

TALLER PARA LA MEJORA DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Samantha Palmira Muñoz Yáñez
Zaret Jazmín Hernández Soto



ISBN: 978-607-8730-78-0

9 786078 730780



Universidad
Pedagógica
de Durango
Educar para Transformar



Primera edición: Agosto 2025

Editado en México.

ISBN: 978-607-8730-78-0

Editor: Universidad Pedagógica de Durango

Institución colaboradora: Universidad de Guadalajara

Diseño de portadas: Samantha Palmira Muñoz Yáñez

El presente escrito fue dictaminado para su publicación por los comités editoriales de la institución editora y la institución colaboradora a través de la técnica doble par ciego.

Este libro no puede imprimirse ni reproducirse total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

**TALLER PARA LA MEJORA DEL
ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

SAMANTHA PALMIRA MUÑOZ YÁÑEZ

ZARET JAZMÍN HERNÁNDEZ SOTO *

*Autor de correspondencia

ÍNDICE

EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.....	7
Contexto.....	7
Preocupación temática.....	15
Antecedentes.....	17
Investigación-Acción.....	27
Pregunta de investigación.....	29
Pregunta sobre la propuesta de intervención.....	30
Objetivo de la investigación.....	30
Objetivo de la propuesta de intervención.....	30
EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO.....	30
Definición.....	30
Fines y dimensiones del acompañamiento.....	35
Enfoques del acompañamiento pedagógico.....	36
Gestión del acompañamiento pedagógico.....	37
Formas de intervención.....	40
Acompañamiento pedagógico en la práctica educativa.....	42
La práctica directiva s.....	44
EL DIAGNÓSTICO.....	45

Paradigma Sociocrítico.....	46
Enfoque cualitativo.....	47
Entrada al campo.....	49
Técnicas de investigación.....	50
Observación.....	50
Entrevista a Profundidad.....	51
Análisis de la información.....	52
Descripción de las categorías.....	52
Categoría 1. Tarea de la supervisión escolar.....	53
Categoría 2: Objetivos del acompañamiento pedagógico.....	55
Categoría 3: Ambiente en el acompañamiento pedagógico.....	57
Categoría 4: Características del Acompañamiento Pedagógico.....	60
Modelo de relaciones categoriales.....	64
Planteamiento del problema.....	65
LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	67
Hipótesis de acción.....	67
Descripción de la propuesta de intervención.....	67
Destinatarios.....	68
Objetivos.....	68
Actividades.....	69

Sesión 1. Mis concepciones sobre el acompañamiento pedagógico.....	70
Sesión 2. El análisis de la práctica docente para fortalecer el acompañamiento pedagógico.....	71
Sesión 3. ¿Cómo estructurar una estrategia de acompañamiento?.....	72
Sesión 4. Acompañamiento pedagógico entre pares.....	73
Sesión 5. Continuar aprendiendo.....	75
Evaluación de la propuesta.....	76
REFERENCIAS.....	77

EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Contexto

La Zona escolar 513 perteneciente al Sector 51 de educación preescolar federalizada en la región lagunera de Coahuila se conforma de 13 jardines de niños localizados al norte de la ciudad de Torreón, Coahuila, atendiendo poblaciones que de poniente a oriente abarcan desde el ejido Ana hasta el ejido La Partida y de norte a sur desde el ejido Albia hasta la colonia Fraccionamiento La Paz.

La totalidad de escuelas se distribuyen en siete jardines de organización completa y seis de organización incompleta: uno unitario y cinco bidocentes, 10 laboran en horario matutino y tres en horario vespertino. Se cuenta con una plantilla de personal de 37 docentes, siete directoras, seis intendentes, un administrativo, dos acompañantes musicales y dos docentes de educación física que atienden a cuatro escuelas de la Zona escolar.

El equipo de supervisión está integrado por una supervisora y dos asesoras técnico-pedagógicas de promoción, cuya función es promover la identificación de las necesidades de apoyo relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, la organización y funcionamiento de las escuelas y el uso y aplicación de evaluaciones internas y externas. Todo esto con el objetivo de apoyar, asesorar y acompañar a los colectivos para mejorar la práctica docente y directiva, que contribuya a brindar un servicio y educación de calidad.

En la Zona escolar 513 se atienden 1060 alumnos de todos los grados que pertenecen a contextos sociales muy diversos, que van desde zonas urbano – marginadas, rurales y urbano – rurales, con características socioculturales distintas y específicas en las cuales se pueden diferenciar actividades propias de cada área o comunidad, por ejemplo los preescolares ubicados en las zonas rurales aún participan de actividades tradicionales como los aniversarios del ejido y festividades religiosas y culturales en las que se ven involucrados

todos los miembros de la comunidad, al contrario de los preescolares urbanos que ya no le dan importancia a estas actividades. Los padres de familia tienen un nivel máximo de estudios que oscila entre secundaria y preparatoria, lo que se traduce en matrimonios jóvenes y diferentes estructuras familiares con situaciones muy variadas, presentándose casos de madres solteras, madres y padres en situaciones de divorcio, abuelos y/o tutores que se encargan de los niños por ausencia de los padres, madres en situaciones de abandono, madres adolescentes, por mencionar algunos.

La mayoría de los alumnos que se atienden pertenecen a un contexto socioeconómico entre medio-bajo y bajo, es común en las familias nucleares que ambos padres o tutores encargados de los alumnos trabajen, generalmente como obreros o son empleados en trabajos eventuales con ingresos económicos bajos o irregulares, lo cual repercute a largo plazo en el abandono escolar, puesto que las prioridades en las familias van cambiando de acuerdo a sus necesidades y tienden a dar mayor peso a cuestiones laborales que educativas, a esto se asocia su poca participación en las escuelas e interés en los procesos de aprendizaje de sus hijos durante su tránsito por la educación preescolar.

Durante las sesiones de Consejo Técnico de Zona (CTZ), el cual se constituye como “el espacio propicio para el análisis, la deliberación, el intercambio y la toma de decisiones que contribuyan a la mejora de los asuntos educativos de las escuelas de la zona escolar” (SEP, 2019, p.5), el equipo de supervisión en conjunto con los directivos se han dado a la tarea de revisar y reflexionar continuamente sobre las acciones planteadas y llevadas a cabo por los colectivos, establecidas en sus programas escolares de mejora continua (PEMC), enfocadas en el logro de los aprendizajes de los alumnos y los retos que se deben superar para seguir en el proceso de mejora.

A partir de lo anterior, se han detectado las siguientes necesidades de apoyo y asesoría para el acompañamiento, en función del cumplimiento de los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los CTE de Educación Básica (SEP, 2019):

- Implementación de estrategias para atender la Formación continua de docentes y directivos, que permita impulsar la profesionalización docente para atender las necesidades de aprendizaje de los niños y las formas de intervención que lo propician.
- Utilizar acertada y efectivamente la información que brinda la escuela como medio de detección y apoyo en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos.

Como lo establecen los Lineamientos para la Operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) (SEP, 2021) el CTZ brinda la oportunidad de tomar decisiones y establecer acuerdos y compromisos para mejorar la organización y el funcionamiento de las escuelas de la Zona escolar, mediante un trabajo colegiado entre el personal directivo y de supervisión, que le permita revisar los resultados educativos y las prácticas profesionales, por lo que en la Zona escolar se tomó como acuerdo:

- Las dos escuelas seleccionadas como prioritarias para ofrecer acompañamiento pedagógico serán aquellas con mayor número de alumnos identificados en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados del nivel educativo.

Considerando las áreas de oportunidad y acuerdos derivados de las reuniones de CTZ, así como de las visitas de acompañamiento a docentes y directivos y tomando en cuenta los ámbitos de intervención establecidos en el SAAE, se han observado las siguientes características:

- Práctica docente: dificultades en el proceso de planificación didáctica, evaluación de aprendizajes e inclusión de alumnos que presentan dificultades para relacionarse o enfrentan otras barreras para el aprendizaje y participación, poco uso y

aprovechamiento de los recursos didácticos, dominio de contenidos y planes de estudio suficiente, disparidad en el diseño y aplicación de situaciones de aprendizaje acordes a los enfoques y contenidos didácticos.

- Práctica directiva: persiste un modelo de liderazgo tradicional por parte de los directivos, dificultad para centrar la gestión en el aprendizaje de los alumnos, deficiencia en la promoción del uso efectivo del tiempo en los centros escolares, buena comprensión y dominio de planes y programas y del enfoque formativo de la evaluación en preescolar, dificultades en la sistematización y uso de la información que emana de la escuela para orientar el trabajo del colectivo docente.

A continuación, se describen los dos preescolares seleccionados como prioritarios para brindar acompañamiento pedagógico.

Jardín de Niños Rosaura Zapata

El Jardín de Niños Rosaura Zapata, con clave de centro de trabajo 05DJN0049U, se ubica en el ejido La Paz, municipio de Torreón, Coahuila, sobre la carretera a La Partida Torreón-Matamoros y colinda con diferentes Ejidos y Fraccionamientos: en la parte Norte con el Ejido Providencia y Fraccionamiento Anna en la parte sur con el Ejido San Agustín, Fraccionamiento Villas San Agustín, Fraccionamiento La Paz y Veredas La Paz.

El preescolar es de organización completa, la plantilla de personal está conformada por una directora, cuatro educadoras con más de 20 años de servicio, un intendente y cuentan con el apoyo de un maestro de Educación Física y un acompañante musical, quienes asisten una vez por semana. Atiende una población entre 128 y 133 alumnos, organizados en cuatro grupos, generalmente dos de tercer grado y dos de segundo. Se considera como una escuela de alta demanda debido al servicio de Jornada Ampliada que ofreció por más de 5 años, pues

ofrecía un horario de atención más amplio que un preescolar regular, la mayoría de sus estudiantes pertenecen a la comunidad o a los nuevos fraccionamientos aledaños.

El plantel cuenta con cuatro aulas didácticas, una oficina para dirección, dos sanitarios, área de juegos y patio cívico techado, poseen suficientes materiales didácticos y equipamiento gracias al recurso económico del programa de Escuelas de Tiempo Completo: internet, cañón, laptop para cada docente, minisplit en cada aula, computadora, impresora, copiadora, material de ensamble distinto, rompecabezas, pantallas y equipo de sonido escolar. La infraestructura del plantel es buena debido a la demolición y reconstrucción del edificio por parte de la Secretaría de Educación Pública recientemente, ya que el inmueble fue fundado en el año de 1964, esta reconstrucción comprendió tres aulas, dirección y baños. En el 2020 la construcción de la barda perimetral y el mantenimiento del patio cívico y áreas de juego fueron logradas con el apoyo del gobierno municipal.

La Comunidad donde se encuentra ubicado el plantel se caracteriza por tener tradiciones muy arraigadas en lo que se refiere a festividades, como las fiestas patronales y el aniversario del ejido que son celebrados con entusiasmo y las instituciones educativas de la comunidad participan en el evento cívico y sociocultural, así como en el desfile con escolta, banda de guerra, tabla rítmica y carros alegóricos. Adultos y niños participan y dedican tiempo para la preparación de los eventos, hacen actividades durante tres días previos y el día principal en casi todos los hogares preparan comida o reliquia.

La comunidad, sin embargo, es considerada riesgosa en cuestión de delincuencia, continuamente se escucha de robos y asaltos y en la escuela se tuvo la necesidad de contratar un velador por los constantes atracos y desmanes de los que han sido víctimas. Desafortunadamente en la mayoría de los hogares se reflejan conflictos familiares, como la separación de los padres, el abandono de los hijos y el maltrato físico hacia la mujer. El nivel

socioeconómico es medio-bajo o bajo en la mayoría de las familias, en casi todos los hogares tienen que trabajar ambos padres, los cuales perciben salarios muy bajos. No son estables en su residencia, ni tienen domicilio fijo, continuamente se cambian, aunque casi la totalidad de alumnos regresa y eso trae como consecuencia constantes movimientos en la estadística.

La directora del plantel ocasionalmente realiza acompañamientos a las docentes en los que brinda apoyo sobre las dudas que hay de planeación y su intervención. Sin embargo, la organización del tiempo es un aspecto que hay que fortalecer debido a que en los registros de las visitas de acompañamiento se ha observado que las clases no inician a tiempo, se destinan tiempos prolongados para la ingesta de alimentos de los alumnos, los materiales no están previstos para el desarrollo de las actividades y los tiempos de la jornada escolar no están bien determinados, por lo que surge también la necesidad de orientar a las docentes en el diseño y aplicación de una planeación que les permita una mejor organización de la jornada escolar.

Jardín de niños Carmen Martín Gaité

El Jardín de Niños Carmen Martin Gaite con clave de centro de trabajo 05DJN1235W se ubica en el Fraccionamiento La Paz en el municipio de Torreón, Coahuila y colinda con diferentes Ejidos y Fraccionamientos aledaños: en la parte norte con el Ejido La Paz y el Ejido Providencia, al sur con el Fracc. Villas San Agustín y el Ejido San Agustín, al poniente con el Fracc. Veredas la Paz y al oriente con la Carretera La Unión – La Partida.

Es un preescolar tridocente, la plantilla de personal está conformada por tres educadoras y una directora, todas con menos de 15 años de servicio y con título de licenciatura en educación preescolar. Atienden una población de entre 85 o 99 alumnos por ciclo escolar, organizados en tres grupos: uno de tercer grado y dos grupos mixtos

generalmente, uno de segundo y tercero y otro de segundo y primero. Laboran en un horario de 9:00 a.m. a 12:00 p.m.

El plantel cuenta con tres aulas didácticas, una oficina para dirección, dos sanitarios múltiples, área de juegos, patio cívico y área de desayunador. Cuentan con el mobiliario básico y suficiente para el alumnado, poseen y han adquirido materiales didácticos, mobiliario y equipamiento para las aulas y dirección. Cuentan con minisplit en cada aula y en la dirección, computadora, copiadora, material de ensamble distinto, rompecabezas, equipo de sonido escolar, mobiliario para la organización y resguardo de los materiales, la escuela tiene pocos años fundado y el edificio escolar no pasa de 15 años construido, aún carecen de techumbre para el patio cívico, lo cual limita su aprovechamiento sobre todo en épocas de calor y sol intenso en la región lagunera de Coahuila.

El personal docente había tenido constante movilidad hasta el año 2019 parece haberse establecido junto con la directora que se incorporó desde el año 2018. Se observa poco trabajo colaborativo, en realidad tienen poco tiempo en el plantel, por ello la organización actual del centro educativo propicia que el tiempo destinado al aprendizaje de los alumnos se afecte directamente pues no se han establecido roles, acuerdos o normas que regulen el funcionamiento como equipo escolar. Se ha observado que se destina más del tiempo reglamentario para el receso de los alumnos, pese a que cuentan con el apoyo del personal directivo las actividades escolares inician tardíamente, pocas veces los materiales para el desarrollo de las actividades dentro del aula están previstos y eso implica que las docentes tomen del tiempo destinado a las actividades para ir por ellos y en el proceso de planeación no están considerados los tiempos para la organización de la jornada. Las docentes emplean prácticas como el copiado, dictado, conocimiento de números y ejercicios de trazo, por ello se observa la necesidad de orientarlas en el diseño y aplicación de

situaciones de aprendizaje que sean congruentes a los enfoques didácticos que permitan la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Respecto al uso del tiempo durante la jornada, es necesario asesorar a las educadoras en la elaboración e implementación de su planeación didáctica, que les permita una mejor organización, distribución y uso del tiempo lectivo en la jornada escolar que permita su máximo aprovechamiento y de igual forma orientar en el diseño y aplicación de diversos instrumentos y técnicas de evaluación más precisas que les permitan medir los logros y aprendizajes de sus alumnos.

