




- 
- **Educando para educar**
 - Año 19
 - Núm. 35
 - ISSN 2007-1469
 - Marzo-agosto 2018
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
División de Estudios de Posgrado

IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO DE ASESORÍAS FUNDAMENTADO EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL NIVEL PREESCOLAR

IMPLEMENTING A COUNSELING MODEL BASED ON PEDAGOGICAL MANAGEMENT TO IMPROVE TEACHING PRACTICE AT THE PRESCHOOL LEVEL

Fecha de recepción: 21 de abril de 2017.

Dictamen 1: 24 de noviembre de 2017.

Dictamen 2: 7 de enero de 2018.

María del Carmen Patricia Saldaña Zavala¹

Ana Ma. Mata Pérez²



Investigaciones

RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de una intervención en un jardín de niños ubicado en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, México, durante el ciclo escolar 2014- 2015, realizada desde un paradigma sociocrítico, utilizando las técnicas de encuesta y observación a lo largo de todo el ciclo escolar. Se presentan los resultados de los tres momentos de la intervención con el fin de comparar las percepciones de las educadoras en relación con el asesoramiento y la utilidad de este en la mejora de la práctica educativa: una primera fase de diagnóstico, una de aplicación intermedia y finalmente la evaluación de la intervención. El problema planteado fue: ¿cómo desarrollan las docentes del jardín de niños Simón Bolívar su práctica después de un modelo de asesorías fundamentado en la gestión pedagógica?. El objetivo de la intervención fue implementar un modelo de asesorías fundamentado en la gestión pedagógica que coadyuve a la mejora de la práctica educativa y, por lo tanto, del aprendizaje de los educandos.

Palabras clave: asesoría, acompañamiento, gestión, aprendizaje, modelo, práctica educativa.

ABSTRACT

This article presents the results of an intervention in a kindergarten located in the municipality of Soledad de Graciano Sanchez, San Luis Potosi, Mexico during the 2014-2015 school year. The intervention was carried out from a socio-critical paradigm, using survey techniques and observation throughout the school year. We present the results of three intervention moments in order to compare the perceptions of the educators in relation to counselling and its utility for the improvement of the educational practice: a diagnosis phase, an intermediate application phase, and finally, the evaluation of the intervention phase. The problem statement was: How do the teachers of Simón Bolívar kindergarten develop their practice after a counselling model based on pedagogical management? The objective of the intervention was to implement an advisory model based on pedagogical management that contributes to the improvement of the educational practice and, therefore, the learning of the students.

Keywords: counseling, accompaniment, management, learning, model, educational practice

¹ Centro de Investigación para la Administración Educativa CINADE. paty_saldana03@hotmail.com.mx

² Centro de Investigación para la Administración Educativa CINADE. c.doctorado@cinade.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La gestión escolar se comprende como el conjunto de tareas, procesos, procedimientos, interacciones y relaciones de la totalidad de los sujetos de una institución, con una finalidad o intencionalidad (Bonilla, 2011), constituida por principios generales del campo de la gestión y de la educación (Cassasus, 2000), influida por la política educativa vigente, desde donde se orienta en una búsqueda por mejorar la calidad del servicio y responder a las exigencias sociales en un tiempo y momento determinados.

Guevara Niebla y Schmelkes (1997) aseguran que para lograr que las escuelas transiten hacia la calidad educativa es necesaria una responsabilidad compartida de directores y maestros, una visión, una misión, unos objetivos y metas nacidos de las necesidades institucionales en un espacio y un tiempo determinados. Esas necesidades institucionales, que son diferentes en cada centro educativo, requieren del equipo de directivos y docentes para ser atendidas.

La intervención que aquí se presenta se fundamentó en el campo de la gestión, en el entendido que existen diferentes modelos de ella, desde aquellos que la comprenden como movilización de recursos, como interacción de la organización, hasta los que la centran en los procesos. Es en esta última postura donde se basa la gestión estratégica, que toma en cuenta la optimización y la articulación de los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros de la organización (SEP, 2010). Si bien considera aspectos administrativos y organizativos, dirige el interés hacia el liderazgo, el trabajo en equipo, los procesos de comunicación, las relaciones internas y externas, con el fin de fortalecer la práctica pedagógica y dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.

La gestión pedagógica tiene un nivel de concreción en la práctica docente, ya que atiende el conocimiento del modo en que el profesor “asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, y cómo lo evalúa y, además, la manera de interactuar con sus alumnos y con los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros” (SEP, 2010, p. 62). En la práctica, el docente considera aspectos pedagógicos puntuales como la selección de procedimientos, métodos y técnicas que le posibiliten el logro de los aprendizajes esperados, considerando las necesidades de sus estudiantes. Esta práctica, entonces, exige sistemas de reflexión, análisis, búsqueda de información y toma de decisiones que coadyuven a ser un buen gestor pedagógico.

