico de análisis cualitativo siguiendo el sentido y significado de los datos para clasificarlos (Bisquerra, 2009; Stake, 1999). Fue un proceso abierto y flexible en el cual, las fases no fueron estrictamente lineales, sino iterativas y recurrentes; y esto sirvió para profundizar en el problema y para mantener un orden básico. De tal manera, que la recolección, análisis e interpretación de los datos ha sido permanente (Hernández, 2014).

En el análisis de datos se han empleado las técnicas de repeticiones, similitudes y diferencias, corte y clasificación de conceptos. La técnica de corte y clasificación ayudó a identificar expresiones, pasajes y segmentos que eran importantes para el estudio. La técnica del agrupamiento ayudó a clasificar los temas de los generales a los específicos. Un proceso de análisis y síntesis permanente.

El estudio recurrió al análisis permanente de las categorías y esto implicó describir cada categoría y ubicarla en el contexto de estudio para encontrar vinculaciones, nexos, diferencias y asociaciones entre categorías. Entre las asociaciones más comunes estuvo la comparación entre categorías en base a similitudes y diferencias. Y en la profundización fue importante la comparación del significado y sentido de las categorías. Según Gibbs, la comparación ayuda a tomar distancia para ver los contrastes del texto y su contenido porque muchas veces no advertimos su significatividad por estar demasiado acostumbrados a las cosas (2012). Esto permitió integrar las categorías en temas generales con sus respectivos subtemas (Hernández, 2014).

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo contiene el informe y análisis de los resultados del estudio sobre las percepciones y valoraciones docentes sobre el acompañamiento pedagógico en aula y los rasgos de perfil asociados a un docente líder en los casos seleccionados de IIEE del nivel primario de Lima Este y Centro. Será un informe con un formato y estilo narrativo (Bisquerra, 2009). La validez se justifica porque el análisis refleja lo que está sucediendo en la realidad. Y por el principio de la reflexividad se reconoce que el estudio es fruto de los antecedentes, del contexto y de las predilecciones e intereses del investigador (Gibbs, 2012).

El informe de resultados se ordena según los objetivos específicos del estudio:

- Describir las percepciones y valoraciones de los docentes sobre la estrategia del acompañamiento pedagógico en aula en los casos seleccionados de IIEE del nivel primario de Lima Este y Centro.
- Indagar y describir los rasgos de perfil asociados a un docente líder en casos seleccionados de IIEE del nivel primario de Lima Este y Centro.

Y el análisis y discusión de resultados integra los datos y aportes conceptuales del estudio con la investigación internacional y nacional por medio de las categorías de la persona del docente, acompañamiento pedagógico y liderazgo docente.

3.1 Informe sobre los resultados

3.1.1 Percepciones de los docentes y directivos sobre el AP

Las percepciones corresponden a docentes y directivos de dos escuelas de Lima Este, las cuales han sido contrastadas con la (E3) de Lima Centro. En la (E1) cuentan con un plan de acompañamiento de directivos y un plan de acompañamiento interno, realizado

por docentes de la misma escuela y financiado por el MINEDU. El plan de acompañamiento interno funcionó muy bien por la calidad profesional y ética de los docentes. En la (E2) se formuló el plan de acompañamiento; pero la implementación tuvo serias dificultades por la carga administrativa interna y por los requerimientos de la UGEL que recae sobre los directivos. También implementaron un plan de acompañamiento interno realizado por docentes de la misma escuela; pero no funcionó. Aducen razones de incoherencia y falta de ética profesional de los acompañantes.

Las docentes y directivos tienen una percepción positiva sobre el acompañamiento pedagógico realizado como una relación de ayuda mutua, viva, continua y horizontal. Además, tienen una percepción positiva sobre las capacitaciones realizadas en base a experiencias validadas en aula. Afirman que esto aporta a la práctica docente, a la innovación en aula y a la mejora y desarrollo profesional. Este punto se amplía más adelante en las valoraciones.

Y al mismo tiempo, las docentes tienen percepciones negativas sobre la práctica del acompañamiento realizado como supervisión, el cual, basado en un enfoque técnico del currículo que prioriza el error, la sanción y lo punitivo. Aquella acción por la cual *“vienen, te miran, te ponen una nota y se van”* (E1D3. Comunicación personal, 21 de septiembre de 2018). Son muy críticas del proceso y de los criterios de selección de acompañantes pedagógicos basado sólo en escalas, y ausencia del perfil ético y de la calidad humana porque según ellos *“La UGEL sólo evalúa papeles y escalas. Pero falta la calidad humana. (...) se tiene que incorporar el factor afectivo y emocional. La empatía, la ética, y la vocación son claves. Caso contrario, el acompañamiento será irrelevante y se habrá perdido tiempo y dinero* (E2D. Comunicación personal, 26 de septiembre de 2018). Los directivos reafirman que el acompañamiento interno se torna imposible de implementar por la carga administrativa y burocrática: *“Estamos para dar estadísticas, para dar cifras (...) Damos un tercio de nuestro tiempo a la parte pedagógica y todo lo demás es trabajo administrativo que nos piden las diversas áreas de la UGEL”* (E2D. Comunicación personal, 26 de septiembre de 2018). Los datos anteriores se corroboran y verifican en la (E3).

a. Retroalimentación

En la retroalimentación del acompañante, las docentes entrevistadas valoran el perfil ético y las habilidades sociales. Por esta razón, comprenden que la *“retroalimentación es la evaluación de lo observado en aula, la cual se lleva a cabo*

mediante el diálogo reflexivo con buen trato, lenguaje asertivo, empático y profesional” (E1D3. Comunicación personal, 21 de septiembre de 2018). La retroalimentación asertiva convierte los errores y observaciones en posibilidades de mejora a través del compromiso planificado.

La retroalimentación también es una estrategia de aula que ayuda a la participación de los estudiantes en los aprendizajes mediante una metodología activa realizada con calidez, acogida e interés.

En general se valora que el MINEDU esté implementando un nuevo enfoque de acompañamiento para *“fortalecer, de manera situada, las competencias pedagógicas (...) a través de la reflexión del docente sobre su práctica para convertirlo en instrumento de aprendizaje en servicio”* (E1D3. Comunicación personal, 21 de septiembre de 2018). Dicha reflexión se convierte en un elemento clave para el ejercicio profesional porque el docente interioriza procesos de autoevaluación y capacidad introspectiva para visualizar fortalezas, debilidades y desarrollar capacidades.

Una de las escuelas donde se realizó el trabajo de campo pertenece a una institución de reconocida trayectoria en la educación pública. Las docentes refieren algunas características relevantes del modelo de acompañamiento pedagógico de dicha institución. Se destaca el trato respetuoso, la acogida del mundo afectivo y emocional del docente, la naturalidad del acompañamiento tanto para los docentes como para los estudiantes, el involucramiento docente en la mejora mediante el compromiso libre y la motivación: *“Aquí no hay temor a equivocarse, uno se siente en casa, no te ponen nota y te animan al compromiso de forma amigable”* (E1D4. Comunicación personal, 24 de septiembre de 2018). Este modelo de acompañamiento implica un determinado perfil personal y profesional porque comprende al acompañamiento pedagógico como un componente imprescindible del sistema educativo.

Pese a las contingencias, límites y finalidades con las cuales se implementa el AP se tiene una percepción positiva de dicha estrategia. De modo especial, se valora la retroalimentación individualizada desde una relación de pares. Y las percepciones negativas giran en torno al estilo vertical, legalista y punitivo.

3.1.2 Valoraciones: AP mejora de la práctica pedagógica, reflexividad crítica y autonomía profesional

Las valoraciones sobre el AP se comprenden en el marco de la definición del MINEDU y que el estudio adopta como soporte teórico (2018). Por tanto, los elementos de análisis acorde a la estrategia de formación en servicio serán la mejora de la práctica pedagógica, la reflexividad crítica y la autonomía profesional. Los docentes afirman en campo: *“El acompañamiento capacita, (...). Se aprende a planificar sesiones, a tratar con los niños, a innovar estrategias para el aula, etc (...). Ayuda a ir mejorando la práctica y a crecer como profesional (...).”* (E1D4. Comunicación personal, 24 de septiembre de 2018). Las valoraciones se ordenan según los componentes del MINEDU:

- **Mejora de la práctica pedagógica.** El AP es valorado como una estrategia que ayuda a mejorar la práctica pedagógica y a crecer en la profesión. Los docentes refieren que el AP ayuda a mejorar condiciones para la preparación y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica autodisciplina, ordenamiento de prioridades, optimización de tiempos, autoevaluación y proactividad. En campo se valora el acompañamiento entre pares, directivos y profesionales de fuera con respaldo profesional, calidad humana y solvencia ética. Se abstrae una enumeración amplia y diversificada de las valoraciones de dicha estrategia para los diferentes momentos del aula, inicio, desarrollo y cierre. La metodología y didáctica adquieren especial relevancia respecto a la intencionalidad, coherencia y pertinencia; ayuda a evaluar y priorizar estrategias como la pregunta motivadora de pensamiento, la conversión y giro del error en acierto, la apertura de espacios de participación, valoración de aportes y atención participante. Se destaca la sensibilización, crítica e importancia de la organización del aula y el recurso de las metodologías participativas, el trabajo en equipo para un aprendizaje colaborativo. En esta misma línea se valora el reporte sobre el cuidado, valoración y estrategias para el clima, disposiciones y organización del aula partiendo desde las condiciones físicas de la iluminación, ventilación y disposición hasta la complejidad de las relaciones interpersonales como las interacciones profesor-alumno, nivel y profundidad de diálogo, clima afectivo, emocional, vínculos, manejo de situaciones problemáticas, silencios pedagógicos, etc.

