



Pontificia Universidad Católica Argentina

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Licenciatura en Dirección y Supervisión Educativas.

Trabajo final de Licenciatura

***“DOCENTES NÓVELES Y ACOMPAÑAMIENTO DIRECTIVO”***

Autor: María Carolina Ibañez

Directora de Tesis: Mgtr. Prof. Karollina Montero Rojas.

Godoy Cruz, Mendoza, Marzo 2024

## ÍNDICE

I.	RESUMEN .....	3
II.	PALABRAS CLAVES.....	5
III.	INTRODUCCIÓN.....	7
IV.	DESARROLLO .....	19
4.1	Capítulo 1. Los docentes noveles.....	20
4.1.1	Construcción de la identidad .....	20
4.1.2	Necesidades de los docentes novatos .....	23
4.1.3	Etapas de la socialización profesional.....	25
4.1.4	Inserción laboral y acompañamiento.....	30
4.2	Capítulo 2. El equipo directivo .....	33
4.2.1	Supervisión educativa .....	33
4.2.2	Supervisión pedagógica.....	34
4.2.3	Funciones de la supervisión pedagógica.....	36
4.2.4	Técnicas de la supervisión pedagógica. ....	39
4.2.5	El rol del directivo en el acompañamiento .....	40
4.3	Capítulo 3. Metodología.....	44
4.3.1	Diseño metodológico .....	44
4.3.2	Muestra .....	44
4.3.3	Instrumentos.....	45
V.	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	47
5.1	Descripción de la muestra.....	48
5.2	Análisis de entrevista a docentes.....	51
5.3	Análisis de entrevistas a equipo directivo.....	56
VI.	CONCLUSIONES .....	60
VII.	BIBLIOGRAFÍA.....	65
VIII.	ANEXOS .....	69

## **I. RESUMEN**

El objetivo principal de esta investigación es analizar el acompañamiento directivo y el desempeño de los docentes novatos en la escuela 79-P "Corazón de María" durante el ciclo lectivo 2023. Se busca comprender la relación entre el acompañamiento y la inserción laboral de los docentes noveles.

El estudio se lleva a cabo mediante un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico y descriptivo. La muestra incluye docentes de nivel primario e inicial, así como el equipo directivo de la institución, utilizando una metodología de entrevistas semiestructuradas y una breve encuesta socio demográfica.

Los resultados revelan que la organización del trabajo y la práctica docente son esenciales para el desempeño de los docentes novatos, enfrentando desafíos como problemas de conducta y falta de hábitos de estudio. La supervisión pedagógica varía en frecuencia y efectividad, con prácticas como revisar planificaciones y realizar observaciones áulicas, siendo más frecuentes al inicio del periodo laboral.

Las percepciones de los docentes señalan la falta de espacios de reflexión, destacando el apoyo de colegas experimentados en la inserción institucional. Desde la perspectiva del equipo directivo, se enfatiza la importancia del monitoreo pedagógico y se identifican áreas que requieren mayor acompañamiento, como el uso de tecnología y el perfeccionamiento docente.

Las sugerencias de mejora incluyen fortalecer espacios de reflexión, planificar actividades de acompañamiento continuo, implementar reuniones de retroalimentación, promover la formación continua y fomentar una cultura de acompañamiento.

En conclusión, la implementación de estas sugerencias puede contribuir a optimizar el acompañamiento pedagógico, mejorando el desempeño y la satisfacción de los docentes novatos, y promoviendo una cultura institucional centrada en la excelencia educativa.

## **II. PALABRAS CLAVES**

Acompañamiento, pedagogía, desempeño, nóveles, asesoramiento, directivos, supervisión.

### **III. INTRODUCCIÓN**

*“Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender” (Paulo Freire)*

Hoy la sociedad atraviesa tiempos de cambios constantes, tanto económicos, culturales y sociales que están retando continuamente la capacidad de equilibrio, integración e innovación de nuestra sociedad y sistemas. Una particularidad de la sociedad actual es que el conocimiento es un principal valor, por tanto, se valoran en relación a los niveles de formación de sus ciudadanos y a su capacidad de innovación. En relación a esto, la escuela juega un papel fundamental, ya que debe dar respuesta a los desafíos que se avecinan. Y estas respuestas tienen que ver con la capacidad de brindar una educación de calidad a la que todos los alumnos tienen derecho. Por ello se vuelve la vista hacia el docente, que trabaja codo a codo con los estudiantes.

Si algo quedó demostrado durante los años de pandemia, es que el rol del docente es fundamental, a pesar de la cantidad de recursos tecnológicos con los que se pueden contar; por ello es de esencial importancia preguntarse cómo debe hacerse para que los profesores continúen inclinándose por su profesión de manera apasionada y que persistan en contribuir al avance de su escuela y de sus estudiantes. Cabe preguntarse también ¿qué sucede con los docentes principiantes frente a esta realidad? ¿Qué rol tiene y toma el equipo directivo en el acompañamiento de este proceso?

Para la mayoría de los docentes noveles el ingreso al campo profesional no es tarea sencilla, según Goggi (2011) cuando un docente novel ingresa a su primer empleo comienza simultáneamente su período de socialización profesional. En este período diversas figuras y circunstancias adquieren influencia, mostrando lo que hay que hacer, exigiéndolo, prestándose como figura de identificación, cuidando, acompañando, obstaculizando unos comportamientos y facilitando otros. La primera inserción en el campo de desempeño profesional ubica al docente novato en un espacio en el que se entrecruzan su preparación para la práctica profesional, las prácticas que efectivamente tienen lugar en la institución escuela y las modalidades de transmisión de la cultura profesional.

Este hecho genera diversos cuestionamientos acerca del papel de los directivos en el acompañamiento de dichos procesos. Según Bolívar (2007) el objetivo del asesoramiento es generar las condiciones para que los docentes reflexionen sobre sus estrategias de enseñanza. Es una invitación al intercambio de ideas y la discusión de

experiencias para incorporar nuevas herramientas didácticas y expandir las posibilidades de acción. Asesorar es útil por varios motivos: para fortalecer a los equipos docentes y que mejoren los procesos de enseñanza, para revisar las prácticas pedagógicas, tanto a nivel del aula como institucional; para que el maestro observe y problematice su tarea y se anime a probar nuevos caminos; para fortalecer la coherencia de la enseñanza en toda la escuela; para controlar lo que se hace, a través de la selección y distribución de los contenidos y de la supervisión de la evaluación; y para fortalecer el trabajo conjunto entre los docentes.

A pesar de ello, en el Colegio 79-p Corazón de María de Mendoza, el equipo directivo no cuenta actualmente con un proyecto de asesoría para sus docentes, especialmente aquellos que recién ingresan al campo profesional.

Es por esto que se pretende realizar una investigación que brinde los datos pertinentes sobre las principales percepciones que se tiene sobre el acompañamiento pedagógico y desempeño docente, tomando como referente a los docentes noveles debido a que éstos inician apenas su labor educativa y por esto mismo su labor debe ser monitoreada continuamente, por lo menos durante los primeros cinco años.

Esta investigación es conveniente debido a que permitirá analizar la importancia del acompañamiento pedagógico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del Colegio Corazón de María y de esta forma poder iniciar en el futuro dentro de la Institución un proceso de acompañamiento pedagógico en el aula de clases de los docentes noveles, que a la vez incluya una verdadera concientización del valor de dicho proceso y así poder incorporarlo permanentemente. Asimismo, los resultados del estudio ayudará a crear una mayor conciencia en el Equipo de Conducción sobre este aspecto para poder acompañar más adecuada e integralmente a sus docentes.

Se pretende proporcionar información valiosa a los equipos directivos para poder acompañar y asesorar a sus docentes. A docentes les servirá para conocer sobre sus necesidades y cómo poder desenvolverse mejor. A la sociedad mendocina le resulta sumamente fructífero contar con datos actualizados respecto al desenvolvimiento de los docentes novatos y la tarea que tienen los directivos en su acompañamiento, a fin de reflexionar también sobre la relación entre los Institutos de formación docente y la realidad de las escuelas.

A partir de esta realidad, la pregunta general que guía la presente investigación es:

¿Cómo es el acompañamiento directivo y el desempeño de los docentes novatos de la escuela 79-P “Corazón de María” en el ciclo lectivo 2023?

Referente a los interrogantes específicos se menciona:

- (a) ¿Cómo es el acompañamiento directivo a los docentes noveles?
- (b) ¿Cuáles son las vivencias de los docentes noveles en cuanto a su desempeño laboral?
- (c) ¿Cuál es la relación existente entre el acompañamiento directivo y los docentes noveles?

Por tanto, se plantea, como anticipación de sentido:

*El acompañamiento directivo tiene una relación significativa en el desempeño y la inserción laboral de los docentes noveles de la escuela 79-p “Corazón de María” durante el año 2023.*

Lo que se plantea con la anticipación que guiará la investigación es poder describir la relación entre el acompañamiento directivo y el desempeño de las docentes noveles. Como objetivo general se ha propuesto analizar el acompañamiento directivo y el desempeño de los docentes novatos de la escuela 79-P “Corazón de María” en el ciclo lectivo 2023. En relación a los objetivos específicos relativo a:

- a) Describir el acompañamiento directivo a los docentes noveles.
- (b) Describir las vivencias de los docentes noveles en cuanto a su desempeño laboral.
- (c) Indagar la relación existente entre el acompañamiento directivo y los docentes noveles.

El acompañamiento pedagógico y el desempeño del docente novel son variables inmersas en diversos estudios realizados por distintos autores.

Los estudios nacionales sobre la inserción de docentes principiantes destacan las débiles o ausentes acciones de la escuela frente a los novatos. Beca y Boerr (2009) plantean que la socialización profesional de docentes principiantes estaría produciéndose más entre quienes se inician, que entre novatos y expertos -más intrageneracional que intergeneracionalmente

Por otro lado, se destacan los planteamientos de Cornejo Abarca (1999), quien expone que si esa socialización se produce de forma aislada, puede producir cambios en la conducta, las actitudes y la personalidad del profesor debutante. Cuando tal experiencia es negativa, puede provocar en éste un replanteamiento precoz de su permanencia en el ejercicio docente. De modo similar a otras situaciones percibidas como amenazantes para la seguridad personal, los sujetos pueden emplear ciertos mecanismos de defensa para manejar los problemas que afrontan, y así, en cierto modo, “sobrevivir” laboralmente a esta etapa. Puede instalarse entonces, en su actuar profesional cierta práctica sólo empírica, desprovista de aquella capacidad reflexiva y de impulso renovador que acompaña a todo proceso de integración propiamente profesional, quedando reducida a ser sólo una socialización adaptativa, de contaminación profesional o de supervivencia profesional al medio.

La mayoría de las situaciones de los inicios laborales presentan condiciones que le son propias. Por un lado, las zonas geográficas donde habitualmente hay puestos vacantes suelen coincidir con las zonas de mayor complejidad educativa, es decir, donde existen mayores niveles de repitencia, deserción, sobre edad. Esto sucede por una lógica laboral que habilita a aquellos docentes que tienen más puntaje (por más antigüedad o mayor formación) tienen posibilidades de elegir primero su escuela destino. Y suele suceder que las zonas de mayor complejidad educativa son las que primero se abandonan cuando existen otras posibilidades de elección. Entonces, los docentes con menor experiencia suelen obtener los cargos de las zonas donde se hace más complejo enseñar. Los docentes noveles, usualmente, disponen de una formación que está basada en pensar sobre un alumno al que se le atribuyen características generales y en las escuelas se encuentra con niños y jóvenes que expresan condiciones singulares de existencia e inserción escolar. Además, sus condiciones singulares se presentan y conjugan de muy diversas maneras, con lo cual la caracterización del niño conocido/estudiado, no se corresponde necesariamente con los niños concretos.

Les lleva tiempo, a los noveles, reconocer que hay diferentes posibilidades para intervenir una situación, y al principio les resulta difícil estar en un aula solos y tomar decisiones. Suele suceder que los docentes principiantes tienen menos cantidad de opciones frente a la resolución de una situación de aula, mientras que sus colegas más experimentados han desarrollado una gran cantidad de opciones posibles para una misma situación. Además, estos últimos reconocen una gradación en la resolución de las situaciones.

Los docentes principiantes deben hacerse cargo de la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural en situaciones que muchas veces les resultan poco asibles y demandan ser ayudados, sostenidos y apoyados.

Por otro lado, en las escuelas de todos los niveles, suelen recibir a los nuevos profesores y maestros como un docente más sin reconocer las condiciones del novel. Se los incorpora a la tarea diaria de la escuela y del aula como si estuvieran habituados al quehacer cotidiano, sin mediar mayores aclaraciones y recomendaciones. En la docencia suele suceder que a los docentes se les asigna un curso y se espera que resuelva satisfactoriamente todo lo que allí acontezca. También es muy común realizar las primeras experiencias como docentes en programas educativos creados para minimizar la repitencia o deserción escolar o promover la reinserción. Estos docentes principiantes suelen asumir un compromiso profesional en espacios nuevos o relegados y de fragilidad, con escasas herramientas y bajo nivel de asistencia o acompañamiento por parte de otros más capaces. ( Cornejo Abarca 1999).

Cabe pensar en tanto, que comenzar a ejercer la profesión docente implica un notable desafío para aquellos estudiantes recién egresados de la carrera de grado. Un desafío que, en muchas ocasiones, se torna sinuoso y conflictivo debido a diferentes situaciones que hacen del inicio en la enseñanza, una experiencia traumática. Por ello la importancia del acompañamiento dentro de las Instituciones educativas.

En relación a lo anterior, Iglesias y Southwell. (2020) se propusieron revisar la categoría de los profesores de secundaria principiantes ante los debates internacionales y locales desde un abordaje cualitativo a la luz de los datos de su investigación en la jurisdicción de la CABA. Dado que una de las características centrales de estos profesores es la necesidad del acompañamiento en sus primeras inserciones, revisaron los lineamientos de las políticas locales y regionales recientes observando cómo se concretan jurisdiccionalmente. Del relevamiento realizado se concluyó que los profesores principiantes de las escuelas secundarias experimentan angustia y soledad al ingresar a sus primeras aulas. Se observó también una distancia entre la normativa nacional y su falta de regulación dada la ausencia de dispositivos concretos de acompañamiento tanto en las instituciones educativas como formadoras de la CABA.

