



VOL.26, Nº1 (Marzo, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

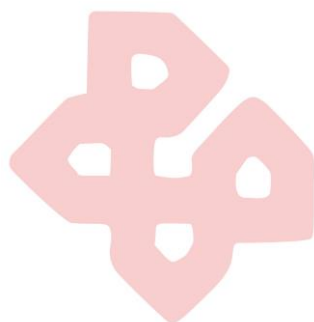
DOI: 1030827/profesorado.v26i1.13460

Fecha de recepción: 30/01/2020

Fecha de aceptación: 15/01/2021

PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS ESCOLARES SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN AULA

Perception of teachers and school directors on teaching advice in the classroom



Omar Andrés Aravena Kenigs¹, Manuel Montanero Fernández² y María Elena Mellado Hernández¹

¹Universidad Católica de Temuco (Chile)

²Universidad de Extremadura

E-mail: oaravena@uct.cl; mmontane@unex.es; mmellado@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0896-6657>;

<https://orcid.org/0000-0002-2153-1180>;

<https://orcid.org/0000-0003-2039-5145>

Resumen:

El acompañamiento al profesorado en aula es una estrategia de desarrollo profesional impulsada fuertemente por el Ministerio de Educación de Chile y representa una de las principales modalidades de asesoramiento pedagógico empleadas en los centros educativos. El objetivo del presente estudio fue identificar la percepción del profesorado y directivos escolares respecto al acompañamiento pedagógico en aula y su incidencia en el mejoramiento del desarrollo profesional docente. Participaron del estudio 160 profesores y 120 directivos de 60 escuelas y liceos de la comuna de Temuco, región de La Araucanía, Chile. La investigación posee un alcance descriptivo y utilizó una metodología mixta. Las técnicas de recolección de información fueron un cuestionario de valoración del acompañamiento pedagógico, compuesto por tres dimensiones: (1) Competencias profesionales, (2) Aprendizaje colaborativo y (3) Prácticas educativas. Complementariamente, se desarrollaron grupos de discusión con una muestra aleatoria de participantes. Los resultados muestran diferencias significativas en la valoración que directivos y docentes atribuyen al acompañamiento pedagógico.

Los directivos, por su parte, poseen una alta valoración de la estrategia, reconociéndola como un aporte para el desarrollo de capacidades y colaboración docente. En tanto, el profesorado percibe el acompañamiento como un mecanismo de supervisión y control que aporta escasamente a la reflexión y mejora de sus prácticas. Se concluye la necesidad de transitar hacia enfoques más colaborativos y democráticos de acompañamiento en aula, donde equipos directivos y profesorado construyan conjuntamente modelos situados de desarrollo profesional, con énfasis en mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: desarrollo profesional; evaluación del profesor; formación de profesores; percepción; práctica pedagógica.

Abstract:

The support to the professorship in the classroom is a strategy of professional development strongly promoted by the Chilean Ministry of Education and represents one of the main modalities of pedagogical advice within the educational centres. The aim of the present research was to know the perception of the professorship and the principals about the pedagogical support in the classroom and its influence on the improvement professional development. 160 teachers and 120 school leadership from 60 primary and secondary schools of the Temuco city, region of the Araucanía participated in this research. The research has a descriptive scope and it used a mixed of methodology. The information gathering techniques were an assessment questionnaire of the support to the professorship composed by three dimensions: (1) Professional skills, (2) Collaborative learning, and (3) Educational practices. Additionally, discussion groups were developed with a random sample of participants. The results show significant differences in the assessment of the leadership and teachers attribute to the pedagogical support. The school leadership, on their part possess a high valuation of the strategy, recognizing it as a contribution for the development of capacities and teaching collaboration. Meanwhile, the professorship perceives the accompaniment as a monitoring and control mechanism for their performance that contributes little to the reflection and improvement of their practices. It concludes the need to move towards more collaborative and democratic approaches of support in the classroom, where the leadership team and teachers jointly build located models of teacher's professional development with a strong focus on improving student learning opportunities.

Key Words: pedagogical practice; perception; professional development; teacher education; teacher evaluation.

1. Introducción

El fortalecimiento del desarrollo profesional docente (DPD) y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas constituye en la actualidad una de las principales preocupaciones de las políticas educativas a nivel mundial. Diversos estudios reconocen el desempeño docente en aula como el principal factor que incide en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Barber, Chijioke y Mourshed, 2010; Bayar y Kösterelioğlu, 2014; Vaillant, 2015). Asimismo, existe amplio consenso en que la formación continua del profesorado es un factor clave en el mejoramiento de la calidad educativa (Darling-Hammond, 2017; López-Yáñez et al., 2018; OCDE, 2019; Vaillant y Cardoso, 2017). Por tanto, gestionar oportunidades de aprendizaje que impulsen la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje es un desafío latente para las comunidades educativas.

En este contexto, la gestión de un DPD de calidad y pertinente a las necesidades formativas del profesorado es una de las principales responsabilidades que los equipos directivos deben afrontar (Bolívar, 2019; Domingo-Segovia y Shboul, 2015). No en vano, se reconoce el liderazgo directivo como el segundo factor intra-escuela que contribuye al logro de aprendizajes del estudiantado, principalmente a través de la influencia que ejerce en la motivación del profesorado y condiciones para el aprendizaje y colaboración profesional (Hargreaves y Fullan, 2014; Mellado et al., 2017; Montero y Gewerc, 2018; Nieto y Alfageme, 2017). En este contexto, una de las prácticas que ha proliferado con fuerza en el sistema educativo chileno es el “acompañamiento pedagógico en aula” (Maureira, 2015; MINEDUC, 2019; Salazar y Marqués, 2012). Esta estrategia consiste en la observación directa del desempeño docente, por parte de un integrante del equipo directivo o de un docente par, con el fin de proporcionar al docente retroalimentación e información útil que oriente la reflexión y autorregulación del desempeño en aula.

Si bien, el acompañamiento pedagógico en aula es ampliamente utilizado en el sistema educativo chileno y promovido por el Ministerio de Educación como una estrategia que puede contribuir al mejoramiento educativo (MINEDUC, 2016), aún existe escasa evidencia respecto a su real impacto en DP del profesorado. De igual forma, escasean estudios que profundicen en la percepción de los actores educativos que participan del acompañamiento pedagógico, respecto a las implicancias de esta estrategia en la transformación y mejora de sus prácticas.