Los docentes valoran especialmente el diálogo posterior a la observación de aula y mejor aún, si se hace desde una observación participante o no participante; pero siempre como una relación de pares, en actitud de aprendizaje mutuo, intercambio de saberes y experiencias validadas. Este acompañamiento motiva y profundiza, da soporte, desafía el reto de la sistematización y socialización. En este espacio se estudian, disciernen, evalúan propuestas, decisiones, orientaciones y asesoría para superar limitaciones, se comparten insumos, y se consensuan compromisos y oportunidades de seguimiento presencial y virtual, etc. Mediante este intercambio el docente profundiza la conexión con el valor y sentido de la profesión y se adhiere de modo vinculante con la dinámica y proceso de la mejora continua. Así pues, los docentes valoran el acompañamiento en aula porque profesionaliza los elementos de la práctica como la metodología, las estrategias, y la producción de conocimiento pedagógico (Salazar, 2012).

Y respecto al liderazgo fortalece y profundiza la posibilidad real de transferir y reproducir en aula las características de un líder como la pasión del compromiso, la capacidad de desarrollar actitudes, cualidades, conocimientos que ayuden a los estudiantes a lograr metas e incidir en el entorno (Nicholas, 2017). Además del ejemplo y testimonio de la satisfacción en el trabajo, motivación y autoeficacia. La capacidad de entrega por convicción moral y como consecuencia de una vida profesional orientada por valores (Day, 2006). Se constata en campo que la mejora en la profesión también revierte en mejora del profesional. Y se tiene como consecuencia una docencia eficaz y eficiente (Salazar, 2012).

- **Reflexividad crítica.** El presente estudio no realizó observación participante en aula; pero recoge, analiza y profundiza la reflexión sobre la importancia de dicha capacidad como herramienta clave para el trabajo en aula y para la vida del docente y mejora educativa (E1D4. Comunicación personal, 24 de septiembre de 2018). Se destaca la focalización e introspección en el desempeño, el análisis y reflexividad. Específicamente, la reflexividad consiste en la capacidad de verse a sí mismo, leer y contextualizar la práctica pedagógica, exponerla al juicio y opinión de los acompañantes y compañeros, y en el ejercicio de reconocer un cierto grado de incompetencia, como condición básica para la mejora (Salazar, 2012). De este modo, dicha capacidad reflexiva se torna en habilidad cualitativa

y diferenciada de la profesión, la cual se torna sostenible por medio de la internalización de la autoevaluación en la perspectiva de la mejora continua. Para los docentes aquí está el punto de inflexión para el desarrollo profesional.

Desde la perspectiva del AP, los docentes refieren que dicha capacidad se fortalece por medio de la retroalimentación posterior a la observación de aula, la cual dota de información y material para el análisis, revisión, crítica, orientación, asesoría y toma de decisiones para mejorar, sustituir, profundizar estrategias, contenidos, conceptos, entre otros.

En campo, se advierte una mayor sensibilidad y capacidad reflexiva en los docentes con mayor compromiso, preparación académica y actitud de mejora permanente, como el “eros pedagógico” que mencionamos líneas atrás. Esta actitud lleva a conectar la práctica con la visión prospectiva de la educación como factor de formación de personas y procesos de transformación social. Implica fortalecer, confiar en la persona y aproximarla a oportunidades de aprender y seguir aprendiendo y ser un actor y constructor de una cultura que permita a la persona ser cada vez más persona (Delval, 1999. Como se citó en Osuna, 2019). En campo se percibe la necesidad de profundizar en la dimensión transformadora de la educación; y al mismo tiempo ampliar el conocimiento y crítica sobre los diferentes ámbitos de la organización social como los fenómenos sociales, culturales, económicos, naturales y entorno. La reflexividad implica una conexión permanente con los valores de justicia, respeto, colaboración, solidaridad, bien común, procesos democráticos. Pero esta reflexión y conexión aún es tema pendiente. Se ha desarrollado teoría sobre aprendizajes para la vida, pero aún faltan estructuras y organización para su implementación en aula. Todavía son un desafío la reflexión crítica, el currículo con valores y actitudes, el trabajo en equipo y la colaboración. La estrategia del AP prioriza los procesos del desempeño que permitan buenos resultados académicos estandarizados. Junto a lo anterior, la premura de la vida, los procesos entrópicos de la cotidianidad y organización escolar, la reflexión crítica, sistemática y pertinente sobre la práctica sigue siendo un tema pendiente. Se teoriza sobre aprendizaje significativo; pero aún faltan los procesos que lo vinculen al aula.

El horizonte de la reflexión crítica tiene que ver con la construcción de conocimientos y teoría sobre la práctica docente. Y esto implica actitud ética para abrir la mente, lectura activa de la realidad, motivación interna para incorporar

nuevas estrategias mentales, y responsabilidad intelectual con reflexión permanente. Una práctica crítica permanente con un movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar (Freire, como se citó en Osuna, 2019). De este modo, la reflexividad será una herramienta que permita criticar, analizar, proponer, revisar, desconstruir, sintetizar e incidir mediante prácticas innovadoras. Finalmente, se trata de sostener vivo el proceso de aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a ser y aprender a convivir. Proceso permanente en la vida y reflexión del maestro. Sólo así la dimensión transformadora de la educación será un proceso abierto y dialógico con la realidad.

El campo también refiere que las estrategias que ayudan a estos procesos son los círculos de estudio, mesas de trabajo, equipos de sistematización e innovación. Se sabe que la reflexión es herramienta clave para la profesionalización de la práctica y para la mejora educativa. Por tanto, toca a las instancias rectoras del estado, a la administración educativa y a los equipos directivos ayudar y sostener tales procesos para que lleguen al aula. Y a los centros de enseñanza superior abrir líneas de investigación centradas en la práctica pedagógica reflexiva. De este modo, cuando la reflexividad esté consolidada, el docente se habrá situado en la perspectiva de la autonomía profesional.

- **Autonomía profesional.** El acompañamiento pertinente aporta conocimientos, estrategias, seguridad emocional, satisfacción en la profesión y motivación para el aprendizaje continuo. Además, impulsa la indagación, reflexión de la práctica, autoestima e interés por la pedagogía de los cuidados. El acompañamiento junto con la capacitación integral fortalece en la carrera y en la vida *“apropiarte de algo te sirve para el aula y para la vida. Yo aplico lo aprendido también en mi casa”* (E2D1. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018). Y todo este bagaje sitúan al docente en la perspectiva del desarrollo profesional, madurez y posicionamiento en la carrera.

No obstante, el trabajo de campo abundó en datos sobre prácticas muy deficientes de acompañamiento, y de un sinnúmero de capacitaciones de mala calidad tanto en contenidos y como en metodología como se detalló más arriba en el reporte de percepciones.

En síntesis, el AP está mediado por el contexto personal e institucional. Refuerza la exigencia del docente para mejorar la práctica en aula, crecer en la

capacidad reflexiva hasta convertirla en herramienta clave para la mejora personal y profesional. Y ambas sitúan al docente ante la revaloración de la carrera y autoestima profesional.

- **Revaloración de la carrera y autoestima profesional**

Respecto a la revalorización de la carrera docente el trabajo de campo refleja que el proceso se ha iniciado hace poco tiempo: “*Hemos comenzado en la revalorización de la carrera. Pero estamos muy al inicio*”. (E2D. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018), la mejora económica y la formación integral están ayudando poco a poco en la revaloración de la carrera y autoestima profesional. No obstante, las características de un docente que se va revalorizando ya están en campo y se destacan las siguientes:

- **Identidad:** Empático, sabe comunicarse, escucha, asertivo, tolerante. Maneja el conflicto con actitud conciliadora. Valora su práctica y se fía de ella: “*Somos los formadores de todos los profesionales. Cómo vamos a sentirnos menos*”. (E2D2. Comunicación personal, 05 de septiembre de 2018). Se experimentan como personas entregadas, referentes por el buen trato y logros de los estudiantes. Valoran su trabajo, pese a los límites de la carrera, sienten que están en su lugar, se reconocen como formadores de personas y esto revierte en autoestima. Se experimentan valorados por las familias y por los exalumnos. Aunque en la escuela la gratitud es tardía. La identidad es experimentada como una experiencia de ‘sentido’.
- **Sentido de vida:** Experimentan el sentido de su vida en su labor cotidiana y en otros espacios: “*No solamente soy maestra acá. Soy referente para mi familia, me tienen respeto. Me siento feliz, satisfecha con lo que hago. Los chicos son el sentido de mi vida. He llevado mi ser profesora en la sangre*” (E1D2. E1D4. Comunicación personal, 20 y 24 de septiembre de 2018). Se trata de un sentido real, situado y cotidiano. Un sentido práctico enmarcado en las coordenadas de la organización de la vida del docente en el ámbito personal, familiar, social y profesional.
- **Revalorización y resiliencia:** El AP con sus estrategias y los nuevos marcos legales están orientados a revalorizar la carrera “*Necesitamos que*

el Estado nos valore. El proceso está en inicio (...). Y nos está afectando mucho la judicialización de los conflictos, especialmente de parte de las familias. Porque ante una queja en la UGEL el maestro siempre va estar en falta. No nos respalda y somos vulnerables ante cualquier denuncia. Hay mucha presión social sobre el docente” (E2D. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018). El AP es una estrategia para fortalecer la carrera y junto con los documentos y marcos legales del MINEDU responden a la intencionalidad de la revalorización. Pero la implementación está en proceso de inicio. Y sobre la amenaza de la judicialización de los conflictos no bastan los protocolos pues se requieren propuestas proactivas a través de programas preventivos sobre el cuidado y protección de menores y vulnerables. La carrera tiene una dimensión de resiliencia.