En los últimos años, en la Argentina, se han desarrollado una serie de transformaciones en la formación docente. Podemos considerar al año 2006 como el momento de inicio de estos cambios ya que, en esos tiempos se sancionó la Ley Nacional de Educación (LEN), N° 26.206, que generó las condiciones necesarias. En el año 2007, por el artículo 76 de dicha Ley, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente organismo responsable de, entre otras funciones, “planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo. (...), promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua. (...)”. El Instituto Nacional de Formación Docente, se constituyó con dos direcciones, la de Desarrollo Institucional y la de Formación e Investigación. Esta última incluye varias áreas, entre ellas la de Desarrollo Profesional Docente. El Acompañamiento a Docentes Noveles se constituye como línea dentro del área de Desarrollo Profesional Docente en el año 2007. La Resolución N° 30 del Consejo Federal<sup>1</sup> de Educación es el marco normativo que la incorpora como una de las nuevas funciones del sistema formador. En su artículo 2° establece que “el Sistema de Formación Docente ampliará sus funciones para atender las necesidades de formación docente inicial y continua y los requerimientos de producción de saberes específicos...” Entre las funciones que menciona a continuación nombra, en su inciso F, la de “Acompañamiento de los primeros desempeños docentes.” Este fue el contexto en el cual se amplía la propuesta de Acompañamiento a Docentes Noveles a todas las provincias.

En Argentina se concibe al Acompañamiento a los Docentes Noveles como un proyecto de tratamiento jurisdiccional que se propone desarrollar ofertas coordinadas de formación docente continua, que aseguren mayores grados de profesionalidad y atiendan las necesidades del sistema educativo, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas con sentido para las escuelas. El novel es aquel que habiendo obtenido el título de docente se encuentra en los tres primeros años de inserción profesional dentro del campo de su formación.

El Acompañamiento se propone colaborar con los docentes noveles procurando generar estrategias pedagógicas tendientes a mejorar los aprendizajes de los estudiantes destinatarios de esa enseñanza. Sería pertinente que el docente principiante reciba ayudas que le permitan mejorar la calidad educativa en su zona de desempeño. El Acompañamiento incluye un conjunto de dispositivos que promueven una inserción profesional a la institución, al aula y a un colectivo docente.

El acompañamiento incluye una serie de dispositivos de trabajo, por ejemplo, el equipo institucional de acompañamiento quienes son los encargados de llevar adelante la tarea de organizar, revisar y re-direccionar el curso de las acciones promovidas para el desarrollo del acompañamiento, son quienes organizan, deciden, marcan el rumbo a seguir. Otro dispositivo es la co-observación; en ella, dos docentes noveles se observan entre sí, luego dialogan sobre lo observado y lo que ellos quieran contar a sus formadores, lo transmiten. No es una observación del novel por parte del formador que acompaña. Sería conveniente que, quienes se observan entre sí, posean la mayor cantidad de características comunes, incluso por ejemplo la edad. ¿Por qué? Porque hay veces que las diferencias generacionales también puede hacer que uno no diga todo lo que piensa del otro y la co-observación pretende que los noveles puedan discutir abiertamente de sus prácticas. En esos intercambios es habitual que aparezca las dificultades de la práctica que uno vivencia ya sea porque las siente en sí mismo o porque también se ve reflejado en las acciones del otro. Entonces eso lo que suelen compartir con sus profesores acompañantes y muchas veces a partir de ahí surgen los temas para desarrollar el resto de los dispositivos. También se puede plantear un taller de análisis de las prácticas; se trata de un pequeño grupo, con un coordinador que anima el proceso de análisis de episodios e incidentes para avanzar en la comprensión de lo singular y lo típico de la profesión docente.

Al indagar en el ámbito internacional sobre el acompañamiento a docentes, Balzán Sánchez (2008) realizó un estudio cuyo objetivo de la investigación era determinar la relación entre el Acompañamiento Pedagógico del Supervisor y el Desempeño Docente. El tipo de investigación utilizada fue descriptiva correlacional, de campo con un diseño no experimental y transversal. Los resultados obtenidos permitieron establecer que entre el acompañamiento pedagógico del supervisor y el desempeño del docente hay una relación significativa muy alta, lo que significa que en la medida que aumenta el valor de acompañamiento pedagógico del supervisor, la variable desempeño docente aumenta de manera alta y significativa. Variable Acompañamiento pedagógico del Supervisor, obtuvo como resultado un porcentaje de 37.15% para la opción Siempre, seguido de casi siempre con 36.25%.

Hernández y Martínez (2013), realizaron un estudio en donde los principales objetivos eran caracterizar el acompañamiento pedagógico y la práctica docente, determinar las

estrategias e instrumentos empleados en el proceso de acompañamiento para fortalecer la práctica reflexiva y establecer la relación entre el acompañamiento pedagógico y su incidencia en la práctica reflexiva de los docentes.

En este estudio se concluyó que el acompañamiento pedagógico se caracteriza por ser humanista y la práctica docente es caracterizada por ser una herramienta que provoca cambios en la práctica pedagógica. Además se plantea que las estrategias utilizadas en el proceso de acompañamiento pedagógico son visitas pedagógicas, el monitoreo, el diálogo crítico y las reuniones de acompañamiento. Y finalmente se afirma que hay una estrecha relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva debido a que el interés de los docentes por su planificación, el dominio científico y metodológico se ha evidenciado.

Méndez y Vianey (2014), realizaron un estudio dirigido a las “Funciones Administrativas del Equipo de Dirección para el control y seguimiento del personal docente del Instituto Nacional Público Primero de Mayo Douglas Sequeira en el turno vespertino Colonia Primero de Mayo Distrito VII de Managua, II semestre del año 2014”. Los principales objetivos del trabajo son indicar las formas de control y seguimiento que aplica el personal directivo al personal docente del instituto, relacionar las funciones que realiza el equipo de dirección con el control y seguimiento al personal docente, y fortalecer a través de una propuesta de guía de acompañamiento pedagógico y propuesta de de guía de evaluación al desempeño docente, para mejorar el control y seguimiento de sus funciones.

Al final se plantea que existen documentos de control y registro en el área legal, administrativa y académica que ayudan a los docentes a cumplir con las orientaciones de la dirección del centro y normas del MINED, entre el equipo de dirección y docentes no existe una buena comunicación y relaciones interpersonales los que ocasiona que no se realice el acompañamiento pedagógico de una forma satisfactoria. En función de los elementos encontrados se elaboró una propuesta de acompañamiento pedagógico y desempeño docente el cual está estructurado de manera no permite personalizar las visitas a los docentes.

A nivel Internacional de acuerdo a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO cuando el directivo se preocupa de cómo está el docente desarrollando su labor en el aula, cómo planifica su trabajo pedagógico, cómo enseña a sus niños, cómo desarrolla sus sesiones, cómo evalúa; cuando el directivo se

preocupe en apoyar a sus docentes, cuando se preocupa de facilitar los recursos necesarios para el proceso de aprendizaje de sus educandos originará una mejora en el desempeño de los maestros y por ende mejores logros de aprendizajes en los estudiantes (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago, 2016). ). Según la entidad mencionada, en los países que perciben un mejor puntaje en PISA, el director pasa un 80% de su tiempo acompañando y aconsejando a los maestros sobre cómo mejorar su práctica docente y motivándolos a lograr un buen desempeño, su preocupación y responsabilidades están centradas en el aprendizaje en lugar de la gestión administrativa de la escuela. Los directivos escolares representan un grupo minoritario pero decisivo si cumplen una labor pedagógica y no administrativa, que puede tener un gran impacto en la enseñanza y aprendizaje en las escuelas, por la capacidad de inculcar en los maestros la motivación y el desarrollo de sus habilidades, con el compromiso de generar un ambiente favorable dentro de una institución. (OCDE 2016)

Marcelo y López Ferreira (2020) presentaron el desarrollo y resultados de un programa de inducción a docentes principiantes desarrollado en República Dominicana. El artículo presenta los niveles de satisfacción de docentes, acompañantes y directores escolares y se analizan, utilizando una variedad de instrumentos, algunos resultados de aprendizaje de los docentes principiantes. En el mismo se observó una alta satisfacción de los participantes con el programa y una significativa mejora de los docentes. El programa tuvo un impacto positivo principalmente debido a la figura de los acompañantes (también denominados en ese artículo como mentores). Estos se autoperceben con altas cualidades para el desarrollo de la función de acompañamiento, principalmente debido a que en su actividad profesional en las escuelas desempeñan estas mismas funciones. Plantean que los programas de desarrollo profesional de alto impacto buscan que los profesores reflexionen activamente acerca de sus prácticas y las comparen con indicadores adecuados de práctica profesional.

Díaz et al. (2018) manifestaron al acompañamiento pedagógico como un proceso secuencial y ordenado, en el que existe un directivo que hace el papel de mediador que tiene la responsabilidad de relacionarse con los maestros en busca de la mejora de su trabajo en el aula, mediante el conocimiento del contexto para luego realizar la planificación, la implementación de las acciones relacionadas al trabajo de los maestros durante su sesión de aprendizaje para poder determinar que su gestión del aprendizaje este acorde con el desempeño dentro de la escuela.

Según Montero (2015) el acompañamiento pedagógico es un espacio donde el docente muestra sus habilidades dentro de un aula de clase en relación con los estudiantes en un determinado tiempo que dura la sesión de aprendizaje y donde el directivo se encuentra visualizando el proceso para poder verificar los puntos débiles del maestro y mediante una reunión con la personas debe manifestarle de manera empática los puntos donde debe mejorar para que su trabajo vaya mejorando con el tiempo y los estudiantes pueden recibir una educación cada día mejor y de manera más personalizada.

Asimismo, Cabo (2016) mencionó que es un procedimiento donde los encargados de ofrecer una guía a los maestros lo realizar con la intención de mejorar su trabajo en las aulas, a través de un interaprendizaje donde los participantes comparten experiencias y estrategias para que las reuniones sean benéficas para todos los participantes. Los primeros pasos son establecer confianza con los participantes, luego verificar una lista de las fortalezas que tiene el maestro para luego ir trabajando cada uno de los aspectos donde existan debilidades para que se puedan obtener resultados positivos. Se puede apreciar que en cada uno de los puntos expuestos se identifica la importancia que tiene el liderazgo pedagógico en el logro de prácticas más efectivas por parte de los docentes novatos, impactando luego en los aprendizajes de los estudiantes, aspecto que es recogido en las políticas de Estado. Sin embargo, a pesar del reconocimiento otorgado al liderazgo en la dirección y gestión de la educación, tanto en la agenda política actual como en la investigación, en la Argentina existen pocos estudios abocados a estudiar y recoger evidencia empírica acerca de la incidencia que tiene el liderazgo del director sobre la eficaz y eficiente práctica de los docentes. En este contexto, se espera que los hallazgos obtenidos en el presente estudio permitan orientar mejor las acciones, aportando información clara y precisa sobre el papel que desempeña el director en una realidad tan diversa como la nuestra.

La presente investigación se realizará en base a una metodología cualitativa, la cual, se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Con un diseño fenomenológico porque su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales experiencias. El alcance de tipo descriptivo ya que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas,

grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018)

Asimismo, el diseño de la investigación será transversal ya que los datos se recolectarán en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

En cuanto a la muestra, se trabajará con docentes de nivel primario e inicial de una escuela de la provincia de Mendoza, como así también con el equipo directivo de la misma. Esta muestra será de carácter no probabilística intencional (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Las unidades de análisis de la investigación serán los docentes, equipo directivo y documentos escolares (PEI, Libro de actas 7-5, secuencias didácticas).

La presente tesis está estructurada en tres capítulos. El primero versa sobre los docentes novatos: se analiza la construcción de su identidad, luego las necesidades de los docentes novatos, para continuar con sus etapas de socialización profesional. Luego se examina sobre el proceso de inserción laboral y acompañamiento

En el capítulo segundo se profundiza en el concepto de Supervisión Educativa y el rol del directivo en el acompañamiento, y sus funciones de asesoramiento en la construcción de conocimiento práctico, haciendo referencia a su adquisición y dimensiones. Se analizan brevemente las aportaciones de diversos autores sobre el tema.

En cuanto al tercer capítulo se centra en la metodología, explicando qué tipo de enfoque se ha llevado a cabo, la población, muestra, recogida de información, permisos y ética, y colegio participante y tutores. Además, se expone la viabilidad y fiabilidad del estudio.

Seguidamente, se muestran los resultados de la investigación y su análisis, dando pie a las conclusiones y algunas sugerencias de mejora. Por último, se recogen las referencias bibliográficas utilizadas en la investigación. Tras la bibliografía y como punto final, se añaden los Anexos que se han generado en esta Tesis y que resultan de interés como aporte metodológico.

#### **IV. DESARROLLO**

## 4.1 Capítulo 1. Los docentes nóveles

### 4.1.1 Construcción de la identidad

*“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día”. Eduardo Galeano*

Uno de los aspectos que más atención ha merecido de los investigadores en las últimas décadas es conocer cómo se construye la identidad de los profesores. Sin embargo, el término identidad ha sido definido de muchas maneras según el campo disciplinar del que se trate. Según el Diccionario de la Lengua Española (2014) la palabra identidad proviene del latín *identitas*, *atis*; que significa igualdad o semejanza de una cosa con otra.

La identidad ha sido también definida como las características personales y profesionales que caracterizan a un individuo. La identidad se expresa en la conducta profesional de las personas y determina su manera de ser y actuar en un contexto social determinado, y se desarrolla a lo largo del tiempo en el contacto con las instituciones y con otros profesionales. Se forja a partir de las experiencias formativas y de las relaciones interpersonales por lo que esta es dinámica, singular e irrepetible. Participan en su desarrollo factores tanto externos como internos, entre los primeros están las experiencias formativas que las personas tienen a lo largo de los años en la escuela, el colegio y la universidad, entre los internos se encuentran las creencias sobre sí mismos y sobre los demás (Gutiérrez 2007; Meza 2006).