Dos de los elementos principales de la gestión pedagógica son el acompañamiento y el asesoramiento del directivo, quien adopta un liderazgo pedagógico y reconoce y motiva el desempeño docente. En función de ello, la intervención recoge las opiniones de docentes y directivos acerca de la importancia de las asesorías para mejorar las prácticas educativas, dimensiona la importancia de la reflexión sobre la práctica como la opción para profesionalizarla, junto con un director competente en el campo de la gestión, que comprende la responsabilidad compartida y busca orientar y fortalecer el desarrollo profesional de los profesores a su cargo.

MARCO TEÓRICO

Gestión educativa

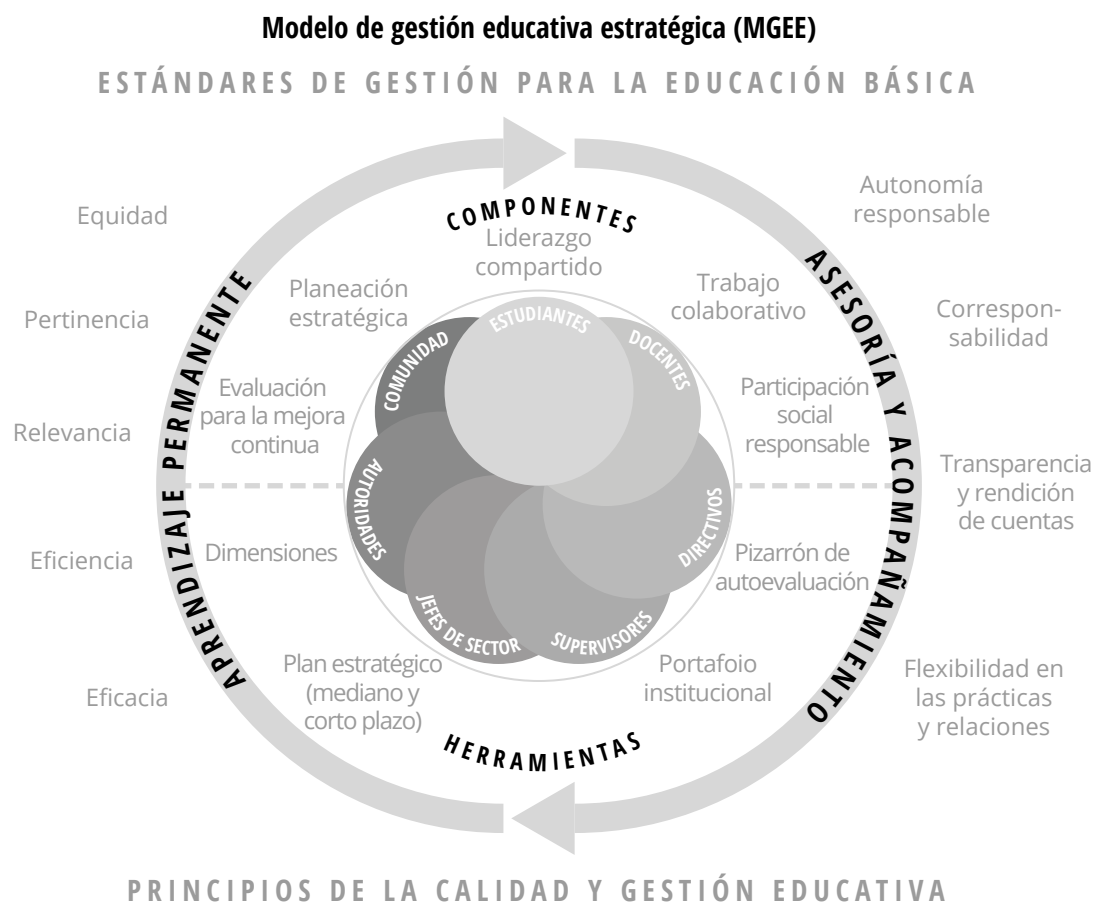
“La gestión hace referencia a procesos y permite analizar la toma de decisiones, la conformación de equipos, la delegación, la negociación y distribución de espacios, tiempos y responsabilidades” (Azzerboni y Harf, 2012, p. 34). Es una forma de conducir y organizar las acciones implementadas en un centro de trabajo, permite realizar un proceso de cambio general en la escuela, no solo se enfoca en la satisfacción de las necesidades administrativas, sino también es el eslabón y punto intermedio entre la planeación y la aplicación para llevar adelante el desarrollo de los aprendizajes.