La comunidad donde se encuentra el plantel puede considerarse un entorno conflictivo, pues presenta situaciones de violencia intrafamiliar, omisión de cuidados hacia los hijos, situaciones vinculadas con las adicciones y ventas de droga, además un porcentaje alto de las familias de los alumnos son disfuncionales. El nivel socioeconómico es bajo o considerado de extrema marginación y en la mayoría de las familias ambos padres o los tutores encargados de los alumnos trabajan percibiendo salarios muy bajos, ya que se desempeñan como empleados eventuales u obreros debido a que su nivel de escolaridad cubre sólo hasta educación básica en el mejor de los casos.

En la actualidad la relación que existe entre la comunidad y el plantel está muy deteriorada, los padres de familia son muy jóvenes y asumen pocos compromisos respecto a la educación de sus hijos, su participación en las actividades que se realizan en el plantel es limitada debido a que se les ha involucrado muy poco en la toma de decisiones y acuerdos establecidos por la escuela y la comunicación que han establecido las docentes ha sido poco asertiva. Esto ha propiciado poco interés en las actividades que las docentes organizan y donde se necesita de su apoyo, tanto para el mejoramiento del plantel como en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Preocupación temática

Dentro del ámbito educativo se ha hablado o cuestionado muy poco sobre la práctica e intervención de la Supervisión escolar, es común concebir a la Supervisión escolar como la encargada de marcar los errores de todo aquel que cruce en su camino, se visualiza como un puesto administrativo más que de apoyo, orientación, asesoría y acompañamiento pedagógico al personal adscrito a las zonas escolares, aún y cuando éste último constituye la esencia del trabajo de la Supervisión escolar. Esto tiene que ver con los orígenes político-administrativos con los que se fundan las supervisiones escolares en los comienzos de nuestro sistema educativo nacional, en aquel entonces llamadas inspecciones escolares, tenían un carácter penalizador pues se concretaban en verificar la asistencia de los estudiantes a la escuela y que los docentes impartieran sus clases, vigilar que niños y niñas en edad escolar no anduvieran por las calles y que la escuela contara con una infraestructura mínima (Arnaut, 2006).

Conforme avanzan los años la sociedad cambia y con ellas sus demandas educativas, hoy en día se busca principalmente que los docentes y directivos transformen sus prácticas en congruencia a las características de la sociedad actual y por ende reconozcan nuevas formas de aprender en sus estudiantes. Esto demanda de la misma manera a la Supervisión escolar adecuarse a las actuales necesidades educativas de los centros escolares pues se requiere de un departamento que asuma con corresponsabilidad el aprendizaje de los niños y niñas al brindar acompañamiento pedagógico a sus docentes y directivos. El acompañamiento pedagógico es la colaboración continua, planificada y sistemática que se brinda con el propósito de contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes y directivos con la misión de asegurar la calidad del servicio educativo que ofrecen las escuelas para alcanzar el máximo logro de aprendizajes de sus estudiantes (SEP,

2018). En este sentido, entendemos que el docente o directivo no es el único responsable de los resultados de una escuela, sino que las supervisiones escolares a su vez asumen parte de la responsabilidad al deber acompañarlas de manera oportuna.

Aún es común escuchar que se teme la visita del supervisor a una escuela, o que las escuelas deben prepararse para la visita de “inspección”, en preescolar cuidan detalles como la limpieza de los espacios, decorados de las aulas y tener al día toda la documentación administrativa, genera desconcierto cuando el diálogo muestra interés por las clases y prácticas que se desarrollan dentro del aula con los estudiantes. Si bien la visita a las escuelas es una tarea que se realiza, es preocupante que la percepción del sentido de las visitas continúe siendo aquel que se tenía en los comienzos de la Secretaría de Educación Pública. En ese entonces la Inspección escolar, tenía claro el propósito de visitar las escuelas con un sentido penalizador y de vigilancia, pero no es posible ni conveniente continuar con la misma visión pues evidentemente otros son los problemas que agobian a los centros educativos y vigilar la asistencia del personal o los alumnos ya no representa un aspecto prioritario para el sistema educativo actual.

Antúnez (2006) habla de la necesidad de tener dos dispositivos para producir cambios e innovaciones realmente sustanciales en las escuelas, uno es dentro de los propios centros escolares y el otro situado fuera de estos. El primero se identifica con el director o directora del centro educativo quien sirve de motor que motiva y moviliza los procesos de cambio, el segundo dispositivo “permite, alienta, ayuda y facilita aquellos procesos” (p.58) y se asocia a los servicios de apoyo externo como lo es la Supervisión escolar. El acompañamiento pedagógico supone un proceso de desarrollo personal y profesional no sólo para quien recibe acompañamiento sino para quien lo brinda pues se fundamenta en valores como la libertad, el respeto, justicia y equidad por ello no tiene cabida la imposición, sometimiento intelectual o

formal a jerarquías, ya que se promoverían las relaciones basadas en la obediencia o el temor a la coerción (Antúnez, 2006).

La presente investigación surge del interés de reconocer al acompañamiento pedagógico como una de las principales funciones de la Supervisión escolar, si bien existen distintos ámbitos de intervención que atiende un supervisor o supervisora de zona escolar, el acompañamiento pedagógico resulta un aspecto primordial para trazar el camino hacia la mejora escolar continua bajo un ambiente de trabajo y aprendizaje colaborativo. Diferentes investigaciones nos hablan de que por lo general el acompañamiento pedagógico que se ofrece a docentes y directivos tiene un desempeño regular o simplemente se brinda asistencia técnica administrativa a las escuelas para sobrellevar su funcionamiento.

Entonces se trata de buscar y desarrollar estrategias que permitan acompañar de manera efectiva a los docentes y directivos de la zona escolar en un ambiente de trabajo colaborativo y con sentido de corresponsabilidad para que la Supervisión escolar represente un puente de apoyo a las escuelas y no un obstáculo para la transformación de estas y el crecimiento profesional de quienes laboran en ellas.

Antecedentes

El acompañamiento pedagógico representa una de las funciones específicas de la Supervisión escolar pues constituye la herramienta a través de la cual el supervisor escolar coadyuva en la mejora de la calidad educativa y del servicio que ofrecen las escuelas. Para profundizar en el tema de estudio Acompañamiento pedagógico se consultaron diferentes investigaciones. Cabe mencionar que fue difícil encontrar estudios enfocados al acompañamiento desde la perspectiva del supervisor escolar, por ello la mayoría se concentran en acompañamiento a docentes de universidades o bien al ejercicio de la función

del asesor técnico pedagógico, esto nos habla de un área poco explorada en el ámbito educativo.

Mairena Molina (2015) en su estudio sobre el Acompañamiento pedagógico y desempeño de los docentes nóveles, a través de una metodología de investigación cualitativa con alcance correlacional, plantearon como objetivo general determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño de los docentes noveles en los Departamentos de Física y Tecnología Educativa de la Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua. Como objetivos específicos su estudio buscó conocer la percepción de los docentes respecto al acompañamiento pedagógico, describir el acompañamiento pedagógico realizado a los docentes noveles de la facultad, reconocer las fortalezas y debilidades del acompañamiento pedagógico realizado a los docentes noveles, identificar la problemática del desempeño de los docentes noveles en las áreas de planificación y ejecución del proceso enseñanza aprendizaje, para finalmente elaborar una propuesta de acompañamiento pedagógico e instrumento para evaluación del desempeño docente en los procesos de planificación y ejecución del proceso enseñanza aprendizaje con base en los resultados obtenidos en el proceso de investigación.

Dentro de la metodología utilizaron distintas técnicas para la recolección de datos e información, la entrevista con grupos focales, entrevista estructurada, análisis documental apoyado de una lista de cotejo y un cuestionario aplicado a los estudiantes para conocer de manera indirecta el desempeño del docente en el aula.

Con su investigación concluyen que en los departamentos seleccionados para el estudio los docentes nóveles no se encuentran satisfechos con el acompañamiento que se les brida, éste carece de planificación y el seguimiento que se les da es prácticamente nulo por ello consideraron de especial urgencia diseñar e implementar un plan de acompañamiento

que potencie el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas como profesional. Al mismo tiempo se concluye que los docentes no reconocen la importancia del acompañamiento, pero si logran identificar su sentido durante el proceso de investigación.

En la investigación “*El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú*” Rodríguez et al. (2016) partiendo de que una de las características más críticas del sistema educativo peruano es el bajo rendimiento escolar de sus estudiantes plantean su estudio con el objetivo de evaluar el efecto sobre el rendimiento escolar del programa de capacitación laboral durante el servicio denominado Acompañamiento Pedagógico, estrategia que fue uno de los pilares del Programa de Educación logros de aprendizaje (PELA) en 2008, este programa buscaba mejorar la calidad de la educación básica en Perú y en particular mejorar los aprendizajes de los estudiantes. La investigación utilizó una metodología mixta aplicando las técnicas de evaluación: diferencias en diferencias (DD) y DD con *propensity score matching* (PSM). El primero permite controlar las variables no observables que se consideran constantes mientras que el PSM identifica escuelas de tratamiento y control similar.

Finalmente, mediante un estimador se calculó si la mejora en el nivel de desempeño de los estudiantes de segundo grado de primaria de las escuelas con acompañamiento pedagógico fue mayor al de escuelas similares pero que no se vieron beneficiadas por el programa. Como resultado de la investigación a través del análisis de los datos obtenidos se concluye que el acompañamiento pedagógico obtuvo resultados positivos en relación al rendimiento de los estudiantes, tanto en comprensión lectora como en matemáticas los estudiantes alcanzaron puntajes mayores sin embargo el efecto del acompañamiento fue considerado pequeño o bastante moderado por la poca diferencia existente en las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes, nos presentan algunas posibles causas del bajo

efecto del acompañamiento pedagógico en las que destacan la madurez del programa *per se*, dificultades en el diseño de la estrategia de acompañamiento y problemas en su implementación.

En otra investigación realizada en Chile, Aravena (2020) desarrolló el tema “Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente”. Algunos objetivos se destinaron a profundizar en la comprensión de las lógicas que predominan en las escuelas de la comunidad de Temuco, Chile, en relación al aprendizaje profesional como una responsabilidad compartida en las instituciones así como examinar la efectividad de algunas de las estrategias formativas que puedan fortalecer la colaboración entre docentes y contribuir a la transformación de las prácticas de enseñanza aprendizaje, sin embargo el objetivo principal de la investigación se centró en evaluar las prácticas de asesoramiento pedagógico para comprender sus alcances en el desarrollo profesional docente y el mejoramiento del desempeño en aula del profesorado perteneciente a centros escolares de la comunidad en donde se delimita el estudio. Participaron docentes, directores y jefes de unidades técnico-pedagógicas escolares en una metodología mixta, considera técnicas cuantitativas y cualitativas de recolección de información como cuestionarios online para caracterizar el acompañamiento pedagógico, cuestionarios tipo Likert para valorarlo y tres grupos de discusión para indagar cualitativamente respecto a las percepciones de los participantes sobre los enfoques de asesoramiento pedagógico desarrollado en sus centros educativos. De esta manera la fase cuantitativa otorgó a la cualitativa elementos para interpretar y comprender mejor los resultados.

Aravena (2020) concluye que el asesoramiento pedagógico proporcionado por docentes y directivos no representó cambios significativos respecto del desempeño del

profesorado en el aula, lo cual permite inferir la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico de los asesores para que puedan acompañar formativa y colaborativamente. Sus hallazgos permiten constatar que tanto docentes como directivos ofrecen acompañamiento con características similares, retroalimentación poco pertinente y superficial en cuanto a contenido, dificultad e inseguridad al momento de abordar los problemas detectados en la práctica y al proponer soluciones.

En la investigación “Liderazgo y acompañamiento pedagógico del equipo directivo en las instituciones educativas de Jornada Escolar Completa”, Tinoco (2020) plantea como objetivo general identificar la relación que existe entre el liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico en las escuelas con Jornada Escolar Completa. Se trabajó con una muestra de estudio constituida por docentes y directivos de las Instituciones educativas de Jornada Escolar Completa del distrito de Independencia en Perú. Las técnicas usadas en el trabajo de investigación fueron la observación estructurada, que consiste en un tipo peculiar de acopio de datos, a fin de sugerir mejoras progresivamente en el acompañamiento pedagógico y asegurar resultados positivos. El cuestionario donde el sujeto responde a cuestiones escritas que averiguan opiniones y actitudes en la investigación, una encuesta que consistió en el recojo de información mediante respuestas directas a las preguntas planteadas en relación con los indicadores de las variables; asimismo conocer sus expectativas referentes a liderazgo y acompañamiento pedagógico. Se realizó la adecuación del instrumento cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ), para ello se planteó una escala valorativa de liderazgo directivo a los educadores de las escuelas seleccionadas.

La información obtenida conlleva a deducir la existencia de correspondencia significativa del liderazgo y el acompañamiento pedagógico del equipo directivo en las instituciones educativas de Jornada Escolar Completa (JEC), de manera general se identifica

una correlación positiva con un coeficiente de Pearson de 0.936. Se concluye que existe un nivel de acompañamiento pedagógico regular, existe relación directa positiva muy fuerte entre el establecimiento de metas y expectativas con el acompañamiento pedagógico del equipo directivo, también se encontró que existe un nivel de liderazgo directivo moderado y el equipo directivo desarrolla un moderado planeamiento, coordinación y evaluación que se asocia con un regular acompañamiento pedagógico en los docentes.

De igual manera en Perú, Cárdenas (2019) investigó la influencia del Acompañamiento pedagógico en el Desempeño docente de Instituciones Educativas Polidocentes del nivel primario, Virú 2018. Su objetivo general fue determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño de los docentes y, específicamente, también se propuso identificar el nivel de desempeño de los docentes de las instituciones educativas antes y después de iniciar las visitas de acompañamiento para identificar el impacto del acompañamiento en las variables seleccionadas: planeación, clima de aula, proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación.

El diseño metodológico fue cuantitativo cuasi experimental, se trabajó con grupos ya definidos donde se midió a la variable independiente en los dos grupos tanto de control como experimental. Como técnica se empleó la observación complementada con una ficha de acompañamiento pedagógico a base de una rúbrica de análisis de la planificación curricular, del clima del aula, del proceso de enseñanza aprendizaje y de la evaluación que realiza el docente durante su práctica pedagógica, permitiendo tener información sobre el desempeño del docente y a la vez ubicarlo en los niveles inicio (insatisfactorio), en proceso y satisfactorio y destacado. Por último, Cárdenas (2019) concluye que el acompañamiento pedagógico tiene influencia significativa en el desempeño docente en instituciones educativas polidocentes en el nivel primario; en virtud de los resultados obtenidos donde se evidencia que, después del

acompañamiento pedagógico el 86,0% de los docentes alcanzaron el nivel satisfactorio y el 14,0% se quedaron en el nivel en proceso.