Otra definición de identidad es la de Vander (1986, citado en Acebo Rivera, 2005), quien la explica como “el sentido que cada persona tiene de su lugar en el mundo y el significado que asigna a los demás dentro del contexto más amplio de la vida humana”.

Varios autores como Lortie (1975) y Van (2005) señalan que la docencia es la única de las profesiones en las que los futuros profesionales se ven expuestos a un período prolongado de socialización previa en el que los profesores desarrollan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza, y que es a partir de esa extensa etapa de observación como estudiantes que la identidad docente va configurándose de forma paulatina y poco reflexiva a través de lo que se ha dado en llamar aprendizaje informal, en esta construcción subjetiva influyen de manera relevante los aspectos emocionales sobre los racionales.

Al respecto Van (2005) menciona que dado que la interacción humana es tan importante en la práctica docente y que los profesores a menudo se implican muy profundamente en su trabajo. Las emociones constituyen un elemento esencial en el mismo y en la identidad de los profesores por lo que el vínculo entre los aspectos emocionales y cognitivos deben ser tenidos en cuenta a la hora de analizar la profesionalización docente.

Vaillant (2004) propone que la identidad se construye y se realiza en el contacto con otros, primero los propios compañeros de oficio y luego los demás a los que denominamos la sociedad, en una relación de diálogo y cooperación mutua que les permite reconocerse y reflejar una imagen de la profesión que los identifica como miembros de una clase determinada. Por lo tanto la identidad se forja simultáneamente en un proceso individual y colectivo de representaciones subjetivas, los profesores construyen su identidad compartiendo con otros espacios, tiempo, situaciones, roles, ideas, sentimientos y valores ac. Se considera que no se puede cosificar la noción de identidad como algo inamovible que ocurrió en el pasado y permanece idéntico en el tiempo

Las anteriores definiciones apuntan a la comprensión de la identidad como resultado de relaciones complejas de interacción entre individuos y grupos que responde a las formas en las que se aprende a participar en diversos entornos. Los cambios en el proceso de construcción identitaria parten de las experiencias de aprendizaje en la práctica profesional en la que cada nueva vivencia moviliza la posibilidad de ajustes. La Identidad entendida como estructura, supone unidad, totalidad y continuidad. Esta continuidad se forja en el transcurso de la vida cotidiana, en el constante desempeño de roles, en el interminable proceso comunicativo, es en resumen, una síntesis que nos permite dar sentido a la experiencia.

Los significativos cambios ocurridos a partir de las reformas en el campo de la educación argentina en general y de la educación primaria en particular, llevan a afirmar que la identidad del maestro atraviesa por un momento de crisis. Según Bolívar, (2006) los cambios ocurridos en el terreno de la educación en las últimas décadas generan ambigüedades y contradicciones sobre la situación profesional de los profesores y asegura que la crisis de identidad profesional docente debe ser comprendida en el marco de un cierto desmoronamiento de los principios ilustrados modernos que daban sentido al sistema escolar tradicional.

La literatura existente sobre el desarrollo profesional de los docentes muestra que la construcción de la identidad es un proceso gradual caracterizado por experiencias de incertidumbre prolongada que muchas veces no tienen una adecuada resolución, prueba de ello es la alta deserción de estos en el primer año de ejercicio profesional y una creciente dificultad para reclutar a otros, registrándose en términos de Bolam (2004) situaciones de erosión de la profesión.

Comenta Hargreaves (2003) que la docencia es una profesión llena de paradojas en la que se alienta la expectativa de que sean los profesores los que construyan comunidades de aprendizaje, que desarrollen la capacidad de innovación, flexibilidad y compromiso con el cambio, que son esenciales en la sociedad actual. Al mismo tiempo, se espera que ellos ayuden a mitigar los desafiantes problemas que la sociedad del conocimiento conlleva. Para este autor, de todos los oficios que aspiran a convertirse en profesiones, sólo en la docente se deposita una cierta confianza de que sea capaz de desarrollar en las personas las habilidades y capacidades necesarias para sobrevivir en la sociedad del conocimiento; de alguna manera, los profesores deben intentar conseguir al mismo tiempo estas metas aparentemente contradictorias siendo esta su paradoja profesional.

La crisis identitaria del maestro es el resultado de los acelerados cambios que enfrenta la educación en general y del cuestionamiento sistemático a los valores tradicionales del sistema imperante, estos cambios en el ámbito social, laboral, profesional, y educativo están produciendo la re significación social del ser maestro otorgándole nuevas dimensiones y sumándole otras responsabilidades para las cuales no se encuentra suficientemente preparado; sin embargo, en algunos aspectos la profesión docente mantiene la misma posición tradicional característica de otras épocas, ciertas prácticas pedagógicas parecen continuar impermeables a los procesos de transformación tales como la organización general de la clase, la relación maestro-alumno, el manejo de la disciplina, los patrones de interacción social con compañeros por mencionar sólo algunos.

Un aspecto que queda claro en estos planteamientos es que la formación de la identidad no obedece exclusivamente a lo que un individuo advierte de sí mismo, sino que es algo que está en relación con los demás, la identidad surge y se reafirma a través de procesos de interacción social al confrontarse con otras identidades, esta noción identitaria da sentido al conocimiento intersubjetivo.

#### 4.1.2 Necesidades de los docentes novatos

En primer lugar, concepto de saber resulta central en este trabajo. Es desde el saber, que el maestro está legitimado para ocupar una posición, asumir una práctica, desarrollarse profesionalmente. Es importante reconocer que tal como lo plantea Ferry (1997), todos los saberes tienen al mismo tiempo dimensiones teóricas y prácticas. Es en esa articulación teoría-práctica, que se pueden reconocer distintos niveles del saber: el saber empírico, el saber técnico, el saber praxiológico: “saber hacer; saber cómo hacer; saber qué hacer y por qué”.

Por otro lado, se consideran también los distintos tipos de saber desde la relación de exterioridad/interioridad entre objeto - sujeto, saberes que se van construyendo en el espacio psíquico en la relación con el saber, que es siempre una relación con otro: para hacer ligazón, para sostener al otro y ser sostenido por los otros. Desde esta perspectiva, Souto (2001) habla de un “saber literal”, un “saber digerido” y un “saber “experiencial”.

La incorporación a la escuela, como a todo trabajo, supone el desarrollo de aprendizajes específicos. Algunos más ligados a la tarea de enseñar; otros más ligados a la integración a la institución; al logro de su condición de miembro; a permanecer en la escuela, a conservar el empleo. (Ezpeleta, 1991). Las prácticas profesionales son intersubjetivas y es en ese marco en el que los sujetos dan cuenta de su capacidad de “negatividad”, entendida como capacidad de responder por sus propias contraestrategias a las estrategias que perciben se pretenden sobre ellos. (Ardoino, 2005). Proceso de alteración a partir del cual el sujeto cambia, se convierte en otro. La tensión que se genera entre el pasado conocido- la experiencia del residente- y el presente desconocido - la situación de trabajo- diferente del futuro imaginado, estaría tiñendo los primeros tiempos del desempeño profesional con una sensación de angustia. El presente se vuelve extraño, amenazante. El docente novato, se encontraría transitando un tiempo “de riesgo”, que en las entrevistas aparece precisamente signado como de incertidumbre, de desilusión, de desorganización

Por tanto, se define a las necesidades como aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los docentes novatos en el desarrollo de su trabajo. Estas apreciaciones pueden brotar tanto desde su dimensión personal - en relación a sus propias expectativas profesionales- o como integrante de un equipo con una meta común; o pueden surgir de demandas exteriores.

A modo de síntesis, Goggi (Goggi Nora, 2011) plantea que las necesidades de saber de los docentes novatos son:

- Las necesidades de los docentes novatos estarían referidas a diferentes niveles del saber. Fundamentalmente a saberes prácticos -en tanto saberes formalizados por el colectivo profesional que permitirían la regulación de la tarea en función de las características del contexto sociocultural (poseer información sobre las características de la población escolar de la institución; sobre los cambios sociales; sobre las concepciones de la infancia de hoy); del estilo institucional (el proyecto institucional, las modalidades de organización del espacio y del tiempo, las modalidades de organización de la comunicación, la distribución de tareas, las normas); y aportarían orientaciones instrumentales para la enseñanza (la organización de los contenidos, la distribución de las actividades, la organización del grupo, la evaluación de los alumnos).Y un saber-hacer, más ligado al sujeto individual, que configuraría potencialidades, disponibilidades para implementar en distintas situaciones de trabajo- la capacidad de autocrítica, de placer, de autocontrol, de contención. Diferentes niveles que se relacionarían con diferentes modos de construcción y apropiación del saber.
- demandan para su comprensión una distinción del léxico de intervención sobre la acción humana. En este sentido, sería necesario entonces tener en cuenta que las competencias que se validan a partir de las acciones singulares y situadas en el primer empleo, están construídas a partir de saberes - en tanto enunciados proposicionales, de conocimientos- en tanto interiorización de esos saberes , de capacidades- potencialidades a ser desarrolladas, de aptitudes- en tanto disposiciones a efectuar determinadas tareas, de actitudes- en la medida que preparan para la acción.
- revelan que las representaciones que tienen lugar en la situación de trabajo- las referidas a la situación, a uno en la situación, a la acción- son representaciones solidarias tanto en su construcción como en su transformación.
- permiten considerar el trabajo desde diferentes perspectivas de análisis: desde una perspectiva instrumental- referida a las competencias para la enseñanza-; desde una perspectiva institucional- en tanto tiene lugar en un espacio social específico en el que se dan procesos de transacción entre prescripciones identitarias de los actores colectivos y estrategias

identitarias de los sujetos singulares; y desde una perspectiva personal- en la medida en que permitiría la construcción y apropiación de un saber acerca de sí-mismo, a partir de un reacomodamiento identitario, y en este sentido el trabajo mismo constituiría un proceso de formación: la dinámica de un desarrollo personal.

Formarse en la escuela- en tanto lugar del trabajo profesional- aparecería como un proceso en el que entrarían en relación por un lado los tipos de necesidades experimentadas por los docentes. Necesidades que podrían tener su origen en las carencias de la formación previa, en la falta de actualización frente a las nuevas exigencias del trabajo, en los requerimientos de poseer herramientas que permitan abordar situaciones problemáticas. Pero que también podrían surgir del propio proceso del sujeto en relación a la construcción de su identidad: la necesidad de autoestima, de sentirse aceptado, reconocido por los otros, la necesidad de pertenecer al grupo, a la institución. Y por otro lado, las necesidades surgidas en el colectivo de la institución- vinculadas a los cambios que la escuela debe enfrentar, tanto los de carácter endógeno como exógeno; a la implementación de proyectos; a las transformaciones curriculares. Estos tipos de necesidades se entretajan en la vida cotidiana de la escuela y van requiriendo que los docentes novatos encuentren apoyos que les permitan por un lado, ir aprendiendo modos de trabajo; y por otro, que les provean un cierto grado de contención emocional. (Goggi Nora, 2011)

#### **4.1.3 Etapas de la socialización profesional**

*“La verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual”. Vygotsky.*

En el marco del concepto de formación docente continua, diversos autores hablan de fases o etapas de la socialización profesional que involucran tanto las acciones formativas intencionales, como aquellos procesos no intencionales que influyen en la formación docente. (Gimeno Sacristán, 1992; Imbernón, 1994; Marcelo García, 1994; Davini, 1995). Coinciden en señalar que el proceso de llegar a ser docente, de adquirir los conocimientos necesarios para enseñar, comienza con la propia experiencia escolar como alumno y continua durante toda la carrera profesional. Las fases identificadas incluyen: la experiencia como alumnos, la formación inicial como docentes, la iniciación de la vida profesional en las instituciones educativas y, por

último, la fase de formación permanente que involucra todas las actividades planificadas por instituciones o por los propios profesores para propiciar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza.

La consideración de las etapas implica reconocer que en cada una los docentes tienen un conjunto de características, necesidades y dificultades. Algunos estudios realizados en Europa y Estados Unidos señalan la existencia de estadios de intereses diferenciables de los profesores; etapas de desarrollo cognitivo adulto; ciclos vitales de los profesores (Veenman, 1988; Marcelo García, 1994 y 2002).

Huberman, Thompson y Weiland (1998, citado por Marcelo García, 2002), coinciden en que la etapa de inserción es un momento clave en la trayectoria profesional docente. En ella han de realizar la transición de estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

Tal como señala Marcelo (2007,31) “el período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. Dicha adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante”.

Durante los primeros años de trabajo, el aprendizaje en la práctica generalmente está asociado a estrategias de supervivencia. Corresponde a lo que algunos autores han denominado "shock de la realidad", lo que hace referencia al "colapso de los ideales misioneros elaborados durante la etapa de formación del profesorado con la cruda y dura realidad de la vida cotidiana en clase" (Veenman, 1988, 40). Diferentes factores pueden explicar este “shock”, entre los que se destaca una elección equivocada de la profesión, actitudes y características personales, formación profesional inadecuada y una situación escolar problemática. Marcelo (2007), citando a Valli (1992), señala que los problemas específicos por los que atraviesa un profesor principiante son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

En Latinoamérica, los estudios referentes al tema son escasos. No obstante, una investigación realizada en Chile por Ávalos, Aylwin y Carlson (2005) con docentes de distintos niveles del sistema educativo, indica que las instituciones escolares no suelen desarrollar mecanismos de colaboración y apoyo a los docentes principiantes. Es habitual que estos docentes deban asumir responsabilidades de una complejidad y envergadura no acorde con su escasa experiencia. Los principales problemas pedagógicos que enfrentan son el manejo de la diversidad de los alumnos y las relaciones con los padres.