En atención a estos antecedentes, el objetivo de este estudio fue identificar la percepción de docentes y equipos directivos de la comuna de Temuco, respecto al acompañamiento pedagógico en aula como estrategia para favorecer el DPD situado en el centro escolar, considerando sus implicancias en las dimensiones: (1) Competencias profesionales; (2) Aprendizaje colaborativo; y (3) Prácticas educativas. Los objetivos específicos fueron describir las características y valoración de los participantes frente al acompañamiento pedagógico desarrollado en sus centros escolares e identificar factores facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo profesional. Se espera que los resultados de esta investigación aporten al conocimiento y comprensión de los enfoques que subyacen a las prácticas de acompañamiento pedagógico, de modo de orientar el trabajo colaborativo y reflexión compartida entre directivos y profesores, en virtud de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

2. Marco Teórico

2.1. Desarrollo Profesional Docente

El DPD es un tema ampliamente investigado en el contexto educativo. Diversos autores lo asocian con las oportunidades de aprendizaje, formales e informales, que posee el profesorado durante su vida laboral. Una definición clásica de DPD, es la planteada por Christopher Day (1999), quien lo describe como:

Todas las experiencias naturales de aprendizaje, y aquellas actividades conscientes y planeadas, que pretenden ser de beneficio directo o indirecto a los individuos, grupos o colegios y que contribuyen a la calidad de la educación en el salón de clase. Es un proceso por el cual, solos y con otros, los profesores reconocen, revisan y amplían sus compromisos como agentes de cambio para el logro de los propósitos morales de la enseñanza; y por los cuales ellos adquieren y desarrollan de manera crítica el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional necesarios para pensar profesionalmente (p. 4).

Por su parte, Choi y Kang (2019) comprenden el DPD como “todas aquellas actividades formales, o de tipo natural, donde los docentes pueden participar de forma colaborativa o independiente para desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que propicien cambios en su trabajo” (p.3). En tal sentido, el DPD debe tener como principal objetivo impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes (Desimone et al., 2013; Minott, 2010). Por lo tanto, es un proceso que articula el mejoramiento continuo de las prácticas docentes para propiciar mejores oportunidades y experiencias de aprendizaje integral en los niños, niñas y jóvenes.

Desde la perspectiva de la evaluación, Stenhouse (1987) define el DPD como “un autoanálisis sistemático, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (p. 197). Precisa, además, una permanente actitud de interés por parte del profesorado frente a la indagación y la búsqueda de soluciones a los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (Spratt, 2019). En consecuencia, el análisis y reflexión crítica de las propias prácticas educativas representa un elemento de primordial relevancia para impulsar el aprendizaje profesional situado en los centros escolares (Méndez-Núñez y Murillo, 2017).

El analizar el contexto latinoamericano, Vaillant y Marcelo (2015) reconocen que, a pesar de los esfuerzos de las distintas reformas para fortalecer el DPD, aún no se ha logrado un mejoramiento sostenido de los resultados educativos, principalmente porque las distintas iniciativas de apoyo al profesorado se han materializado en modelos tradicionales de formación. Esta postura es avalada por Pavez, Vergara, Santibáñez y Cofré (2016), quienes reconocen que ha imperado un modelo jerárquico de DPD, generalmente a cargo de “*especialistas externos*” que se han limitado a implementar formación por medio de talleres expositivos o “*intervenciones*” alejadas de las reales necesidades formativas del profesorado (Martínez y Rodríguez, 2017).

En tal sentido, los actuales avances investigativos plantean la necesidad de re-conceptualizar el DPD como un esfuerzo situado que debe necesariamente considerar las complejidades y características de los centros educativos (Martín-Rómera y García Martínez, 2018; Vaillant y Cardoso, 2017). De igual forma, es también fundamental que el profesorado y sus equipos directivos se reconozcan como artífices principales en la construcción de sus propios procesos de aprendizaje (De Farías y De Araujo, 2018; Reeves y Pedulla, 2013). En otras palabras, la calidad de las iniciativas de DPD que docentes y directivos emprendan está condicionado por su coherencia con las tensiones y problemáticas reales que enfrentan cotidianamente en sus aulas.

De este modo, los actuales modelos de DPD deberían ofrecer mayores oportunidades al profesorado para reflexionar colaborativamente acerca de sus prácticas (Bayar y Kösterelioglu, 2014; Calvo, 2014; Parra-Rodríguez, 2016). Para ello, se requiere transitar desde enfoques verticales y tradicionalistas de DPD hacia instancias mucho más comprensivas que consideren la capacidad de los profesores para cuestionar sus prácticas e indagar colectivamente en soluciones que ofrezcan respuesta oportuna a sus necesidades. En palabras de Nieto y Alfageme (2017), el DPD debe evolucionar desde una mirada técnica centrada en la enseñanza, hacia un enfoque crítico centrado en el aprendizaje y la permanente colaboración, como una forma de asegurar su sostenibilidad.

Para Choi y Kang (2019), propiciar escenarios de DPD sostenible y de calidad, es una variable que puede influir positivamente en la retención de los buenos docentes. En este sentido, la configuración de ambientes estimulantes de aprendizaje profesional y de culturas de colaboración efectivas, que permitan al profesorado recibir retroalimentación oportuna y reflexionar permanente sobre su quehacer, pueden aportar a la construcción de procesos sostenibles de mejoramiento (Rincón Gallardo, et al., 2019; Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2018). No obstante, un aspecto a considerar radica en definir cuáles son las estrategias de DPD más adecuadas y pertinentes para lograrlo, así también, cuáles son los enfoques que orientarán el desarrollo de estas prácticas al interior de los centros educativos.

2.2. Acompañamiento Pedagógico

El acompañamiento pedagógico en aula se centra en la retroalimentación del desempeño docente como estrategia colaborativa de asesoramiento educativo ampliamente utilizado en los centros escolares (Casabianca, et al., 2013). Para Nieto y Portela (2006) el acompañamiento pedagógico se trata de un proceso de revisión y apoyo a la innovación de la práctica educativa, tanto a nivel individual como colectivo. Se caracteriza por abarcar los procesos de diseño de la enseñanza, desarrollo curricular, la atención a la diversidad, e incluso, la propia acción tutorial (Montanero, 2014; Izarra, 2019). En tal sentido, el acompañamiento debiera ser un apoyo planificado, sistemático y contextualizado.

Diversas investigaciones concuerdan que un adecuado acompañamiento a la labor docente puede contribuir sustantivamente a mejorar la práctica educativa (Bound y Molloy, 2013; Montanero, 2014), entendida como aquellas actividades realizadas por el profesorado al interior del aula, en contacto directo con los estudiantes y cuya función está ligada directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dunlonsky et al., 2013). En consecuencia, el propósito central del acompañamiento es brindar a los docentes información pertinente respecto a su quehacer con el propósito de favorecer la reflexión y autorregulación de la práctica educativa. Para Escudero (2019) se trata de un proceso de mutuo aprendizaje e intercambio de experiencias entre acompañante y acompañado, el cual debería abordarse en un ambiente de simetría y profesionalidad. En otras palabras, el concepto de “acompañamiento” agrega un valor añadido de horizontalidad y bidireccionalidad al asesoramiento profesional construyendo una relación de confianza y reciprocidad.