Por otro lado, Vargas e Izarra (2016) realizaron la investigación “De la supervisión al acompañamiento pedagógico” con el objetivo de determinar la percepción que tienen los docentes sobre el proceso de acompañamiento pedagógico en Venezuela. Bajo una metodología cualitativa de tipo descriptiva la cual se basa en el análisis sistemático de un problema de la realidad, esta situación se describe de manera detallada con el fin de alcanzar una adecuada comprensión del fenómeno de estudio.

En esta investigación participaron como informantes docentes del Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I (directivo, acompañante pedagógico y docentes de aula) a quienes se les aplicó una entrevista no estructurada a partir de cuyo análisis se pudo establecer que prevalece una visión del acompañamiento como simple supervisión y sin presencia efectiva en el aula, cuestión que hace necesaria una mejora en la forma como este proceso se desarrolla. Las entrevistadas coinciden en asociar el proceso de acompañamiento pedagógico con la idea tradicional de supervisión, es decir de verificación de las labores que las docentes desempeñan en su salón de clase. Por ello las autoras concluyen que es indispensable que el acompañante pedagógico sea una persona dinámica, emprendedora, innovadora, capaz de amoldarse a los requerimientos de los nuevos tiempos de la educación; aunado a una percepción investigadora, de actualización constante en cuanto a cambios y avances educativos, con seguimiento crítico y dominio del currículo de educación, que permitirá llevar su tarea de manera clara, comprensible y con efectividad. Asimismo facilitador, impulsador y conocedor de las nuevas estrategias educacionales.

Asimismo, Leyva-Guerrero y Vázquez (2019) en su documento “Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente” describen la transición que viven

las escuelas respecto a la concepción de acompañamiento pedagógico en Chile. Su investigación se abordó desde un diseño cualitativo fenomenológico de casos múltiples con el objetivo de caracterizar el acompañamiento docente que realizan directivos de establecimientos públicos de educación media de Valparaíso, Chile. Para cumplir dicho objetivo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a seis directivos y seis profesores de tres centros escolares.

La información recogida fue procesada a través de un análisis de contenido de carácter deductivo, los datos se obtuvieron en el contexto de un proyecto de investigación más amplio sobre acompañamiento docente en donde se plantearon las siguientes interrogantes: ¿qué modelos de acompañamiento docente están aplicando los directivos en los centros escolares de educación pública? y ¿existen diferencias entre directivos y profesores respecto de los tipos de modelos de acompañamiento docente aplicados en los centros escolares? En su investigación concluyeron que existe una presencia incierta y discrepancia entre los docentes y directivos en cuanto a los modelos de acompañamiento docente: mientras los directivos declaran aplicar modelos colaborativos e intervencionistas, los docentes señalan la aplicación mayoritaria de intervencionistas, caracterizados por la entrega de pautas y soluciones unidireccionales. La presencia diversa de categorías de acompañamiento docente de los tres modelos: intervencionista, colaborativo y facilitador, evidencia el proceso de transición que viven actualmente los establecimientos escolares, que transitan desde la supervisión al acompañamiento docente.

Finalmente, en la investigación titulada “El monitoreo y acompañamiento pedagógico para fortalecer el desempeño docente de la I.E.I. n°199 “Divina providencia de Abancay” realizada en Perú, Soto y Camacho (2015) plantean como objetivo deconstruir y reconstruir la propia práctica de gestión a través de una propuesta alternativa y así demostrar la mejora del

desempeño de las docentes del instituto de educación inicial antes mencionado. Esta investigación se realizó bajo el modelo de investigación acción pedagógica aplicada a la transformación de la práctica, basándose en la propia práctica de gestión de las autoras. La deconstrucción se realizó mediante la descripción minuciosa, el análisis y reflexión de la práctica pedagógica, sistematizados en ocho bitácoras de campo, las cuales ayudaron a detectar e identificar de manera objetiva debilidades y fortalezas en la práctica y desempeño, así como temas problemáticos recurrentes. Para la reconstrucción identifica las teorías que sustentan la propuesta de una práctica alternativa mucho más efectiva que permitió diseñar un plan de acción general y específico orientado a revertir la problemática identificada. En la investigación participaron personal directivo, docentes mujeres, profesores contratados para talleres impartidos, padres de familia y alumnado. Se utilizó la observación como técnica principal durante el estudio, el diario de campo como instrumento para el registro, un guion para orientar la observación y 2 entrevistas una para docentes y otra para padres de familia.

En la investigación se concluye que la caracterización de su práctica de gestión se empapa de una actitud normativa y autoritaria centrada en procesos administrativos, motivos que afectan el desempeño docente y que el proceso de evaluación demostró la efectividad de la propuesta de gestión alternativa, las docentes mejoraron su desempeño con base a los lineamientos del marco del buen desempeño docente establecidos en Perú.

A través del análisis particular de las anteriores investigaciones se establece que su mayoría abordan el acompañamiento pedagógico desde la función directiva, es decir el acompañamiento pedagógico que brindan los directores de escuelas a sus docentes, otras tantas lo estudian desde los departamentos de asesoría y acompañamiento, es decir los docentes que asumen funciones de asesoría técnica y pedagógica en las escuelas y finalmente otros estudios abordan el acompañamiento pedagógico que brindan las universidades de

educación a los futuros docentes, es decir el acompañamiento que ofrecen los académicos de instituciones que se dedican a la formación de docentes.

En la mayoría de las investigaciones se concluye que las percepciones sobre acompañamiento pedagógico están más inclinadas hacia el control y monitoreo administrativo y lo asocian a diferentes causas, pero principalmente al desempeño regular con el que se lleva a cabo un acompañamiento pedagógico, la planificación de este y una escasa o mala retroalimentación a quienes se acompaña. Esto se relaciona con los resultados de investigaciones cuantitativas revisadas que estudiaron el impacto o efecto del acompañamiento pedagógico tanto en el rendimiento de los estudiantes como en el desempeño docente.

De esta manera se observa que existe poca investigación sobre el acompañamiento pedagógico que ofrece el supervisor o supervisora escolar a sus instituciones, aunado a que pocos supervisores escolares se han aventurado a proponer y exponer sus estrategias de intervención durante los procesos de acompañamiento pedagógico. Es probable que la función del supervisor escolar, al igual que las que se analizan en las investigaciones antes expuestas en relación con las prácticas de gestión educativa, aún se encuentran en proceso de transformación para asumir a cabalidad las funciones que demanda la nueva visión de los modelos de gestión en la educación al menos en México.

A partir de esta información se puede relacionar la función de acompañamiento pedagógico que ofrece la Supervisión escolar con la puesta en práctica de este en las funciones tanto directivas como de asesoría técnico-pedagógica, pues ambas forman parte del equipo de trabajo de las supervisiones escolares y dependen directamente del liderazgo del supervisor escolar. De esta manera se perfila este estudio hacia las estrategias de acompañamiento pedagógico de la Supervisión escolar para incidir en el desempeño docente

y en el rendimiento del estudiantado y pues tanto acompañamiento pedagógico, como desempeño docente y rendimiento escolar son aspectos mencionados en la totalidad de las investigaciones arriba expuestas.

Investigación-Acción

El presente estudio se desarrolla desde la metodología Investigación-Acción, en educación esta metodología es aludida de distintas maneras que en la generalidad describen una familia de actividades que realiza el profesorado en su campo de acción con el fin de contribuir al desarrollo curricular, autodesarrollo profesional, la mejora de los planes y programas, la planificación o las políticas de desarrollo (Latorre, 2005).

Elliot (1993, como se citó en Latorre,2005) define la investigación-acción como el estudio de una situación con la finalidad de mejorar las acciones que se involucran dentro de la misma, la entiende como una reflexión de las situaciones y problemáticas que enfrenta el profesorado para proponer acciones encaminadas a modificarlas y a la vez profundizar en la comprensión de las mismas problemáticas. Por otra parte, Kemmis (1988, como se citó en Latorre, 2005) la concibe como ciencia crítica pues la define como una forma de indagación autorreflexiva de quienes participan en las situaciones sociales, en este caso educativas, para mejorar la coherencia y justicia de las propias prácticas educativas, la comprensión de estas y las instituciones en las que éstas se realizan.

Estos conceptos se adaptan a la presente investigación pues lo que se busca es partir de contextos reales de acción en donde la propia intervención en éstos sea elemento de análisis que contribuya a la mejora de las prácticas relacionadas con el acompañamiento pedagógico que brindan las supervisiones escolares. Se trata de una investigación crítica y autorreflexiva para comprender mejor la problemática y necesidad de fortalecer el acompañamiento

pedagógico como una función elemental de la Supervisión escolar e intervenir para mejorar la situación estudiada y la propia práctica profesional.

Kemmis y McTaggar (1988, como se citó en Latorre, 2005) destacan los siguientes aspectos como algunas de las características de la investigación-acción: participativa, colaborativa, siguen un espiral de planificación, acción, observación y reflexión, sigue un proceso sistemático orientado a la práctica informada y comprometida, conduce a teorizar la práctica, implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre y ello demanda un cambio en las personas que progresivamente será más amplio, por ello exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones. Se comienzan con pequeños ciclos de planificación hasta convertirse gradualmente en problemas de mayor envergadura. Por ello la propuesta para desarrollar la investigación-acción involucrará colaborativamente diferentes actores, todo organizado sistemáticamente y traducido en un plan de acción que tiene la finalidad de mejorar la función de acompañamiento pedagógico que brindan las supervisiones escolares.

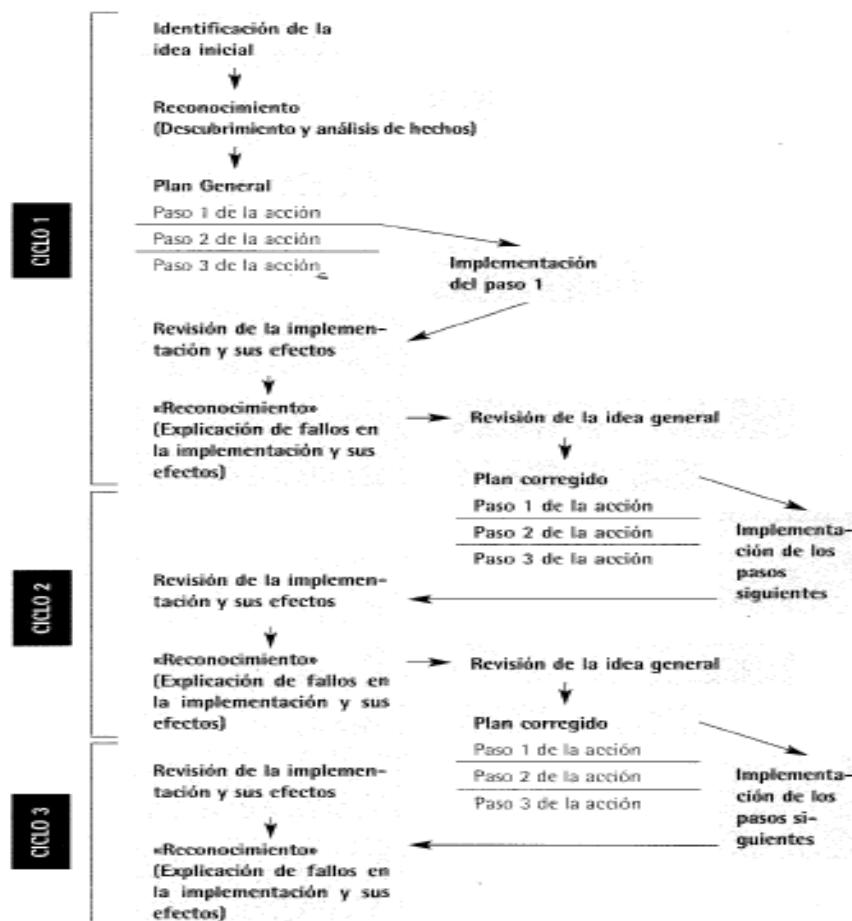
De la existencia de diversas concepciones de la investigación-acción surgen diferentes modelos para seguir el proceso de investigación-acción que se fundamentan o toman como base el modelo propuesto por Lewin (1946, como se citó en Latorre, 2005) que organiza la investigación en ciclos que inician con la planeación, siguen a efectuar la acción y evaluación. Kemmis (1988, como se citó en Latorre, 2005) lo organiza en 2 ejes, uno estratégico que involucra la acción y la reflexión y otro organizativo que considera la planeación y la observación estructurando su modelo en 4 fases: planificación, acción, observación y reflexión. Elliott (1990, como se citó en Latorre, 2005) remodela el espiral cíclico propuesto por Lewis e incorpora nuevas fases en su propuesta siguiendo el siguiente proceso: Identificación de la idea general, exploración o planteamiento de la hipótesis de

acción, construcción del plan de acción, puesta en marcha de la primera acción, evaluación y revisión del plan general, puesta en marcha de las siguientes acciones, evaluación y así sucesivamente.

Para esta investigación se realizará sólo un ciclo siguiendo el modelo de Elliot (1993) pues partiremos de la idea general sobre acompañamiento pedagógico, el reconocimiento y análisis de datos para el diseño sistemático de una propuesta de intervención de la supervisión escolar su puesta en práctica, la revisión de su implementación y evaluación de sus efectos y el reconocimiento de sus fallos y alcances.

Figura 1

Modelo de Elliot



Pregunta de investigación

¿Qué características tiene el acompañamiento pedagógico a docentes y directivos de la supervisión escolar No. 513 de preescolar en Torreón, Coahuila?

Pregunta sobre la propuesta de intervención

¿Qué estrategias se pueden diseñar para acompañar pedagógicamente a los docentes y directivos de los preescolares adscritos a la supervisión escolar No 513 de preescolar en Torreón, Coahuila?

Objetivo de la investigación

Identificar las características que tiene el acompañamiento pedagógico a docentes y directivos de la supervisión escolar No. 513 de preescolar en Torreón, Coahuila.

Objetivo de la propuesta de intervención

Diseñar estrategias de acompañamiento pedagógico a los docentes y directivos de los preescolares adscritos a la supervisión escolar No. 513 de preescolar en Torreón, Coahuila.

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Definición

Actualmente con mayor frecuencia escuchamos hablar sobre el acompañamiento pedagógico, es común encontrarnos con este término en distintos documentos educativos pues es considerada una de las prácticas esenciales y la herramienta fundamental para mejorar y perfeccionar las prácticas educativas, para comprenderlo primero debemos conocer la diversidad de definiciones que existen.

En Perú, el Consejo Nacional de Educación (2007, como se citó en Bromley, 2017) lo define como un acto donde se ofrece asesoría continua y permanente a docentes y directivos sobre su propia práctica a través de diversas estrategias de asistencia técnica durante la visita de una persona o equipo especializado. Por otro lado, también se concibe al acompañamiento pedagógico como una oportunidad para instalar lugares de aprendizaje y revisión de las prácticas educativas mediante la participación en procesos reflexivos y de análisis de la propia práctica (Vezub y Alliaud, 2012).