Para lograr la transformación de las organizaciones, la gestión contempla cuatro ámbitos: organizacional, pedagógico, administrativo y comunitario. Por la naturaleza de las instituciones educativas y los propósitos que estas persiguen, el ámbito pedagógico es el eje central donde convergen todas las acciones realizadas en los demás ámbitos, y desde donde se rige la vida de la organización para enfocar su función en los aprendizajes de los estudiantes y dar respuesta a las demandas de la sociedad del siglo XXI.

En México, en 2001 se implementó el Programa Escuelas de Calidad, que impulsó el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) basado “en la capacidad para la toma de decisiones, un liderazgo compartido, trabajo colaborativo, participación social responsable, prácticas docentes más flexibles” (SEP, 2009, p. 9). El MGEE pretende una mejora continua a fin de transformar los resultados del

proceso enseñanza-aprendizaje, mediante una estrategia integral y sistemática; fortalecer la capacidad de gestión de los actores, es decir, el colectivo docente, con nuevas formas de liderazgo que favorecen la responsabilidad compartida y el trabajo colaborativo. El modelo considera los Estándares de Gestión para la Educación Básica (EGEB) (SEP, 2010) como parámetros para orientar la organización escolar.

Figura 1. Programa de Escuelas de Calidad, módulo II.



Fuente: SEP, 2010.

Entre estos estándares de gestión, la asesoría y el acompañamiento del directivo al docente son parte primordial para la obtención de mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos, que se traducen en calidad educativa, ya que:

La calidad de la Educación depende de las personas que laboran en la escuela, porque son ellas las que pueden adaptar las medidas de política uniformes a los contextos específicos, a la vez, porque ellas son capaces de diseñar estrategias y soluciones para lograr calidad en las escuelas (Schmelkes, 1994, p. 29).

Desde esta perspectiva, el director se convierte en un mediador y motivador constante del docente a través del asesoramiento eficiente y eficaz, orientado, entre otros propósitos, hacia la obtención de la capacidad por parte del profesor para la autorreflexión y autoevaluación, como actividad cotidiana, a fin de favorecer su desarrollo profesional, su apertura para escuchar sugerencias y su capacidad para diseñar estrategias adecuadas a las necesidades de su contexto, con el fin, todo ello, de transformar la práctica en un trabajo colaborativo y de corresponsabilidad directivo-docente. Al respecto, Pozner afirma:

Hay que preparar niños y jóvenes para la vida de una manera sistemática, observar de manera constante la transformación de la práctica educativa, por medio de las asesorías adecuadas y pertinentes que mejoren los aprendizajes de los alumnos, ser directivo y supervisor es trabajar en función de un horizonte de mejoramiento continuo, integrando teoría y el conocimiento que proviene de la propia práctica, es unir lo que habitualmente se separa: ética con eficacia; y es primordial, mantener vivo el propósito moral de generar aprendizajes para todos (2009, p. 6).

La relación directivo-docente, desde el apoyo técnico-pedagógico brindado por el directivo, dista del deber ser. La experiencia muestra que las asesorías se han tomado más como una fiscalización que como un acompañamiento, por lo que, en consecuencia, han ocasionado malestar entre los docentes, quienes se sienten amenazados. Pozner considera que:

La tarea de dirección de grupos humanos no es una cuestión de ordenar y controlar. La idea de jefe como jerarca ha cambiado o, más precisamente, transita hacia un cambio muy relevante. La jerarquía entendida como control desalienta el desarrollo del compromiso y la responsabilidad, obstaculiza el trabajo creativo de casi todos (2005, p. 5).

La colaboración y la cooperación se vuelven un punto central en el asesoramiento y el acompañamiento directivo-docente, desde una visión de responsabilidades y liderazgos compartidos, con objetivos específicos de los aprendizajes de los alumnos, sin menoscabo de la responsabilidad del profesorado, quien debe apropiarse de las herramientas para la mejora de la calidad de su trabajo, en este círculo virtuoso de planificación, acción y reflexión y transformación continua de su quehacer educativo.

Este modelo de gestión estratégica y los elementos que contempla, como el liderazgo, el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad compartida, requieren prácticas encaminadas a acompañar, comunicar, motivar. Las instituciones y, de manera precisa, los directivos necesitan asumir un liderazgo pedagógico transformando conductas burocráticas que han estado presentes por demasiado

tiempo y han dañado las instituciones. El liderazgo pedagógico, como lo señala Pozner, se entiende como un conjunto de prácticas innovadoras, desde luego intencionadas, de carácter eminentemente pedagógico, que se implementan con el fin de facilitar, animar, orientar y regular “procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación” (2000, p. 28).