González Brito y otros (2005), coinciden con la necesidad de generar mecanismos de inserción formalizados, ya que muchos docentes noveles son sometidos a ciertos “rituales de iniciación” donde predomina la indiferencia (“nadar o hundirse”) y la delegación de las peores condiciones de desempeño profesional. Las investigaciones muestran que para que los primeros años de ejercicio de la práctica docente sean de aprendizaje, resulta fundamental la inclusión de dispositivos de apoyo a los docentes noveles. Los profesores mentores aparecen como uno de los componentes más destacados de los programas de iniciación (Marcelo, 1998; 2007).

Como se planteaba anteriormente, los profesores, en su proceso de aprendizaje, pasan por diferentes etapas. De todas estas fases, la que más nos interesa en este trabajo es la que inicia con los primeros contactos con la realidad de la escuela, asumiendo el papel profesional reservado a los docentes.

Siguiendo lo que apunta Imbernón, Francisco (Imbernón, 1994) tenemos:

- Etapa de formación básica y socialización profesional: período de formación profesional inicial en instituciones formadoras generalmente de nivel superior, con distintos sistemas y procedimientos institucionales; en ella se produciría una primera transformación y eventuales cambios en las actitudes, valores y funciones que el estudiante-futuro-profesor atribuye a la profesión docente y la adopción de determinados hábitos que influirían en su ejercicio de enseñanza posterior.
- Etapa de inducción profesional y socialización en la práctica (o de desarrollo profesional de los profesores «noveles»): se refiere a los primeros años del ejercicio docente, en que la condición de «novel» o «debutante» del nuevo profesor le conferiría a este período formativo ciertas características especiales que analizaremos más adelante.

- Etapa de perfeccionamiento (o de desarrollo profesional del profesorado experimentado): en ella predominarían actividades propias de la formación permanente (reflexión, comprensión e intervención a partir de la propia práctica; intercambio de experiencias y actualización constante; trabajo colaborativo en y para el centro educativo, en orden a transformar la cultura docente); se pueden diferenciar, a su vez, ciertas fases particulares dentro de ella. (Imbermón, Francisco, 1994)

Varios estudios han puesto el foco en la etapa de socialización de los docentes noveles, como cuando (Alliaud A., 2004) plantea: “esta etapa es el período de tiempo en el cual los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. El periodo de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación del profesor principiante al entorno social en que se desarrolla su actividad docente. Esta adaptación puede ser fácil cuando el entorno socio-cultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, este proceso puede ser más dramático cuando el profesor principiante debe integrarse en culturas que les son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar”.

Siguiendo a Vera (1988), Imbermón indica que se pueden distinguir dos subetapas o fases: la de «umbral o antesala» (1-6 meses de docencia) y la de «madurez y crecimiento» (7 meses en adelante, hasta los 3 años, que algunos extienden hasta los 5). Concibe esta fase de la carrera profesional docente como una «inducción», en la que distingue dos momentos claves: “ambientación” y “progresión”, enfatizando que se trata de «un proceso en el hacerse profesional», que, para los profesores recién titulados que ingresan al mundo laboral, ocurre en relación con una transición experimentada desde la situación de ser un «sujeto en formación» hasta la de ser progresivamente un «profesional autodirigido». Expresada en otros términos, se trata de una etapa de «socialización» en la que el profesor debutante debe integrarse como miembro activo y participante del colectivo profesional.

Imbermón ha ligado lo que experimenta el profesor debutante a dos «precariedades», que se complementan para teñir sus primeras experiencias de un carácter algo

negativo o insatisfactorio: la de la formación inicial, que no forma para las realidades que el futuro profesor va a encontrar en su ejercicio, y la de la vida profesional misma en el centro educativo, que es rutinaria y poco solidaria (Imbernón Francisco,1994)

En esa perspectiva, la concepción teórico-práctica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje construida durante la formación inicial chocaría frecuentemente con la realidad práctica y compleja de la vida educacional del centro educativo y del aula, donde se tienen que tomar constantes decisiones en las que se carece de parámetros o marcos referenciales a los que acogerse y que estén disponibles en la práctica educativa, como también de una formación que le permita constituirlos a partir de una reflexión sobre su actuación práctica cotidiana. Ante los sentimientos resultantes de desconcierto, angustia, inseguridad e inestabilidad, el profesor debutante se iniciaría en su quehacer profesional con una tendencia a solucionar los problemas que se le presentan a través de procesos de aprendizaje observante, acudiendo a la imitación de aquellos profesores que tiene más a su alcance.

Por su parte, Goggi plantea que al entrar en su primer empleo el maestro novel inicia un período de socialización profesional en el trabajo mismo. En ese período diversas figuras y circunstancias adquieren influencia, mostrando lo que hay que hacer, exigiéndolo, prestándose como figura de identificación, cuidando, acompañando, obstaculizando unos comportamientos y facilitando otros. La primera inserción en el campo de desempeño profesional ubica al docente novato en un espacio en el que se entrecruzan su preparación para la práctica profesional, las prácticas que efectivamente tienen lugar en la institución escuela y las modalidades de transmisión de la cultura profesional.

El primer empleo en el campo profesional, puede constituirse para el principiante en una experiencia formativa, en la medida en que favorezca el reconocimiento de la propia implicación; le permita captar las instituciones que operan en sí mismo; genere cambios; abra la posibilidad de reflexión sobre sí mismo y sobre su propia práctica. Las escuelas, espacios institucionales en los que desempeñan sus prácticas docentes novatos y docentes expertos- no cuentan habitualmente con dispositivos diseñados para poner en relación las necesidades de saber y acompañamiento de unos y otros. Los colegas como tutores naturales, las situaciones de acompañamiento informal que se dan en la vida cotidiana escolar, las tensiones que la inserción en el campo de trabajo generan entre la “modelización” del desempeño y la búsqueda de un estilo propio, el impacto que este proceso iniciático tiene en la construcción de la propia

identidad profesional, constituyen problemáticas atravesadas por la particularidad de la tarea con niños.

Los docentes novatos aprenderían aquello que necesitan saber especialmente a través de dos vías: haciendo el trabajo mismo- “viviendo la vida cotidiana del trabajo”, “aprendiendo a hacer el trabajo, trabajando” y en la relación con los pares docentes- por medio de los ejemplos que éstos les proveen y de las orientaciones que les aportan. (Goggi Nora, 2011)

Formarse en la escuela- en tanto lugar del trabajo profesional- aparecería como un proceso en el que entrarían en relación por un lado los tipos de necesidades experimentadas por los docentes. Necesidades que podrían tener su origen en las carencias de la formación previa, en la falta de actualización frente a las nuevas exigencias del trabajo, en los requerimientos de poseer herramientas que permitan abordar situaciones problemáticas. Pero que también podrían surgir del propio proceso del sujeto en relación a la construcción de su identidad: la necesidad de autoestima, de sentirse aceptado, reconocido por los otros, la necesidad de pertenecer al grupo, a la institución. Y por otro lado, las necesidades surgidas en el colectivo de la institución- vinculadas a los cambios que la escuela debe enfrentar, tanto los de carácter endógeno como exógeno; a la implementación de proyectos; a las transformaciones curriculares. Estos tipos de necesidades se entretajan en la vida cotidiana de la escuela y van requiriendo que los docentes novatos encuentren apoyos que les permitan por un lado, ir aprendiendo modos de trabajo; y por otro, que les provean un cierto grado de contención emocional.

#### **4.1.4 Inserción laboral y acompañamiento.**

González Brito, en un estudio sobre la inserción laboral de docentes en Chile, coinciden con la necesidad de generar mecanismos de inserción formalizados. Señalan que el modelo más extendido es el denominado “nadar o hundirse”, caracterizado por la ausencia de orientación hacia los docentes. Encuentra que muchos docentes noveles son sometidos a ciertos “rituales de iniciación” donde predomina la indiferencia y la delegación a los novatos de las peores condiciones de desempeño profesional. El segundo modelo, llamado “colegial”, es semejante al anterior en la medida en que predomina el descompromiso institucional expresado por una relación espontánea con pares y la administración. Refiere a aquellos docentes

novatos que piden ayuda o se hacen sentir subordinados de sus pares más experimentados, los cuales adoptan una actitud de tutores informales y cuyo vínculo radica en la buena voluntad y la conmiseración. El tercer modelo, de “competencia mandatada” caracteriza aquellas situaciones más particulares, especialmente acotadas a establecimientos de alto rendimiento de una cultura institucional exigente. Se da una relación vertical, jerárquica entre novato y experto, que es sistemática e institucionalizada, esto es, cada vez que llega un novato alguien experimentado en la disciplina se ocupa de él y se asume como mentor. El último modelo, “mentor protegido formalizado”, propone la existencia de un mentor entrenado, capaz de estructurar, secuenciar el proceso de inducción y de monitorearlo en sus distintas fases: desde el novato al profesional autónomo y maduro que toma decisiones fundado no sólo en teorías y en experiencias previas, sino también en combinación con el conocimiento cabal de sus estudiantes y la cultura institucional de la organización a la que pertenece.(González Brito y otros, 2005)

En cuanto a esto Nora Goggi aporta el acompañamiento percibido como apoyo, estaría probablemente asociado a las figuras de los pares, especialmente los docentes expertos, quienes se constituirían -según sus propios estilos- en acompañantes naturales de los novatos. La recurrencia con la que en los testimonios de los entrevistados aparecen los apoyos que proveen los maestros más experimentados marca una diferencia importante respecto a la percepción que los novatos tienen de otros tipos de apoyos ( los que puede aportar el equipo de conducción de la escuela, los apoyos del personal técnico, las instancias de capacitación, la consulta bibliográfica).

En la formación profesional de los docentes novatos, los maestros expertos cumplirían un papel importante en la transmisión de modos de trabajo. Lo hacen a través de la ejemplificación. Aparecen a los ojos de los novatos como “modelos” de actuación profesional y también en otros casos, como “contramodelos”.

La contención emocional que brindan los docentes expertos es un factor que estimula en el novato su interés en el trabajo mismo; le aporta cierta cuota de seguridad en el hacer y le muestra una actitud de respeto por su espacio propio, por su propio estilo, por su tiempo para la búsqueda de ayuda que los principiantes valoran y diferencian de otros tipos de intervenciones de los expertos vividas como intromisiones o invasiones. Si bien el intercambio entre docentes aparece valorado tanto por novatos

como por expertos, las oportunidades de intercambio no son frecuentes en el espacio escolar. Probablemente las características de la organización del trabajo docente en la escuela constituya un factor que dificulta el encuentro e instala la queja de los mismos docentes.

Cornejo Abarca sostiene que la literatura especializada y la investigación permitan identificar tres perspectivas de la mentoría en relación con la inducción de profesores nuevos; el interés de su tipología está en que, según indican las propias autoras, cuenta con alguna base empírica que permite especular acerca de la probabilidad de que la mentoría pueda desafiar el tradicional aislamiento entre los profesores y mejorar efectivamente la enseñanza. A continuación se presentan los elementos más importantes de cada una de ellas:

Los mentores como:

- «Guías locales»: se caracteriza porque, en cierta forma, los mentores tratan de facilitar la inserción de los profesores debutantes, explicándoles las políticas y prácticas escolares existentes (en el sistema o en el centro escolar), compartiendo con ellos métodos y materiales didácticos, ayudándoles a resolver sus problemas inmediatos. Aquí el mayor interés estaría en ayudar al profesor debutante a ajustarse confortablemente en su contexto específico y a aprender a enseñar sin mucho trastorno. Por ello, los mentores ofrecen con gusto su consejo, sobre todo si se lo piden, pero no tienen una visión de su rol a más largo plazo; de igual modo, esperan que su implicación disminuya a medida que los debutantes van ganando confianza y control.
- «Camaradas educacionales»: en este enfoque los mentores también auxilian a los profesores debutantes en sus problemas inmediatos, pero se forjan respecto a ellos fines profesionales a más largo plazo, tales como ayudarles a descubrir el pensamiento del alumno y a desarrollar sólidas razones para fundamentar su actuar. Para eso indagan codo a codo con los debutantes en aspectos específicos de su situación y quehacer docente; en otros términos, establecen una relación de «coaprendizaje».
- «Como agentes de cambio cultural»: este enfoque implica que los mentores tratan de romper el tradicional aislamiento entre los profesores, que caracteriza tradicionalmente la cultura escolar. Para ello, fomentan normas de colaboración e indagación compartida; establecen redes de trabajo en común con los profesores debutantes y con otros colegas docentes; también crean oportunidades variadas para visitas mutuas de sus aulas, e igualmente

facilitan conversaciones entre los profesores acerca de sus prácticas cotidianas de enseñanza. (Cornejo Abarca, 1999).

## **4.2 Capítulo 2. El equipo directivo**

### **4.2.1 Supervisión educativa**

*“Un líder lleva a la gente a donde quiere ir. Un gran líder lleva a la gente no necesariamente donde quisiera estar, pero sí a donde debería” (Rosalynn Carter)*

La supervisión educativa es un proceso único e integral, democrático, respetuoso de las diferencias individuales, de la iniciativa y de la propia libertad. Es una actividad orientadora, estimulante y cooperativa, una fuerza de cambio tanto en la forma de actuar como de pensar de quienes trabajan en el campo educativo. Considerando las bases teóricas de la supervisión educativa de los diversos autores como: Lemus, Luís (1969) dice que la "Supervisión educativa quiere decir coordinar, estimular y dirigir el desenvolvimiento de los profesores, para que por medio de ellos, se estimule a cada individuo a través del ejercicio de su talento hacia la más completa y más inteligente participación en la sociedad a la cual pertenece". Imideo Néric (1992) indica que "La supervisión escolar puede sintetizarse como asistencia a las actividades docentes, de manera de darles coordinación, unidad y continuidad, para que la escuela alcance con mayor eficiencia sus objetivos". San H. Moorer (2000) establece que "En la educación moderna se utiliza el término supervisión para describir las actividades que se ocupan principal y directamente del estudio y mejoramiento de las condiciones que rodean el aprendizaje y la formación de alumnos y maestros". Florencio Chacón (1990) precisa que "La supervisión educativa es una actividad permanente que tiene por objeto conocer como realizan los docentes la función educativa, para ayudarlos y orientarlos en el trabajo; estimular a los educadores cuando lo hacen bien y muestran experiencias que puedan aprender los demás; entrenarlos para que interpreten y ejecuten las instrucciones que reciben; prepararlos para que acepten las decisiones de sus superiores y, finalmente actualizarlos para que puedan adaptar su comportamiento a los cambios del mundo moderno y la dinámica como éstos ocurren".