En síntesis, se valora el acompañamiento en su diversidad de modalidades y estrategias *“lo que el MINEDU ha comenzado está bien. Da las herramientas, actualiza y verifica a través del seguimiento”* (E2D. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018). En esta perspectiva, *“Todo acompañamiento suma”* (E2D. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018). El AP ayuda, fortalece y profundiza en la carrera *“y convierte al docente en un líder porque lo que recibe lo va a dar. Le da fortaleza y lo resitúa ante su carrera”* (E2D. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018). En consecuencia, el docente fortalece su identidad, internaliza valores y actitudes que le permiten experiencias de sentido en medio de la labor cotidiana y contexto personal. La revalorización de la carrera se percibe en inicio. Pero desde allí, como afirma Day, el docente abre la práctica a otras dimensiones, de modo especial a la inteligencia emocional, afectiva y espiritual. Fortalece la identidad, el sentido y la orientación de la carrera en un proceso silencioso, respaldado por el testimonio personal basado en la pasión por enseñar (2006). En la docencia persona y profesión configuran una unidad que se retroalimenta.

3.1.3 Rasgos de perfil asociados a un docente líder

El estudio llevó a consulta de campo las subcategorías cualitativas de la ética, la vocación y la motivación como rasgos de perfil asociados a un docente líder. Aquí los resultados de la exploración:

- **Docente ético**

Se señala que la ética es un componente esencial en la vida y práctica del docente. Se asocia dicha categoría con la coherencia de valores entre la práctica y rol social del docente. Se destacan las siguientes características:

- **Coherencia:** La práctica de valores evidencia la coherencia entre la palabra y la acción. Los resultados se reflejan en el comportamiento y actitud de los estudiantes en aula.
- **Pertinencia:** El trabajo docente está bien hecho en todo momento y circunstancia. Las sesiones están contextualizadas en la realidad, la práctica está abierta a la mejora continua y los errores son oportunidad de aprendizaje.
- **Estilo de vida.** El estilo de vida ético es el argumento de autoridad de la práctica. Aspecto que perciben los niños y sus familias: “¿sin ética que tipo de persona vas a formar?” (E2D3. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018). Es un referente social.
- **Autonomía profesional:** Es un profesional preparado y calificado. Capaz de un trato profesional, directo y confidencial. Actúa por el principio de la subsidiaridad y con autonomía profesional.

Se percibe un perfil ético exigente con la persona y función. Probablemente como auto exigencia de la profesión en relación con el aula, las familias y el contexto. El compromiso con el entorno social y comunitario no se explicita espontáneamente. En este sentido, se percibe una ética aún en el ámbito privado y de ‘puertas adentro’.

- **Vocación docente**

La elección de la carrera ha sido influenciada por referentes significativos ya sea por parientes o consejeros. En otros casos, la vocación se fue dando en el ejercicio de la carrera; aunque también se refleja que es “*Difícil encontrar un maestro con vocación*” (E2D. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018). Se asocia a la vocación docente las siguientes características:

- **Elección de la carrera:** La carrera se eligió por influencia de maestros ejemplares y por el respaldo de la familia: “*Yo no quería ser docente (...) Me decía a mí misma por ejemplo de mi profesor, algún día quiero ser docente*” (E2D1.

Comunicación personal, 05 de octubre de 2018). Y en otros casos, la vocación fue apareciendo y se fue construyendo en el ejercicio: *“Me fui enamorando de mi carrera poco a poco* (E2D3. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018). La vocación se experimenta como un elemento inherente a la vida y práctica de la docencia. Pero es una experiencia que va aconteciendo en el ejercicio de la profesión.

- **Orientación al servicio:** *“El maestro tiene que ser por vocación, no por ocasión”* (E2D2. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018). Y esto implica una acción docente entregada, afectiva, constructora de confianza con los estudiantes y sus familias, trabajar por la calidad humana, brindar un espacio seguro, acompañar, ayudar a los demás, gratitud por los testimonios de vida de los exalumnos. El docente líder tiene vocación y por ende motivación. Por esto, el ser del maestro es alimentado por los niños y se vive la carrera como un servicio a los demás. Lo cual implica cambiar formas de pensar y formas de vida, ser una persona innovadora y en capacitación permanente: *“La vocación también es responsabilidad y es fuente de motivación”* (E2D1. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018)
- **Reflexión crítica:** La vocación se refleja en el compromiso *“Yo reflexiono y reviso constantemente mi práctica en mi casa sin necesidad de un acompañante. Dentro de mí hay un acompañante. Esto es vocación para mí”*. (E1D2. Comunicación personal, 20 de septiembre de 2018). Reflexión y compromiso se implican en un enfoque vocacional de la carrera.
- **Trascendencia:** La vocación ayuda a trascender las contingencias adversas de la carrera y mantiene viva la labor cotidiana. La vocación sostiene e impulsa en medio de las dificultades. Y configura un estilo de vida sencillo, austero y con sentido espiritual *“ser maestra es una vocación. Me siento a gusto, feliz (...) tengo lo básico, lo justo y necesario. Siento que me involucro en la construcción del reino de Dios”* (E1D4. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018). *“Y nuestra carrera estaba muy maltratada. Resistimos porque sabemos que nuestra labor es decisiva para la sociedad porque formamos personas* (E1D4. Comunicación personal, 24 de septiembre de 2018).

La vocación explica el sentido cotidiano de la acción docente escondida en el anonimato del aula, y en algún caso se vincula con lo trascendente y se comprende la profesión como misión. Lo trascendente se convierte en vínculo, fuente, sentido y orientación de la vida.

- **Motivación docente**

La motivación aparece como consecuencia de la orientación vocacional de la carrera. Se señalan las siguientes características:

- **Actitud interna:** La motivación es consecuencia de la vocación. Una actitud intrínseca que se retroalimenta afectivamente en contacto con los estudiantes. Esto lleva al líder a saber estar siempre a tiempo, ser pertinente y saber actuar con los estudiantes y la familia “implica superación, empuje y motivación” (E1D. Comunicación personal, 26 de septiembre de 2018). Una actitud interna que se expresa en un modo de ser en aula.
- **Energía e inspiración:** La motivación docente se experimenta como energía e inspiración. Está hecha de relaciones interpersonales y contacto con actores directos: “*las fuentes de mi motivación son los niños y la gratitud de las familias*” (E2D3 y E2D1. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018). Los estudiantes son inspiración, fortalecen, animan y comprometen al docente a adaptar el aprendizaje a los diversos ritmos y estilos de aprender. La empatía afectiva profundiza el servicio y se convierte en fuente e impulso de innovación

En síntesis, respecto a las subcategorías de la ética, la vocación y la motivación, el campo refleja sensibilidad, sintonía y consenso unánime respecto a la pertinencia e incumbencia de dichas categorías como rasgos de perfiles necesarios e indispensables para la vida y práctica docente. Dichas categorías son comprendidas como el marco, sentido y horizonte de la vida y acción profesional en aula.

3.2 Análisis de resultados

El análisis, integración de los datos y aportes del presente estudio se articulan en la persona del docente como sujeto de la presente investigación. Desde esta perspectiva

se analizan los resultados y aportes de las categorías del AP y del liderazgo docente en el contexto de la investigación internacional y nacional.

3.2.1 La persona del docente

El estudio asume a la persona del docente como núcleo integrador y articulador de las categorías del acompañamiento pedagógico y del liderazgo docente. Por esto se establece una comprensión dinámica y dialéctica entre la función profesional y la dimensión personal del docente. Así pues, profesión y persona configuran un fenómeno de estudio. Se refieren e implican mutuamente específicamente desde la intencionalidad transformadora de la educación. Por esto, a través del acompañamiento pedagógico se estudian implícitamente posibilidades de transformación, desarrollo y mejora de la función profesional y a través de las subcategorías de la ética, la vocación y la motivación, el crecimiento y desarrollo de la persona del docente. Y así, persona y función se sitúan en la perspectiva de la cultura de la mejora continua.

La categoría del acompañamiento pedagógico permitió entrar en los detalles, percepciones y valoraciones profesionales de la función docente. En el abordaje del liderazgo se profundizó en otras dimensiones de la persona, a través de historias individuales con su respectiva vivencia, experiencia e interioridad. Dicha conexión fue proyectando el rol, la función y la misma profesión a otros horizontes personales y sociales. En el nivel de la interioridad personal, la conexión espontánea se fue dando con las dimensiones socio afectiva, emocional y espiritual. Y en ese ámbito el vínculo entre la función y la vivencia personal se tornó mucho más próximo en el nivel del compromiso y responsabilidad social de la profesión. Así pues, de modo muy general, se establece un vínculo 'singular e inicial' entre persona y profesión. Y desde este binomio se vislumbra el componente formativo de la educación, de modo especial en los primeros ciclos de la educación básica y el docente se convierte en un agente de formación y transformación de personas, de la carrera y de la sociedad.

En general, el docente está contento con su rol; pese a la presión administrativa y social de la carrera. Se va tornando una persona significativa para la sociedad; pero calidad de la formación integral en el servicio todavía es un tema pendiente a ir incorporando al desarrollo profesional y crecimiento personal.

El MINEDU está capacitando y desarrollando las competencias técnico pedagógicas de los docentes para cumplir con los compromisos y metas entre los estados y los organismos internacionales. No obstante, la comprensión integral y holística del

docente demanda la incorporación de otras dimensiones de interioridad y dinámica personal. Específicamente, el trabajo de campo hace referencia al ámbito socioemocional y afectivo por la complejidad de las relaciones humanas, la judicialización de los conflictos junto con otras dimensiones como la política, la ética, lo social, la espiritualidad y todo aquello que aporte al desarrollo, crecimiento e integración personal del docente. De este modo, persona y carrera se integran, articulan y retroalimentan desde la dinámica entre el ser y el hacer. Y el ejercicio profesional se convierte en reflejo, testamento y legado de una persona integrada y socializada.

La investigación educativa refiere a un docente que está desarrollando su carrera para crecer en habilidades y competencias (Elacqua, 2017; Lowery-Moore, 2016; Barragán, 2016; Contreras, 2016; Bernal, 2015 y Argos, 2014). En el estudio se constata la continuidad de este proceso porque el docente valora la capacitación pertinente y de buena calidad como aspecto clave para la innovación. Al mismo tiempo, acoge y profundiza iniciativas que le ayudan a una mayor profundización, implicación, creatividad y compromiso con su práctica. Se amplía la consciencia del cambio como riqueza para el aprendizaje, y se abre a la actualización y formación integral continua.