Precisamente, en los últimos años, las actividades profesionales ligadas al asesoramiento educativo han enfatizado en intencionar mayores oportunidades de colaboración entre docentes (Domingo, 2012; Grossman y Pupik, 2019; Mellado et al., 2020). En tal sentido, el asesoramiento pasó de “intervenir en” a “trabajar con” el profesorado, con la finalidad desarrollar capacidades que les permitan dirigir sus propios procesos de cambio (Bolívar, 2017). Precisamente, desde la perspectiva de la colaboración, el acompañamiento pedagógico representa una potente alternativa para erradicar prácticas individualistas, arraigadas en muchos centros escolares, que solo contribuyen a desprofesionalizar la labor docente (Bolívar, 2010; Grissom, Loeb y Master, 2013; Vezud, 2011).

Existe consenso en la necesidad de implementar modelos comprensivos de acompañamiento pedagógico en las escuelas para desarrollar nuevas competencias profesionales en quienes, tradicionalmente, han asumido la labor de acompañar o asesorar las prácticas pedagógicas (Imbernón y Canto 2013; Kane et al., 2014; Kosko y Herbst, 2012; Marcelo et al., 2018; Vargas & Izarra, 2016). El asesor o acompañante pedagógico es definido por Domingo-Segovia y Hernández (2008) como aquel profesional que “debe adoptar una forma de acción discursiva, argumentativa, comunicativa y democrática que promueva tanto la reflexión y análisis, como la colaboración orientada a la toma de decisiones conjunta” (p. 8). En otras palabras, el asesor o acompañante debería ser un “amigo crítico” que promueva desequilibrio en los conocimientos previos con preguntas desafiantes y la intención deliberada de provocar disonancia cognitiva para tensionar constantemente las ideas, creencias y prácticas en aula.

En el sistema educativo, *de facto*, ha endosado a los equipos directivos la responsabilidad de asesorar, monitorear o acompañar la labor docente, sin embargo, hay autores que destacan el acompañamiento pedagógico como una labor compartida, donde los propios docentes son determinantes en la gestión de su propio aprendizaje y DP de sus pares (Krichesky y Murillo, 2018; Salazar y Marqués, 2012). Así, el asesoramiento es un proceso de mutua formación que favorece la construcción compartida de nuevos saberes profesionales (Montanero, 2002; Trust, Krutkab y Carpenter, 2016; Verástegui-Martínez y González-Collado, 2019). Por tanto, el acompañamiento pedagógico requiere que ambos profesionales reflexionen críticamente, apoyados en evidencias concretas y criterios comunes, para consensuar y construir una visión compartida de buenas prácticas de aula.

En palabras de Domingo-Segovia y Barrero-Fernández (2012) el asesoramiento debe ser una práctica dialógica y situada, donde la colaboración representa una oportunidad para construir significados compartidos respecto al quehacer profesional, en función de favorecer la evaluación y gestión de la práctica y el DPD. La creación de escenarios de asesoramiento de colaboración, estimulantes desde la dimensión cognitiva y motivacional, pueden contribuir a la resignificación del aprendizaje profesional y al desarrollo de capacidades del profesorado y directivos para posicionar las prácticas de acompañamiento pedagógico como una verdadera oportunidad de formación continua del profesorado y los equipos directivos.

3. Método

El estudio se enmarca en una investigación educativa de alcance exploratorio-descriptiva, la cual se desarrolló durante el año 2019. Se utilizó una metodología mixta, a través de la modalidad de “*expansión*” propuesta por Nuñez-Moscó (2017). En tal sentido, la primera etapa cuantitativa se realizó a distancia y consistió en la aplicación online del cuestionario Likert. Posteriormente, la etapa cualitativa fue presencial y consistió en el desarrollo de grupos de discusión, los que permitieron profundizar en los hallazgos informados en los resultados del cuestionario.

3.1. Participantes

La población del estudio fueron directores y docentes de un total de 142 centros escolares subvencionados por el Estado de la comuna de Temuco, región de La Araucanía, Chile. Los participantes fueron seleccionados intencionadamente, quedando la muestra conformada por 160 docentes (66 mujeres y 54 hombres) que poseían entre 2 y 30 años de experiencia en la función y 120 directivos escolares (92 mujeres y 68 hombres) de 2 a 23 años de experiencia en el cargo. Los directivos escolares se clasifican en directores y jefes de unidad técnico-pedagógica (UTP), tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Características de los participantes del estudio.

Participantes	Mujeres (n)	%	Hombres (n)	%	Edad	Total (n)
Directores	34	56,5%	26	43,3%	50,0 ($\pm 8,8$)	60
Jefes de UTP	32	53,3%	28	46,6%	46,9 ($\pm 9,4$)	60
Profesores	92	57,5%	68	42,5%	36,4 ($\pm 9,4$)	160
Total	158	56,4%	122	43,5%	41,4 ($\pm 11,4$)	280

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que la edad promedio de los directores y jefes de UTP supera ampliamente a la edad del profesorado. De igual forma, se aprecia que la mayoría de los participantes corresponde a mujeres (56,4%).

3.2. Instrumentos

El proceso de recolección de datos del estudio implicó el diseño y aplicación secuencial de dos instrumentos. El primero, fue un cuestionario de “valoración del acompañamiento pedagógico en aula”, cuyo objetivo fue indagar en la percepción que el profesorado y directivos poseen sobre el acompañamiento pedagógico en su centro escolar. El instrumento se compone 3 dimensiones y 15 ítems puntuados a través de un cuestionario tipo escala Likert (Tabla 2). Los ítems se presentaron como afirmaciones

y fueron valoradas por los participantes según su propia percepción, en función de los siguientes valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Muy de acuerdo

Tabla 2

Dimensiones del cuestionario de valoración del acompañamiento pedagógico en aula.

Dimensión	Definición conceptual	Cantidad de ítems
Competencias profesionales	Conjunto de recursos, conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan los docentes para resolver de forma satisfactoria las situaciones a las que se enfrentan en su quehacer profesional.	5
Aprendizaje colaborativo	Proceso en el que los docentes comparten experiencias y conocimientos con el fin de mejorar las propias prácticas y la de sus compañeros	5
Prácticas educativas	Práctica deliberada que los docentes desarrollan en el aula, en presencia e interacción con sus estudiantes para favorecer sus aprendizajes	5

Fuente: Elaboración propia.