Para Alvarado Oyarce (2002), Otoniel la supervisión educativa es una nueva modalidad de supervisión donde predomina la colaboración, el asesoramiento como guía y ayuda al docente para mejorar el desempeño laboral en el proceso de

enseñanza-aprendizaje. La supervisión educativa en las instituciones educativas se constituye en un instrumento de gestión, que con lleva al mejoramiento del nivel de desempeño docente a través de las orientaciones y la asesoría que brinda el supervisor, que en esta modalidad es el director, con un grupo de asesores. Con la supervisión educativa logramos consolidar los procesos académicos, controlar la calidad educativa y los niveles de rendimiento académico de los estudiantes. Concretamente, se centra en la orientación y la asesoría para mejorar el desempeño docente. Existen innumerables definiciones y opiniones sobre supervisión educativa, pero todas coinciden en considerarla como el eje que impulsa las acciones de mejoramiento y perfeccionamiento del proceso enseñanza aprendizaje; su papel fundamental es el mejoramiento de la instrucción y la evaluación del docente. Cada uno de los autores señala aspectos de la supervisión educativa de gran importancia, lo cual evidencia que este es un proceso que depende de la gestión de las autoridades.

Sin embargo Florencio Chacón (1999) y Alvarado Oyarce, Otoniel (2002) señala un concepto de supervisión educativa, el cual integra algunos aspectos importantes que lo caracteriza como proceso complejo y elemental en el ámbito educativo, cada uno aporta aspectos específicos que han sido de gran ayuda para elaborar un concepto de lo que es la supervisión educativa. Los aspectos antes mencionados ayudaron para concebir un concepto de supervisión como un proceso de gestión la cual tiene por objeto conocer las funciones que realizan los docentes, para ayudarlos y orientarlos, en un ambiente de colaboración que ayude al docente a mejorar su desempeño laboral en el proceso educativo, el mismo además proviene de un proceso de planificación el cual nos brinda las técnicas y procedimientos a seguir para lograr la calidad en la educación.

#### **4.2.2 Supervisión pedagógica**

La supervisión pedagógica es un concepto que tiene diversos puntos de vista los cuales se evidencian a través de los siguientes autores: Imideo Néric (1992) indica que “la supervisión pedagógica deberá entenderse como los esfuerzos llevados a cabo por las Instituciones con el objeto de llevar a los maestros y demás personas que tienen a su cargo el desarrollo y la conducción del proceso educativo a ejercer un liderazgo que tienda al perfeccionamiento del mismo”. Al respecto, Brigg. (2000), señala que “la supervisión pedagógica es el acompañamiento pedagógico que a diario utiliza el director o coordinadores y cuyo objetivo es orientar a través de procesos técnicos, desarrollar destrezas y mantener la sensibilidad a través de las relaciones humanas”.

La capacidad del supervisor adquiere relevancia al sensibilizar la conducta de los trabajadores, orientándolos y desarrollando destrezas que conducirían al logro de los objetivos educacionales. Así mismo Corella (2001). Afirma que los supervisores, en su calidad de responsables de la supervisión juegan un importante papel en la provisión de medidas convenientes para evidenciar la calidad de educación. Desde esta perspectiva la supervisión pedagógica garantiza una acción más enriquecedora y formativa, facilitando un trato más humano con todos los agentes y actores educativos; dando pase a la creatividad y criticidad, dejando de lado la búsqueda de errores para mal juzgar y sancionar. Según los tres autores señalados el que plantea una definición más completa es Brigg (2000), debido a que este plantea que la supervisión pedagógica es el acompañamiento pedagógico que se le da al docente, pero a la vez entendiendo el acompañamiento pedagógico como un proceso que va mas allá del monitoreo sino como una asesoría planificada, continúa, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber por los docentes encargados del acompañamiento, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la institución educativa. Asimismo se puede decir que la supervisión pedagógica es un proceso intencionado y sistemático de carácter técnico, de orientación y asesoramiento, instituido, para optimizar las actividades pedagógicas en las instancias de gestión educativa. Está centrada en el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje, el desempeño profesional de los docentes, y el ofrecimiento de la oportuna y consistente información, para una acertada toma de decisiones. Se concluye que la supervisión pedagógica es un servicio técnico experto no una actividad de inspección y marcada autoridad sobre el personal supervisado, por lo tanto ayuda, apoya, comparte, y contribuye al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, mediante un conjunto organizado de principios, métodos y técnicas efectivas y pertinentes. Es por eso que además es un servicio de asesoramiento de todas las actividades que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje con miras a realizar un mejor planeamiento, una mejor coordinación y ejecución de las mismas, para que se atienda en forma más eficiente a las necesidades y aspiraciones del alumno y la comunidad educativa, así como para que se lleven a efecto más plenamente los objetivos generales de la educación y los objetivos específicos de la escuela.

Al haber analizado dos conceptos de especial importancia y hacer un contraste entre estos dos significados, se evidencia que la supervisión educativa está ligada a un

proceso de gestión el cual tiene que ser planificado por los encargados de dicho proceso, pero la supervisión pedagógica es el acompañamiento que se le brinda al docente, ese seguimiento que se le da a las actividades y además el fortalecimiento que se le brinde en función de las debilidades encontradas. En lo que coinciden ambos conceptos es que su finalidad es poder ayudar al mejoramiento del desempeño del docente en el proceso educativo por lo cual un concepto no puede verse por separado del otro.

#### 4.2.3 Funciones de la supervisión pedagógica

Mejorar el desempeño profesional y la calidad profesional y la calidad educativa son acciones que le competen directamente al docente y a las instituciones educativas. En este sentido Chiavenato, A. (2000), considera que en las organizaciones se debe planear, organizar coordinar, controlar y desarrollar técnicas que conlleven a promover el desempeño eficiente del personal bajo una actitud positiva y favorable. El autor señala un aspecto muy importante acerca de la supervisión, este es que debe de promoverse y ejecutarse por las autoridades, desde este punto de vista es evidente que esta acción promovería cambios dentro de las instituciones educativas en general. Entonces la supervisión pedagógica como un acompañamiento pedagógico, supone acciones de recojo sistemático de información, seguidas de acciones de asesoramiento y fortalecimiento del ejercicio docente, y estas etapas deben de llevarse a cabo bajo el seguimiento de las autoridades correspondientes.

La supervisión pedagógica tiene dos funciones primordiales, las cuales se señalan a continuación:

- A. Función de Monitoreo Según Haddad J (2002), monitoreo pedagógico es una actividad permanente que tiene por objeto conocer como realizan los docentes la función educativa, para ayudarlos y orientarlos en el trabajo para el mejoramiento y la optimización de la calidad y eficiencia de los servicios educativos. El autor señala que esta función consiste en el recojo, análisis y procesamiento de datos que interpretados, se convierten en información útil para la toma de decisiones oportunas y pertinentes de carácter técnico, para la mejora de los procesos a nivel del aula y la obtención de resultados en la gestión pedagógica. Además monitoreo es parte del seguimiento al quehacer

pedagógico que tiene como propósito favorecer el desarrollo de sus capacidades personales, sociales y profesionales generando la reflexión a partir de la acción. Como estrategia de seguimiento se puede decir que está destinado a identificar de manera sistemática y periódica la calidad de desempeño del docente en el aula de clases, para verificar el avance en la ejecución de las actividades desarrolladas (eficacia), la adecuada utilización de recursos para lograr dicho avance (eficiencia) y la consecución de los objetivos planteados durante el proceso de ejecución (efectividad), con el fin de detectar oportunamente deficiencias, obstáculos y/o necesidades a efecto de introducir los ajustes a los cambios pertinentes, que aseguren el logro de resultados y efectos en el entorno.

En ese sentido, el Monitoreo Pedagógico permite:

- Hacer un seguimiento, registro y análisis oportuno de los proceso enseñanza aprendizaje y sus factores asociados.
- Tomar decisiones estratégicas sobre la base de análisis del entorno y observación del avance y/o cumplimiento de los objetivos educativos, con énfasis en los logros y resultados de aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de los docentes.
- Reportar resultados cuantitativos y cualitativos. Propiciar hipótesis, nuevas propuestas y alternativas de mejoras, con un sistema rápido, confiable y preciso. El monitoreo permite tener evidencias físicas de la supervisión pedagógica, de ese seguimiento que se le realiza al docente, para medir en este caso eficiencia y efectividad del proceso que se está llevando a cabo, con el fin de mejorar los procesos educativos. Llevado a cabo dicho seguimiento, es la función pide que la información del trabajo realizado se plasme y se reporte al las autoridades pertinentes, para su evaluación correspondiente.

B. Función de Acompañamiento Según Sovero Hinostroza F. (2012: 217) es el acto de ofrecer asesoría continua, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica, a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente en temas relevantes a su práctica. Es por lo antes señalado el acompañamiento pedagógico brinda al docente seguridad, confianza y una oportuna orientación y afianzamiento de las praxis que impulse el desarrollo personal y profesional. Además de señalar que es una función pedagógica de la supervisión orientada a fortalecer el desempeño profesional docente por la vía de la asistencia

técnica; se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado, sin distinción de niveles de superioridad ni jerarquía. Y para el buen desarrollo de la misma se requiere interacción auténtica, creando relaciones horizontales, en un ambiente de ínter aprendizaje pedagógico, pertinente al entorno de la institución. Enfatiza además en que es un proceso de intercambio profesional, se produce a través del diálogo y a partir de la observación y el análisis del trabajo en el aula; implica poseer la capacidad para compartir y la disposición para establecer compromisos que nos ayuden a crecer juntos generando emprendimientos sociales y culturales. Incluye algunas consultas a los estudiantes, y otros procedimientos vinculados a la investigación. Dean. J (2002) precisa que el acompañamiento como servicio está destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por directores, personal jerárquico, especialistas, docentes y coordinadoras de programas, para la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la institución educativa. El enfoque señalado por Dean incorpora una variable más como es la planificación pero está centrado en valorar las prácticas pedagógicas del docente y que este proceso sea estimulante al posibilitar experiencias de éxito cotidianas que los animen y sostengan en su proceso de mejoramiento continuo, responde a las necesidades específicas identificadas, lo cual implica brindar de manera oportuna estrategias y contenidos diferenciados de acuerdo a necesidades encontradas, y siempre con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Tanto la función de monitoreo como de acompañamiento, son de vital importancia y no pueden separarse una de la otra y se ejercen con mayor énfasis durante las supervisiones especializadas que realizan el director, los coordinadores o autoridades competentes de la institución educativa. Sin embargo, no son conceptos de la misma jerarquía sino que tanto el acompañamiento como el monitoreo, son funciones de la supervisión pedagógica, que al igual que la función de control, se ejercen en forma sincrónica y de acuerdo a objetivos previamente determinados. El control se puede definir como el proceso de monitoreo de las actividades para asegurar que se cumplan como fue planeado y de corrección de cualquier desviación significativa. Control comprende establecimiento de normas, medición de lo que se ha hecho, corrección de la desviación desfavorable por medio de una o más acciones correctivas. Comprobar que los planes se estén ejecutando de acuerdo a lo previsto,

regular la marcha de esos planes en tiempo y calidad. Se puede decir que además es la función administrativa de la supervisión, caracterizada por la aplicación de proceso de verificación del cumplimiento de la normatividad que rige para las entidades educativas y las funciones de los profesionales de la educación. Hablando ahora del acompañamiento es la actividad misma de seguimiento realizado a los docentes, acciones ligadas a mejorar la práctica educativa a través de una diagnosis del quehacer educativo, y promoviendo estrategias para la mejora del desempeño docente, todo esto a través de ayuda especializada en temas oportunos en los cuales haya necesidad de fortalecimiento.

#### **4.2.4 Técnicas de la supervisión pedagógica.**

Según González U. (2007) las técnicas de supervisión pedagógica se clasifican:

- a) Técnicas directas. Permiten recoger la información de modo sistemático, a la vez que posibilitan mantener un contacto directo con los docentes en el aula. Esta técnica se emplea para las acciones de asesoramiento, orientación y perfeccionamiento docente, las cuales son: observación, entrevista, visitas, demostraciones, reuniones de docentes, trabajos grupales, entrevistas, exposiciones, diálogos, círculos de estudios, cursos, foros, seminarios, talleres, conferencias.
- b) Técnicas indirectas. Permite obtener información útil mediante vías distintas al contacto personal e intencionado entre el supervisor y los supervisados. Entre los cuales figuran:
  - Análisis de documentos. Consiste en la recolección y estudio de documentos elaborados y manejados por el docente, los cuales son: programas, planes didácticos semestrales, unidades de aprendizaje, guías, materiales de estudio y planes de clases.
  - Carpeta pedagógica del profesor, este documento merece un análisis exhaustivo a fin de verificar la calidad de labor que viene desempeñando el docente.
  - Cuadernos, la revisión de estos instrumentos de trabajo verifican el rendimiento escolar de los alumnos y permite conocer el avance cuantitativo y cualitativo de los programas curriculares.

- Registros de calificaciones, documentos donde son anotados las evaluaciones de los educandos.

Estas técnicas de supervisión posibilitan dos formas de conocer información relevante acerca de la práctica del docente, una a través de interacción directa entre supervisado y supervisor y la otra por medio de revisión de documentos que también permiten conocer el trabajo que realizan los docentes. Ambas son de especial relevancia y brinda información oportuna para poder tener evidencias de las debilidades que presentan los docentes en su desempeño y con ellas llevar a cabo el fortalecimiento en función de esas dificultades.