Estas dos definiciones nos aportan perspectivas distintas, la primera habla de la asistencia técnica de una persona o equipo de expertos quienes orientarán la práctica de los distintos agentes educativos. En la segunda definición, el acompañamiento pedagógico se concibe como la oportunidad de crear espacios unidos de aprendizaje basados en la reflexión y análisis de las prácticas.

El Ministerio de Educación en Perú (2010, como se citó en Bromley, 2017, p. 19), define al acompañamiento pedagógico como un “recurso pedagógico para el fortalecimiento profesional de los docentes basado en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado a través del dialogo y a partir de la observación y evaluación del trabajo en el

aula”. En este proceso no se hace distinción de niveles de superioridad y jerarquía, se requiere interacción auténtica, creando relaciones horizontales, en un ambiente de aprendizaje y de intervención pedagógica pertinentes.

Callomamani (2013, como se citó en Bromley, 2017, p. 20) definió acompañamiento pedagógico como:

El conjunto de procedimientos que se realizan mediante actividades, específicamente orientadas a alcanzar datos e informaciones relevantes para mejorar las prácticas pedagógicas del docente, buscando lograr el cambio de los patrones de conducta y de actuación de las personas comprometidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera Carpio y Guerra (2018, como se citó en Aravena, 2020), con una perspectiva más globalizadora lo explican como una articulación de procesos de carácter social y técnico en los que juegan un papel destacado la información, la formación y la reflexión sobre la práctica, es decir, el acompañamiento pedagógico involucra aspectos sociales al considerar la relación e interacción entre dos o más personas basadas en información, formación y reflexión de la práctica.

Con un enfoque más constructivista, se concibe también al acompañamiento pedagógico como un modelo formativo-colaborativo, centrado principalmente en la construcción compartida de los propios procesos de mejoramiento (Domingo Segovia, 2012). Por ello, en este proceso el diálogo profesional, así como el análisis y reflexión sobre las prácticas inciden tanto en quien acompaña como en quien es acompañado.

Por otro lado, con una visión más formativa, Aguerriundo y Vezub (2011, como se citó en Aravena, 2020), conciben al acompañamiento pedagógico como un proceso que brinda una adecuada respuesta a las nuevas tendencias de desarrollo profesional docente. Es decir, que el acompañamiento es la oportunidad de consolidar en los distintos espacios educativos

comunidades de aprendizaje continuo capaces de asumir responsabilidad sobre sus propios procesos de formación y profesionalización.

En sintonía con esta concepción, Martínez, et al. (2014, como se citó en Vargas e Izarra, 2016) explican que

El acompañamiento pedagógico consiste en dar asesoría planificada, continua, pertinente, contextualizada y respetuosa a los docentes con el fin de contribuir a mejorar su práctica pedagógica. El acompañamiento debe proveer a los docentes un respaldo pedagógico, brindar retroalimentación y soporte técnico y promover su reflexión continua para la mejora de su desempeño, incorporando nuevas estrategias y procedimientos (p.105).

También Bromley (2017) habla del acompañamiento pedagógico como una estrategia situada que constituye una herramienta formativa que atiende necesidades e intereses de los docentes porque influye directamente en sus prácticas: “el acompañamiento pedagógico se relaciona significativamente con la reflexión crítica docente en su institución educativa” (p. 80). Estas directrices apuntan a que el acompañamiento pedagógico representa la oportunidad de crear cambios sustantivos de fondo en la práctica educativa pues apuestan por la autoformación continua a través de una práctica reflexiva.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018) relaciona el acompañamiento pedagógico con la asesoría y las concibe como dos prácticas que no pueden estar aisladas una de la otra, la asesoría se asocia con un proceso formativo para la mejora de las prácticas docentes y directivas, “involucra aprender de la experiencia mediante la identificación de dificultades, la observación, el registro y análisis de las prácticas, el diálogo sistemático, así como la formulación, desarrollo y seguimiento de propuestas de mejora” (p. 2). El acompañamiento lo describe como “la colaboración continua, planificada y

sistemática” (p. 2) que se brinda a docentes y directivos. En ese sentido, el acompañamiento pedagógico en México representa un proceso colaborativo formativo basado en el análisis y reflexión de experiencias y diseño y seguimiento de propuestas de mejora que a su vez considera espacios de asesoría que desencadenan distintas acciones bien planificadas y sistematizadas para continuar acompañando a las escuelas.

Hasta el momento, con las diversas definiciones de acompañamiento pedagógico se puede observar que con el paso del tiempo esta práctica se ha concebido de formas distintas. Inicialmente hay autores que la describen más como una intervención para orientar técnicamente la práctica educativa, considerando la participación de expertos en el ámbito, mientras que otros abogan más por un proceso formativo en donde se construye a partir del análisis y reflexión de las experiencias educativas en donde no existe una línea de autoridad vertical si no que se expresa en una relación horizontal de trabajo colaborativo donde ambas partes aprenden y mejoran. Los autores actuales mencionan que el acompañamiento pedagógico engloba ambas partes, la intervención con liderazgo técnico pedagógico en una relación horizontal para la colaboración y la construcción de propuestas de mejora que contribuyan tanto a la formación como a la transformación de la práctica educativa.

En síntesis, el acompañamiento pedagógico está orientado al estudio de las prácticas educativas y sus estrategias se centran en generar procesos reflexivos en la transformación de la experiencia y mejora del trabajo en la escuela para lograr cambios significativos en las prácticas pedagógicas, promoviendo la colaboración profesional mediante las personas, redes y grupos de trabajo para transitar del paradigma de formación instrumental (capacitaciones masivas) a otro contextualizado y más personalizado.

Los dispositivos de acompañamiento pedagógico constituyen una alternativa superadora de los modelos de formación permanente de carácter instrumental y

carencial basada en cursos puntuales, masivos, homogéneos y en la transmisión unilateral –por parte de expertos y especialistas– de conocimientos y habilidades que los docentes deben aplicar luego, solos en sus aulas (Vezub y Alliaud, 2012, p. 33).

Fines y dimensiones del acompañamiento

Después de analizar diversas investigaciones, los autores coinciden en que se brinda acompañamiento pedagógico con dos finalidades: fortalecer el desempeño docente y el logro de aprendizajes de los estudiantes (Bromley, 2017; Aravena, 2020; SEP, 2018; Reátegui, 2017).

Bromley (2017) retoma cinco dimensiones importantes del acompañamiento pedagógico: “planificación colegiada, clima de acompañamiento, conducción del proceso de enseñanza, evaluación del proceso de enseñanza y formas de intervención” (p. 23).

Tabla 1

Dimensiones del acompañamiento pedagógico

Dimensió n	Descripción
Planificación colegiada	Diseño y organización de acciones con la plena participación de todo el personal de una institución, es decir tanto directivos como docentes.
Clima de acompañamiento	Se refiere al ambiente en donde se desarrolla un proceso de acompañamiento, es importante construirlo paulatinamente basado en la aceptación y confianza por parte de los colectivos escolares. Un clima favorable beneficia el desarrollo del proceso de acompañamiento y construcción colectiva de aprendizajes.
Conducción del proceso de enseñanza	Es la creación de condiciones que contribuyan a consolidar una enseñanza efectiva y eficaz en los centros escolares mediante estrategias bien planificadas, instrumentos y procedimientos que la hagan posible.

Dimensión	Descripción
Evaluación del proceso de enseñanza	Recogida de información en el campo práctico con indicadores que contribuyan a analizar y diagnosticar los procesos de enseñanza en el aula. Esta evaluación debe basarse indiscutiblemente en la observación y análisis de prácticas reales.
Formas de intervención	Son las estrategias que se utilizan para brindar acompañamiento, pueden ser visitas de aula, diálogos profesionales, redes de aprendizaje colaborativo, talleres, cursos, esta dimensión se centra en el acompañante y sus acciones durante el proceso de acompañamiento.

Enfoques del acompañamiento pedagógico

Murillo-Estepa (2004) explica los modelos de asesoría a través de una gráfica (figura 1) en donde distingue dos enfoques que puede adoptar la intervención pedagógica, uno centrado en el individuo y otro en la escuela. A su vez la asesoría puede caracterizarse de dos formas más específicas de intervención: asesoramiento experto o colaborativo. Es así como plantea los siguientes tipos de asesoramiento según la vertiente en donde ubiquemos las acciones a desarrollar y estos serían: teórico-técnico, individual-colaborativo, apoyo-consulta y estratégico-organizacional.

Figura 2

Modelos de asesoramiento pedagógico



Nota. Tomado de Murillo-Estepa, 2004. Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento-supervisión.

El mismo autor explica cómo el rol de quien acompaña puede adoptar dos enfoques:

- 1) Centrado en la prescripción, donde los asesores trabajan asumiendo el rol de expertos para diagnosticar y definir problemas del centro educativo o del profesorado... soluciones externas de tipo prescriptivas, y
- 2) Centrado en la facilitación de los procesos, donde los asesores trabajan con los profesores para que ellos analicen y comprendan sus problemas o necesidades y busquen soluciones acordes y pertinentes a sus contextos de desempeño (Murillo-Estepa, 2004 como se citó en Aravena 2020, p. 79).

Gestión del acompañamiento pedagógico

Varios autores coinciden en que el acompañamiento pedagógico debe entenderse como un proceso sistemático y bien planificado que demanda reconfigurar las formas en que se brinda, con rasgos específicos que debe cubrir quien acompaña para poder gestionar un proceso constructivo de acompañamiento pedagógico (Bromley, 2004; Vezub y Alliaud, 2012; Díaz, et al., 2018; Aravena, 2020).

La gestión del acompañamiento pedagógico requiere transponer las fronteras de cierto género de acciones y actividades ejecutadas para ayudar a obtener modificaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, por eso el tránsito de la ayuda a la colaboración/cooperación adquiere significación en la mediación, a partir de los esfuerzos conscientes por dar significado a los qué, cómo y para qué de los procesos de mediación pedagógica (Díaz et al., 2018, p. 49).

Durante la revisión de literatura se identificaron dos aspectos importantes para la gestión del acompañamiento, uno es el liderazgo pedagógico del acompañante y otro la mediación pedagógica durante el proceso.

Bolívar (2010) define al liderazgo pedagógico como aquel liderazgo centrado en la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje de los estudiantes, en ese sentido el liderazgo pedagógico toma como base en su actuar las pedagogías y los planes y programas de estudio vigentes. Existen dos tipos de liderazgo que se asocian con mayor frecuencia al liderazgo pedagógico, el instruccional y para el aprendizaje. En el instruccional el liderazgo centra su atención únicamente en los procesos de enseñanza y quien lo ejerce asume un rol de experto al intervenir en el aula (Bush y Glover, 2014, como se citó en Aravena, 2020). Por otro lado, el liderazgo para el aprendizaje considera tanto los resultados de aprendizaje como las prácticas de enseñanza, aquí la acción se centra en el aprendizaje de todos aquellos que

intervienen para lograrlos, profesores, estudiantes, directivos y agentes externos a la institución (Bolívar y Murillo, 2017).

Quien acompaña adquiere un rol mediador en el proceso de desarrollo profesional docente y mejora de las prácticas educativas a lo que Díaz et al. (2018) denominan mediación pedagógica, la cual “da cuenta de los rasgos esenciales de la intervención que son significativos para la concreción de las formas y niveles de ayuda...” (p. 49). La mediación pedagógica se presenta de tres maneras distintas: profesional, interpersonal y contextual.

En la profesional se analizan las distintas alternativas para interactuar con los maestros para su desarrollo profesional, es decir es la valoración, selección y diseño de las experiencias que ayudarán al docente a alcanzar el desempeño deseado en su labor.

Lo profesional expresa la puesta en práctica de la alternativa seleccionada para mediar con los maestros y da cuenta del trabajo colaborativo/cooperativo de los mismos, verificando que se cumpla lo que está previsto y se asuman los nuevos retos que se presenten. Esta configuración significa relacionar la necesidad de aprendizaje de los maestros con la selección y diseño de la alternativa de acompañamiento pedagógico (Díaz et al., 2018, p. 50).

La mediación pedagógica interpersonal alude a la selección de acciones con los maestros para su aprendizaje interpersonal, se rige por el establecimiento de relaciones interpersonales que establecen, inherentes a la función docente, al interactuar con la comunidad educativa. Se trata de que “la alternativa propuesta contribuya a asegurar un clima de confianza y propiciar un entorno de equilibrio emocional y social” (Díaz et al., 2018, p. 50).

Generar experiencia y trasmitir conocimientos que posibiliten el desarrollo de las potencialidades en el saber, hacer, ser y convivir del maestro a través del

acompañamiento pedagógico significa considerar la personalidad, los valores y las actitudes de los maestros dentro de las relaciones interpersonales como factores determinantes pues son estos los que generan la calidad de comunicación, diálogo y vínculos afectivos.

La mediación pedagógica contextual se refiere a las alternativas de acompañamiento para que el docente actúe con pertinencia en los diversos contextos donde desempeña su trabajo, esta mediación permitirá ver la efectividad del acompañamiento pues el docente será capaz de contextualizar lo aprendido a diversas circunstancias y contextos (Díaz et al., 2018).

La configuración contextual es expresión en la alternativa de acompañamiento de las interacciones profesionales e interpersonales en el contexto de nivel primario. En el aula: el alumnado (características del grupo etario) y la disponibilidad de medios didácticos (esenciales en el nivel de enseñanza); en el contexto institucional: la escuela y el sistema educativo (sistemas públicos o privados y rol que va a desempeñar la educación como medio de transformación social); en el contexto social inmediato: las características del barrio, colonia o localidad (familia, estructura social, económica); y en el contexto mediato: región, provincia (idiosincrasia) (Díaz et al., p. 50).

Formas de intervención

Algunos autores hablan de diferentes formas de intervenir durante el acompañamiento pedagógico. Para Bolívar (2000, como se citó en Aravena 2020) “la intervención del acompañante se estructura en tres pasos: 1) Definir con precisión los problemas que el asesorado ha de afrontar, 2) Buscar soluciones viables a los mismos y 3) Evaluar la puesta en práctica de esas soluciones” (p. 76).

Por otro lado, Nieto y Portela (2006, como se citó en Aravena 2020) lo delimitan como “un proceso de solución conjunta de problemas que debe contemplar tres momentos diferenciados: 1) La delimitación del problema, expectativas y metas; 2) La planificación de los medios y posibles soluciones o intervenciones y 3) La evaluación de los resultados y acciones empleadas” (pp. 76-77).

Sin embargo, Vezub y Alliaud (2012) nos ofrecen una alternativa de intervención según el sentido que adquiere el acompañamiento pedagógico, estos pueden ser cuatro: como relación terapéutica o apoyo a las relaciones personales, servicio técnico, cierre del proceso de formación y habilitación profesional y como proceso de mutua formación y retroalimentación.

Leiva-Guerrero y Vásquez (2019) como se menciona en la tabla dos, sistematizan la información de diversos autores para explicar las diferentes formas en las que se puede desarrollar un proceso de acompañamiento pedagógico según las intenciones con las que se brinde con una intervención facilitadora y otra colaborativa.

Tabla 2*Modelos educacionales de acompañamiento docente*

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

Nota. Tabla elaborada por Leyva-Guerrero y Vásquez (2019) basadas en Nieto (2001);

Segovia (2010); Vezub y Alliaud (2012).