Se coincide con Murillo (2015) en la constatación que la reflexión de la práctica es un elemento clave para la innovación. Dicha capacidad es al mismo tiempo, material y contenido para el aprendizaje en servicio *“el diálogo reflexivo ayudó a profundizar y a mirar críticamente la propia práctica y a revertirlo como estrategia en aula”* (E1D4. Comunicación personal, 24 de septiembre de 2018). En algún caso, aparece como una capacidad internalizada *“Yo reflexiono y reviso constantemente mi práctica”* (E1D2. Comunicación personal, 20 de septiembre de 2018). Dichas capacidades se muestran como indicadores de logro de una capacitación pertinente del docente en servicio como ya se señaló líneas arriba.

Las percepciones dan cuenta que la capacitación eficaz logra internalizar capacidades como la reflexión, autoevaluación y planificación de la práctica. Los docentes van profundizando la autoconciencia que son partícipes y actores claves en la formación integral de la persona. De aquí pues, que el acompañamiento pedagógico sea una categoría clave para profundizar tales procesos.

3.2.2 Acompañamiento pedagógico

En la investigación internacional el acompañamiento pedagógico ha sido abordado como supervisión e inspección, y la implementación ha tenido diferentes

estructuras administrativas y características (Antúnez y Silva, 2013; López del Castillo, 2013; Soler, 2012 y Rodríguez, 2011). En campo, algunos casos, perciben esta práctica como monitoreo y supervisión basada en una relación vertical y como un ejercicio desigual de poder por el cual los acompañantes “*vienen, te miran, te ponen una nota y se van*” (E1D3. Comunicación personal, 21 de septiembre de 2018). Otros, valoran el aporte “*El acompañamiento de la UGEL me ha ayudado a ir mejorando mi práctica (...). El acompañamiento me empoderó*”. (E1D4. Comunicación personal, 24 de septiembre de 2018). Se tiene una percepción ambigua del AP. Por una parte, se asocia la calidad al perfil del acompañante y por otra, el rol fiscalizador aparece como amenaza. Se valoran los contenidos de las capacitaciones, sobre todo, aquellos que están en función del aula y tienen como base y soporte las prácticas docentes validadas en aula. El acompañamiento interno realizado por los directivos no funciona por la carga y demanda administrativa de la escuela y de las instancias del MINEDU. Se perciben como ‘funcionarios’ que “*están para dar estadísticas, cifras. (...). Damos un poquito de tiempo a la parte pedagógica y todo lo demás es trabajo administrativo*” (E2D. Comunicación personal, 26 de septiembre de 2018). Por esta razón, la investigación reciente constata que algunos estados aún no han incorporado sistemática y orgánicamente el acompañamiento pedagógico a organización y gestión. (Antúnez y Silva, 2013; López del Castillo, 2013; Soler, 2012 y Rodríguez, 2011).

Sin embargo, los directivos tienen una percepción más positiva de la estrategia del AP porque sitúa a los docentes en una perspectiva de exigencia y mejora de la práctica: “*Lo que el MINEDU ha comenzado está bien. Da las herramientas, actualiza, verifica y hace seguimiento*” (E2D. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018). En este sentido, “*Todo acompañamiento suma*” (E2D. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018).

Los casos estudiados coinciden con la comunidad académica en la valoración de la estrategia. Sin embargo, el MINEDU tiene que hacer ajustes en los perfiles de selección y evaluación de los acompañantes. Se torna necesario, además del perfil profesional, incluir también el perfil ético y la calidad humana porque “*falta calidad humana en muchos acompañantes. (...) se tiene que incorporar el factor afectivo y emocional. La empatía, la ética, y la vocación son claves. Caso contrario, se pierde autoridad profesional y moral*” (E2D. Comunicación personal, 26 de septiembre de 2018). El sector tiene el desafío de la innovación y mejora frente a la carga administrativa, institucional y burocrática. Queda la sensación que la burocracia está instalada, se ampara en el

legalismo, en el poder y en la fuerza administrativa que permanece, mientras pasan los puestos políticos y técnicos con la consecuente pérdida de renovación, cambio, innovación y mejora.

Por lo anterior, el estudio constata la necesidad de un acompañamiento formativo que oriente, dialogue, cuestione, confronte con resultados, ayude a ver debilidades y fortalezas, recuerde compromisos acordados, proponga alternativas, anime y fortalezca capacidades... (Hurtado y Paredes, 1999). Siempre en el marco de una relación de profesionales. En esta perspectiva, una institución reconocida en la educación pública en Perú está validando algunas líneas del acompañamiento formativo mediante el trato respetuoso, acogida del mundo afectivo y emocional del docente, naturalidad del acompañamiento tanto para los docentes como para los estudiantes, involucramiento del docente en la mejora mediante un compromiso libre y motivado: *“Aquí no hay temor a equivocarse, uno se siente en casa (...) animado y acompañado en el compromiso de formar personas”* (E1D4. Comunicación personal, 24 de septiembre de 2018). Este modelo de acompañamiento requiere un determinado enfoque, intencionalidad, perfil personal, profesional y una gestión administrativa en función de lo pedagógico como aspecto nodal de la escuela para la formación integral de las personas. Sin embargo, el MINEDU comprende el AP en el marco del desempeño docente y para tal fin ha publicado la guía Acompañamiento pedagógico 2018 como documento orientador para acompañantes pedagógicos y especialistas en formación docente.

En síntesis, el acompañamiento pedagógico es una estrategia que está impulsando el MINEDU para la mejora educativa. Una mejora basada en el buen desempeño docente. De este modo, el AP responde a una estrategia administrativa de resultados. Por esto, se torna necesario profundizar y desarrollar estudios y teoría, junto con marcos legales, que superen las relaciones de poder, basadas en una concepción infantil y escolarizada del docente para situarse en el nivel de la autonomía profesional y funcional. Así pues, el AP será una estrategia de mutuo aprendizaje tanto para el acompañado como para el acompañante. Un acompañamiento con contenidos holísticos que mejore a la profesión y al profesional. Así ambos factores se convertirán en referentes necesarios del sistema educativo.

3.3.3 Liderazgo docente y rasgos de perfil

Los estudios están concluyendo que los temas relacionados con el trabajo docente en aula son factores claves para el aprendizaje (Nicholas, 2017; Wawan, 2017; Walder,

2017; Lowery-Moore, 2016; Cosenza, 2015 y Kilinc, 2015). Además, se afirma que después de la labor del profesorado en el aula, el liderazgo escolar es el segundo factor que influye en el aprendizaje de los alumnos en la escuela (Robinson, 2007; Marzano, 2005 y Leithwood, L, 2004). Leithwood trabajó dicha relación a través del tema del liderazgo transformacional mediante la comprensión de las necesidades y aspiraciones de la comunidad para gestionarlas desde la escuela, junto con la colaboración de las familias (Sun, 2019). La literatura sintetiza tales aportes en referencia al liderazgo directivo.

Otros estudios complementan lo anterior, cuando recomiendan sobre las competencias docentes necesarias para el liderazgo escolar. Aspecto a tener en cuenta especialmente en la formación inicial. Se señalan como prioritarias las competencias para coordinar, colaborar, resolver conflictos, analizar situaciones complejas, gestionar el aula, fortalecer la relación con la familia y la comunidad (Iranzo-García, 2018). Tales procesos implican fortalecer competencias emocionales y psico-afectivas como herramientas claves para la gestión del aula (Mórtigo, 2018). Así pues, para la adquisición de un liderazgo efectivo en medio de un contexto educativo cada vez más complejo, la investigación recomienda trabajar liderazgos versátiles que se adapten a la complejidad del aula y al contexto de la escuela (Bush, 2019). Se advierte que la esencia del liderazgo no está en el actor principal, sino en la relación de direcciones, movimientos y orientaciones. Y para esto se requiere un docente capacitado, y con apoyo profesional a lo largo de su carrera, docentes que sepan trabajar y colaborar en equipo. Equipos siempre abiertos al cambio. Una potente dosis de identidad porque según Meirieu ser profesor es un modo de ser y estar en el mundo (como se citó en Bernal, 2013).

El presente estudio tiene como sujeto al docente y ha explorado los rasgos de perfil necesarios para el liderazgo en aula. En campo, se destacan como rasgos imprescindibles en el perfil de un docente líder, las subcategorías de la ética, la vocación y la motivación: *“son imprescindibles por el compromiso que implica la carrera. Porque somos formadores de personas y de profesionales”*. (E3D. E2D1). Conversación personal, 05 y 15 de octubre de 2018). Los docentes se adhieren al sentido de la profesión impulsados fundamentalmente por el servicio en aula y por la exigencia externa del MINEDU.

a. Ética

La ética es percibida como un componente indispensable en el perfil personal, profesional y social del docente: *“La ética es necesaria, más aún en un contexto de*

corrupción” (E2D1. Conversación personal, 05 de octubre de 2018). Se asocia a la práctica de los valores (Argos, 2014), a la coherencia entre la palabra, la acción en aula y la vida, a la práctica pertinente por su contextualización y apertura a la mejora continua (Andrade, 2008). Pero aún falta ampliar la conciencia crítica hacia la función social de la carrera y su relación con la comunidad. Pese a su importancia, la ética es un ámbito implícito en la vida y práctica del docente.

b. Vocación

La vocación está asociada al sentido y orientación de la vida del docente. Por tanto, se vive como impulso interior del espíritu humano hacia el servicio (Poggi, 2013): *“El maestro está por vocación, no por ocasión”* (E2D2. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018). Sitúa la acción docente en la perspectiva de la acción formativa de la profundidad hasta vincularla con la trascendencia *“Siento que estoy ayudando (con mi trabajo) a construir el reino de Dios”* (E2D3. Conversación personal, 05 de octubre de 2018). La vocación explica el impulso interior y el deseo de la mejora continua ((Mota-Bonilla, 2016 y Cuenca, 2011). Y la mejora es consecuencia del buen hacer. La vocación, en las circunstancias adversas, se convierte en soporte y contención ante las carencias y límites de la profesión (Bustamante, 2016). Explicita el sentido de la vida *“Estoy feliz. Vivo con lo necesario. Pero desde siempre he llevado mi ser profesora en la sangre”* (E1D2. E1D4. Comunicación personal, 20 y 24 de septiembre de 2018). La vocación configura y perfila una condición docente basada en un estilo de vida sencillo, en el servicio presto y diligente y que no para nunca, y aleja del resentimiento reivindicativo.