#### **4.2.5 El rol del directivo en el acompañamiento**

Para lograr una auténtica mejora es necesario que las escuelas construyan un liderazgo inteligente. Mucho se ha escrito acerca del liderazgo del director. Silvina Gvirtz y María Eugenia de Podestá citan en su libro a Mortimore que habla de la importancia de un liderazgo firme, con una intención específica; Brighthouse y Wood dicen que la primera regla del liderazgo es que sea compartido; Stoll y Fink hablan de un liderazgo institucional. Más allá de cómo se lo llame, se entiende que lo que hace falta es un liderazgo focalizado en mejorar los aprendizajes de los alumnos, con participación y compromiso de los docentes en la toma de decisiones, que fomente y estimule su aporte, y donde exista responsabilidad por los resultados.

También agregan que las exigencias de un director han aumentado en los últimos años y sostienen que hoy en día debe manejarse como un malabarista en diferentes situaciones que van desde analizar planes de seguridad hasta desarrollar planes de capacitación docente. (Silvina Gvirtz y María Eugenia de Podestá,2007)

Por otro lado asume el director debe atender a las necesidades de ex alumnos, funcionarios, padres docentes, del Estado, de la comunidad etc.

Un líder debe ser auténtico, claro, capaz de hacer foco, generar la participación, reconocer el buen desempeño y no evadir responsabilidades

La literatura sobre la eficacia escolar es consistente en la importancia que tiene un buen director en escuelas que funcionan bien. El “efecto-director” es, normalmente, un efecto indirecto: no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas. Como plantea Antonio Bolívar, una dirección centrada en el aprendizaje (learning-centred leadership) se relaciona con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. El liderazgo pedagógico ha venido a ser expresión, durante décadas, de un modelo añorado en una buena dirección escolar, llegando a constituirse en un eslogan que expresa las demandas de una dirección que, no limitada a la gestión, se centra en cómo mejorar la educación ofrecida por la escuela. El modo como se ejerce la dirección influye en todo lo que pasa en la escuela, especialmente en lo que su misión esencial: los modos cómo los enseñantes organizan y llevan a cabo la enseñanza y los alumnos aprenden. (Bolívar, 2007)

En una excelente investigación, Leithwood, Day citado por Antonio Bolívar, han descrito cuatro tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos:

- a) establecer direcciones (visión, metas), que contribuyen a que la gente desarrolle una comprensión compartida sobre la organización, sobre actividades y objetivos acerca de una misión común, focalizada en el progreso de los alumnos;
- b) desarrollar al personal, mediante el desarrollo profesional, incentivos o apoyo se amplía la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones;
- c) rediseñar la organización, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, estructuran la organización para facilitar el trabajo, cambio en la cultura escolar o gestionar el entorno; y
- d) gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje, mediante un conjunto de tareas como supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum y seguir el progreso de los alumnos.

En esta medida, los equipos directivos dirigen su acción a lograr el compromiso e implicación del profesorado, por un lado, y su desarrollo profesional, por otro; rediseñando los contextos de trabajo y relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser “líderes pedagógicos de la escuela”. El papel del director se redefine para, en lugar de limitarse a una gestión burocrática, pasar a agente de cambio y

recursos, que aprovecha las competencias de los miembros en torno a una misión común.(Antonio Bolivar2007)

La dirección no puede limitarse a tareas de gestión u organizativas de los recursos humanos, debe dirigirse preferentemente a todo aquello que puede promover la mejora de la enseñanza. Ese es el sentido que tiene un “liderazgo transformador”, que tiene como metas fundamentales: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras.

Por otro lado, Andere (2017) plantea que los líderes escolares se mueven con muy bajo margen de maniobra. Sus decisiones están determinadas, muchas veces, por un contexto regulatorio, jurídico, laboral y político que no da margen a la discreción o al juicio. En este entorno, los líderes no pueden ser sujetos de rendición de cuentas por los resultados de historias y contextos que están fuera de su control y conocimiento. Agrega que la “Mejora de la Escuela”, según la cual el director es un actor imprescindible para lograr la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, puesto que es el principal promotor de innovaciones pedagógicas, ejecutor de las reformas, motor de la participación y la colaboración de los docentes, así como inspirador de los maestros para conseguir su compromiso con la formación continua y el desarrollo profesional.(Andere M Eduardo,2017)

También, permite deducir que una visión jerárquica de la dirección escolar inhibe seriamente la implantación de una verdadera cultura del aprendizaje, porque se basa en conceptos como mandar, controlar, imponer, exigir, silenciar, someter o sancionar, con lo cual no solo aniquila la creatividad y la innovación, sino cancela toda posibilidad de un modelo horizontal, democrático y participativo.

El cuidado y la vigilancia en la tarea educativa en exacerbaría el cuidado y la vigilancia que se ejerce sobre los novatos, probablemente con el propósito de acotar los riesgos. Esta situación podría provocar un cierto grado de infantilización del novato, la prolongación de un estado de dependencia respecto del docente experto o el directivo y la demora en la construcción de la identidad de adulto.

Aprender a hacer el trabajo expresaría tanto la posibilidad de aprender acerca del trabajo como de uno mismo en la situación de trabajo. En este sentido, la situación de primer empleo representaría para los docentes novatos una experiencia de formación, en la que tendría lugar la construcción de sentido -dar sentido- sobre la propia experiencia. Esta construcción es siempre intersubjetiva.

Harf y Azzerboni (2010) plantean que los directivos necesitan instrumentos para analizar, ver, revisar, cuestionar o modificar sus modos de conducción y, centralmente, ocuparse de la gestión curricular. Para ello deben focalizar su mirada en aspectos específicos de la gestión educativa referidos a la dimensión pedagógico-didáctica. Colocan el acento en la responsabilidad de generar condiciones y posibilidades para pensar la enseñanza y el aprendizaje dentro de cada institución, tomando los diseños curriculares como referentes para seleccionar, secuenciar y posibilitar el despliegue de las prácticas educativas.

Por otro lado, analizan los procesos y acciones que los directivos ponen en marcha y que generan un alto grado de conflictividad en el ejercicio de sus funciones: formar y conformar equipos, tomar decisiones, negociar y delegar responsabilidades. También abordan las funciones de asesoramiento pedagógico en las que el directivo recupera su función de enseñante, ya no de los alumnos, sino de los docentes; y desarrollan diversas estrategias de asesoramiento, considerando una serie de procedimientos para elegir entre diversas opciones. También se profundizan los principales modos de acceso a la información para saber lo que efectivamente sucede: el análisis de las planificaciones didácticas y la observación del desempeño de los docentes.

Quien gestiona la escuela es el custodio de las prácticas educativas. Su quehacer se vincula con la posibilidad de facilitar los cambios curriculares (además de los organizativos) contextualizando los contenidos a la singularidad de su institución y promoviendo iniciativas que respondan a las maneras de enseñar de cada escuela.(Harf y Azzerboni, 2010)

### **4.3 Capítulo 3. Metodología.**

#### **4.3.1 Diseño metodológico**

La siguiente investigación se realizará en base a una metodología cualitativa, la cual, se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Con un diseño fenomenológico porque su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales experiencias. El alcance de tipo descriptivo ya que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018)

Asimismo, el diseño de la investigación será transversal ya que los datos se recolectarán en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Por lo tanto, el propósito de esta investigación es analizar el acompañamiento directivo en el desempeño de los docentes noveles en una Institución Educativa de Nivel Primario Pública de Gestión privada en el año 2023.

#### **4.3.2 Muestra**

En cuanto a la muestra, se trabajará con docentes de nivel primario e inicial de una escuela de la provincia de Mendoza, como así también con el equipo directivo de la misma. Esta muestra será de carácter no probabilística intencional (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Las unidades de análisis de la investigación serán los docentes, equipo directivo y documentos escolares (PEI, Libro de actas 7-5, secuencias didácticas).

En cuanto a los criterios de inclusión los/as participantes, se considerará:

- ✓ Ser docente de grado de nivel primario.
- ✓ Ser docente de nivel inicial
- ✓ Estudiante sin título que se desempeñe como docente de grado en nivel primario o nivel inicial
- ✓ Docente de áreas especiales.

- ✓ Ser miembro del equipo directivo de la institución. (Director, vicedirector, asistente pedagógico, coordinador de nivel).

A su vez, como criterios de exclusión se tendrá en cuenta:

- ✓ Docentes que se encuentren desempeñando un papel de reemplazantes.
- ✓ Autoridades escolares que no tengan relación directa con el aspecto pedagógico.

### 4.3.3 Instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos que se utilizarán serán:

- Breve encuesta socio demográfica, con el fin de recolectar información general sobre el grupo de personas. Se recolectarán datos sobre: edad, género, estado civil, nivel de educación.
- Entrevista semiestructurada. Estas se basan en una guía de asuntos y preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018)

La guía de preguntas de la entrevista semiestructurada se construirá sobre los siguientes temas.

- Acompañamiento directivo:
  - Las revisiones que realiza el equipo directivo a las planificaciones de los docentes;
  - Los espacios que proporcionan para la reflexión sobre la propia práctica y para la formación;
  - observaciones que se realizan a nivel áulico, por parte del directivo, tanto de la de la práctica del profesor como de los aprendizajes de los estudiantes mediante la visión de sus cuadernos.
- Práctica áulica de docentes novatos:
  - Planificaciones diarias y cómo logra llevarlo a la práctica.

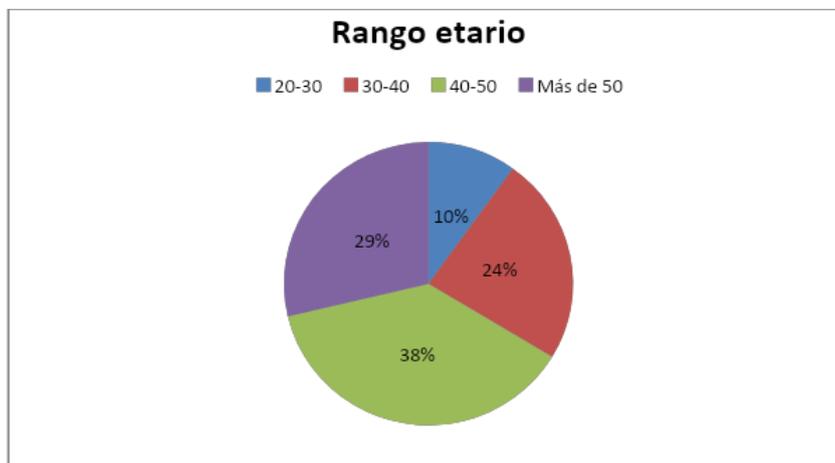
- Cobertura de contenidos curriculares.
- Conocimiento y respeto de normas institucionales.
- Relato del docente de su propio anecdotario o cuaderno de campo.
- Percepción en relación a las correcciones, planificaciones diarias, manejo grupal.

## **V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

## 5.1 Descripción de la muestra

Figura 1.

Rango Etario.



Nota. Elaboración propia.

Se observa que el rango etario predominante es el que se encuentra entre los 40-50 años, con un alto nivel de docentes de más de 50 años próximas a jubilarse. En cambio, solamente el 10% son docentes menores de 30 años.

Figura 2

Tienen hijos.

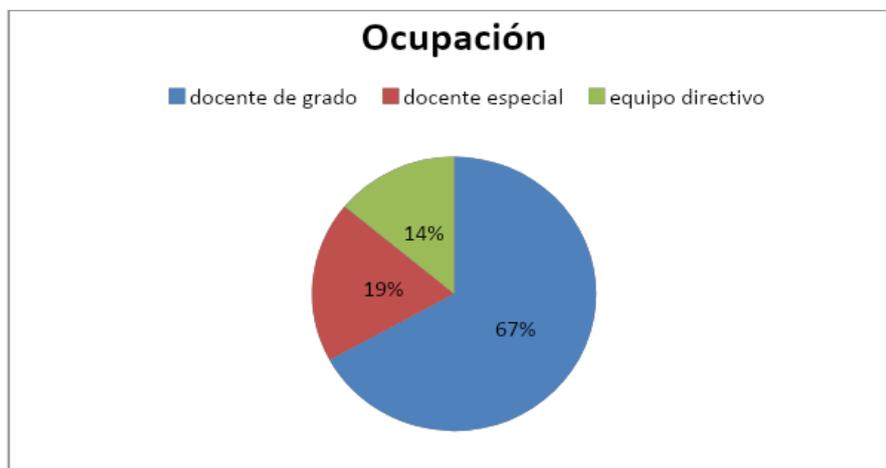


Nota. Elaboración propia.

De las 21 entrevistas realizadas a docentes y directivos de la Institución, el 76% tiene hijos

Figura 3

## Ocupación

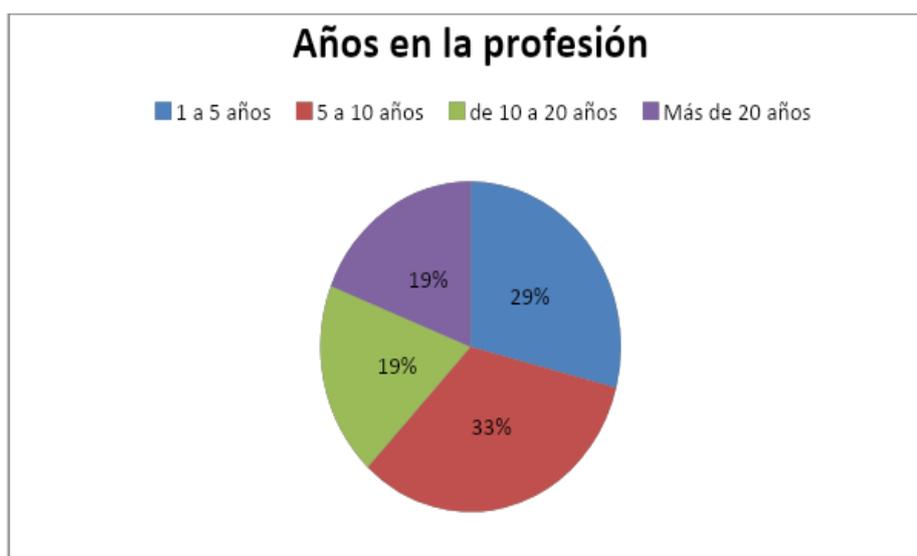


Nota. Elaboración propia.