La última reforma curricular en México, iniciada en 2004 y concluida en 2011 con el Decreto de Articulación de la Educación Básica, tiene como finalidad “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007, p. 11). Una de las estrategias para el logro de tal fin es el fortalecimiento de los sistemas de formación inicial y continua con el fin de que los docentes adquieran competencias que les permitan transformar su práctica (SEP, 2007). En la formación continua, el asesoramiento tiene especial importancia, porque se da en un contexto, en un espacio vivo y siempre cambiante, donde el directivo se concibe como “inductor, apoyo y mediador para que las innovaciones curriculares se produzcan y trasciendan de experiencias puntuales hacia propuestas con más perspectiva” (Segovia, 2006, p. 108).

Este asesoramiento oportuno, adecuado y eficiente sostiene de manera permanente un diálogo directivo-docente, genera un clima de confianza y empatía, en el que ambos asumen una corresponsabilidad. El directivo se comprende como un asesor; desde la definición de Azzerboni y Harf:

Un verdadero asesor, no es el que esta atrás de un escritorio y realiza un trabajo administrativo, con la elaboración de reportes, sino el que en verdad se involucra ante la problemática que presenta el docente y lo apoya para mejorar y transformar su práctica educativa. El hacer uso del poder no significa imponerse, lo cual implica el autoritarismo, sino utilizar sus capacidades y recursos para crear alternativas e influir positivamente en el grupo, a fin de apuntar al logro de las metas compartidas (Azzerboni y Harf, 2012, p. 33).

La Ley del Servicio Profesional Docente decretada en México en 2013, en el artículo IV, párrafo XXIII, define al personal con funciones de dirección como aquel que, además de planificar, programar, coordinar, ejecutar y evaluar las tareas necesarias para el buen funcionamiento de la escuela, “tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora” (DOF, 2013, p. 3).

METODOLOGÍA

La finalidad de la intervención es el logro de una transformación de las estructuras sociales y dar respuesta a las problemáticas que se presentan en estas; en este caso, la transformación en las asesorías y acompañamiento a los docentes por parte del directivo, que repercuten en la mejora de la práctica educativa y los aprendizajes esperados, considerando la utilización de la teoría como una reflexión en y desde la práctica y desde los sujetos que interpretan su realidad (Pérez, 1994).

En la intervención se tomaron en cuenta las estrategias basadas en un liderazgo pedagógico que tienen como fin que cada uno de los docentes llegue a la autorreflexión y la autoconciencia para mejorar su práctica educativa, siguiendo a Elliot (1977), quien afirma que:

La autoconciencia y la conciencia del contexto institucional del propio trabajo como profesor no se desarrolla mediante procesos cognitivos distintos: análisis reflexivo y objetivo son cualidades del mismo proceso reflexivo, la práctica reflexiva supone necesariamente la autocrítica y crítica de las instituciones, no puede darse una sin la otra (1977, p. 55).

La intervención que ahora nos ocupa se realizó durante el ciclo escolar 2014-2015, en el nivel preescolar, en un jardín de niños ubicado en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, México. El personal está compuesto por una directora técnica y seis docentes que entonces atendían un total de 154 alumnos. Los sujetos que participaron son el directivo y cinco educadoras. Se utilizaron las técnicas de observación, entrevista, encuesta, además de videos y evaluaciones entre pares.

Como todo proyecto de intervención, este se desarrolló en fases; la primera, de diagnóstico, en la que se recuperaron las concepciones de las educadoras en relación con el asesoramiento, que percibían como una fiscalización, por lo cual se limitaba el liderazgo pedagógico y, en consecuencia, se obstaculizaba el trabajo colaborativo y los aprendizajes de los alumnos. Pozner (1995) menciona que el trabajo en equipo “supone abrir espacios para el diálogo que posibiliten el flujo de los significados individuales para crear un pensamiento de conjunto [...] aprender a percibir y recoger patrones de interacción personal que, muchas veces, obstaculizan el aprendizaje [...] es cambiar una mentalidad que por siglos ha creído en la tarea individual” (p. 12).

En este diagnóstico, durante las visitas de acompañamiento se aplicó una encuesta tipo Likert a las educadoras, con el fin de conocer el modelo de acompañamiento utilizado hasta entonces y valorar las actitudes de las educadoras frente a las visitas.