En consecuencia, la vocación sitúa al docente en una dimensión de profundidad con identidad, orientación y sentido de vida. Y convierte a la profesión en un ejercicio apasionado por enseñar y formar personas (Day, 2006)

c. Motivación

Se coincide con Andrade (2008) cuando se asocia a la motivación con el impulso afectivo que confiere al docente la energía necesaria para la acción cotidiana y lo experimenta como una actitud interna que *“implica superación, empuje y motivación”* (E1D. Comunicación personal, 26 de septiembre de 2018). Genera vínculos y círculos de confianza con los estudiantes y las familias. Proceso que retroalimenta la práctica a través

del reconocimiento (Bustamante, 2011): “*mi fuente de motivación son los niños y la gratitud de las familias*” (E2D3 y E2D1. Comunicación personal, 05 de octubre de 2018).

Así pues, se considera como elemento clave la incorporación del mundo afectivo del docente al campo de la enseñanza y del aprendizaje como condición para la eficacia formativa, satisfacción laboral, compromiso organizacional, desarrollo profesional y para satisfacer las necesidades de los estudiantes y familias (González y Subaldo, 2015). Una vez más persona y profesión aparecen como una unidad imprescindible para la educación concebida como un proceso formativo de personas.

En síntesis, las subcategorías de la ética, la vocación y la motivación aparecen en la literatura y en el estudio asociadas indirectamente a la vida y práctica de un docente líder. Y en campo se destaca a la ética como un componente básico en el perfil de un profesional de la educación y adquiere un tono urgente por el contexto de corrupción globalizada, una necesidad imperativa para la reconstrucción social desde la escuela por medio de la práctica de valores. La vocación tiene un componente de sentido. Configura la identidad, pertenencia, adhesión, estilo y modo de ser y proceder del docente. Y la motivación se asocia al “eros pedagógico” de la literatura como consecuencia del impulso, gusto y voluntad de hacer las cosas para el bien de los demás.

CONCLUSIONES

El estudio tuvo como objetivo explorar y describir las percepciones de los docentes y directivos sobre el acompañamiento pedagógico en aula e indagar los rasgos de perfil asociados a un docente líder en tres escuelas públicas de Lima. Las conclusiones siguen la secuencia de tal propósito.

Percepciones y valoraciones sobre el AP

Los docentes y directivos tienen una percepción positiva sobre el valor del AP. Se valora como una estrategia necesaria para la formación y capacitación del docente en servicio. Una capacitación pertinente con temas relacionados con la gestión del aula y respaldada por la práctica docente validada y sistematizada. Sólo así se podrán superar las capacitaciones de baja calidad.

Se valora la práctica del AP porque ha situado al docente en una perspectiva de revisión, crítica, exigencia y mejora de la práctica. En este proceso ha sido muy importante la reflexividad y la capacidad de autoevaluación docente en clave de la mejora del aprendizaje. Hay expectativa sobre la experiencia, aún limitada de un acompañamiento horizontal que permita una retroalimentación con reflexión, crítica, construcción de nuevos saberes, autonomía y motivación para la mejora continua (MINEDU, 2018).

Al mismo tiempo se constata una crítica reiterada al AP realizado bajo un esquema vertical y fiscalizador propio de una administración educativa basada en una relación de poder. Esto ha llevado a una relación de cumplimiento burocrático con la consecuente minusvaloración de la profesión, desprestigio de la carrera y baja calidad de la educación. De aquí pues, la necesidad de profundizar en una capacitación integral del docente que incluya otras dimensiones de la persona que profundicen el crecimiento personal y profesional. Y al mismo tiempo, se torna necesario revisar los criterios de selección de

acompañantes y capacitadores que incluya competencia emocional, salud mental, psicológica y ética profesional.

Se destaca el AP de una institución importante en la educación pública, el cual se lleva a cabo desde la comprensión integral del docente; por esto, además de lo técnico pedagógico, incorpora el factor afectivo y emocional. Comprende al AP como un componente del sistema educativo.

El estudio constata la necesidad de un acompañamiento formativo y se piensa que podría llegar a ser una de las estrategias, en clave de mentoría, que más influiría en el desarrollo del liderazgo docente. No obstante, el MINEDU implementa el AP en función del desempeño docente y de los resultados académicos estandarizados. Queda pendiente un AP que ayude a desarrollar y profundizar la carrera en clave de crecimiento personal y profesional.

Rasgos de perfil asociados a un docente líder

Respecto a las subcategorías cualitativas de la ética, la vocación y la motivación, el trabajo de campo reporta una sensibilidad natural y espontánea sobre la pertinencia de dichas categorías como rasgos de perfil necesarios e imprescindibles en la persona y profesión docente. Se valora e identifica a dichos rasgos como componentes identitarios, básicos e imprescindibles para la formación de personas con un enfoque integral, humanista y transformador. Un componente esencial a tener en cuenta en la educación básica y formación inicial de los docentes. Así pues, el campo asocia a dichas categorías como elementos estructurantes de la persona y profesión que definen el ser, estilo y modo de proceder del docente.

La ética desde la vivencia de los valores adquiere relevancia y adhesión en sí misma. Se percibe una demanda urgente de práctica y acción ética por el contexto de la globalización de la corrupción. Se asocia naturalmente a la práctica coherente, profesional y a la función social de reconstrucción de la sociedad. La vocación refiere al vínculo, adhesión, militancia, sentido y orientación de la profesión. Y se asocia a una acción formativa y “misional” en medio del anonimato del aula. La motivación es percibida como consecuencia de un modo de vida, práctica ética y vocacional. De este modo, la ética, la vocación y la motivación son componentes inherentes a la vida y práctica de un líder. En definitiva, rasgos necesarios en la vida y acción del docente.

Los docentes se perciben como actores de la mejora educativa. Por tanto, líderes para el aprendizaje y mejora de las personas. Expresan su deseo de ser valorados integralmente, no sólo como instrumentos de un sistema educativo orientado a resultados estandarizados, sino como personas en su dimensión humana, psicológica, espiritual y profesional. Desde estas dimensiones se perciben, valoran y definen como líderes de cambio, mejora educativa y transformación social.

También se percibe la demanda de un liderazgo centrado en el desarrollo y crecimiento de los estudiantes, habilitador y capaz de transferir capacidades, con perspectiva y función social para el fortalecimiento y transformación de la ciudadanía y de la reconstrucción del tejido social. Aparecen proyecciones de un liderazgo que trascienda al aula, un docente líder que se caracterice por su madurez intelectual, emocional, afectiva y se convierta en referente para el aula, la comunidad educativa y la sociedad. Un agente de formación con calidad humana y profesional que promueva la consolidación de la democracia respaldado por rasgos de perfiles éticos, vocacionales y motivacionales.

En consecuencia, dado el enfoque transformador y dinámico desde el cual se abordaron las categorías del estudio, la persona del docente se convierte en sujeto y núcleo articulador de las categorías del estudio. De este modo, persona y profesión se refieren e implican mutuamente y configuran un modo de ser, hacer y proceder en la perspectiva de la cultura de la mejora continua. En esta línea se puede formular como hipótesis inductiva que existe una relación de influencia entre el AP y el LD. Y se recomienda a la investigación generar estudios explicativos sobre dicha influencia.

RECOMENDACIONES

El presente estudio tiene un carácter aplicado y está orientado a la mejora de la condición docente y de la realidad educativa. Las recomendaciones responden a dicha intencionalidad.

Corresponde al estado continuar desarrollando e implementando políticas públicas para el desarrollo profesional, específicamente en la formación inicial y en la formación en servicio. Implementar programas de formación con un enfoque holístico que permita desarrollar habilidades de liderazgo, sistematizar y socializar prácticas, conocer y aplicar metodologías participativas, e internalizar competencias afectivas y emocionales.

Continuar la investigación con estudios que profundicen los componentes invisibles del aula como clima, organización, didáctica, metodología, modalidades de acompañamiento. Especialmente en la estrategia del acompañamiento formativo basado en mentoría, trabajo colaborativo, liderazgo distribuido y transformacional para fortalecer el liderazgo docente.

Viabilizar investigaciones explicativas que ayuden a profundizar la influencia del acompañamiento pedagógico sobre el liderazgo docente y su relación con la ética, la vocación y la motivación.

Complementar la formación docente continua con el bagaje metodológico de recursos en línea, entornos digitales y redes profesionales que ayuden a la formación integral con competencias necesarias para el S. XXI. Y orientar la formación inicial en la perspectiva de la autoevaluación – planificación para dotar a la profesión de las herramientas necesarias para la reflexión, imaginación y construcción de pensamiento. Y de este modo, convertir a la escuela en un centro de autoformación en liderazgo e investigación educativa.