Las entrevistas se realizaron a 21 docentes de la Institución. El 67% corresponde a docentes de grado de Nivel Primario tanto de primer, segundo y tercer ciclo. El 19% pertenece a docentes de espacios curriculares de materias especiales, y un 14% a miembros del equipo directivo.

Figura 4

Años en la profesión.



Nota. Elaboración propia.

La gráfica expresa los años de profesión y ejercicio de los docentes entrevistados. Se aprecia que el mayor porcentaje, el 33%, corresponde a docentes que tienen entre 5 a 10 años de antigüedad, seguido por un 29% que corresponde a las docentes consideradas nóveles, ya que tienen hasta 5 años de carrera. Por lo que se concluye que el 62% de la planta funcional del Colegio tiene una experiencia menor a 10 años de profesión.

Figura 5

Antigüedad en la Institución.



Nota. Elaboración propia.

La siguiente gráfica corresponde a los años trabajados entre de la Institución. Los porcentajes coinciden con el gráfico anterior relacionado a los años de profesión. Lo que permite concluir que el 62% de los docentes de la planta permanente lleva trabajando menos de 10 años dentro del Colegio.

## 5.2 Análisis de entrevista a docentes

Las entrevistas se codificaron según una codificación guiada por los datos, como plantea Gibbs (2012), en lo cual las categorías emergentes fueron de forma inductiva a partir de la lectura de entrevistas transcritas.

**Tabla 1**

*Para el análisis de esta tabla se tomó en consideración el código analítico “Organización del trabajo y práctica docente” y sus códigos categoriales.*

Código Analítico	Código categorial	Código descriptivo
Organización del trabajo y práctica docente (OTPD)	Organización de la planificación (OP)	<p>“Lo planifico según los abp con mi paralela”</p> <p>“Las realizo sola, Tengo en cuenta el PCI y uso diferentes bibliografías</p> <p>“En primer lugar tengo en cuenta el pci del colegio”</p> <p>“Nos turnamos con mi paralela para planificar”</p>
	dificultades de la práctica (DP)	<p>“Problemas de conducta”</p> <p>“Falta de hábitos y estudio”</p> <p>“Muchos estudiantes por aula”</p> <p>“Bullicio constante en la escuela”</p>

Se entiende a la Organización del trabajo y la práctica docente (OTPD) como competencias docentes que se deben evidenciar, de manera de evitar la improvisación y los contenidos sean abordados de manera pertinente. En cuanto a la organización de las planificaciones (OP), la mayoría de los docentes expresa que la mejor manera es trabajar con su paralela o par pedagógico. Utilizan como instrumento mayoritario el Documento Curricular Provincial (DCP) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI). ins Por otro lado, las dificultades que perciben que dificultan su práctica son los problemas

de conducta, la falta de hábitos de estudio, la cantidad excesiva de estudiantes por aula y el bullicio constante que hay en la escuela.

**Tabla 2**

*Categoría analítica de la “Percepción docente sobre la supervisión pedagógica en la función de monitoreo” y sus códigos categoriales.*

Código Analítico	Código Categorial	Código Descriptivo.
Percepción docente sobre supervisión pedagógica y la función de monitoreo. (PDSPFM)	Visado de planificaciones (VP)	<p>“Las visa la vicedirectora en una reunión corta”</p> <p>“La corrección de las mismas no se da en el marco de un encuentro.”</p> <p>“Nunca se ha dado en un encuentro o reunión donde sugiera nueva metodología o cambios”</p> <p>“Se la envió por mail a mi vicedirectora”</p>
	Observaciones áulicas (OA)	<p>“Sí, una vez al mes cuando empecé...Ahora ya no tanto”</p> <p>“ Solo una vez han observado mi clase”</p> <p>“Nunca han observado una clase ni participado en ella”</p> <p>“Si, al principio cuando comencé a trabajar en el colegio, abran ido</p>

		dos veces”
	Visado de cuaderno de alumnos (VCA)	<p>“Visan el cuaderno de los alumnos cada tres meses, sobre todo el área de Lengua”</p> <p>“Durante este año no han sido visadas”</p> <p>“Los cuadernos de música de los niños nunca han sido visados”</p> <p>“En algún momento, pero no es nada establecido”</p>

Según Haddad (2002), monitoreo pedagógico es una actividad permanente que tiene por objeto conocer cómo realizan los docentes la función educativa, para ayudarlos y orientarlos en el trabajo para el mejoramiento y la optimización de la calidad y eficiencia de los servicios educativos. En función de este código, todas las docentes expresan que sus planificaciones son visadas, aunque la retroalimentación de las mismas no se plantean, en general, dentro de un marco de reunión o encuentro.

En cuanto a las observaciones áulicas (OA), la mayoría de las docentes expresan que han sido evaluadas por el equipo directivo al menos una vez en el tiempo que llevan en el colegio. Todas coinciden en que esas observaciones se han dado los primeros meses que ingresaron a la institución, pero luego no se ha repetido. En relación a los docentes especiales, todos expresan que nunca han sido visadas sus clases.

Con respecto al visado de los cuadernos (VCA), se observa una gran diferencia entre los docentes que trabajan en primer o segundo ciclo. Los primeros expresan que los cuadernos de los niños son visados al menos dos o tres veces al año, sobre todo los del espacio curricular Lengua. En cuanto a los de segundo ciclo, plantean que rara vez visan alguna carpeta, y que generalmente visan las de los alumnos que han presentado alguna dificultad específica.

**Tabla 3**

*Categoría analítica de la “Percepción docente sobre la supervisión pedagógica en la función de acompañamiento” y sus códigos categoriales.*

<b>Código Analítico</b>	<b>Código Categorical</b>	<b>Código Descriptivo.</b>
Percepción docente sobre supervisión pedagógica y la función de acompañamiento (PDSSPFA)	Espacios de reflexión (ER)	<p>“Jornadas institucionales a principio y final de año”</p> <p>“A principio de año por los resultados del diagnóstico”</p> <p>“No hay espacios de reflexión”</p> <p>“Solo jornadas del gobierno”</p>
	Inserción en la institución (II)	<p>“No tuve problema, mis colegas fueron mi mayor apoyo”</p> <p>“Mis compañeras me enseñaron los códigos internos”</p> <p>“Los directivos me ayudaron siempre con mis dudas”</p> <p>“Las directoras me recibieron y escucharon mis dudas”</p>
	Vínculo directivo – docente (VDD)	<p>“Es muy buena”</p> <p>“Son muy empáticas”</p> <p>“Desvirtuada”</p> <p>“No llamar la atención no es buena relación”</p>

Para el análisis de este código analítico, definido según Sovero Hinostroza (2012), como el acto de ofrecer asesoría continua, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica, a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente en temas relevantes a su práctica; se tomaron en consideración los descriptores siguientes: Espacios de reflexión sobre la propia práctica, proceso de inserción dentro de la Institución y el vínculo entre directivo y docentes.

- **Espacios de reflexión sobre la propia práctica: (EP)** de acuerdo a la apreciación docente, es deficiente, ya que los mismos se relacionan directamente con las jornadas gubernamentales de comienzo y fin de ciclo. Es decir, que están limitados al intercambio de experiencias en reuniones colectivas y la atención a inquietudes solo si los docentes lo solicitan.
- **Inserción en la Institución: (II)** la mayoría de los docentes expresan que tuvieron acompañamiento durante su ingreso a la Institución y mencionan a sus propios colegas, sobre todo a aquellos que tienen más experiencia, como quienes cumplían la función de tutores. Se apoyaron mucho en el equipo docente durante el primer período para aprender las reglas de convivencia del Colegio y sus códigos internos. También evacuaron dudas sobre planificación y cuestiones puramente administrativas. Destacan también el papel de los Directivos en tanto que, al momento de necesitarlos, estuvieron presentes.
- **Vínculo directivo – docente: (VDD)** Todos los docentes coinciden en que la relación se basa en el respeto y la definen como “muy buena”. Sin embargo, se destacan algunas percepciones especiales como considerarlas a su vez deficiente, ya que por un lado plantean que con algunas docentes se observa más una relación de amistad y con otras es solamente profesional. También señalan que, si bien se considera que el equipo directivo se caracteriza por ser muy empático, no llaman la atención a algún docente cuando está en falta, por lo tanto, se desdibuja el concepto de buen vínculo, ya que el mismo, según la percepción de algunos docentes, debe estar acompañado por la supervisión y una acertada corrección cuando sea necesario.

### 5.3 Análisis de entrevistas a equipo directivo

Las entrevistas se codificaron según una codificación guiada por los datos, como plantea Gibbs (2012), en lo cual las categorías emergentes fueron de forma inductiva a partir de la lectura de entrevistas transcritas.

**Tabla 4**

*Para el análisis de esta tabla se tomó en consideración el código analítico “Supervisión directiva y su función de monitoreo” y sus códigos categoriales.*

Código Analítico	Código Categorical	Código Descriptivo
Supervisión pedagógica y la función de monitoreo. (SPFM)	Visado de planificaciones (VP)	<p>“La Directora revisa segundo ciclo área de Matemática”</p> <p>“La Vicedirectora primer ciclo y área de Lengua del Segundo”</p> <p>“La secretaria pedagógica áreas especiales”</p> <p>“Se revisan por mail o formato papel”</p> <p>“De ser necesario se le realiza una corrección y se conversa con el docente”</p> <p>“Utilizo cuaderno de guía”</p>
	Observaciones áulicas (OA)	<p>“Proyecto de Observación de clases junto a sección 1 de supervisión”</p> <p>“Utilizamos grillas”</p> <p>“No hay número específico de visitas”</p> <p>“Al menos dos veces al año por curso”</p> <p>“No importa la cantidad de visitas”</p>

		sino el acompañamiento continuo”
	Visado de cuaderno de alumnos (VCA)	<p>“Visados de cuadernos por grado”</p> <p>“Se solicitan los de los alumnos que tienen mayor dificultad”</p> <p>“Se realiza durante la observación de las clases”</p>

- **Visado de las planificaciones: (VP)** el equipo directivo planteó que se organizan para revisar las planificaciones docentes, pero no hay un criterio común de corrección o presentación de las planificaciones, ya que algunas exigen que sea en formato papel y otras por vía mail. Las tres miembros del equipo coinciden en que solamente si es necesario, se planifica una corta reunión para realizar la devolución de las mismas. No se plantea un espacio de retroalimentación donde se intercambien experiencias ni materiales.
- **Observaciones áulicas: (OA)** Las directoras manifestaron que existe un proyecto de observación de clases que se realiza junto con todos los equipos directivos de la sección 1 de supervisión. Dichas observaciones se realizan a través de una grilla. Las visitas no están planificadas con una temporalidad específica, sino que priorizan a aquellas docentes novatas. El equipo directivo se apoya mucho en el gabinete psicopedagógico para las observaciones áulicas.
- **Visado de cuaderno de los alumnos: (VCA)** el equipo directivo considera fundamental el visado de los cuadernos ya que forma parte del proceso evaluativo, sin embargo, priorizan aquellos cuadernos de alumnos que por algún motivo, han presentado alguna dificultad. Por lo tanto, no revisan con una periodicidad establecida ni a todos los cursos. Tal como sucede con las observaciones áulicas, el visado de cuadernos queda muchas veces bajo la responsabilidad del gabinete al momento de observar alguna clase.

**Tabla 5**

*Para el análisis de esta tabla se tomó en consideración el código analítico “Supervisión directiva y su función de acompañamiento” y sus códigos categoriales.*

<b>Código analítico</b>	<b>Código categorial</b>	<b>Código descriptivo.</b>
Supervisión pedagógica y la función de acompañamiento. (SPFA)	Modalidad de acompañamiento (MA)	<p>“Visitas y observaciones habituales”.</p> <p>“Dar a conocer PCI, PEI y normas básicas del colegio”</p> <p>“Se presentan los proyectos institucionales”</p> <p>“Mayor acompañamiento a docentes que recién se inician”</p>
	Aspectos que requieren mayor acompañamiento. (ARMA)	<p>“Uso de tecnología”</p> <p>“Mejora de prácticas áulicas”</p> <p>“perfeccionamiento docente”</p> <p>“manejo de grupo”</p> <p>“vocación y empatía”</p> <p>“pertinencia de los contenidos”</p>

- **Modalidad de acompañamiento: (MA)** Los directivos coinciden en que el acompañamiento y las visitas habituales al aula son sumamente necesarias, sobre todo en los docentes que recién se inician o ingresan a la Institución. Por otro lado, expresan que es fundamental el conocimiento de las normas institucionales, su PEI, PCI, proyectos institucionales y perfiles grupales, por lo que, al ingresar al Colegio, se mantiene una reunión con el nuevo profesional para dar a conocer lo mencionado.
- **Aspectos que requieren mayor acompañamiento: (ARMA)** El equipo directivo plantea que son muchos los docentes que requieren acompañamiento en diversos aspectos. Los más destacados son, en primer lugar, el uso de la tecnología dentro de las aulas. El colegio cuenta con una plataforma virtual, y

no todos los docentes le dan el uso que corresponde. Para ello el colegio brinda un espacio de perfeccionamiento tres veces al año, mediante profesionales de la editorial.

También destacan que las docentes deben continuar perfeccionándose de manera individual para la mejora de sus prácticas áulicas. La dirección motiva a la planificación por Aprendizajes Basados en Proyectos ( ABP), pero muchas docentes no tienen aún la formación para realizarlo, o, en algunas ocasiones, la capacidad de adaptarse a los nuevos cambios.

El manejo de grupo es otro aspecto en el que los docentes, sobre todo nóveles, requieren mayor acompañamiento. El poder establecer límites y formar hábitos en los estudiantes, con vocación, respeto y empatía, son dificultades que se presentan a diario en el Colegio. Para ello las directoras acompañan a los docentes buscando estrategias conjuntas para solucionar problemas diarios.