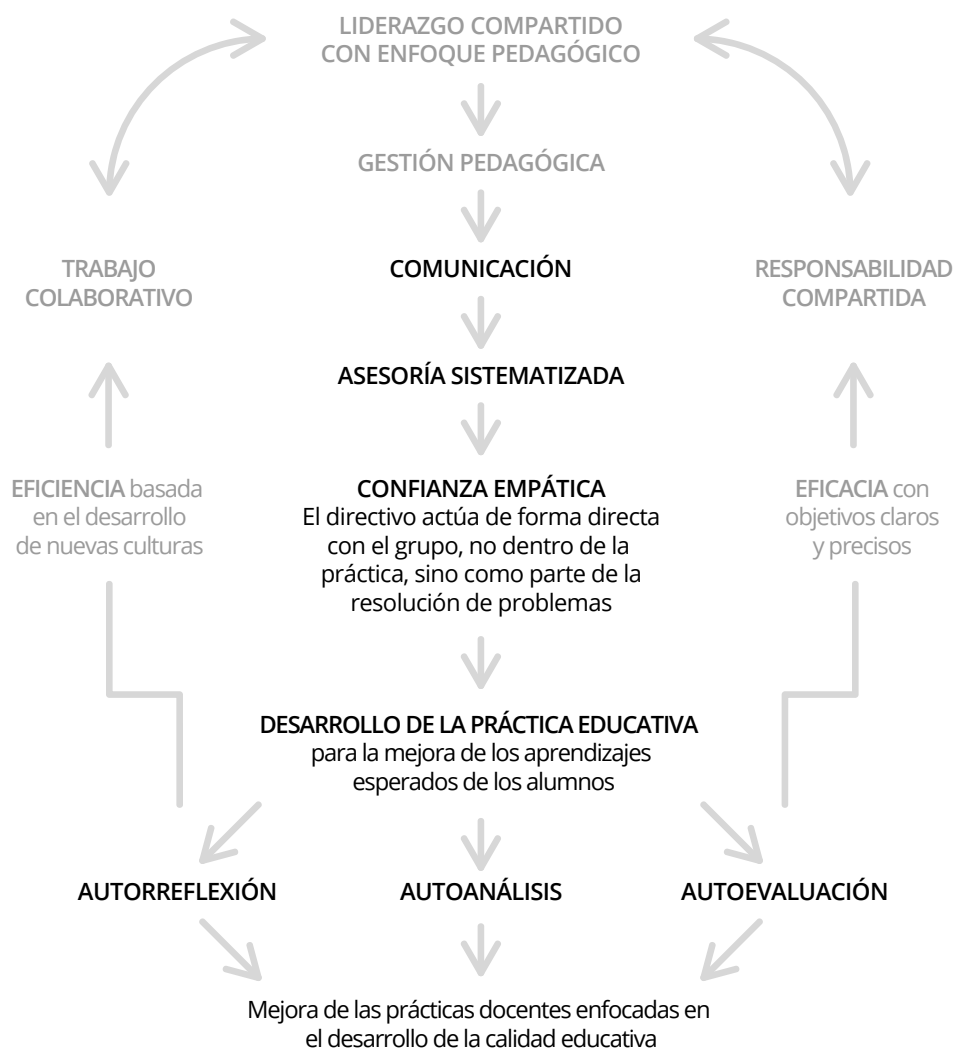
La segunda fase, de intervención, consideró la aplicación de diversas estrategias como videograbaciones, a fin de utilizarlas posteriormente para el análisis y la reflexión; las observaciones directas del directivo a docentes por medio de visitas de acompañamiento y asesorías encaminadas al establecimiento de acuerdos y

compromisos por parte de los maestros, un día después de la visita de observación, en función de lo expuesto, con el propósito de que el docente se encontrara más relajado y se entablara una comunicación interactiva entre el directivo y el maestro.

Otras de las estrategias aplicadas fueron la valoración y la reflexión de los docentes entre pares, mediante el intercambio de ideas en un proceso de reflexión y examen de la práctica, siguiendo la perspectiva de Elliot (2000), quien afirma que el aprendizaje emprendido “por los sujetos individuales puede también compartirse con los compañeros de profesión, de manera que no sólo se desarrolle el conocimiento privado de un sujeto, sino el bagaje común de conocimientos disponibles para todos los prácticos de una determinada profesión” (p. 14).

En esta misma segunda fase de la intervención se aplicó el modelo de gestión pedagógica basado en asesorías que se muestra en la figura 2.

Figura 2. Modelo de gestión pedagógica basado en asesorías para mejorar las prácticas docentes.



Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de fortalecer las estrategias de enseñanza y asegurar una formación integral y global de cada alumno que hiciera posible el desarrollo de las competencias y los aprendizajes esperados se aplicó una encuesta tipo Likert para valorar y revalorar las estrategias aplicadas.

El modelo tuvo como punto central el asesoramiento pedagógico enfocado en una confianza empática del directivo al docente que permitiera el diálogo y la comunicación encaminados a la autoevaluación, la reflexión y el autoanálisis, así como a las prácticas educativas, con un trabajo de corresponsabilidad y colaborativo, sostenido en un liderazgo bidireccional con el fin de mejorar de manera constante los aprendizajes de los alumnos y el progreso de la práctica docente, con eficiencia y eficacia orientada a la calidad educativa.