Acompañamiento pedagógico en la práctica educativa

El acompañamiento pedagógico se considera como una tarea esencial dentro de la práctica educativa, es una tarea desempeñada desde distintas perspectivas según la función con la que se intervenga persiguiendo los mismos fines, fortalecer el desempeño de los

docentes y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, Valladares (2017) menciona que el concepto de práctica educativa ha sufrido gran variedad de transformaciones a lo largo de los años a través de los estudios científicos y las reflexiones filosóficas que se generan en cuanto a educación. El mismo autor describe cómo se transitó de concebir la práctica educativa asociada principalmente a teorías que definían lo que deberían hacer los docentes hacia una unidad en donde interactúan tanto aspectos científicos, filosóficos y empíricos en un contexto de interrelación de los sujetos que convergen en un espacio.

Las prácticas de educación se entienden, así, como la confluencia, en un proyecto educativo coherente, de nuevas formas de entender (decires), nuevos modos de acción (haceres) y nuevas maneras en las cuales las personas se relacionan unas con otras (relaciones) en espacios de intersubjetividad. Estos espacios son tangibles y se configuran y conforman a partir de tres clases de arreglos que, según Kemmis y colaboradores, “ya existen en alguna forma” (y que pueden ser transformados) en cualquier situación social. Se trata de tres distintas clases de medios en los cuales los seres humanos nos encontramos y expresamos nuestra socialidad, y a través de los cuales participamos en sociedad y reproducimos colectivamente el mundo como lo conocemos (Valladares, 2017, p. 194).

Por ello, la práctica educativa es entendida hoy como un proceso de interacción social entre directivos, docentes y estudiantes mediados por lineamientos y políticas institucionales (Moreno, 2002). En la práctica educativa interactúan el saber pedagógico y disciplinar de distintos agentes educativos, quienes a su vez se encuentran en constante relación, “estas prácticas están reguladas tanto por un marco social, cultural e institucional, así también por los intereses, motivaciones y condiciones personales” (Aravena, 2020, p. 51).

En ese sentido no se puede seccionar el acompañamiento pedagógico pues en un contexto real intervienen e interactúan distintos agentes y factores para alcanzar los objetivos educativos donde el logro de los aprendizajes de los estudiantes adquiere un sentido de corresponsabilidad donde toda acción influye significativamente. De esta manera para este estudio es importante conocer lo que compete a los tres principales agentes educativos que interactúan en una institución con el fin de comprender distintas perspectivas que aborda la práctica educativa organizándolas en práctica docente, directiva y de la supervisión escolar.

Aravena (2020) explica la práctica docente como “la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar” (p. 51). El mismo autor nos dice que esta práctica involucra la relación entre dos aspectos principalmente. El primero está relacionado con la preparación del docente para el aprendizaje de los estudiantes, es decir, el conocimiento teórico sobre el aprendizaje y sus procesos para propiciarlo. El segundo aspecto se centra en la enseñanza, las metodologías y formas de intervención docentes para propiciar los aprendizajes de sus estudiantes.

La práctica directiva se refiere al ejercicio de las funciones directivas, los directores son quienes están encargados de dirigir los centros escolares y hoy en día están desafiadados a construir un liderazgo más comprensivo, colaborativo y democrático (Aravena, 2020).

El liderazgo educativo es reconocido como el segundo factor intraescuela que contribuye en el logro de aprendizaje del estudiantado, a través de su influencia de los equipos directivos en la motivación del profesorado, así como en las condiciones y oportunidades que pueden propiciar para favorecer la colaboración y el aprendizaje profesional (Hargreaves & Fullan, 2014; Mellado, Chaucono y Villagra, 2017; Montero y Gewerc, 2018; Nieto y Alfageme, 2017 como se citó en Aravena, 2020, p. 20).

Dentro de las funciones directivas se encuentran la mediación, orientación y administración general de la comunidad educativa, es decir, docentes, estudiantes y familias (Tinoco, 2020). “Dirigir una escuela es una tarea compleja y sometida a todo tipo de eventualidades” (SEP, 2017, p. 7), definitivamente a diario las directoras y directores escolares atienden un sinfín de actividades relacionadas con la gestión y administración de la escuela y a la par demanda relacionarse con diversos actores por ello todo director escolar requiere de una formación puntual para ser capaz de asumir con responsabilidad los retos de su función sin perder de vista el logro de los aprendizajes de sus estudiantes (SEP, 2017).

La supervisión escolar tiene diversas funciones dentro del sistema educativo, podrían englobarse en cuatro específicamente: control, administración y enlace, asistencia técnico-pedagógica, organización escolar y trabajo colaborativo y participación social comunitaria (SEP, 2018). En ese sentido, las y los supervisores escolares orientan procesos tanto administrativos y organizativos como técnicos pedagógicos relacionados con el logro de los aprendizajes de los estudiantes. En la actualidad en México (SEP, 2018), la función de la Supervisión escolar adopta un sentido más pedagógico pues concentra su práctica en la asesoría y acompañamiento a las escuelas con la finalidad de contribuir al logro de los objetivos educativos, en su práctica involucra tanto a directivos como docentes.

Una de las funciones centrales del supervisor de zona escolar es brindar asesoría y acompañamiento a las escuelas a su cargo, con la finalidad de que todos los esfuerzos estén encaminados a la mejora de los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2018, p. 2).

EL DIAGNÓSTICO

Aquí se explica la metodología en la que se fundamenta esta investigación, partiendo del paradigma al que pertenece y explicando a detalle el enfoque que la sustenta. Así mismo explica y describe el proceso que permitió dar inicio al estudio, en donde se mencionan las técnicas utilizadas para recabar información, los resultados de su aplicación y el análisis de los datos que fueron recuperados con las mismas.

Paradigma Sociocrítico

Para iniciar es importante comprender qué es un paradigma. De acuerdo con Sánchez (2013) un paradigma es

Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguaje, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales (De Miguel, 1988, como se citó en Sánchez, 2013, p. 93)

En este sentido la comunidad de científicos que comparten la idea de que una investigación no es sólo la descripción e interpretación del objeto de estudio sino la consecuencia de forjar una conciencia transformadora que liberará al hombre a partir del conocimiento generado, comprenden el proceso educativo bajo el paradigma Sociocrítico (González Morales, 2003). La idea central del paradigma Sociocrítico “es que hay que mejorar pero cuestionando el sustrato ideológico intrínseco a cada práctica educativa, a la vez

que ser consciente que toda acción pedagógica es acción social y política, también” (Martínez Bonafé, 1998 como se citó en Sánchez, 2013, p. 98).

González (2003) nos explica que en la investigación sociocrítica existen tres formas de presentación elementales: la investigación-acción, investigación colaborativa e investigación participativa. Todas, aunque diferentes responden a las siguientes características:

- Visión activa del sujeto dentro de la sociedad.
- Ponderan la participación como elemento base.
- Participan en la práctica para transformar la realidad mediante un proceso investigativo.
- La reflexión crítica sobre el comportamiento de la realidad determina su redireccionamiento (González, 2003, p. 133)

Enfoque cualitativo

El término cualitativo puede referirse a dos significados distintos, el primero orientado a las cualidades de las personas u objetos y el segundo se inclina más por la esencia y comprensión integral de un suceso, sujeto u objeto (Martínez, 2004). La investigación con enfoque cualitativo según Martínez (2004)

Se trata, pues, del estudio de un todo integrado que forma o constituye primordialmente una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.; aunque también cabe la posibilidad de estudiarse una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y las relaciones que tienen con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia. (Martínez, 2004, p. 66)

Taylor y Bogdan (1997, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003) caracterizan a la investigación cualitativa de la siguiente manera:

1. La investigación cualitativa es inductiva. [...]
2. En la investigación cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística. [...]
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. [...]
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. [...]
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. [...]
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. [...]
7. Los métodos cualitativos son humanistas. [...]
8. Los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de su investigación. [...]
9. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio. [...]
10. La investigación cualitativa es un arte. [...] (pp. 23-27)

La metodología de esta investigación se fundamenta en el paradigma Sociocrítico con un enfoque cualitativo. Paradigma Sociocrítico pues busca estudiar la realidad educativa de la supervisión escolar para transformarla, y tal como lo menciona Sánchez (2013) “los participantes se convierten en investigadores y los investigadores participan también en la acción educativa” (p. 97) durante el proceso tanto el investigador como los participantes permaneceremos activos e inmersos en el estudio e intervendremos en éste. Este estudio partirá de un diagnóstico de la realidad que dirigirá una propuesta de intervención que

finalmente será analizada a profundidad buscando siempre una mejora en el proceso educativo.

Por ello mismo, al hablar de realidades necesitamos describir el acompañamiento pedagógico que brinda la supervisión escolar de una forma integral para comprenderlo, como nos dice Martínez (2004) “la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 66), es aquí es donde se fundamenta el enfoque cualitativo de esta investigación pues trata de identificar la naturaleza y esencia de la función supervisora y el acompañamiento pedagógico que se brinda, sus estructuras y cualidades para comprender su actuar en las escuelas.

Entrada al campo

Para realizar esta investigación fue necesario seleccionar dos escuelas preescolares que presentaran una necesidad de acompañamiento pedagógico por parte de la Supervisión escolar, por ello en sesión de Consejo Técnico de Zona considerando indicadores generales como cantidad de alumnos detectados con rezago educativo, irregularidades en la prestación del servicio y baja matrícula y asistencia de los estudiantes se discutió luego de que cada directora compartiera la situación general de su escuela después de los resultados de la evaluación diagnóstica y se decidió de manera consensuada entre siete directoras, dos asesoras técnico-pedagógicas y una supervisora, a las escuelas candidatas para formar parte de esta investigación. Recalco que la selección de escuelas atiende a los lineamientos que regulan el servicio de asesoría y acompañamiento a las escuelas, pero esto no representó en ningún momento tener cabal conocimiento y diagnóstico de las escuelas para emprender esta investigación. Es por eso por lo que, seleccionados los preescolares, fue necesario programar una reunión con el personal de las escuelas después del horario de salida de los estudiantes

para explicar la intención del proceso de investigación que se pretende llevar a cabo en sus escuelas y establecer acuerdos para trabajar colaborativamente o bien si había disposición o no a colaborar en la investigación.

Es importante puntualizar que para iniciar esta investigación debemos conocer más sobre las formas cómo la Supervisión escolar de dichas escuelas lleva a cabo el acompañamiento pedagógico, qué reconocen como fortalezas y qué como áreas de mejora en la práctica e intervención de la supervisión, de igual manera es oportuno conocer las necesidades de la escuela para que de manera horizontal se atiendan situaciones o problemáticas que enfrentan mediante el acompañamiento pedagógico de la supervisión escolar. Antes de iniciar el diagnóstico y definir las técnicas a utilizar para recabar información, fue necesario dialogar con todos y cada uno del personal para explicar el sentido de la investigación y dejar claro que la presencia del equipo de supervisión en sus escuelas no debe entenderse como una forma de penalización o fiscalización, sino como una oportunidad de mejora para ambas partes con fines investigativos a bien de aportar más sobre la práctica del acompañamiento pedagógico que realizan las supervisiones escolares.

Técnicas de investigación

Toda investigación se centra en dos pilares según Martínez (2004), uno es la recogida de información y el otro la estructuración de esta de forma lógica. Por ello las técnicas utilizadas apoyaron la recogida de información necesaria para comprender el problema a resolver y con ello planear una estrategia lógica para su atención.

Observación

Se utilizó la observación como técnica que contribuye a la recogida y análisis de información sobre los procesos de acompañamiento de la Supervisión escolar. Se optó por

recurrir a la observación puesto que es una técnica básica dentro de la metodología cualitativa a la cual pertenece la investigación acción.

Álvarez-Gayou (2009) dice que

Desde que tenemos conocimiento de la existencia del ser humano, la observación ha sido la piedra angular del conocimiento. Incluso durante el desarrollo de la persona, desde que el niño tiene uso de la vista, inicia su relación y su conocimiento del mundo a través de la observación (p. 103).

En una investigación cualitativa el observador siempre es participante pues que desde que emite una opinión sobre lo que observa lo hace partícipe del momento (Álvarez-Gayou, 2009) por eso Bufford Junker (1960, como se cita en Álvarez-Gayou, 2009) propone la siguiente subdivisión de la observación:

- Observador completo. Esta función se da en casos en que los participantes no ven ni notan al observador. [...]
- Observador como participante. Se refiere al investigador que cumple la función de observador durante periodos cortos, pues generalmente a esto le siguen las observaciones de entrevistas estructuradas. [...]
- Participante como observador. Este papel resulta mucho más naturalista y consiste en que el investigador se vincule más con la situación que observa; incluso, puede adquirir responsabilidades en las actividades del grupo que observa. Sin embargo, no se convierte completamente en un miembro del grupo ni comparte la totalidad de los valores ni de las metas del grupo.

- Participante completo. Este papel de investigación implica que el investigador es ya un miembro del grupo a estudiar o en el curso de la investigación se vuelve un miembro con plenos derechos. (p. 105)

En esta investigación se adquirió el rol de participante como observador para crear un vínculo más fuerte con la situación, tener responsabilidades y participar en las circunstancias observables con miras a ser un participante completo.

Entrevista a Profundidad

Otra de las técnicas utilizadas fue la entrevista, a través de esta se pudo interactuar directamente con los sujetos de investigación para obtener información (Balcázar et al., 2006). La entrevista obedece a las siguientes características

- Está basada en la comunicación verbal.
- Es estructurada, metódica y planificada.
- Se complementa con un guion o cuestionario.
- Es un procedimiento de observación.
- Su fin es la recogida de información.
- Su uso es para la selección, diagnóstico, terapéutico, encuesta, etc.
- Se da una relación asimétrica entre el entrevistador y entrevistado.
- Existe una influencia bidireccional entrevistado-entrevistador. (Balcázar et al., 2006, p. 57)

La entrevista es una técnica reflexiva guiada por preguntas centradas en el tema a investigar y el diálogo que éstas generan entre entrevistador-entrevistado a fin de conocer a profundidad el tema (Balcázar et al., 2006). Para diseñar las entrevistas se consideraron los seis tipos de preguntas que proporciona Patton (1994, como se citó en Bacázar et al., 2006)

“sobre la experiencia/conductas, de opinión/valor, sobre los sentimientos, de conocimientos, sensoriales y de antecedentes y demografía” (p. 67).

Análisis de la información

Se realizó una transcripción de los datos recabados durante las observaciones, así como las respuestas a las preguntas realizadas durante las entrevistas para definir, con apoyo del programa Atlas.ti, las categorías y precategorías finales del estudio.

Descripción de las categorías

De acuerdo con la información recabada se obtuvieron cuatro categorías finales dentro de la investigación diagnóstica: Tareas de la supervisión escolar, Objetivos, Ambiente y Acciones durante el acompañamiento pedagógico, las cuales se describen a continuación.

Categoría 1. Tarea de la supervisión escolar

Esta categoría se refiere a todo aquello que el personal docente y directivo de la zona escolar 513 de preescolar percibe como las principales tareas que realiza la Supervisión escolar.