La validez de contenido del instrumento se realizó por medio del juicio de expertos, quienes evaluaron la correspondencia de los ítems con sus respectivas dimensiones de agrupación de acuerdo a los criterios de claridad, pertinencia y univocidad. Posteriormente, se realizó validez de constructo con análisis factorial confirmatorio (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2019) para lo cual se verificó la medida de adecuación de la muestra a través de prueba de Kayser, Meyer y Olkin (KMO) donde se obtuvo un coeficiente .867 que confirmó la factibilidad de aplicar esta prueba. Asimismo, el valor obtenido en prueba de esfericidad de Bartlett ($p=.001$) comprobó la existencia de relaciones entre las variables incluidas en el instrumento. El análisis factorial confirmó la presencia de los tres componentes principales, los que explican el 67% acumulado de la varianza. Finalmente, se aplicó análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach, donde el valor del coeficiente del instrumento fue de .966, alcanzando una “muy alta” consistencia interna (González y Pazmiño, 2015).

En cuanto al instrumento cualitativo, se diseñó un guion de preguntas orientadores que fueron validadas por expertos. Este guion sirvió para desarrollar 3 sesiones de grupos de discusión, en los que se seleccionó una muestra reducida de participantes, correspondiente a 15 docentes, 15 directores y 15 jefes de UTP. El objetivo principal de los grupos de discusión fue indagar en la percepción de docentes y directivos respecto al asesoramiento pedagógico, de modo de identificar los factores que favorecen u obstaculizan el DPD.

3.3. Procedimiento de análisis de la información

Para el análisis de la información cuantitativa, correspondiente al cuestionario de valoración del acompañamiento pedagógico, se utilizó estadística descriptiva, que permite comparar el porcentaje de docentes y directivos que valoran favorablemente cada una de las dimensiones del instrumento. Posteriormente, se aplicó estadística no paramétrica para establecer diferencias significativas entre la percepción de los

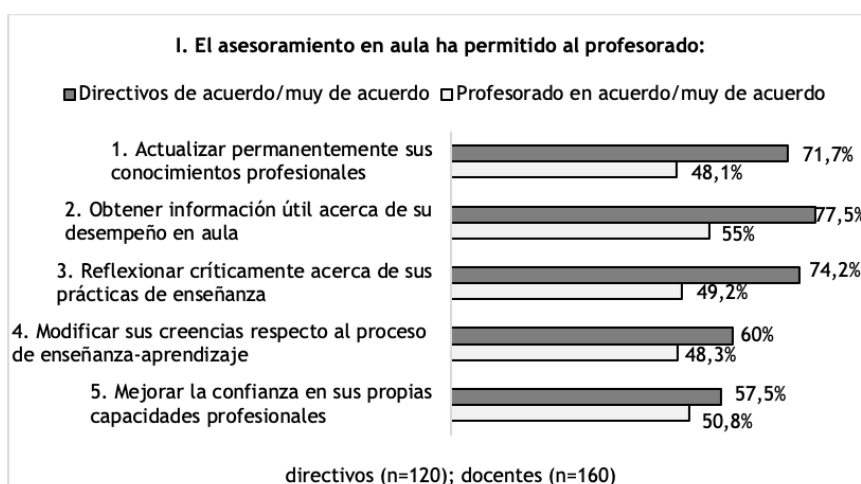
participantes en cada una de las dimensiones evaluadas. El proceso de análisis de la información cualitativa se inició con la transcripción y segmentación semántica de las narrativas obtenidas de los grupos de discusión. La categorización de dichos relatos se basó en un procedimiento mixto (deductivo-inductivo). En primer lugar, las ideas se agruparon de acuerdo a su recurrencia de significados en dos categorías preestablecidas a) Prácticas de acompañamiento que obstaculizan el DPD, y b) prácticas de acompañamiento que favorecen el DPD. En segundo lugar, se realizó un análisis de contenido al interior de cada categoría que develan tres sub-categorías emergentes que se organizan en dos perspectivas de asesoramientos “tradicionales-prescriptivos” (obstaculizador) y “colaborativos-formativos” (facilitador), que aportaron a ampliar la comprensión de las percepciones de los participantes sobre el proceso de asesoramiento pedagógico.

4. Resultados

4.1 Fase cuantitativa

En primer lugar, la figura 1 describe los resultados cuantitativos de la dimensión “competencias profesionales” correspondientes al cuestionario de percepción de acompañamiento pedagógico, aplicado a docentes y directivos.

Figura 1. Gráfico comparativo entre la percepción de docentes y directivos respecto a la dimensión “Competencias profesionales”.



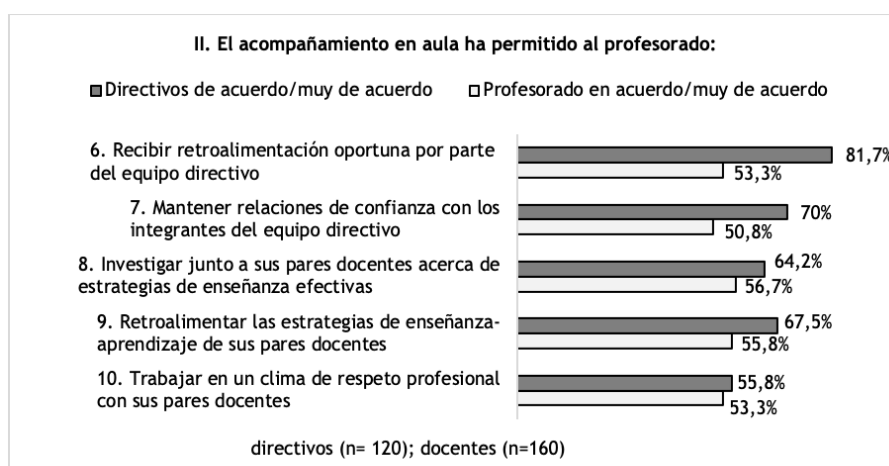
Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 muestra que los directivos escolares valoran de mejor forma el acompañamiento pedagógico como una estrategia que contribuye al mejoramiento de las competencias profesionales. La valoración más alta la alcanza el ítem 2, donde el 77,5% de los directivos considera que el acompañamiento pedagógico permite al profesorado obtener información útil respecto de su desempeño en aula. Por su parte, solo el 55% de docentes que está de acuerdo con esta afirmación. Asimismo, el 71,7% de directivos considera que el acompañamiento ayuda al profesorado a actualizar sus

conocimientos profesionales (ítem 1) y el 74% percibe que esta estrategia ayuda a los docentes a reflexionar críticamente sobre sus prácticas (ítem 3). Sin embargo, los docentes que poseen una buena percepción de estos ítems, corresponden solo del 48,1% y 49,2%, respectivamente. Las menores diferencias porcentuales entre docentes y directivos se observan en los ítems 4 y 5.

A continuación, la figura 2 muestra los resultados obtenidos en la dimensión “aprendizaje colaborativo”.