Los efectos que hay que tomar en cuenta para el desarrollo de una asesoría adecuada que ofrezca como resultado una transformación en la práctica educativa son los siguientes:

1. Comunicación: es la actividad consciente de intercambiar información entre dos o más participantes con el fin de transmitir o recibir significados a través de un sistema compartido de signos y normas semánticas. Es la base principal de toda sociedad, ya sea educativa o en general, la cual es primordial para llegar a acuerdos y compromisos que conduzcan a la transformación de la práctica educativa.

2. Asesorías sistematizadas: la asesoría es un acompañamiento y apoyo que se brinda a una persona con base en su requerimiento, para poder comprender sus necesidades en la práctica docente. La cooperación y la colaboración entre el directivo y el maestro permitirán ir avanzando en los aprendizajes de los alumnos, valorando la práctica educativa y la gestión pedagógica en el aula de manera sistemática y consecutiva para observar resultados objetivos y obtener una educación de calidad.

3. Confianza empática: confianza es la seguridad o esperanza firme que alguien tiene de otro individuo. Empatía es la participación afectiva de una persona en una realidad ajena a ella enfocada en los sentimientos de otra. Como lo marca la investigación-acción de Lewin, hunde sus raíces históricas en la tradición aristotélica de la ciencia moral o práctica relativa a los valores e ideales humanos compartidos (Elliott, 1983, p. 16). Esta es la estructura medular del modelo de gestión pedagógica basada en asesorías, ya que el directivo o asesor participa de manera indirecta con el grupo y de manera directa con el docente (Elliot, 1983, p. 219). Se trata de que se ponga en los zapatos del otro. Con su experiencia proporciona la necesaria seguridad y confianza para pasar a la acción, lo que supone un intento de actuación sin condicionamientos.

Quien asesora no es un fiscalizador, sino un acompañante y un apoyo para el docente para resolver los problemas del grupo que se presenten conforme avanza el ciclo escolar. Esto no significa que intervenga en su práctica educativa, sino es un sostén ante las problemáticas del aprendizaje que afronta el docente con el grupo y en la búsqueda de soluciones de estas, no como imposición, sino como sugerencia.

4. Desarrollo de la práctica educativa para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Se pretende que, una vez identificada la problemática, el docente adquiera las herramientas necesarias para la transformación de su práctica educativa, apoyado por el directivo.

5. Autorreflexión y autoanálisis: versan sobre el modo en que el docente se plantea los problemas y la estructura de suposiciones que usa como referencia a la hora de interpretar sus experiencias, construir creencias, percibir la realidad y, en general, “generar significado”. La autorreflexión y el autoanálisis parten de las diferentes problemáticas que se presentan en el aula y de la búsqueda de alternativas para solucionarlas.

6. Autoevaluación: inicia en la reflexión y el análisis realizados por el docente para buscar alternativas de mejora de su práctica educativa. La autoevaluación se puede hacer con acuerdos y compromisos que el docente proponga al finalizar su práctica educativa, que ofrezcan alternativas de solución, que se pueden enfocar en preguntas del directivo como ¿cómo te sentiste?, ¿qué podrías hacer para mejorar tu práctica educativa?, ¿cómo resolvemos este problema?, ¿qué sugieres que se haga?, ¿qué consideras que te dio más resultado de tu planeación y cuál es el área de oportunidad que tendrías para mejorar?, entre otras. Las preguntas habrán de ser formuladas con base en el interés del docente. Al inicio de la autoevaluación es indispensable resaltar lo bueno del desempeño del docente, para después hacerle las sugerencias relativas a las partes débiles de su práctica educativa. De esta manera se da pie a la formulación de sugerencias y compromisos para las soluciones.

Por último, la transformación de la práctica que repercutirá en el aprendizaje para una mejor calidad educativa no se va a dar en el directivo o en el asesor, sino en el mismo asesorado. Es posible mejorar y destacar los aciertos y las prácticas que han sido exitosas, lo cual conlleva la transformación de la práctica por convicción propia, no por imposición.

Por lo tanto, para que las asesorías sean adecuadas es necesario un modelo de gestión en asesorías basado en: 1) un liderazgo adecuado; 2) el involucramiento con el grupo por parte del directivo, en apoyo al docente, para dar solución a los

problemas que emergen en el aula; 3) la autorreflexión de la práctica educativa de los docentes con acuerdos y compromisos propios no impuestos; 4) la confianza; 5) la empatía; 6) el trabajo colaborativo con responsabilidad compartida; 7) el compromiso compartido a través de la autoevaluación y la retroalimentación de la práctica educativa, y 8) los asesoramientos sistemáticos que conduzcan a resultados objetivos y al mejoramiento de las prácticas docentes.