Para la SEP (2018) las supervisiones escolares desempeñan cuatro funciones específicas que atienden distintos ámbitos de la práctica educativa en las escuelas, estas se engloban en administración y enlace de las escuelas, asistencia técnico-pedagógica, organización escolar y trabajo colaborativo y participación social comunitaria; es decir que la Supervisión escolar orienta aspectos tanto administrativos y organizativos como condiciones básicas del funcionamiento de las escuelas como aquellas cuestiones técnico-pedagógicas relacionadas con el trabajo en el aula y el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

La SEP (2018) en México, demanda a la Supervisión escolar centrar su atención en los aspectos técnico-pedagógicos, pues reconoce como sus principales herramientas la asesoría y

acompañamiento a las escuelas esto con la finalidad de contribuir al logro de los objetivos educativos.

Una de las funciones centrales del supervisor de zona escolar es brindar asesoría y acompañamiento a las escuelas a su cargo, con la finalidad de que todos los esfuerzos estén encaminados a la mejora de los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2018, p. 2).

En lo particular, en los registros de observaciones realizadas se identificaron algunos esquemas de acción recurrentes durante las visitas que realiza la supervisión a la práctica docente como se describe en el siguiente hecho observado: *“Las docentes comparten algunas situaciones de interés de los niños, la asesora recuerda no perder de vista lo que quieren lograr con ellos y revisa el tiempo, las docentes comienzan a expresar algunas posibles formas de abordar contenidos, una docente va registrando en su computadora. Retoman el programa de trabajo inicial y lo complementan. Deciden pausar el trabajo pues se llegó a la hora acordada de término. La asesora toma acuerdos para trabajo posterior y los registra”* (OP1)

Otro de los hechos observados es que el personal de la Supervisión escolar siempre se traslada a los prescolares, es decir se visita a las escuelas:

“La asesora técnico-pedagógica, visita un preescolar de organización completa para trabajar con una de sus educadoras. La asesora inicia con una recuperación de la sesión de trabajo anterior con la docente, retoma metas y algunas situaciones respecto a los avances en la consecución de las metas propuestas” (OP2)

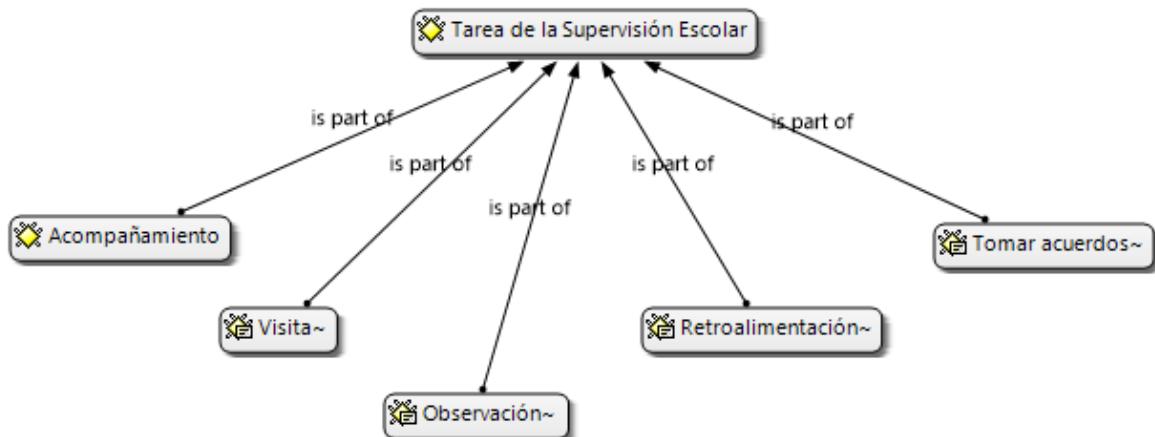
Durante las entrevistas realizadas al personal docente y directivo se menciona la retroalimentación con una de las tareas de la supervisión, particularmente la persona siete expresa: *“la retroalimentación siempre ha sido al término de la jornada, me gustaría que*

fueras por escrito, porque se hace un diálogo y se hace la autoevaluación de la jornada”
 (EPP7)

En conclusión, en esta categoría se puede decir que el personal docente y directivo de la zona escolar 513 identifica como tarea central de la Supervisión escolar el acompañamiento en cuestiones técnico-pedagógicas.

Figura 3

Precategorías que son parte de la categoría: Tarea de la Supervisión Escolar.



En la figura 3 se muestran las precategorías que forman parte de la categoría Tarea de la Supervisión Escolar: acompañamiento, visita, observación, retroalimentación y tomar acuerdos.

Categoría 2: Objetivos del acompañamiento pedagógico

Esta categoría engloba las percepciones del personal docente y directivo sobre los fines o propósitos de brindar acompañamiento a la práctica educativa dentro de la zona escolar 513 de preescolar.

Diversos autores coinciden en que se brinda acompañamiento pedagógico con dos finalidades, la primera es fortalecer el desempeño docente y la segunda el logro de

aprendizajes de los estudiantes (Bromley, 2017; Aravena, 2020; SEP, 2018; Reátegui, 2017).

En sintonía con esta concepción, Martínez, et al. (2014, como se citó en Vargas e Izarra, 2016) explican que

El acompañamiento pedagógico consiste en dar asesoría planificada, continua, pertinente, contextualizada y respetuosa a los docentes con el fin de contribuir a mejorar su práctica pedagógica. El acompañamiento debe proveer a los docentes un respaldo pedagógico, brindar retroalimentación y soporte técnico y promover su reflexión continua para la mejora de su desempeño, incorporando nuevas estrategias y procedimientos (p.105).

También Bromley (2017) habla del acompañamiento pedagógico como una estrategia situada que constituye una herramienta formativa que atiende necesidades e intereses de los docentes porque influye directamente en sus prácticas: “el acompañamiento pedagógico se relaciona significativamente con la reflexión crítica docente en su institución educativa” (p. 80).

Callomamani (2013, como se citó en Bromley, 2017, p. 20) explicó que se acompaña “para mejorar las prácticas pedagógicas del docente, buscando lograr el cambio de los patrones de conducta y de actuación de las personas comprometidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

En la entrevista realizada al responder la pregunta ¿Cuál es la finalidad de la Supervisión escolar al acompañar a docentes y directivos de la zona escolar? Comentaron lo siguiente:

“Si hablábamos del acompañamiento como un proceso de transformación, entonces pues es eso, transformar las prácticas educativas de los diversos actores de nuestra zona, que son directivos, que son docentes, de manera que la transformación o el ajuste de estas

prácticas pueda incidir positivamente en lo que se busca que es el aprendizaje de los alumnos, que sean ellos los principales beneficiados al llevarse de parte de las docentes pues buenas experiencias, ricas en el desarrollo de sus habilidades y sus conocimientos” (EPP2)

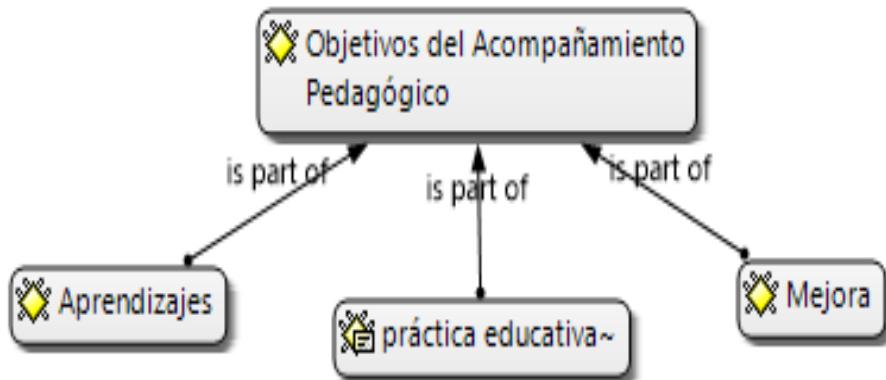
“Pues es mejorar los aprendizajes, la enseñanza-aprendizaje, así como el funcionamiento de los centros escolares” (EPP6)

“La finalidad yo creo que es dar un tipo de acompañamiento continuo basado siempre en el respeto y que nos lleve, bueno siempre nos lleva como a una autoevaluación y establecer así como acuerdos para mejorar” (EPP7)

En esta categoría las percepciones del personal respecto a los objetivos del acompañamiento pedagógico que realiza la supervisión escolar se inclinan hacia mejora de la práctica educativa y por ende el aprendizaje de sus alumnos.

Figura 4

Precategorías que son parte de la categoría: Objetivos del Acompañamiento Pedagógico.



En la figura 4 se observan las precategorías que conforman dicha categoría, que se englobaron en aprendizaje, mejora y práctica educativa.

Categoría 3: Ambiente en el acompañamiento pedagógico

Esta categoría se refiere a las actitudes que describen el ambiente en el que se desarrolla el acompañamiento pedagógico a docentes y directivos de la zona escolar 513 de preescolar por parte de la supervisión escolar.

Bromley (2017) en su investigación retoma cinco dimensiones importantes del acompañamiento pedagógico en donde destaca el clima del acompañamiento pedagógico como una de ellas, el cual explica como el ambiente en donde se desarrolla un proceso de acompañamiento. Bromley (2017) considera que es importante consolidar el ambiente progresivamente basándonos en la aceptación y confianza por parte de los colectivos escolares, tomando en cuenta que un clima favorable beneficia el desarrollo del proceso de acompañamiento y construcción colectiva de aprendizajes.

De esta manera quien acompaña adquiere un rol mediador en el proceso de desarrollo profesional docente y mejora de las prácticas educativas a lo que Díaz, et al. (2018) denominan mediación pedagógica, la cual “da cuenta de los rasgos esenciales de la intervención que son significativos para la concreción de las formas y niveles de ayuda...” (p. 49). La mediación pedagógica interpersonal se rige por las relaciones interpersonales que se establecen, inherentes a la función docente, al interactuar con la comunidad educativa. Se trata de que “la alternativa propuesta contribuya a asegurar un clima de confianza y propiciar un entorno de equilibrio emocional y social” (Díaz et al., 2018, p. 50).

Generar experiencia y transmitir conocimientos que posibiliten el desarrollo de las potencialidades en el saber, hacer, ser y convivir del maestro a través del acompañamiento pedagógico significa considerar la personalidad, los valores y las actitudes de los maestros dentro de las relaciones interpersonales como factores

determinantes pues son estos los que generan la calidad de comunicación, diálogo y vínculos afectivos. (Díaz et al., 2018, p.50)

Durante la entrevista a los participantes dejaban explícito en sus respuestas cómo se sentían al ser acompañadas pedagógicamente, una de ellas expresó:

“El acompañamiento de ustedes no es fiscalizarnos, no, es un acompañamiento de amigas, porque así los siento yo, de compañeras que tratan de buscar lo mejor de nosotros para que nosotras podamos seguir el trabajo con las chicas, nos sentimos con mucha confianza y respeto.” (EPP1)

Particularmente en la pregunta ¿Cómo percibe el ambiente al ser acompañada pedagógicamente? Se obtuvieron respuestas encontradas como las siguientes:

“Pues es un ambiente de confianza, por lo general nos han brindado confianza, seguridad, yo me siento muy segura al estar acompañada por cada uno de nuestros apoyos, de nuestra supervisora y he observado que ha enriquecido también como dije, mi práctica docente.” (EPP6)

“Pues en general de confianza y respeto, al principio se sentía un poco de miedo, pero ya sabiendo cómo es el trabajo, la verdad cambia mucho.” (EPP7)

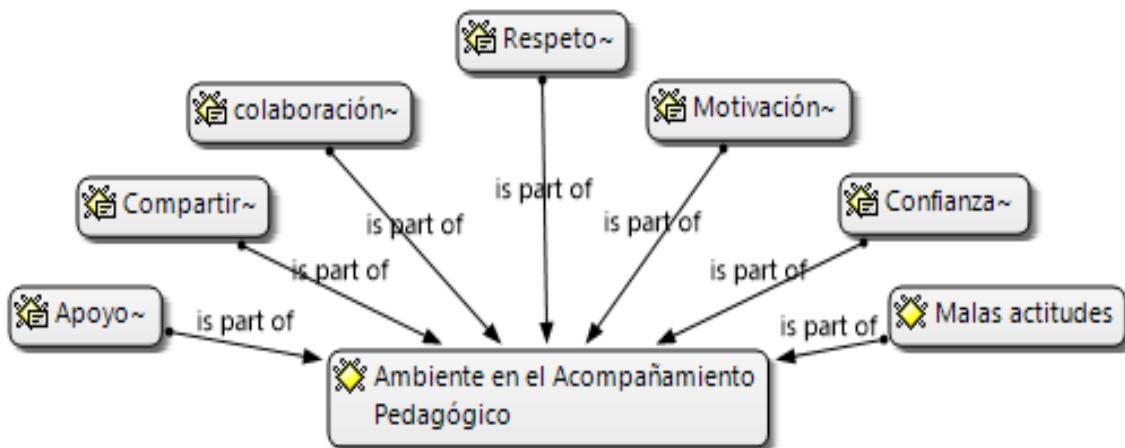
“Es que depende mucho de quién sea, porque pues hay veces que te sientes pues en confianza, es lo que te comentaba de lo del consejo, o sea, a veces siento muy impositivas a las asesoras, así como que te dicen es esto, y o sea, debería de haber más confianza con ellas que con la supervisora, y es al revés.” (EPP3)

En conclusión, se puede reconocer que hay aspectos positivos en las condiciones del ambiente en el cual se desarrolla el acompañamiento pedagógico como lo es el respeto, confianza y seguridad, sin embargo, también existen algunas actitudes o comportamientos

que representan un riesgo para conservar un buen clima para acompañar a los colectivos de la zona escolar, tales como el temor, la imposición o confusión.

Figura 5

Precategorías que son parte de la categoría: Ambiente en el acompañamiento pedagógico.



En la figura 5 se observan las características del ambiente durante el acompañamiento pedagógico que brinda la supervisión escolar 513 de preescolar, en donde se destacan el apoyo, compartir, colaboración, respeto, confianza, motivación y también malas actitudes.

Categoría 4: Características del Acompañamiento Pedagógico

Esta categoría engloba el tipo de acciones que caracterizan al acompañamiento pedagógico que realiza la supervisión en la zona escolar 513 de preescolar.

Las formas de intervención durante el acompañamiento pedagógico de acuerdo con Bromley (2017) constituyen una de las cinco dimensiones del mismo proceso, las formas de intervenir de acuerdo con esta autora son

Las estrategias que se utilizan para brindar acompañamiento, pueden ser visitas de aula, diálogos profesionales, redes de aprendizaje colaborativo, talleres, cursos, esta

dimensión se centra en el acompañante y sus acciones durante el proceso de acompañamiento (Bromley, 2017, p.27)

El acompañamiento para el Ministerio de Educación (2010, como se citó en Bromley, 2017, p. 19) es un “recurso pedagógico para el fortalecimiento profesional de los docentes basado en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado a través del dialogo y a partir de la observación y evaluación del trabajo en el aula”.

Carpio y Guerra (2018, como se citó en Aravena, 2020), con una perspectiva más globalizadora lo explican como una articulación de procesos de carácter social y técnico en los que juegan un papel destacado la información, la formación y la reflexión sobre la práctica, es decir, el acompañamiento pedagógico involucra aspectos sociales al considerar la relación e interacción entre 2 o más personas basadas en información, formación y reflexión de la práctica.