Continuar con estudios que profundicen la identidad del docente. Que integren persona y profesión priorizando contenidos que atañen la dimensión afectiva, emocional y salud mental de los docentes. Estudios aplicados que generen sentidos e historias de vida.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, J. (2008). *Ética docente. Estudio sobre o juízo moral do professor. Tese* (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de <https://bit.ly/2rn00i1>
- Álvarez, F. M. (2015). *Liderazgo positivo y compartido*. Revista Padres y Maestros N° 361, marzo 2015. DOI: <https://bit.ly/2wR0kL5>
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Walters Kluwer.
- Allendes, A. (2015). *Propuesta para la mejora del proceso de observación de aula en el colegio Peter College*. Tesis de maestría. Universidad Alberto Hurtado. Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2zlrGHn>
- Argos, J. y Ezquerro, P. (2014). *Liderazgo y educación*. Santander. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Barragán, A., Pérez, M., Martos, A., Simón, M., Molero, M., y Vázquez, J. (2016). *Intervención y variables del personal docente y el centro escolar que modulan el rendimiento académico del alumno*. European Journal of Child Development, Education and Psychopathology. Vol. 4, N° 2 (Págs. 89-97). Recuperado de <https://bit.ly/2rlcIh8>
- Bernal, A y Ibarrola, S. (2015). *Liderazgo del profesor: Objetivo básico de la gestión educativa*. Revista Iberoamericana de Educación. N° (67), pp. 55-70
- Bernal, A., Jover, G., Ruiz, M., y Vera, J. (2013). *Liderazgo personal y construcción de La identidad profesional docente*. Recuperado de <https://bit.ly/2EbWj4B>
- Bisquerra, R (Coordinador). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/2MVbwuM>
- Bolívar, A. (2015). *Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos*. RINACE, Vol. 8, N° 2 noviembre.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga, Aljibe.

- Bolívar, A. (2011). *Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente*. EDUCAR, Vol. 47, Núm.2. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/2KGJuBo>
- Bush, T. (2019). *Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un Liderazgo efectivo*. EVEDUC. Brasil. Recuperado de <https://bit.ly/2SvBytR>
- Bustamante, M. (2016). *Repensando los factores que afectan la práctica docente. Un caso de doce docentes en un colegio de Villa el Salvador*. IEP. Fundación BBVA. Lima. Recuperado de <https://bit.ly/2HUje9j>
- Casanova, M.A. (2015). *La supervisión, eje del cambio en los sistemas educativos*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(4), 7-20. Recuperado de <https://bit.ly/2IWITPf>
- Casares, D. (2001). *Líderes y educadores*. Biblioteca Presidencial para la Paz. Guatemala. Fondo de Cultura Económica. México.
- Cejudo, J. y López-Delgado, M. (2017). *Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros*. Universidad de Castilla. España. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Centro de Escritura Javeriano. (2018). *Normas APA, sexta edición*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://bit.ly/2N8xvBI>
- Contreras, T. (2016). *Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica*. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. Recuperado de <https://bit.ly/2rnEk5r>
- Cortés R. y Lorente, A. (2011). *La supervisión en América Latina ante las metas educativas de 2021, propuestas por la OEI*. Revista Iberoamericana de Educación, 57 (1), 1-10. Recuperado de <https://bit.ly/2Gzpk9m>
- Correia E., J.F. (2015). *Autoavaliacao das Escolas. Reflexao em Torno da Melhoria do Sistema Educativo*. REICE 2015 13(4). Recuperado de <https://bit.ly/2roewFl>
- Cosenza, M.N. (2015). *Defining Teacher Leadership. Affirming the Teacher Leader Model Standards*. California Lutheran University. Recuperado de <https://bit.ly/2DjO606>
- Cuenca, R., Montero, C., Ames, P. y Rojas, V. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente: estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Consejo Nacional de Educación (CNE). IEP – Instituto de Estudios Peruanos. Lima. Recuperado de <https://bit.ly/2OmpBAy>

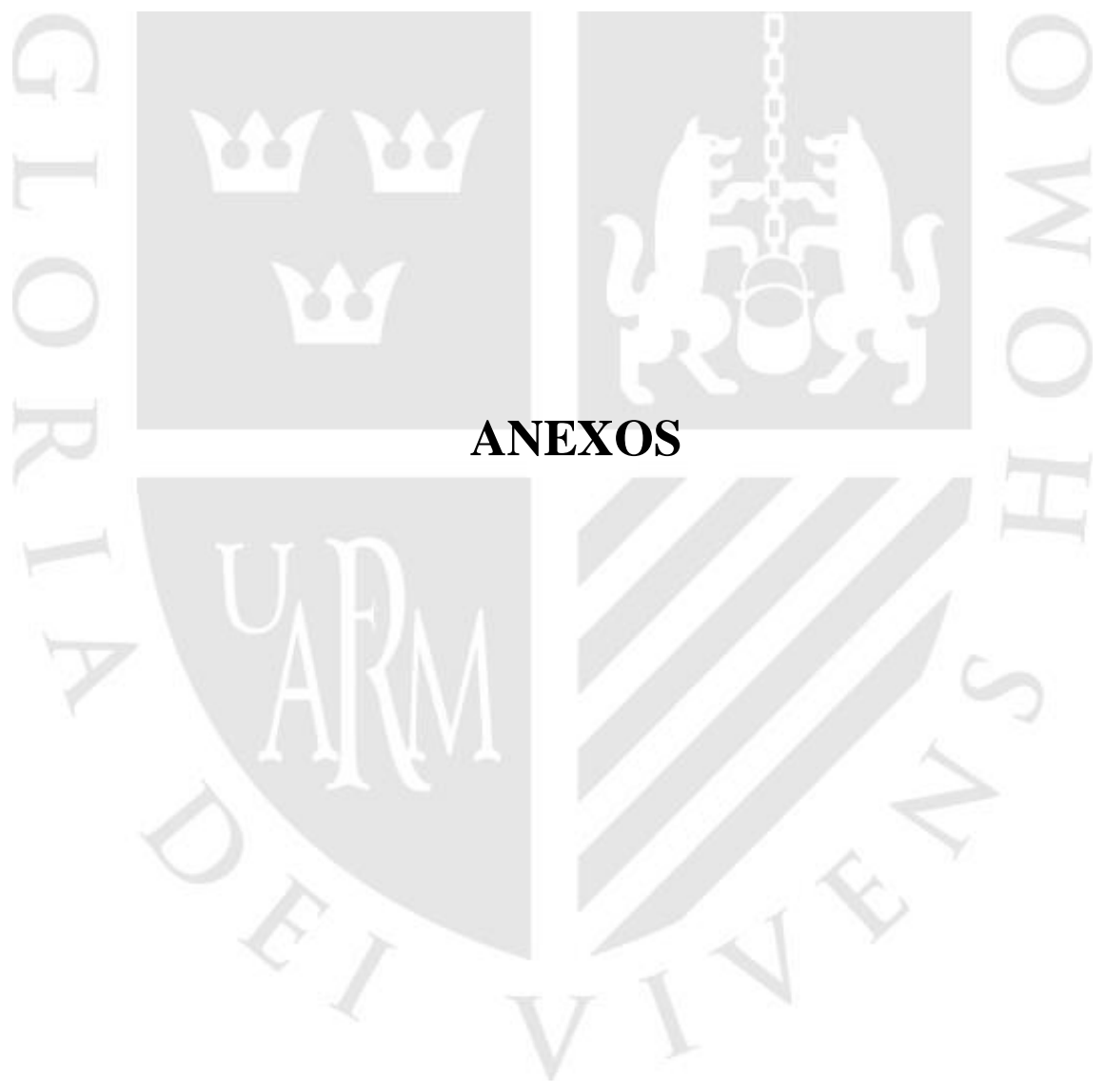
- Cuenca, R y Pont, B. (2016). *El liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa*. Fundación Santillana.
- Cuenca, R. y Stojnic. L. (2008). *La cuestión docente Perú: Carrera Pública 96 magisterial y el Discurso del desarrollo profesional. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE*. Recuperado de <https://bit.ly/2rmdJWm>
- Cueto, S. (2016). *Balance y panorama de cuatro programas de educación básica: Acompañamiento pedagógico, Colegios de Alto Rendimiento, Educación Intercultural Bilingüe y Jornada Escolar Completa*. Consejo Nacional de Educación (CNE). Boletín N°40- noviembre 2016.
Recuperado de <https://bit.ly/2JR9DfC>
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Educadores XXI*. Narcea. Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2VIVAVr>
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. París: Unesco
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* New York. Banco Interamericano de Desarrollo – BID.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile, Área de educación, Fundación Chile.
- Fierro, C. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones* (2003). <https://bit.ly/2SVCCTG>
- Fullan, M. (2002^a). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- García – Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <https://bit.ly/2NPEywa>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Colección: Investigación Cualitativa. Dirección: Uwe Flick. Ediciones Morata. Madrid. Recuperado de <https://adobe.ly/2GOvLJl>
- González, J. y Subaldo, L. (2015). *Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los docentes*. Educación Vol. XXIV, N° 47. Recuperado de <https://bit.ly/2kaj9Qj>
- González, N., Eguren, M., y De Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas del maestro peruano*. Instituto de Estudios Peruanos, IEP. Recuperado de <https://bit.ly/1j0vke1>

- Gonzalez Rey, F. (2017). *La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en Una perspectiva cultural-histórica*. Recuperado de <https://bit.ly/2GhxKqo>
- Guber, R. (2001). *Método, Campo y Reflexividad*. Grupo Editorial Norma. Recuperado de <https://bit.ly/2ANXuZg>
- Guber, R. (2001). *La entrevista etnográfica*. Recuperado de <https://bit.ly/2teEz3h>
- Haro, Yasna. (2014). *Propuesta de acompañamiento docente en aula para la escuela básica Blas Cañas*. Tesis de maestría. Universidad Alberto Hurtado. Chile.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education. México.
- Herrán, A. (2019). *Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2ZoXxDp>
- Iranzo – García, P., Camarero – Figuerola, M., Barros-Arós, Ch., Tierno-García, J., Gilabert-Medina, S. (2018). *¿Qué opinan los maestros sobre las competencias de liderazgo escolar y sobre su formación inicial?*. RINACE. Recuperado de <https://bit.ly/2SGmGZq>
- Kılınç, A. Ç., Cemaloğlu, N., y Savaş, G. (2015). *The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress*. Eurasian Journal of Educational Research, 58, 1-26. Recuperado de <https://bit.ly/2HZbA9e>
- Larrosa, M. (2010). *Vocación docente versus profesión docente en las instituciones educativas*. REIFOP, 13 (4). Recuperado de <https://bit.ly/2F0NCf7>
- Lowery-Moore, H., Latimer, R., y Villate, V. (2016). *Essence of Teacher Leadership: A Phenomenological Inquiry of Professional Growth*. International Journal of Teacher Leadership. Vol. 7 (1)
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional docente*. Recuperado de <https://bit.ly/2w2AksG>
- Martínez, H., y González, S. (2009). *Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: Sentido y perspectiva*. CIENCIA Y SOCIEDAD. Vol. XXXV, N° 3, 2010. República Dominicana.
- Meirieu, P. (2018). *Riquezas y límites del enfoque por competencias del ejercicio de la profesión docente, hoy*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/2GlnPh5>
- Ministerio de Educación. (2018). *“Acompañamiento pedagógico 2018. Dirección de Formación Docente en Servicio – DIFODS”*. Orientaciones y protocolos para el desarrollo de estrategias formativas del programa de formación en servicio