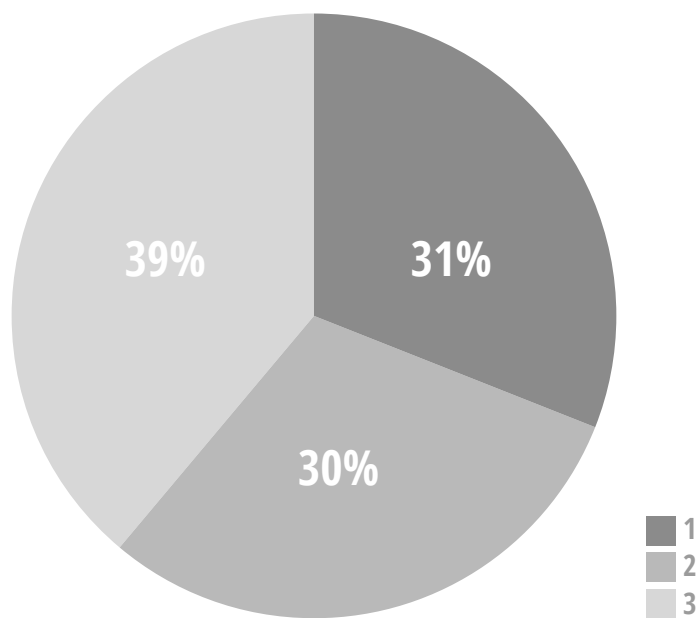
Para finalizar la investigación, en la tercera fase se aplicó una encuesta tipo Likert para evaluar el asesoramiento y el acompañamiento a los docentes. Se contrastaron las tareas, los procesos y los procedimientos que deben realizar los integrantes de una institución educativa, en corresponsabilidad entre docentes y directivo, con base en objetivos y metas bien definidos en el campo de la gestión, destacando la gestión pedagógica como el eje central para mejorar las prácticas

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

A continuación se exponen los resultados obtenidos en el diagnóstico (fase 1), en la aplicación del modelo de gestión pedagógica basado en asesorías para mejorar las prácticas docentes (fase 2) y en la evaluación (fase 3).

Figura 1. Resultados del diagnóstico de la concepción del asesoramiento

Resultados de diagnóstico sobre la concepción del asesoramiento



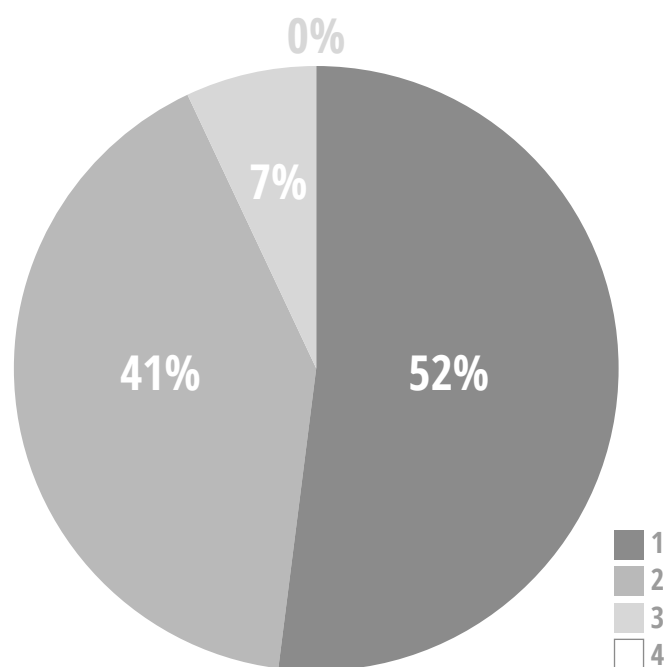
- 1 Las visitas de acompañamiento y asesorías siempre son efectivas.
- 2 Las visitas de acompañamiento y asesorías casi siempre son efectivas.
- 3 Las visitas de acompañamiento y asesorías nunca son efectivas.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 se observa la concepción de las educadoras en cuanto al asesoramiento visto como una fiscalización, no como un verdadero acompañamiento. Solo 31 por ciento de efectividad en relación con las asesorías, y nunca obtuvo 39 por ciento.