Con un enfoque más constructivista, se concibe también al acompañamiento pedagógico como un modelo formativo-colaborativo, centrado principalmente en la construcción compartida de los propios procesos de mejoramiento (Domingo Segovia, 2012). Por ello, en este proceso el diálogo profesional, así como el análisis y reflexión sobre las prácticas inciden tanto en quien acompaña como en quien es acompañado. Hablamos en realidad de una reflexión crítica, la reflexión crítica de acuerdo con Bromley (2017) “supone un análisis profundo de la pertinencia de la propia práctica en un contexto particular, hasta llegar a su deconstrucción” (p.29)

Martínez, et al. (2014, como se citó en Vargas e Izarra, 2016) explican que

El acompañamiento debe proveer a los docentes un respaldo pedagógico, brindar retroalimentación y soporte técnico y promover su reflexión continua para la mejora de su desempeño, incorporando nuevas estrategias y procedimientos (p.105).

Diversos autores hablan de diferentes formas de intervenir durante el acompañamiento pedagógico. Para Bolívar (2000, como se citó en Aravena 2020) la intervención del acompañante se estructura en tres pasos: “1) definir con precisión los problemas que el asesorado ha de afrontar, 2) buscar soluciones viables a los mismos y 3) evaluar la puesta en práctica de esas soluciones” (p. 76).

Por otro lado, Nieto y Portela (2006, como se citó en Aravena 2020) lo delimitan como “un proceso de solución conjunta de problemas que debe contemplar tres momentos diferenciados: 1) la delimitación del problema, expectativas y metas; 2) la planificación de los medios y posibles soluciones o intervenciones; 3) la evaluación de los resultados y acciones empleadas” (pp. 76-77).

Varias de estas características y formas de intervenir durante el acompañamiento pedagógico se manifiestan durante los hechos observados donde se registró lo siguiente:

“La asesora técnico-pedagógica, visita un jardín de organización completa para trabajar con una de sus educadoras. La asesora inicia con una recuperación de la sesión de trabajo anterior con la docente, retoma metas y algunas situaciones respecto a los avances en la consecución de las metas propuestas.” (OP2)

En cuanto a la reflexión durante los hechos observados se identifican distintas maneras de promoverla, durante una sesión de acompañamiento pedagógico se registró:

“La asesora trae de apoyo algunos avances detectados de forma escrita y algunas preguntas de reflexión para realizarle a la docente. La asesora pregunta... y registra algunas reflexiones de la educadora.” (OP2)

“La asesora escucha con atención a la docente, la observa y se muestra atenta y respetuosa hacia lo que dice la docente. La docente comparte sus instrumentos sin ser solicitados.

Asesora retroalimenta comentarios de la docente con información, teorías o conocimientos propios de una manera informal con la docente.” (OP2)

En otra sesión de acompañamiento en los registros se identificaron las formas de cuestionar e interactuar entre acompañante y acompañados.

“La asesora lanza una pregunta a las docentes: ¿Qué aprendizajes quieren lograr con sus niños, ¿qué quieren lograr? La asesora les sugiere hacer una lista con ideas generales. Las docentes revisan sus materiales (cuadernos, laptop, planes de trabajo) Revisan por campo formativo y expresan lo que quieren que logren sus niños, la asesora revisa su documento de apoyo y cuestiona sobre el contenido de aprendizaje a abordar seleccionado del programa, las docentes solicitan ejemplos, la asesora pregunta ¿cómo lo pueden ir trabajando con sus niños, cómo lo han trabajado antes? la asesora registra las respuestas de las maestras y concreta o sistematiza en una sola idea y lanza otra pregunta ¿Cómo trabajarían en el aula la comprensión del valor de las monedas?” (OP1)

En la entrevista realizada al personal de la zona escolar 513 de preescolar, a la pregunta ¿Cómo describes el acompañamiento pedagógico que brinda la supervisión escolar? se expresó lo siguiente:

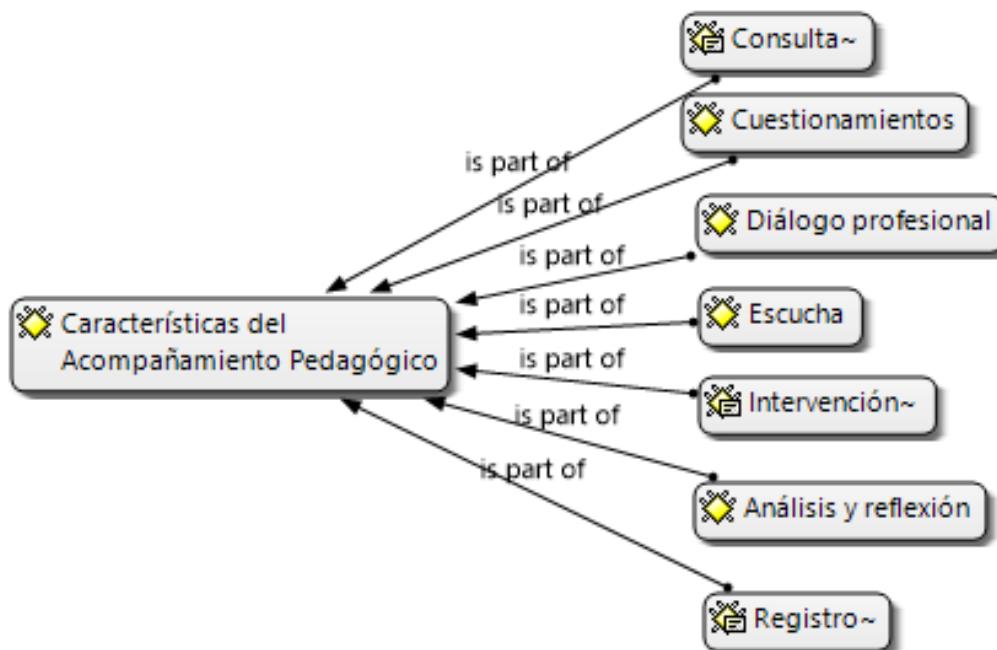
“Hay autorreflexión y autoevaluación como maestra para reconocer mis debilidades y fortalezas en mi práctica docente.” (EPP6)

“Es un acompañamiento que brinda retroalimentación, el cual promueve mucho la reflexión continua para mejorar en nuestra práctica.” (EPP7)

En conclusión, en esta categoría se puede reconocer que parte de las características principales de la intervención de la Supervisión escolar al acompañar a docentes y directivos, que constituyen su estrategia de acompañamiento, se relacionan directamente con la reflexión, el diálogo profesional, escucha y sistematización del proceso.

Figura 6

Precategorías que son parte de la categoría: Características del Acompañamiento Pedagógico



En la figura 6 se observan siete precategorías que ayudan a conocer las características del acompañamiento pedagógico de la supervisión escolar de la zona no. 513 de preescolar, tales son la consulta, los cuestionamientos, el diálogo profesional, escucha, intervención, análisis y reflexión y registro.

Modelo de relaciones categoriales

El análisis de la información recabada de observaciones participantes (OP) y las entrevistas a profundidad (EP) dieron lugar a cuatro categorías finales:

CATEGORÍA 1. Tarea de la supervisión escolar.

CATEGORÍA 2. Objetivos del acompañamiento pedagógico.

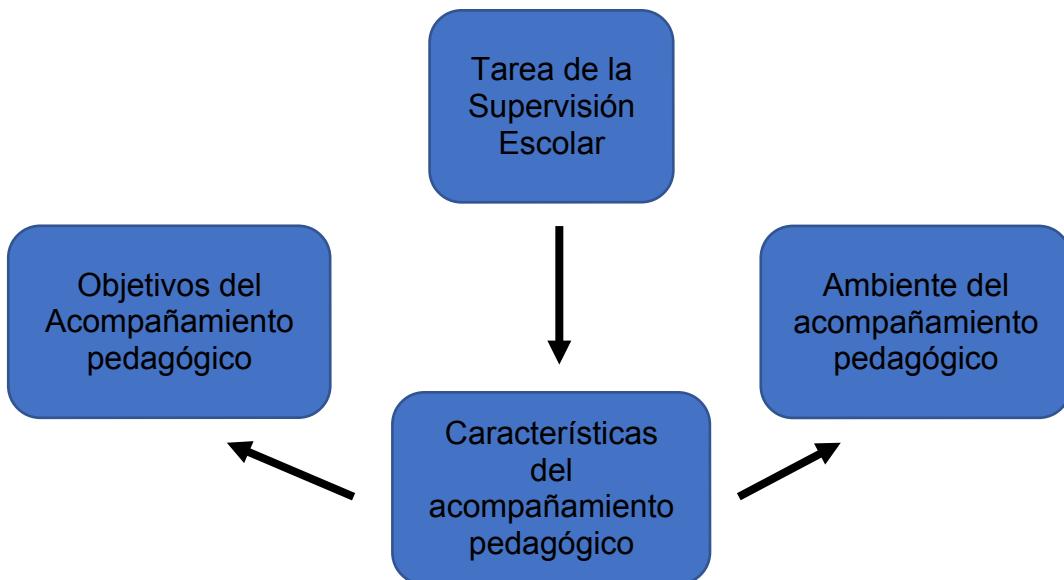
CATEGORÍA 3. Ambiente del acompañamiento pedagógico.

CATEGORÍA 4. Características del acompañamiento pedagógico.

En la siguiente figura se observa la relación existente entre las cuatro categorías resultantes.

Figura 7

Relación entre las categorías obtenidas



Las relaciones entre las categorías resultantes son muy directas y contundentes, en primer lugar la categoría Tarea de la Supervisión escolar implica que el acompañamiento pedagógico es una función que hay que realizar. A partir de la realización de dicha tarea o función, se debe tener claro y estar conscientes los integrantes de los colectivos escolares de las Características de dicho acompañamiento pedagógico, con lo cual se estarán reconociendo sus Objetivos y fomentando un Ambiente adecuado para su realización.

Planteamiento del problema

Considerando los hallazgos del diagnóstico así como el contexto bajo el cual se realiza la presente investigación, donde se expresa como una preocupación temática reconocer el acompañamiento pedagógico como una de las principales funciones de la Supervisión

escolar, pues aunque en el discurso se habla de un cambio en la función supervisora, diferentes investigaciones demuestran que por lo general el acompañamiento pedagógico que se ofrecen a docentes y directivos tiene un desempeño regular o simplemente se brinda asistencia técnica administrativa a las escuelas para sobrellevar su funcionamiento.

Al mismo tiempo durante la búsqueda y análisis de referencias, se encontraron pocos estudios sobre lo que puede realizar la Supervisión escolar para acompañar a las escuelas, por ello el interés de diseñar estrategias que permitan acompañar de manera efectiva a los docentes y directivos en un ambiente de trabajo colaborativo y con sentido de corresponsabilidad; por lo que se propone atender las categorías Ambiente y Características del acompañamiento pedagógico, debido a que en ellas se encuentran aspectos negativos que pueden mejorarse planteando lo siguiente:

¿Qué estrategias se pueden diseñar para mejorar el acompañamiento pedagógico que realiza la Supervisión escolar a los docentes y directivos que son parte de la zona escolar No. 513 de educación preescolar?

LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este apartado se presenta el diseño de una propuesta para dar atención a la interrogante expuesta como planteamiento del problema ¿Qué estrategias se pueden diseñar para mejorar el acompañamiento pedagógico que realiza la Supervisión escolar a los docentes y directivos que son parte de la zona escolar No. 513 de educación preescolar?

Se incluyen como elementos de la propuesta la hipótesis de acción, una descripción general de la propuesta de intervención, se especifica a quién va dirigida, los objetivos y las actividades que la conforman.

Hipótesis de acción

Bajo un modelo de colaboración y aprendizaje entre pares se puede favorecer un acompañamiento pedagógico pertinente a los docentes y directivos que son parte de la zona escolar No. 513 por parte de la Supervisión escolar.

Descripción de la propuesta de intervención

La presente propuesta se organiza de cinco sesiones de trabajo dirigidas principalmente a directivos y asesores técnico-pedagógicos. Cada sesión de trabajo expone los recursos bibliográficos a utilizar para alcanzar los objetivos de cada sesión según sea el caso. Tienen una duración aproximada entre dos horas cada sesión. Las primeras dos sesiones de trabajo están destinadas a abordar conceptos teóricos para reflexionar sobre el propio actuar de directivos y asesores técnico-pedagógicos al acompañar una práctica, posterior a esto en la sesión tres, se abordan los distintos modelos de acompañamiento educativo y se busca construir colaborativamente una estructura metodológica para elaborar un plan de acompañamiento con base a los aportes teóricos analizados y las reflexiones de las sesiones anteriores. La sesión cuatro organiza la puesta en práctica de una visita de acompañamiento

utilizando la estrategia de acompañamiento entre pares y finalmente, en la sesión 5 se revisan las experiencias de la puesta en práctica para continuar incorporando acciones que enriquezcan el acompañamiento pedagógico que se brinda.

Se incluye también una propuesta para evaluar la estrategia implementada enfatizando en la mejora de las categorías que resultaron prioritarias de atender en la presente investigación y también el impacto del trabajo realizado en la práctica docente y directiva.

Destinatarios

La propuesta está dirigida a los equipos de Supervisión escolar conformados por supervisores y asesores técnico-pedagógicos que brindan acompañamiento pedagógico en las escuelas a directivos y docentes, así como al personal directivo quienes están en contacto diario con la práctica docente y la acompañan dicha práctica.

Objetivos

El objetivo general de esta propuesta es favorecer un acompañamiento pedagógico pertinente a los docentes y directivos que son parte de la zona escolar No. 513 por parte de la Supervisión escolar.

Derivado de este objetivo general y en base a la estructura de la propuesta de intervención, se han planteado los siguientes objetivos específicos para cada una de las sesiones.

1. Identificar las características y el sentido del acompañamiento pedagógico en las escuelas.
2. Reconocer la complejidad de la práctica docente para comprenderla
3. Diseñar una estrategia de acompañamiento pedagógico para ponerla en práctica.
4. Practicar el acompañamiento pedagógico para identificar dificultades.

5. Analizar la intervención durante una sesión de acompañamiento para identificar áreas de mejora.

Actividades

Propuesta: Resignificando el acompañamiento pedagógico en nuestra zona escolar.