Figura 2. Gráfico comparativo entre la percepción de docentes y directivos respecto a la dimensión “Aprendizaje colaborativo”

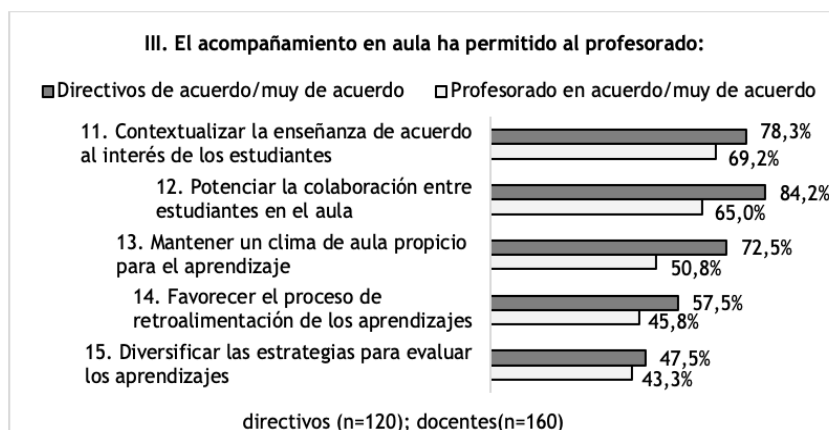


Fuente: Elaboración propia.

La figura 2 muestra que los directivos escolares atribuyen una valoración más alta al acompañamiento como estrategia para favorecer el aprendizaje colaborativo. En este sentido, el ítem 6 alcanza la mayor valoración, donde el 81,7% de los directivos considera que el acompañamiento les permite entregar retroalimentación oportuna al profesorado, versus un 53% de docentes que está de acuerdo con ello. Otra diferencia importante se registra en el ítem 7, en el cual el 70% de los directivos percibe que acompañamiento permite mantener relaciones de confianza, en comparación a solo el 50,8% de docentes que aprueba esta aseveración. Menores diferencias porcentuales alcanzan los ítems 8 y 9, referidos a la posibilidad de indagar colaborativamente en estrategias de enseñanza y retroalimentación de las estrategias docentes. Mientras que en ítem 10, referido al acompañamiento como oportunidad para trabajar en clima de respeto, logra similar aprobación entre docentes y directivos.

Finalmente, la figura 3 muestra los resultados obtenidos por docentes y profesorado en la dimensión “Prácticas educativas”.

Figura 3. Gráfico comparativo entre la percepción de docentes y directivos respecto a la dimensión “Prácticas educativas”



Fuente: Elaboración propia.

La figura 3, muestra que los directivos escolares poseen una valoración más alta del asesoramiento pedagógico, respecto a su aporte para mejorar las prácticas educativas. Se aprecia que el ítem 12 alcanza la mayor aprobación, donde el 84% de los directivos considera que el acompañamiento pedagógico potencia la colaboración entre estudiantes en el aula, frente a un 65% de docentes que posee igual percepción. Una diferencia importante se aprecia en el ítem 13, donde el 72,5% de los directivos considera que el acompañamiento favorece un clima propicio para el aprendizaje, frente a solo un 50,8% de docentes que percibe lo mismo. Los porcentajes de aprobación más bajos, tanto por directivos y docentes se registran en el ítem 14, en el que el 57% de directivos y 45% de los docentes percibe que el acompañamiento favorece el proceso de retroalimentación de los aprendizajes en aula e ítem 15 donde el 47% de directivos y 43% de los docentes cree que el acompañamiento pedagógico aporta a diversificar las estrategias de evaluación en el aula.

La tendencia de los resultados descritos indica que los directivos escolares poseen una valoración más alta del acompañamiento pedagógico en cada una de las dimensiones. Para establecer si estas diferencias son significativas, se aplicó pruebas de normalidad de varianza. Al no cumplirse los supuestos de normalidad (K-S) y aleatoriedad (Rachas), se aplica la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (Tabla 3).

Tabla 3
Resultados prueba estadística U de Mann-Whitney para diferencias de medias.

Dimensión del cuestionario	Grupo contraste	Media	Desv. Estándar	Prueba K-S	Prueba Rachas	U de Mann-Whitney
						P
Competencias profesionales	Directivos	2,8	,90	,023	,601	.001*
	Docentes	2,3	,98	,000	,026	
Aprendizaje colaborativo	Directivos	2,9	,79	,005	,492	.001*
	Docentes	2,2	,96	,000	,002	

Prácticas educativas	Directivos	2,7	,69	,009	,492	.001*
	Docentes	2,3	,80	,000	,072	

Nota: * $p < .05$

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la prueba estadística U de Mann-Whitney permite establecer que los directivos escolares poseen una valoración significativamente más alta que los docentes respecto al acompañamiento pedagógico, en cada una de las dimensiones evaluadas: a) competencias profesionales, b) aprendizaje colaborativo, y c) prácticas educativas ($p < 0,01$).

4.1 Fase cualitativa

Para profundizar en la comprensión de los resultados cuantitativos, se analiza la información cualitativa extraída de los grupos de discusión en función de dos categorías de análisis a) Prácticas de acompañamiento que obstaculizan el DPD, y b) prácticas de acompañamiento que favorecen el DPD.

a) Prácticas de acompañamiento pedagógico que obstaculizan el DPD.

- **Acompañamiento pedagógico comprendido como supervisión del desempeño docente.**

Durante los grupos de discusión, se registraron algunos relatos recurrentes que daban cuenta de prácticas de acompañamiento pedagógico comprendidas como supervisión del desempeño docente, cuya finalidad principal se reduce a comprobar la presencia o ausencia de ciertas conductas del docente al interior del aula:

El acompañamiento en aula, en mi escuela, se realiza solo con el objetivo de supervisar a los profesores y ver cómo está realizando las clases... va el director o el jefe de UTP y llegan sin aviso, se sientan atrás de la sala y comienza a tomar nota de tu clase... después te dan a conocer su opinión, pero de aspectos administrativos (profesora 7).

A mí me incomoda recibir acompañamiento en aula...al fin de cuentas, el equipo directivo usa esa información para tomar decisiones, por ejemplo, se evalúa tu continuidad en el colegio (profesor 1).

Una primera interpretación de estos relatos hace ver que el asesoramiento se utiliza con fines evaluativos, asociados a consecuencias punitivas. Asimismo, se hace notorio el rechazo o resistencia a recibir acompañamiento, en tanto, los docentes consideran que el agente asesor solo busca resaltar aspectos deficientes de sus prácticas.

- **Acompañamiento pedagógico como proceso asistemático.**

Durante los grupos de discusión, los docentes reconocieron recibir acompañamiento pedagógico una o dos veces durante el año. Los directivos, declaran no contar con tiempo. Los siguientes relatos dan cuenta de prácticas de acompañamiento asistemáticas, con escasa posibilidad de impactar en el aprendizaje profesional del profesorado:

Recibí asesoramiento una vez en este semestre, es muy bueno, pero creo que es poco frecuente, quiero mejorar mis clases y saber si supero mis debilidades como docente (profesora 1).