- dirigido a docentes de IIEE del nivel primaria con acompañamiento pedagógico. Lima.
- Ministerio de Educación. (2018). *Perfiles de liderazgo pedagógico en escuelas primarias y su relación con el rendimiento* (Zoom educativo N° 5). Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de <https://bit.ly/2rN48at>
- Ministerio de Educación. (2017). *Rúbricas de Observación de aula para la evaluación del desempeño docente*. Manual de aplicación. Lima.
- Ministerio de Educación. (2016). *El impulso de una carrera. Política de revalorización docente en el Perú*. Lima.
- Ministerio de Educación. (2014). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. Lima.
- Montero, C. (2011). *Estudio sobre acompañamiento pedagógico. Experiencias, orientaciones y temas pendientes*. Fundación SM y Consejo Nacional de Educación.
- Mórtigo, A. y Rincón, D. (2018). *Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos*. Boletín REDIPE. Recuperado de <https://bit.ly/2MX9WIH>
- Mota-Bonilla, M. y González-Pérez, B. (2016). *Trabajo colaborativo y liderazgo docente dentro de la RIEMS*. *Psicología Educativa*, enero-diciembre 2016, 4(1), 71-78. Universidad Autónoma de Puebla. México.
- Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2015). *¿Qué ocurre en las aulas donde los niños no aprenden?* Universidad Nacional Autónoma de México. *Perfiles educativos*. Vol. 38, núm. 151. Recuperado de <https://bit.ly/2wjDuf2>
- Nicholas Sun-keung Pang y Zhuang Miao (2017). *The Roles of Teacher Leadership in Shanghai Education Success*. Recuperado de <https://bit.ly/2FO6Pxo>
- Osuna, C., Díaz, K. (2019). *La práctica docente reflexiva en profesores mexicanos ante los retos de la nueva ciudadanía*. Universidad de Murcia. Murcia (España). Recuperado de <https://bit.ly/2KQdDT2>
- Poggi, M (coord.), Anderson, G., Correa, M., Maldonado, S., Piovani, V.,... Salas O'Brien, E., (2013). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires. UNESCO – IIPE. Recuperado de <https://bit.ly/2P6TgTt>
- Reyzábal, M. V. (2015). *La Supervisión Educativa: una Profesión Compleja, Ética e Imprescindible*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (4). Recuperado de <https://bit.ly/2KH4Bm>

- Rodríguez, J., J. Leyva y A. Hopkins (2016). *"El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú"*, MPRA Paper 72400, University Library of Munich, Alemania. Recuperado de <https://bit.ly/2rrw5ES>
- Rodríguez, J., Sanz, P. y Soltou, L (Coor.) (2013). *Informe final. Evaluación de diseño de presupuesto (EDEP) de la intervención Pública Evaluada (IPE): "Acompañamiento Pedagógico"*. MINISTERIO/ PLIEGO: MINEDU. Recuperado de <https://bit.ly/2Ie826C>
- Rodríguez, S., Nuñez, J., Valle, A., Blas, R., Rosario, P. (2009). *Motivación docente y estrategias de aprendizaje*. Escritos de Psicología Vol. 3. Málaga. Recuperado de <https://bit.ly/2IZJD6r>
- Sammons, P. y Bakkum, L. (2011). *Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: Una revisión de literatura*, Revista profesorado 15(3) dic. 2011. Recuperado de <https://bit.ly/2jv8Ztb>
- Sánchez, E. (2017). *El liderazgo docente y su desempeño en la educación básica ecuatoriana*. Revista publicando, 4 N°12. (1).
- Salazar, J. y Marqués, M. (2012). *Acompañamiento al aula, una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Recuperado de <https://bit.ly/2xvwVXg>
- Sempe, L. (2015). *Balance de la Estrategia de Acompañamiento Pedagógico en Áreas Rurales de Perú en la Lógica del Presupuesto de Resultados*. REICE. Recuperado de <https://bit.ly/2DZw9Tw>
- Sugimaru, C. y León, J. (2015). *El éxito educativo de la región Moquegua, un análisis de la gestión pedagógica e institucional en tres niveles: regional, local y de institución educativa*. Silex: Revista Interdisciplinaria, 5, jul-dic., 19-37. Recuperado de <https://bit.ly/2jBjM5n>
- Sun, J. (2019). *Characteristics, impacts and background of the transformational school Leadership model*. University of Alabama. Recuperado de <https://bit.ly/2GZobvG>
- Torres, M. y Lajo, R. (2011). *Relaciones entre ética profesional y desempeño laboral en profesores de un distrito del Cono Norte de Lima*. [En Línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2HZ5CWh>
- Ulloa, J., y Rodríguez, S. (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes. Aporte para la mejora de la escuela*. RIL editores. Universidad de Concepción. Chile.

- Vannetty, N. (2009). *El derecho a la educación en el Perú en tiempos neoliberales*. Educación Vol. XVIII, N° 35. Recuperado de <https://bit.ly/2DPQCKl>
- Velaz, C. (2009). *Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesor principiante*. Recuperado de <https://bit.ly/2BxZByh>
- Walder, A. (2017). *Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning*. ELSEVIER. Studies in Education Evaluation. Volume 54, P 71- 82.
- Wawan Wahyuddin. (2017). *Headmaster Leadership and Teacher Competence in Increasing Student Achievement in School*. Recuperado de <https://bit.ly/2wfbSaF>
- Zahonero, A. y Martín, M. (2012). *Formación integral del profesorado: Hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes*. *Tendencias Pedagógicas* (20), 51-70. Recuperado de <https://bit.ly/2HRzhVj>
- Zárate. O. (2018). *Docentes: Líderes que transforman vidas y promueven la convivencia*. Recuperado de <https://bit.ly/2Dvec0Q>



ANEXOS

ANEXO N°1: GUÍA DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUCTURADA

Instrumento: Guía de entrevista semi – estructurada

Objetivo de la guía de la entrevista: recoger información, percepciones y valoraciones a través de las subcategorías del estudio en el marco de la investigación “Acompañamiento pedagógico en aula y liderazgo docente en nivel primario” de docentes y directivos.

I.- Características de la Institución Educativa

Ubicación:	Región / Provincia / Distrito
Niveles Educativos:	Inicial / Primaria / Secundaria
Número de alumnos:	Total en la IE / Por nivel / Por grado / año.
Número de secciones:	Total en la IE / Por nivel / Por grado / año.
Número de docentes:	Total en la IE / Por nivel / Por grado / año.

II.- Perfiles y percepciones: docentes / directores

A. Docentes

- Carrera y motivaciones: ¿Qué carrera ha estudiado? ¿en qué año culminó sus estudios? ¿en qué institución? ¿Qué lo motivó a estudiar esta carrera? ¿Ha seguido estudios complementarios (p. e. diplomados, maestrías, segunda especialidad, capacitaciones)? ¿Me puede contar un poco al respecto ¿por qué decidió hacerlo?
- Experiencia docente: ¿En qué año comenzó a trabajar en una IE? ¿en qué IE fue? ¿Cómo le ha ido? ¿Cómo fue su relación con el equipo directivo de la IE? ¿Qué aspectos considera que el equipo directivo de esa I.E. pudo mejorar para que su gestión pedagógica fuese mejor en aquel entonces?

- Diversas percepciones: ¿Cómo se siente en la IE? ¿Qué se podría mejorar en cuanto a la gestión pedagógica? ¿Volvería a elegir la carrera de docente? ¿Por qué lo dice? ¿Qué aspecto o aspectos le motivan para seguir ejerciendo la docencia?
- Sobre la práctica pedagógica: Antes de iniciar el año escolar, ¿cómo prepara sus clases? ¿Lo hace solo o de manera coordinada con otros docentes? ¿Por qué lo hace de esa manera? ¿qué insumos utiliza? ¿dónde los encuentra? ¿alguna vez ha conversado con otros colegas docentes sobre cómo son sus prácticas pedagógicas? ¿qué aspectos de sus prácticas pedagógicas son los que suele conversar? ¿esa información la usó en su diseño o realización de clases? ¿por qué lo hizo así? ¿se realizan reuniones para analizar las practicas pedagógicas de c/u? ¿quién o quienes las organizan? ¿qué rol cumple el equipo directivo al respecto de estas reuniones? ¿le parece que son útiles? ¿por qué? ¿qué se podría mejorar de estas reuniones?
- Sobre el acompañamiento pedagógico: ¿Ha tenido alguna experiencia de acompañamiento pedagógico? ¿Cuándo lo tuvo? ¿Quiénes lo realizaron? ¿Qué modalidades de acompañamiento ha recibido? ¿Cómo evalúa usted la experiencia del acompañamiento? ¿Qué aspectos le parece que son positivos? ¿qué aspectos considera que son negativos? ¿por qué lo dice?