## **VI. CONCLUSIONES**

La presente investigación ha tenido como objetivo principal analizar el acompañamiento directivo y el desempeño de los docentes novatos de la Escuela 79-P "Corazón de María" durante el ciclo lectivo 2023. Esta investigación se ha justificado por la necesidad de comprender y mejorar las prácticas de acompañamiento pedagógico destinadas a los docentes en sus primeros años de ejercicio profesional, así como por el interés en identificar las percepciones y vivencias de los docentes novatos en relación con su desempeño laboral.

El problema de investigación se ha centrado en la relación entre el acompañamiento directivo y el desempeño de los docentes novatos, tomando en cuenta la importancia de este periodo inicial en la carrera docente y la necesidad de un apoyo continuo para su desarrollo profesional. A través de una metodología cualitativa, se ha explorado las experiencias y percepciones de los docentes y el equipo directivo respecto al acompañamiento pedagógico y su impacto en el desempeño laboral.

La anticipación de sentido que se ha planteado en esta investigación sugería que el acompañamiento directivo tiene una relación significativa en el desempeño y la inserción laboral de los docentes novatos de la escuela. Esta anticipación ha guiado la investigación hacia la descripción y comprensión de dicha relación, proporcionando información valiosa para mejorar las prácticas de acompañamiento y promover el desarrollo profesional de los docentes.

Con base en los datos recopilados y el análisis realizado, se puede concluir que el acompañamiento directivo juega un papel fundamental en el desempeño y la inserción laboral de los docentes novatos en la Escuela 79-P "Corazón de María" durante el ciclo lectivo 2023. Este acompañamiento, aunque presente en algunas instancias, muestra áreas de mejora significativas, especialmente en cuanto a la continuidad y profundidad del mismo.

A través del análisis de entrevistas a docentes y al equipo directivo, se han identificado diversas percepciones y prácticas relacionadas con el acompañamiento pedagógico.

Frente a la vivencia de los docentes noveles en cuanto a su desempeño laboral, los hallazgos revelan que la organización del trabajo y la práctica docente son elementos cruciales para el buen desempeño de los docentes novatos. La planificación conjunta con colegas y la consideración de elementos institucionales, como el Proyecto Curricular Institucional (PCI), son prácticas comunes. No obstante, los docentes

enfrentan desafíos, como problemas de conducta y la falta de hábitos de estudio, que afectan su labor diaria.

En cuanto al acompañamiento directivo a los docentes, se observa una variabilidad en la frecuencia y la efectividad de las prácticas. Mientras que las planificaciones son revisadas, la retroalimentación no se realiza en un marco de reunión o encuentro. Las observaciones áulicas son más frecuentes al inicio del periodo laboral, disminuyendo con el tiempo. Además, el visado de cuadernos varía según el ciclo, siendo más frecuente en el primer ciclo.

La percepción de los docentes sobre el acompañamiento directivo y la función de monitoreo destaca la falta de espacios de reflexión sobre la propia práctica. La inserción en la institución se logra en gran medida gracias al apoyo de colegas experimentados, y el vínculo directivo-docente se describe como "muy bueno", aunque con matices en la relación.

Es decir, se establecen diferencias entre el acompañamiento a docente nóveles y docentes con experiencia mayor a cinco años: Los resultados de esta investigación han revelado que existe una disparidad tanto en la cantidad como en la calidad del acompañamiento directivo proporcionado a las docentes novatas en comparación con aquellas que tienen mayor grado de experiencia. Las docentes nóveles reciben un mayor nivel de atención y apoyo por parte de los directivos, lo que incluye visitas regulares a sus aulas y una revisión más detallada de la documentación de los alumnos.

Este acompañamiento tiene un impacto en el desempeño laboral, ya que los datos indican que el mayor nivel de acompañamiento directivo recibido por las docentes novatas tiene un impacto positivo en su desempeño laboral. Esto se refleja en una mayor confianza en el aula, ya que plantean que el visto bueno de sus directivos y el acompañamiento en la toma de decisiones, les da mayor seguridad al momento de plantear una clase o solucionar un problema áulico. Las docentes novatas se sienten más apoyadas y motivadas para mejorar sus habilidades profesionales. Sin embargo, las docentes más experimentada, al recibir un nivel de acompañamiento aparentemente inferior, pueden experimentar desafíos en su desarrollo profesional. La falta de retroalimentación y orientación directiva podría llevar a una sensación de estancamiento o falta de incentivo para la mejora continua. Las entrevistas realizadas permiten concluir la carencia de momentos de autoevaluación y revisión continua

sobre la propia práctica, ya que se sienten con la confianza suficiente para la toma de decisiones.

Por otro lado, desde la perspectiva del equipo directivo, se evidencia la importancia atribuida al monitoreo pedagógico, especialmente en los docentes novatos. La revisión de planificaciones, observaciones áulicas y el visado de cuadernos son prácticas implementadas para asegurar la calidad educativa. La modalidad de acompañamiento destaca la necesidad de visitas regulares y la presentación de los lineamientos institucionales.

Finalmente, los aspectos que requieren mayor acompañamiento según el equipo directivo incluyen el uso de tecnología, la mejora de prácticas áulicas, el perfeccionamiento docente, el manejo de grupo y la pertinencia de los contenidos.

A partir de las conclusiones arribadas, se propone las siguientes sugerencias de mejora, con el fin de colaborar con el Equipo de Conducción en acompañar más adecuada e integralmente a sus docentes; y al Equipo Docente para que conozcan más sus necesidades y puedan desenvolverse mejor en sus prácticas:

1. Fortalecimiento de Espacios de Reflexión: Se sugiere la creación de espacios regulares de reflexión entre docentes y directivos para discutir experiencias, desafíos y estrategias pedagógicas. Estos espacios pueden fomentar el intercambio de buenas prácticas y la construcción colectiva de soluciones.

2. Planificación de Actividades de Acompañamiento Continuo: Diseñar un plan estructurado de acompañamiento continuo para los docentes novatos, centrado en aspectos como el uso de tecnología, el manejo de grupo y la mejora de prácticas áulicas. Este plan podría incluir talleres, capacitaciones y seguimiento individualizado.

3. Implementación de Reuniones de Retroalimentación: Establecer reuniones periódicas específicas para la retroalimentación de planificaciones, observaciones áulicas y visado de cuadernos. Estos encuentros deben facilitar el intercambio de feedback constructivo y la identificación de áreas de mejora.

4. Promoción de la Formación Continua: Incentivar la participación de los docentes en programas de formación continua, especialmente en áreas identificadas como necesidades, como el uso efectivo de la tecnología y la implementación de metodologías innovadoras como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

5. Fomento de una Cultura de Acompañamiento: Desarrollar estrategias para fortalecer la cultura de acompañamiento en la institución, promoviendo la colaboración entre docentes y directivos. Esto podría incluir la designación de mentores, la creación de redes de apoyo y la celebración de logros y aprendizajes compartidos.

En conjunto, la implementación de estas sugerencias puede contribuir a optimizar el acompañamiento pedagógico en la escuela, mejorando así el desempeño y la satisfacción de los docentes novatos, y promoviendo una cultura institucional centrada en la excelencia educativa

En conclusión, la investigación sobre el acompañamiento directivo y el desempeño de los docentes novatos en la Escuela 79-P "Corazón de María" ofrece importantes insights para mejorar las prácticas de acompañamiento y contribuir al desarrollo profesional y la calidad educativa en la institución. Al entender y fortalecer este vínculo entre el acompañamiento directivo y el desempeño docente, se pueden crear condiciones más favorables para el crecimiento y desarrollo profesional de los docentes novatos, así como para la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

- Acebo Rivera, M. (2005). La formación del valor identidad latinoamericana en los adolescentes de la Educación Secundaria Básica desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de América.
- Adalberto, C. (2000). *Administración de recursos humanos*. Santa Fé, Bogotá: MC Graw-Hill.
- al, H. J. (1998). *Aportes conceptuales para la construcción de mecanismos para el monitoreo de los procesos educativos*. Madrid: Muralla.
- Alliud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3).
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Novedades Educativas.
- Ávalos, B. , Aylmin, P. y Carlson, B. . (2005). *La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile*. Chile.
- Beatriz, A. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 79-83.
- Beca Carlos e Ingrid Boerr. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Perú.
- Bolam, R y McMahon, A. (2004). *Literatura, definitions and models: towards a conceptual map*. C. Day and J. Sachs.
- Bolivas, A. (2007). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación.*, 7(1).
- Brigg, L. (2000). *La Supervisión*. México. McGraw-Hill.
- Cornejo Abarca, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*(19), 51-100.
- Dean, J. (2002). *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. Madrid: La Muralla.
- Eduardo, A. M. (2017). *Director de escuela en el siglo XXI: ¿jardinero, pulpo o capitán?* Ciudad de México: Siglo XXI.
- Educación, M. d. (2007). Plan Nacional de Formación Docente. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.

- Florencio, C. (1999). Una empresa llamada educación. *Revista del convenio Andrés Bello*, 14(38), 99-104.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. y. Alliaud, & M. y. Dávila (Ed.), *Maestros*. Buenos Aires, Argentina.
- Goggi, N. (2011). Los docentes en situación de primer empleo: sus necesidades de saber y de acompañamiento. *Revista iice*(30), 93-108.
- González Brito, A. I., Araneda Garcés, N., Hernández González, J. et al. (2005). Inducción Profesional Docente. *Estudio pedagógico (on line)*, 1(35), 51-62.
- Harf y Azzerboni. (2010). *Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*. (Segunda ed.). Argentina: Novedades Educativas.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age on insecurity*. Philadelphia: University Press.
- Hernández, C. y Martínez, C. (2013). *Incidencia del acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes III nivel, primero y segundo grado, en el turno matutino del Centro Escolar Enrique Ósso*. Managua.
- Huberman, M. (1989). Las fases de la carrera docente: un intento de descripción y predicción. *Revista francesa de pedagogía*.
- Iglesias, A. y. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 71-89.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Imideo, N. (1992). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lemus, L. A. (1969). *Pedagogía: Temas fundamentales*. Texas: Kapelusz.
- Ley de Educación Nacional (2007). República Argentina Resolución 30 (2007)
- Lortie, D. (1975). *The school teacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcelo, C y López Ferreira, M.A. (2020). El acompañamiento de docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos y Políticas Educativas*, 28(108).
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia. De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. . PREAL, GTD.
- Méndez y Vianey. (2014). *Funciones administrativas del Equipo de Dirección para el Control y Seguimiento del Personal Docente*. Colonia, Primero de Mayo, Managua.

- Otoniel, A. (2002). *Supervisión educativa orientada al control de calidad*. Lima: Derrama Magisterial.
- Resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación (2007)
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Silvina Gvirtz y María Eugenia de Podestá. (2007). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Granica SA.
- Souto, M. (2001). *Conferencia en el Postítulo en Análisis y Animación Socioinstitucional*. Villa Giardino. Córdoba.
- Sovero, F. (2012). *Monitoreo y Supervisión*. Lima: San Marcos.
- Urdaneta, G. (2007). Un modelo de la supervisión educativa. *Larius*, 13(25), 12.
- Vaillant, D. (2004). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Van den Berg, R. (2002). Significados de los docentes respecto de la práctica educativa. *Revisión de la investigación educativa*(4), 577-625.
- Veenman, S. (1984). Problemas percibidos de los profesores principiantes. *Revista de Research Educativo*, 54.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *Perspectivas y problemas de la función docente, II Congreso Mundial Vasco*. Madrid: Narcea.

## **VIII. ANEXOS**

## ENTREVISTA A DOCENTES.

- ¿Cuál es su nombre? ¿Sexo?
- ¿Cuántos años tiene?
- ¿Tienes hijos? ¿Qué edad tienen?
- ¿Cuál es tu ocupación?
- ¿Cuál es tu nivel de estudios?
- ¿Qué cargo desempeñas?
- ¿Hace cuánto que se desempeña como profesional? ¿Y en esta escuela?
- ¿Cuál es el proceso que lleva a cabo para elaborar sus planificaciones? ¿Cómo se organiza? ¿Las realiza sola?
- ¿Quién visa las planificaciones? ¿La corrección de la misma se da en el marco de un encuentro o reunión?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades a las que se afronta dentro de sus prácticas áulicas?
- ¿La institución cuenta con espacios de reflexión sobre su propia práctica? Si es así, cómo son.
- ¿Cómo fue su proceso de inserción dentro de la Institución? ¿Tuvo acompañamiento por parte de la Institución Formadora?
- ¿Tuvo acompañamiento y cómo fue?
- ¿En qué espacios recibió o recibe principalmente el acompañamiento? ¿Le fue útil? ¿Por qué?
- ¿Qué recursos sientes que te ofrecieron para afrontar el nuevo empleo?
- ¿Cómo sientes que es la relación entre el equipo docente y el directivo?

## ENTREVISTA A EQUIPO DIRECTIVO

- ¿Cuál es su nombre? ¿Sexo?
- ¿Cuántos años tiene?
- ¿Tienes hijos? ¿Qué edad tienen?
- ¿Cuál es tu ocupación?
- ¿Cuál es tu nivel de estudios?
- ¿Qué cargo desempeñas?
- ¿Hace cuánto que se desempeña como profesional? ¿Y en esta escuela?
- ¿Cuáles considera que son sus principales funciones?
- ¿Cuáles de esas funciones le conlleva más tiempo? ¿Por qué?
- ¿Cómo es la relación entre el equipo directivo y el docente?
- ¿Posee el equipo directivo un proyecto de observación de clases? ¿Cuántas veces por año observan la clase de cada docente?
- ¿Realizan visado de cuadernos y carpetas de los estudiantes? ¿Cada cuánto tiempo?
- ¿Cómo se organiza el equipo directivo para acompañar a las docentes?
- ¿Cómo realizan el acompañamiento a las docentes que recién se inician?
- En algún momento, por diversas razones como puede ser la falta de tiempo, ¿cree que esta tarea ha quedado delegada al equipo docente?
- ¿En cuál/es aspectos percibe que requieren mayor acompañamiento los docentes noveles? ¿Cómo lo llevan adelante?