No he recibido acompañamiento en aula, ni de parte del equipo directivo, ni tampoco de algún colega. Me preocupa mucho, porque este año me toca rendir la evaluación docente y me gustaría saber, con tiempo, qué aspectos de mis clases debo mejorar (profesor 5).

En mi liceo concentran el asesoramiento solo en docentes de las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias...los docentes de otras asignaturas no somos incluidos en el acompañamiento de los equipos directivos (profesor 6).

Cuando se aborda la baja sistematicidad de las prácticas de acompañamiento pedagógico, con los integrantes de los equipos directivos, la justificación radica en la sobrecarga de trabajo administrativo. Asimismo, se evidencia una comprensión del asesoramiento como una práctica exclusiva de los equipos directivos:

Es imposible visitar a todos los profesores, porque tenemos muchas tareas que resolver en el día, desde revisar libros, ir a reuniones..., debemos focalizarnos en aquellos docentes de asignaturas que evalúa el SIMCE (director n° 4).

No damos abasto para apoyar a todos los docentes. En mi colegio tratamos que las visitas al aula sean nuestra prioridad, pero en el año alcanzas a visitar dos veces a cada profesor, como mucho, a otros simplemente no los alcanzas a observar (jefe de UTP 1).

A mí me gusta ir a observar las clases, pero siempre que me programo para hacerlo, es típico que tengo que resolver tareas que no estaban previstas (directora 6).

Estos relatos dan cuenta de que una de las razones a las que se puede atribuir la baja sistematicidad del acompañamiento pedagógico en los centros escolares, radica en que se comprende como una labor exclusiva de los equipos directivos, omitiendo la oportunidad al profesorado para gestionar su propio aprendizaje y colaborar con sus pares.

- **Acompañamiento pedagógico desde un enfoque prescriptivo.**

La información de los grupos de discusión da cuenta de prácticas de acompañamiento pedagógico cuyo principal propósito es cumplir con las exigencias de la normativa, sin que necesariamente esto impacte en la mejora de las prácticas en aula, ni mucho menos en el aprendizaje de los estudiantes. Estas situaciones se ejemplifican en los siguientes relatos:

El acompañamiento se realiza solo para tener evidencias de las visitas, porque jamás nos hemos sentado a analizar ninguna clase, pero, cuando el MINEDUC viene a supervisar

aparece todo bien, porque solo chequean que existan los registros escritos archivados en UTP (profesor 2).

El acompañamiento lo hace el equipo directivo y estamos obligados por el Ministerio a observar el desempeño del director y luego darle retroalimentación en base a una pauta (director 1).

El acompañamiento lo realizamos porque es una exigencia del Ministerio de Educación, es una de nuestras principales acciones del plan de mejoramiento educativo, por tanto, los supervisores monitorean que nosotros cumplamos con esta acción (director 10).

En resumen, estos ejemplos dan cuenta de la prevalencia de prácticas de tipo jerárquicas, en las que se omiten oportunidades de colaboración docente y distribución del liderazgo pedagógico, por parte de los equipos directivos.

b) Prácticas de acompañamiento pedagógico que favorecen el DPD.

- **Acompañamiento pedagógico como oportunidad para colaborar.**

Esta categoría, describe algunos ejemplos de prácticas, declaradas por los participantes, donde se comprende el acompañamiento como un proceso que busca apoyar al profesorado a mejorar su docencia por medio de la reflexión compartida y la colaboración:

El acompañamiento nos ha servido para hablar un lenguaje común, ponernos de acuerdo acerca de ciertos principios que no pueden faltar dentro de una sala de clases (director 12).

El acompañamiento nos sirve para intercambiar experiencias efectivas. Tenemos colegas que tienen harta experiencia, han salido evaluados en nivel expertos... ellos nos hacen talleres y nos acompañan al aula (jefa UTP 9).

A través del análisis de las clases de mis colegas he aprendido cosas que jamás hubiera logrado solo. Me han apoyado cuando mi metodología de enseñanza cuando no está dando respuesta... yo tenía dificultad con el uso del tiempo. Me lo hicieron ver y me enseñaron cómo mejorarlo (profesora 14).

Como se expresa en estos relatos, los docentes valoran las oportunidades de aprender de sus colegas, a través de la crítica constructiva y el intercambio de experiencias. En tal sentido, la colaboración les permite configurar relaciones de confianza y reconocimiento por la experiencia y capacidades de los propios pares, lo cual es una valiosa oportunidad para la conformación de comunidades profesionales y democratización de las prácticas de asesoramiento.

- **Acompañamiento pedagógico como estrategia para favorecer la reflexión y autorregulación de la práctica educativa.**

Los relatos que emergen en los grupos de discusión, demuestran que algunos centros escolares han logrado que sus equipos dialoguen reflexivamente acerca de sus prácticas pedagógicas. Asimismo, dan cuenta de la existencia de relaciones de

confianza y simetría profesional, que contribuyen a mantener un clima propicio para el DPD:

Valoro los diálogos reflexivos del acompañamiento. Mi UTP me hace muy buenas preguntas para llevarme a pensar cómo puedo mejorar mis fortalezas y debilidades en virtud de las actividades que ofrezco al estudiante en clases (profesora 8).

A los docentes se les graba y se les entrega el video de su clase para que lo analicen... se les solicita que lo observen tranquilamente, luego, te dan a conocer sus impresiones, desde ahí como equipo directivo los retroalimentamos (jefa de UTP 14).

La información que me entregan es muy precisa, recibir retroalimentación de mi práctica me permite cuestionarme. Me entregan un reporte, lo discutimos, y me permite analizar las decisiones que tomé y adecuar otras (profesora 10).

Se valora la oportunidad que se proporciona a los docentes de cuestionar sus propios desempeños y tratar de explicar sus propias teorías de acción. En tal sentido, la retroalimentación se focaliza también en el desempeño a lograr por parte de los estudiantes y no solo en el actuar docente.

- **Acompañamiento pedagógico como estrategia para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.**

La práctica pedagógica es mejorada en virtud del aprendizaje del estudiante, ofreciendo un abanico de oportunidades que se le ofrecen en los diferentes centros escolares objeto de estudio. Estos principios se evidencian en los siguientes relatos extraídos en los grupos de discusión:

Lo más valioso para mejorar mi práctica fue considerar como foco el aprendizaje del estudiante, centrar mis clases en el protagonismo de ellos, ahora el equipo directivo ve qué y cómo aprenden los niños (profesor 4).

El acompañamiento ha permitido cambiar mis prácticas, por ejemplo, nos dimos cuenta que me centraba mucho en “pasar contenidos” y le restaba tiempo a la interacción entre estudiantes, ahora utilizo metodologías más activas y participativas (profesora 8).