B. Directores

- Trayectoria y cargo: ¿Cómo llegó a la docencia? ¿Qué lo motivo? ¿Hace cuánto tiempo es director? Antes de asumir la dirección ¿Dónde trabajaba y qué labores realizaba? ¿Recibió algún tipo de capacitación para asumir el cargo? ¿En qué consistió? ¿Quién lo capacitó? ¿Me puede describir sus funciones principales como director? ¿Tiene algún apoyo para desarrollar el cargo? (subdirector, secretaria)
- Sobre la gestión educativa: ¿Cómo se gestiona una IE primaria? (por ejemplo, recursos pedagógicos, servicios básicos, mantenimiento, etc) ¿Cómo se gestiona la contratación de docentes y su organización del dictado al interior de la IE?
- Alumnos y familias: ¿Quiénes vienen a esta escuela? ¿Cómo son los estudiantes? ¿Qué harán los estudiantes al término de la primaria? ¿Cuáles son las características de las familias? ¿Cómo es su colaboración con la escuela?
- Relación con los docentes y UGEL: ¿Cómo son las relaciones entre usted y los docentes? ¿Cómo son las relaciones entre los profesores? ¿Cómo son las

relaciones entre profesores y alumnos? ¿Cómo son las relaciones con los padres de familia? ¿La UGEL los visita? ¿Para qué? ¿Cómo percibe usted esa visita? ¿Le es útil? ¿Con qué frecuencia los visitan? ¿Cuántas veces va usted a la UGEL?

- Sobre la construcción del plan de acompañamiento pedagógico: ¿Cómo se ha elaborado el plan de acompañamiento pedagógico en la IE? ¿Cuáles son las acciones que ayudan a la implementación y monitoreo del plan? ¿Cuáles son las acciones que más inspiran y fortalecen la acción pedagógica?
- Sobre la práctica del acompañamiento pedagógico: ¿Cómo favorecer el diálogo abierto y flexible para desarrollar comunidades de aprendizaje? ¿Qué aportan a la gestión directiva la evaluación institucional y las decisiones compartidas?
- Sobre la gestión directiva: ¿Cómo enfocar la gestión directiva hacia el desarrollo de las personas? ¿Cómo profundizar la capacitación continua al interior de la escuela? ¿Promueve la colaboración mutua, evaluación y formación para la mejora continua? ¿Qué estrategias favorecen la colaboración entre docentes y directivos? ¿Cómo optimizar y valorar los recursos humanos y materiales disponibles? ¿Promueve capacitaciones para fortalecer la identidad docente?
- Sobre el desarrollo profesional: ¿Cómo construir un marco de ética profesional docente? ¿Qué políticas se pueden implementar en la IE para fortalecer la vocación y motivación docente? ¿Cómo contribuir desde la gestión a generar políticas de alcance nacional que prioricen la acción docente?

III.- Valoraciones: AP y rasgos de perfil de un docente líder

- Plan de acompañamiento pedagógico: ¿Esta IE cuenta con una estrategia de acompañamiento pedagógico? ¿Qué actividades considera? ¿Quién lo organiza? ¿Quiénes participan? ¿Qué aspectos le parecen positivos al respecto? ¿Qué aspectos cree que puedan ser mejorados? ¿Cree usted que todos sus colegas opinan igual que usted? ¿a qué cree que se deba esto?

- Observación y retroalimentación: ¿En esta IE hay observaciones de aula? ¿Cómo se llevan a cabo? ¿me podría contar en detalle el proceso? ¿A partir de ello, usted recibe o ha recibido algún tipo de retroalimentación? ¿Ha aplicado esa retroalimentación en su práctica pedagógica? ¿cómo? ¿Cómo cree que dicha retroalimentación podría mejorar para el docente? ¿tiene esto algún efecto sobre los estudiantes?
- Mejora educativa: En esta IE, ¿se realiza alguna otra acción relacionada con la mejora de la práctica pedagógica? ¿Cómo se llevan a cabo, me podría contar en detalle el proceso?
- Desarrollo profesional: ¿Estas acciones de acompañamiento aportan en el docente como profesional? ¿cómo? ¿Estas acciones de acompañamiento aportan a que el docente valore más su rol en la IE? ¿cómo? ¿Estas acciones de acompañamiento ayudan a revalorar la carrera? ¿cómo?
- Docente líder: ¿Qué conoce usted sobre el concepto liderazgo? ¿Cuáles son las características de un docente líder? ¿Qué lo caracteriza? ¿me podría dar algunos ejemplos? ¿Cree usted que cuenta con este tipo de liderazgo? ¿Por qué lo dice? ¿Cómo lo vive y experimenta?
- Rasgos de perfil: ¿Qué entiende usted por “ética”? ¿Considera que la ética puede/debe influir en la docencia? ¿por qué lo dice? ¿Cuáles son los valores y actitudes de un docente ético? ¿Piensa que la docencia requiere de vocación? ¿Cuáles son las características de un docente con vocación? ¿Cómo trata a los estudiantes? ¿cómo trata a las familias de los estudiantes? ¿Cómo son los docentes en sus clases sin vocación para la docencia? ¿Cómo se percibe a un docente motivado con su carrera? ¿cómo influye en los estudiantes? ¿podría brindarme algunos ejemplos?
- Valoraciones: Qué piensa de la siguiente afirmación: “El acompañamiento pedagógico influye en el liderazgo docente” ¿por qué? ¿Puede citar algunos ejemplos? ¿Qué piensa de la siguiente afirmación: “El docente revaloriza la carrera y acrecienta su estima profesional si es que recibe acompañamiento pedagógico por parte de la IE o del a UGEL?” ¿por qué? ¿Cómo se manifiesta dicha experiencia?

ANEXO N°2: SOLICITUD DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR EXPERTOS

Lima, 03 de agosto de 2018

Mag.

Sirva la presente para saludarlo y, a la vez, solicitar su colaboración con mi proyecto de tesis titulado: Acompañamiento pedagógico en aula y liderazgo docente en nivel primario en la ciudad de Lima. El cual me servirá para optar por el grado de: **Magister**.

Me encuentro en la etapa de validar el instrumento de recojo de información que utilizaré en esta investigación. Conocedor de su experiencia profesional y dominio del tema, será muy valioso contar con sus observaciones y recomendaciones, las cuales me permitirán mejorar el diseño del mismo.

En este sentido, estoy considerando que la evaluación la pueda realizar en función a tres criterios:

- Coherencia: Los enunciados realizados guardan coherencia con los objetivos de la investigación
- Suficiencia: los enunciados planteados son suficientes para recoger información de las categorías de la investigación.
- Pertinencia: Los enunciados de cada categoría de la investigación son pertinentes con el método y los objetivos.

A fin de que usted cuente con una visión general y clara del planteamiento de mi investigación, me permito remitirle los siguientes documentos: 1) Breve descripción del proyecto, 2) Matriz de coherencia de la investigación 3) Diseño del instrumento y la 4) Hoja de registro del juez.

De antemano, le reitero mi agradecimiento por su atención y valioso aporte.

Atentamente,

Nino Vásquez Carranza

ANEXO N°3: MATRIZ DE COHERENCIA DE INVESTIGACIÓN

Título del Proyecto: Acompañamiento pedagógico en aula y liderazgo docente en nivel primario en Lima.

Línea de investigación: Acompañamiento docente e impacto en el logro de aprendizajes

Preguntas de investigación	Objetivo	Objetivos específicos
<p>¿Cómo perciben y valoran los docentes la estrategia del acompañamiento pedagógico en aula en los casos seleccionados de IIEE del nivel primario de Lima Este y Centro?</p> <p>¿Qué rasgos de perfil se asocian a un docente líder en los casos seleccionados de IIEE del nivel primario de Lima Este y Centro?</p>	<p>Describir las percepciones y valoraciones de los docentes sobre el acompañamiento pedagógico en aula e indagar y describir los rasgos de perfil asociados a un docente líder en el nivel primario de Lima.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir las percepciones y valoraciones de los docentes sobre la estrategia del acompañamiento pedagógico en aula en casos seleccionados de IIEE del nivel primario de Lima. 2. Indagar y describir los rasgos de perfil asociados a un docente líder en casos seleccionados de IIEE del nivel primario de Lima.

Soporte teórico

Definición de acompañamiento pedagógico	Según el MINEDU es una estrategia de formación docente en servicio para promover la mejora de la práctica pedagógica mediante la reflexión crítica que genere la cultura del cambio necesaria para la autonomía profesional (2018).
Definición de liderazgo docente	Y se entiende al docente líder como “la persona capaz de desarrollar actitudes, cualidades y conocimientos que lo dotan de competencias con las cuales influye en los estudiantes para que logren sus objetivos y transformen su entorno” (Nicholas, 2017; Argos, 2014).

Diseño Metodológico

Tipo de investigación	Enfoque	Método	Informantes
Investigación descriptiva de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014).	Cualitativo descriptivo	Estudio de caso en profundidad	Directivos y docentes

Categorías de análisis

Categorías cualitativas	Subcategorías cualitativas	Técnica e instrumento de recojo de información	Informantes
Acompañamiento pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Observación en aula • Retroalimentación 	Entrevista a profundidad/ guía de entrevista semiestructurada	Directivos y docentes
Liderazgo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Ética • Vocación • Motivación 	Entrevista a profundidad/ guía de entrevista semiestructurada	Directivos y docentes

ANEXO N°4: HOJA DE REGISTRO DEL JUEZ. VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE ENTREVISTA

N°	Bloque de preguntas	Coherencia: Existe coherencia entre los enunciados y los objetivos de la investigación		Suficiencia: Los enunciados planteados son suficientes para recoger información.		Pertinencia: Los enunciados son pertinentes con el método de investigación.		Observaciones/ Recomendaciones
		Si	No	Si	No	Si	No	
I	Acompañamiento pedagógico y liderazgo docente							
II	Características de la Institución Educativa							
III	Perfil de los docentes / directivos							
	Valoraciones: La estrategia del acompañamiento pedagógico y su influencia sobre el liderazgo docente							

En mi opinión considero que el instrumento es

	No aplicable
	Aplicable pero después de levantar las observaciones planteadas en el presente informe
	Aplicable

Comentarios adicionales