Tabla 3

Estructura general de la propuesta de intervención

Sesión	Objetivo específico	Recursos
1.- Mis concepciones sobre el acompañamiento pedagógico.	Identificar las características y el sentido del acompañamiento pedagógico en las escuelas.	Texto “Acompañamiento”, Mejoredu (2022, pp. 19-20) Disponible en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directores/seb/cuaderno-hacia-estrategia-servicio-directivos-eb.pdf
2.- El análisis de la práctica docente para fortalecer el acompañamiento pedagógico.	Reconocer la complejidad de la práctica docente para comprenderla.	Documento “ <i>La práctica docente y sus dimensiones</i> ” de Según Fierro y Johanna Contreras (2003), disponible en: https://iescapayanch-cat.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf
3.- ¿Cómo estructurar una estrategia de acompañamiento pedagógico?	Diseñar una estrategia de acompañamiento pedagógico para ponerla en práctica.	Documento “ <i>Un paso más, en la comprensión y análisis de la práctica docente</i> ” de Cecilia Fierro y Bertha Fortoul (Anexo 3) Texto “ <i>Modelos educacionales de acompañamiento docente</i> ” de Leyva-Guerrero y Vázquez (2019). Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000200225
4.- Acompañamiento pedagógico entre pares	Practicar el acompañamiento pedagógico para identificar dificultades.	Estrategia de acompañamiento entre pares. TAREA (2018, pp. 6-8 y 14). Disponible en: https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2019/10/Acompanamiento_entre_pares.pdf
5.- Continuar aprendiendo.	Analizar la intervención durante una sesión de acompañamiento para	Registros de experiencia al acompañar.

identificar áreas de mejora.

Sesión 1. Mis concepciones sobre el acompañamiento pedagógico.

Duración: 2 horas

Participantes: Directivos y Apoyos Técnico Pedagógicos (Atps)

1. Valore la forma en que lleva a cabo las actividades de acompañamiento, qué experiencias o concepciones sustentan esta práctica y si existen otras alternativas que permitan avanzar hacia los propósitos de mejora; por ello es necesario que reflexione en torno a la siguiente pregunta: ¿cómo concibe y desarrolla el acompañamiento pedagógico y qué importancia le atribuye?
2. En su libreta de notas escriba una narrativa breve sobre alguna acción de acompañamiento que haya realizado recientemente. Tome en cuenta los siguientes elementos básicos: ¿qué motivó esa acción de acompañamiento?, ¿a quién estuvo dirigida?, ¿qué propósito tenía?, ¿qué se logró? Enseguida, registre dos aspectos de esa experiencia que ejemplifiquen una práctica similar a la concepción que usted tiene sobre el acompañamiento.
3. Dé lectura al texto “Acompañamiento”, en el cual encontrará una aproximación conceptual a este término.
4. Elabore un listado donde plasme las implicaciones que tiene el AP desde la labor supervisora, atp o directiva, sus propósitos, sus mecanismos de implementación, así como las actitudes necesarias para desarrollarlo.
5. Recupere la narrativa de la actividad 2 y registre 2 aspectos que identifique como áreas de mejora.
6. Para finalizar compartan en plenaria y registren algunas acciones que les pueden apoyar a atender sus áreas de mejora.

Sesión 2. El análisis de la práctica docente para fortalecer el acompañamiento pedagógico.

Duración: 2 horas

Participantes: Directivos y Atps

1. Recupere una visita de acompañamiento pedagógico realizada al personal docente.
¿Cómo la realizó? ¿Qué registros realizó? ¿En qué centró su observación? ¿Cómo sistematizó la información recabada? ¿Cómo utilizó la información recabada durante la observación?
2. Leer el texto “La práctica docente y sus dimensiones” de Según Fierro y Johanna Contreras, en binas, discutan la lectura y elaboren un mapa mental representando las dimensiones de la práctica docente.
3. Reflexione ¿Qué tanto conoce la práctica del personal docente que acompaña pedagógicamente? ¿Qué dimensiones que influyen en la práctica docente no ha considerado al observar una clase? ¿Por qué es importante conocer e identificar estas dimensiones en la práctica docente?
4. Exposición y análisis del texto “Un paso más, en la comprensión y análisis de la práctica docente” de Cecilia Fierro y Bertha Fortoul. Responder en plenaria ¿Qué son los esquemas de acción? ¿Hemos identificado los esquemas de acción del personal a nuestro cargo?
5. Para finalizar redacte una reflexión en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué debo considerar al acompañar la práctica docente? ¿Cuál debe ser mi postura ante el análisis de la práctica del personal a mi cargo? ¿Qué cambios surgen en mis formas de acompañar al analizar la práctica docente?

Sesión 3. ¿Cómo estructurar una estrategia de acompañamiento?

Duración: 2 horas

Participantes: Supervisora, directivos y Atps

1. Revisar los “*Modelos educacionales de acompañamiento docente*” de Leyva-Guerrero y Vázquez (2019) e identificar cuál es el modelo con el cuál identifica su práctica al acompañar pedagógicamente elabore un escrito explicando por qué.
2. En plenaria discutir beneficios y posibles riesgos de implementar un modelo u otro, ir registrando en una tabla de doble entrada.
3. En base a sus conocimientos y experiencias, formar tres equipos para elaborar un listado de acciones que forman parte del proceso de acompañamiento pedagógico antes, durante y después del mismo bajo cada modelo de acompañamiento planteado.
4. Reflexionar, ¿Cuál modelo nos permite establecer un buen ambiente para acompañar pedagógicamente? Y explicar ¿por qué?
5. Para finalizar con lo realizado hasta el momento, diseñe un plan que le permita iniciar un proceso de acompañamiento considerando: acciones, responsables e instrumentos que ayudarán a sistematizar la información.

Sesión 4. Acompañamiento pedagógico entre pares. (TAREA, 2018)

Duración máx.: 2 horas

Participantes: Directivos, Atps, docentes y supervisora.

1. Previo a la puesta en práctica del acompañamiento pedagógico, tener una reunión con el personal que será observado (directivo-docente) para explicar la estrategia y el sentido formativo que posee para todos los participantes. Seleccionar en conjunto los focos de observación durante la clase a observar y acordar fechas para la visita y horario para la conversación de reflexión con el personal observado.
2. Con el equipo de supervisión y directivos, formar parejas en donde un participante fungirá como observador y otro como mediador al acompañar pedagógicamente la práctica según corresponda (directiva o docente), pueden surgir diferentes combinaciones considerando 3 participantes: observado, observador, mediador.

De acuerdo con las características del contexto en el cual se desarrollará esta propuesta se propone que el personal directivo de las escuelas prioritarias trabaje como observador y mediador al observar alguna clase de sus docentes, el asesor como observador y el supervisor como mediador al observar una clase o viceversa y el supervisor como observador y el asesor como mediador al observar al personal directivo en una sesión de consejo técnico escolar. Es importante aclarar que el mediador únicamente participa previo a la clase para la toma de acuerdos y durante la conversación de reflexión de la clase desarrollada.

3. Observador y mediador se reúnen para revisar las características de la conversación y formulación de preguntas de reflexión para la sesión de acompañamiento pedagógico y conocer el protocolo para el día de observación de la clase (:

- El observador debe saludar al personal docente/directivo que será observado y recordar algunos aspectos sobre la visita y acuerdos tomados.
- El personal observado desarrolla su clase/consejo técnico escolar.
- El observador centra su atención en el foco acordado y registra sus observaciones para después formular preguntas.
- Después de la clase, se reúnen los 3 participantes a la hora acordada y el mediador pregunta si se encuentran listos para comenzar.
- El observador pide al observado describir la sesión centrándose en el foco acordado y realiza preguntas para orientar su reflexión.
- El mediador interviene si durante la conversación el observador no es neutral ni objetivo.
- El observador propone escribir al observado todo lo nuevo que ha experimentado como si autoevaluación para reconstruir y transformar su práctica pedagógica. Esta reflexión es personal y no es necesario compartirla con nadie.
- El mediador pregunta ¿Cómo se sienten después de la conversación? Y cierra la conversación.
- Antes de retirarse el observador agradece al observado haberle brindado la oportunidad de observar y conversar.

Sesión 5. Continuar aprendiendo.

Duración: 2 horas

Participantes: Directivos, Atps y Supervisora

1. Cada pareja (observador-mediador) comparten al grupo su experiencia durante el acompañamiento entre pares.
2. Comentar aciertos y algunos aspectos que aún se les dificultaron durante la puesta en marcha de la estrategia de acompañamiento entre pares. Identificar los temas en los que es necesario profundizar.
3. Enriquecer el plan de acompañamiento diseñado en la sesión tres para realizar un acompañamiento pedagógico efectivo. Hay que recordar que es importante analizar la práctica para comprenderla, de acuerdo con lo abordado en la sesión dos, considere que en los registros de observación después de varias sesiones será posible identificar algunos esquemas de acción en la práctica docente/directiva lo cual nos permitirá incorporar acciones más específicas en el plan de acompañamiento.
4. Tomar acuerdos para abordar en conjunto las necesidades identificadas o temas en los que se debe profundizar.

Evaluación de la propuesta

Para evaluar esta propuesta de intervención se deben considerar dos aspectos, el primero es destinado a evaluar los cambios actitudinales y la incorporación de nuevas prácticas en el personal que brinda acompañamiento pedagógico, y el segundo a evaluar el impacto de la estrategia de acompañamiento en la transformación de la práctica de docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos.

El primer aspecto se sugiere evaluarlo con un cuestionario con escala Likert que considere la frecuencia en la que se presentan determinadas actitudes o comportamientos al brindar acompañamiento pedagógico para identificar si existen variaciones en la presencia de actitudes negativas que se identificaron en esta investigación, con los valores siempre, casi siempre, a veces, pocas veces, nunca.

El segundo aspecto se propone evaluar a través de un grupo focal, entrevistando a los docentes y directivos observados, es conocer el impacto de la estrategia en su práctica cotidiana.

Guía de preguntas del grupo focal:

- ¿Cómo te sentiste durante la estrategia de acompañamiento entre pares?
- ¿Cómo describirías la intervención del observador y mediador?
- ¿Consideras que las preguntas planteadas contribuyeron a la reflexión sobre tu práctica?
- ¿Hubo modificaciones en tu práctica posterior a las sesiones de acompañamiento entre pares? ¿Cuáles?
- ¿Qué elementos incorporarías a este tipo de sesiones de acompañamiento entre pares?

REFERENCIAS

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidos

Antúnez, S. (2006). *Principios generales de la asesoría a los Centros Escolares* (57-73) en Asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros.

https://colección.siaeducacion.org/sites/default/files/files/4_bonilla_pedroza_rosa_ora-asesoriaescuelas.pdf

Aravena, O. (2020). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente*. [Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura].

https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/11888/1/TDUEX_2021_Aravena_Kenigss.pdf

Balcázar, P., González, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2006). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.

<https://docenciaiep.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/investigacic3b3n-cualitativa.pdf>

Bolívar, A. (2010). *Liderazgo para el aprendizaje*. Organización y Gestión Educativa, 1, 15-20. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/03/DOC1-Lid-Aprendizaje.pdf>

Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas*.

https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/322909746_El_efecto_escuela_Un_reto_de_liderazgo_para_el_aprendizaje_y_la_equidad/links/

[5a75599daca2722e4ded1906/El-efecto-escuela-Un-reto-de-liderazgo-para-el-aprendizaje-y-la-equidad.pdf](#)

Bromley, Y. (2017). *Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente, en las instituciones educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL N° 05, El Agustino, Lima 2017.* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/5849/Bromley_CYM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cárdenas, A. (2019). Influencia del Acompañamiento pedagógico en el Desempeño docente de Instituciones Educativas Polidocentes del nivel primario, Virú 2018. [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/37281>

Díaz, M., García, J. y Legañoa, M. (2018). *Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria.* http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000100005

Domínguez Segovia, J. (2012) (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución.* Octaedro.
https://sigesegey.gob.mx/materiales/1/d4/p3/asesoramiento_al_centro_educativo_colaboracion_y_cambio_en_la_institucion.pdf

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
 González Morales, A. (2017). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, (138), pp. 125–135.
<https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/572>

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

- Leiva-Guerrero M. y Vásquez, C. (2019). *Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente.* https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000200225
- Mairena Molina, E. (2015). Acompañamiento pedagógico y desempeño de los docentes noveles en los departamentos de Física y Tecnologías Educativas de la Facultad de Educación e Idiomas. [Tesis de Maestría-Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/1434/1/4428.pdf>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, 16, 105-129. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5919/4902>
- Murillo-Estepa, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento-supervisión. *Revista Educare*, 8, 44-57. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/63766/Hacia_la_construccion_de_un_nuevo_modelo_de_asesoramiento_supervision.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Reátegui, A (2017). Acompañamiento pedagógico y su relación con el desempeño docente de las instituciones educativas de Huari-Ancash. [Tesis de Maestría-Universidad Nacional de Educación]. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/7bf7c9b6-7d80-4ed4-845b-36ed3e13d06c/content>
- Rodríguez, J., Leyva, J., Zegarra, A. y Hopkins, A. (2016). *El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú*. http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Informe%20final_AC_PM.pdf
- Arnaut, A. (2006). *La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua*. En SEP (2006). Asesoría a las escuelas. Reflexiones para la

- mejora educativa y la formación continua de los maestros. (pp. 15-28).
<http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia* No.16. (2013).
https://www.researchgate.net/publication/257842598_Paradigmas_de_Investigacion_Educativa_de_las_leyes_subyacentes_a_la_modernidad_reflexiva
- SEP (2017). *Una gestión directiva centrada en el aprendizaje.*
<http://secundarias.sepbcn.gob.mx/CMS/uploads/diplomado/Manual%20del%20coordinador%202da%20parte%202018.pdf>
- SEP (2018). *Fichero de estrategias didácticas para la asesoría y acompañamiento del supervisor escolar. Funciones del supervisor escolar.*
https://drive.google.com/file/d/17SAHS_cC4p0b67CCKgzjhVOKoBxNZ0rN/view
- SEP (2019). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica.*
<https://anexosprofelandia.files.wordpress.com/2017/07/lineamientos-cte.pdf>
- SEP (2021). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica.*
https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf
- Soto, L. y Camacho, N. (2015). *El monitoreo y acompañamiento pedagógico para fortalecer el desempeño docente de la IEI N°199 “Divina Providencia” de Abancay.*
<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/2013/EDSsosald.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Tinoco, C. (2020). *Liderazgo y acompañamiento pedagógico del equipo directivo en las instituciones educativas de Jornada Escolar Completa. Ancash, 2019.* [Tesis de doctorado-Universidad César Vallejo] <https://hdl.handle.net/20.500.12692/44755>
- Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles educativos*. Vol.39 no.158. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400186
- Vargas, G. y Izarra, D. (2015). De la Supervisión al Acompañamiento Pedagógico. *Investigación y formación pedagógica*. 1 (2) Julio – Diciembre 2015 (pp. 104 – 118). https://www.researchgate.net/publication/308674505_De_la_supervision_al_acompanamiento_pedagogico
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista Del IICE*, (30), 103-124. <http://revistascientificas.filc.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. *Informe final ANEP, CODICEN*. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>

¿Cómo fortalecer el acompañamiento pedagógico en educación preescolar desde una visión crítica, contextualizada y transformadora?

Este libro ofrece respuestas reales a esa pregunta esencial para quienes dirigen, acompañan o forman parte del quehacer educativo en el nivel preescolar. A partir de una investigación situada en una supervisión escolar en el estado de Coahuila, esta obra transita desde el análisis profundo del contexto y la práctica docente, hasta el diseño de estrategias concretas que fortalecen el vínculo entre asesores, directivos y educadoras.

Construido desde un enfoque sociocrítico y con herramientas cualitativas como la observación participante y la entrevista a profundidad, este trabajo propone una intervención práctica basada en cinco sesiones estructuradas que buscan transformar el acompañamiento pedagógico en una experiencia formativa, colaborativa y reflexiva.