Estos relatos reconocen que el mejoramiento de la práctica pedagógica requiere transitar desde una mirada centrada en las fortalezas y debilidades del desempeño docente hacia una focalizada en las diversas actividades que se le ofrece al estudiante en la sala de clases. Así, se destaca el diseño y planificación de las actividades de aprendizaje desarrolladas en clases y el análisis conjunto de los errores y/o aciertos cometidos que pudiesen obstaculizar el aprendizaje del estudiante.

5. Discusión y conclusiones

La discusión y conclusiones de los principales resultados del estudio parecen evidenciar tensiones sobre la percepción que docentes y directivos escolares poseen frente a la estrategia de acompañamiento pedagógico. En primer lugar, se puede

concluir que prevalecen prácticas de asesoramiento jerárquicas diseñadas e implementadas solo por los equipos directivos, cuyo principal propósito es supervisar el desempeño docente. Esta mirada verticalista y de control del asesoramiento, podría explicarse por la limitada posibilidad de colaboración y participación del profesorado en el diseño del proceso de acompañamiento. Estos hallazgos se vinculan con las afirmaciones de varios autores que llaman a superar la lógica de poder que predomina en las prácticas de asesoramiento, más aún si se considera que han sido insuficientes para que los docentes logren innovar e impactar en el aprendizaje de los estudiantes (Desimone et al; 2013; Galaz et al., 2019; Izarra, 2019; Maureira, 2015).

Asimismo, este estudio concluye la existencia mayoritaria de una relación asimétrica durante el asesoramiento que dificulta la construcción de confianza y respeto mutuo indispensable para favorecer el aprendizaje colaborativo. En tal sentido, surge la necesidad de transitar hacia prácticas de acompañamiento más democráticas y formativas que ofrezcan oportunidades de aprendizaje y colaboración auténtica. Varios autores describen procesos similares de acompañamiento al aula, que promueven una cultura de colaboración efectiva para construir un saber profesional contextualizado, en función de marcos de actuación personales y colectivos sustentados en principios como la confianza, democracia y las altas expectativas (López-Yáñez et al., 2018; Olmo-Extremera y Domingo-Segovia, 2018).

Los equipos directivos, en general, valoran por sobre el profesorado el aporte del asesoramiento pedagógico en relación al desarrollo de capacidades, aprendizaje colaborativo y mejoramiento de la práctica educativa. Al parecer la restringida percepción del profesorado sobre el asesoramiento al aula, se puede explicar principalmente por ser diseñado y aplicado por equipos directivos sin participación del profesorado, con un enfoque prescriptivo y de medición del desempeño a través de la observación de clases. Este enfoque tradicional de acompañamiento deja entrever un débil liderazgo pedagógico que tributa escasamente a la sustentabilidad del desarrollo profesional. Esta conclusión concuerda con otros estudios que demuestran una baja valoración de los docentes respecto a sus oportunidades de aprendizaje y formación continua en los centros escolares (Domingo Segovia y Qassim Shboul; 2015; Marcelo et al., 2018; Maureira, 2015).

Otro hallazgo relevante fue constatar que existe una escasa comprensión del sentido formativo del asesoramiento, situación que obstaculiza procesos sostenidos de aprendizaje profesional situado. El potencial formativo del acompañamiento pedagógico requiere una visión compartida respecto a sus propósitos y sentidos que promuevan la eficacia colectiva entre docentes y directivos. Además, se necesita avanzar hacia una comprensión común acerca de qué se entenderá por desarrollo profesional docente en los determinados contextos de desempeño. Al respecto, varios autores plantean que cuando se restringe la participación del profesorado en la gestión de su propio DPD, no llegan a comprender y compartir en profundidad el sentido de las transformaciones, mermando en gran medida las reales posibilidades de cambio cultural (Izarra, 2016; Fullan, 2016; Grossman y Pupik, 2019; Montanero, 2014; Rincón-Gallardo et al., 2019).

Se requiere transitar hacia un acompañamiento pedagógico que propicie diálogos de reflexión crítica sobre el quehacer en aula y promueva el cuestionamiento sistemático sobre las representaciones y creencias que sustentan las prácticas de docentes y directivos. Este acompañamiento se caracteriza por una retroalimentación reflexiva, orientadora y formativa que origina procesos de concientización y autorregulación de la práctica pedagógica. Varios autores afirman que se necesita que docentes y equipos directivos reflexionen colaborativamente sobre su desempeño y avancen conjuntamente en el desarrollo de capacidades para investigar, innovar y resignificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje como un componente clave para propiciar y sostener el desarrollo profesional en la escuela (Domingo-Segovia y Barrero-Fernández, 2012; Kane, Kerr y Pianta, 2014; Kosko y Herbst, 2012).

Finalmente, se sugieren estudios que profundicen en las prácticas de retroalimentación del desempeño docente y contrasten las representaciones docentes y directivos con evidencia documentada (videos, audios, bitácoras, entre otros) que permitan comprender de mejor forma la naturaleza y características de las prácticas de desarrollo profesional docente situado en los centros educativos.

Referencias bibliográficas

- Barber, M., Chijioke, C. & Mourshed, M. (2010). *Education How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Bayar, A. & Kösterelioğlu, I. (2014). Satisfaction levels of teachers in professional development activities in turkey. *International periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic*, 9(2), 321-333. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09720073.2014.11891547>
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 18(1), 15-20. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2019/03/DOC1-Lid-Aprendizaje.pdf>
- Bolívar, A. (2017). Liderazgo pedagógico para el aprendizaje colaborativo y cooperativo. En M. Mellado y V. Valdebenito (eds.), *Liderazgo Escolar y Gestión Pedagógica* (pp. 91-111). Ediciones UCT.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013) Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Casabianca, J., McCaffrey, D., Gitomer, D., Bell, C., Hamre, B. & Pianta, R. (2013). Effect of observation mode on measures of secondary mathematics teaching. *Educational and Psychological Measurement*, 73(5), 757-783. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0013164413486987>

- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). CEPPE y UNESCO.
- Choi, J. & Kang, W. (2019). Sustainability of cooperative professional development: focused on teachers' efficacy. *Sustainability*, 11, 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/su11030585>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (2015). *The flat world and education*. Teachers College Press.
- De Farias, R. & De Araujo, A. (2018). Teacher professional development: Field of knowledge rise. *Creative Education*, 9, 658-674. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2018.95048>
- Desimone, L., Smith, T. & Phillips, K. (2013). Linking student achievement growth to professional development participation and changes in instruction: A longitudinal study of elementary students and teachers in title I schools. *Teachers College Record*, 115, 1-46. <http://www.tcrecord.org/library/Content.asp?ContentId=16963>
- Domingo-Segovia, J., Fernández-Gálvez, J. & Barrero-Fernández, B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 151-172. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/194131>
- Domingo-Segovia, J. & Hernández, V. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-19. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART6bres.pdf>
- Domingo-Segovia, J. & Shboul, Q. (2015). Realidad y necesidades formativas del profesorado en ejercicio en la provincia autónoma de Irbid. *EDETANIA*, 48, 17-39. ISSN: 0214-8560.
- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh E., Nathan M. & Willingham, D. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. DOI: 10.1177/1529100612453266.
- Escudero, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>

- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- González-Alonso, J., & Pazmiño-Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-67. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/42382>
- Grossman, P. & Pupik, C. (2019). Negotiating a common language and shared understanding about core practices: The case of discussion. *Teaching and Teacher Education*, 80, 157-166. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.009>
- Grissom, J., Loeb, S. & Master, B. (2013). Effective Instructional Time Use for School Leaders: Longitudinal Evidence from Observations of Principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X13510020>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital professional*. Morata.
- Hill, H., Beisiegel, M. & Jacob, R. (2013). Professional development research consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 1(42), 476-487. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X13512674>
- Izarra-Vielma, D. (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión *Revista Educación*, 43(1), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>
- Imbernón, F. & Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>
- Kosko, K. & Herbst, P. (2012). A deeper look at how teachers say what they say: A quantitative modality analysis of teacher-to-teacher talk. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 589-598. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.010>
- Kane, T., Kerr, K. & Pianta, R. (Ed.) (2014). *Designing teacher evaluation systems new guidance from the measures of effective teaching project*. Jossey-Bass.
- Krichesky, G. & Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-155. DOI: <http://doi.org/10.5944/educXX1.15080>
- López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. DOI: <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Altopiedi, M. & Oliva Rodríguez, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching

- grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica., *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(1), 481-500.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63654>
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Esteba, C & Marcelo-Martínez, P. (2018). Aprender a acompañar: Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(1), 461-480.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63653>
- Martín-Rómera, A. & García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(1), 7-23.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63524>
- Martínez, B. & Rodríguez, M. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: Presencias y omisiones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 41-51.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489003.pdf>
- Maureira, F. (2015). Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas? *Cuadernos de Educación*, 66, 1-10.
- Méndez-Núñez, A. & Murillo, F. J (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399. DOI:
<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>
- Mellado, M., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O. & Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 42(169), 52-69. DOI:
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.59363>
- Mellado, M.E., Chaucono, J.C. & Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Revista Psicología Educativa y Educativa*, 21(3), 541-548. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213111102>.
- MINEDUC (2019). *Orientaciones sobre Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional en la Escuela*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2016). *Ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Minott, M. (2010). Reflective teaching as self-directed professional development: Building practical or work-related knowledge. *Professional Development in Education*, 36(1), 325-338. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1080/19415250903457547>

- Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 525-542. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-08.pdf>
- Montanero, M. (2002). Criterios para la evaluación de la calidad didáctica del profesorado universitario. *Enseñanza universitaria*, (20), 23-36. <https://idus.us.es/handle/11441/54606>
- Montero, L. & Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Educación a Distancia*, 56(3), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.6018/red/56/3>
- Nieto, J. & Alfageme, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 63-81. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489004.pdf>
- Nieto, J. M., & Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7af89c65-5054-4c10-84ce-496b6f091325/re33906-pdf.pdf>
- Núñez-Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://www.scielo.br/j/cp/a/CWZs4ZzGJj95D7fK6VCBFxy/abstract/?lang=es>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Olmo-Extremera, M & Domingo-Segovia, J. (2018). La resiliencia a partir de las relaciones profesionales en centros educativos desafiantes. *Educação & Formação, Fortaleza*, 3(9), 3-19. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.864>
- Parra-Rodríguez, J. (2016). *El desarrollo de las capacidades docentes. Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente*. Serie Investigación, IDEP.
- Pavez, J., Vergara, C., Santibañez, D. & Cofré, H. (2016). Using a professional development program for enhancing chilean biology teachers' understanding of nature of science and their perceptions about using history of science to teach. *Science & Education*, 25(4), 383-405. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11191-016-9817-7>
- Reeves, T. & Pedulla, J. (2013). Bolstering the impact of online professional development for teachers. *The Journal of Educational Research & Policy Studies*, 1, 50-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545314.pdf>

- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C. Mellado, M.E. & Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 241-272. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.39>
- Salazar, J. & Marqués, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 10-20. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4423>
- Saiz-Linares, A. & Susinos-Rada, T. (2018). El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(1), 393-411. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9934>
- Sprott, R. (2019). Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 77, 321-331. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.001>
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- Trust, T., Krutka, D & Carpenter. J (2016). Together we are better: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. UNESCO.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la Formación Docente*. Narcea.
- Vaillant, D. & Cardoso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14. DOI: <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Vargas, G. & Izarra, D. (2016). De la supervisión al acompañamiento pedagógico. investigación y formación pedagógica. *Revista del CIEGC*, 1(2), 104-118. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/3671/1821>
- Verástegui Martínez, M. & González Collado, P. (2019). Pensadero de maestros: una dinámica docente de práctica reflexiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 152-171. DOI: [10.30827/profesorado.v23i4.11715](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11715)
- Vezud, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 30, 103-124. DOI: <https://doi.org/10.34096/riice.n30.149>

Contribuciones del autor: En su calidad de investigador responsable, el autor O.A.A.K. fue el encargado de diseñar los objetivos y la metodología del estudio. Asimismo, se encargó de contactar a los participantes, recolectar y analizar los datos, desarrollar búsqueda bibliográfica y escribir los distintos apartados del artículo. Por su parte, el co-autor M.M.F. actuó con guía de la investigación. En tal sentido, fue el encargado de orientar el alcance del estudio y apoyar la fase de diseño metodológico. Asimismo, apoyó al autor en el análisis e interpretación de los resultados y el desarrollo de la discusión y conclusiones. Finalmente, la co-autora M.E.M.H. en su calidad de co-guía del estudio contribuyó a delimitar los objetivos del estudio, apoyó la redacción del marco teórico y de las discusión y conclusiones del estudio.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Agradecimientos: Nuestros agradecimientos al Programa de Doctorado en Innovación en Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura-España y al Programa de Liderazgo para el Aprendizaje de la Universidad Católica de Temuco-Chile por el patrocinio institucional, y el apoyo logístico y administrativo prestado para el desarrollo de esta investigación.

Conflicto de intereses: Los autores de este artículo declaramos que no existen conflictos de intereses para la publicación y divulgación de este manuscrito.

Declaración ética: Los autores de este artículo declaramos que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica y conforme a las exigencias del comité ético de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

Cómo citar este artículo:

Aravena Kenigs, O. A., Montanero Fernández, M. & Mellado Hernández, M. E. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 235-257. DOI: 10.30827/profesorado.v26i1.13460