Figura 2. Resultados de la concepción del asesoramiento durante la aplicación del modelo

Aplicación del modelo de gestión pedagógica basado en asesorías para mejorar las prácticas docentes

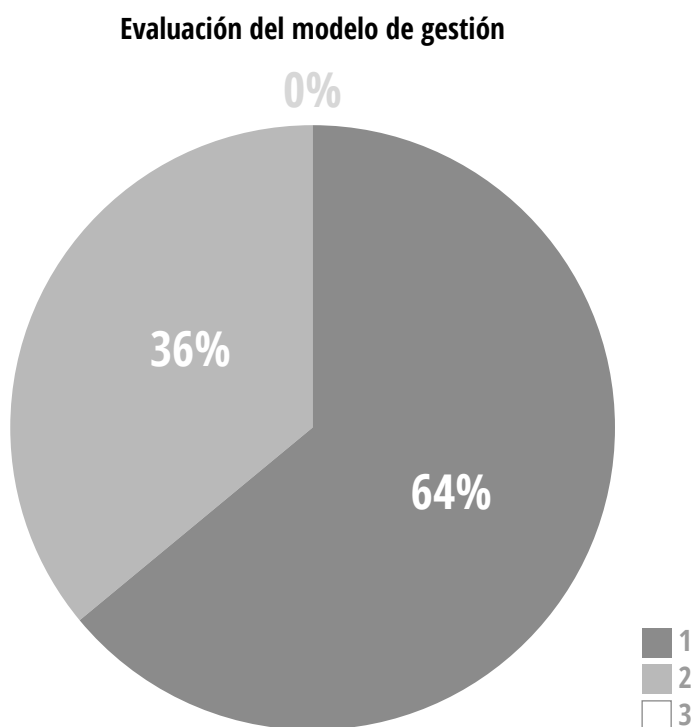


- 1 Las visitas de acompañamiento y asesorías siempre son efectivas.
- 2 Las visitas de acompañamiento y asesorías casi siempre son efectivas.
- 3 Las visitas de acompañamiento y asesorías algunas veces son efectivas.
- 4 Las visitas de acompañamiento y asesorías nunca son efectivas.

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda fase, en atención al modelo de gestión pedagógica basado en asesorías para mejorar las prácticas educativas, se pusieron en práctica varias estrategias que favorecieron la aplicación del mismo modelo, entre ellas videograbaciones con el fin de utilizarlas posteriormente para el análisis y la reflexión, observaciones directas del directivo a los docentes por medio de visitas de acompañamiento y asesorías encaminadas al establecimiento de acuerdos y compromisos, evaluación entre pares, entre otras. Todo ello se reflejó al final de la segunda fase en el cuestionario tipo Likert, en el que se enfatiza el avance obtenido en la mejora del asesoramiento. Destaca la efectividad, en 52 por ciento; algunas veces, siete por ciento, y nunca, cero por ciento. En consecuencia, se infiere una constancia en la mejora de las prácticas docentes y de los aprendizajes de los alumnos.

Figura 3. Resultados de la concepción del asesoramiento después de la aplicación del modelo



- 1 Las visitas de acompañamiento y asesorías siempre son efectivas.
- 2 Las visitas de acompañamiento y asesorías casi siempre son efectivas.
- 3 Las visitas de acompañamiento y asesorías nunca son efectivas.

Fuente: Elaboración propia.

En la evaluación final se aplicó una encuesta tipo Likert. De esta aplicación, después de la aplicación del modelo de gestión pedagógica basado en asesorías para mejorar las prácticas educativas, se obtuvo el perfeccionamiento del asesoramiento en 64 por ciento. Así, las prácticas educativas de los docentes mejoran con una gestión pedagógica adecuada que posibilita el progreso en los aprendizajes de los alumnos y, en consecuencia, el incremento de la calidad educativa de la institución.

CONCLUSIONES

El método aplicado en esta intervención es de gran ayuda para el asesoramiento y el acompañamiento del directivo a los docentes. Destaca, de manera significativa, el avance en la mejora de las prácticas educativas en las aulas y, en consecuencia, el progreso en los aprendizajes de los alumnos. Al final de la aplicación del método referido, mejoró la comunicación en el centro de trabajo, pues hubo un cambio de actitud verdadero y real de todos los involucrados en la comunidad escolar.

El modelo tiene como punto central la figura del directivo como un asesor que brinda confianza, es empático con el docente, favorece la disposición, el compromiso, la reflexión, la autorreflexión, la comunicación abierta, en una responsabilidad compartida. Un asesor es un inductor, un dinamizador, un facilitador; es quien propone, estimula y apoya por medio de una comunicación bidireccional, con un liderazgo compartido, en un intercambio de experiencias y conocimientos; promueve la aceptación del proyecto educativo; facilita un marco positivo para la reflexión y el análisis de la práctica docente, en una participación activa y en trabajo colaborativo, y no pierde de vista el objetivo propuesto, que es la mejora de la práctica docente.

Una de las funciones de los asesores en las visitas de acompañamiento es contribuir a que los docentes desarrollen las competencias profesionales que hagan posible su desenvolvimiento de manera eficiente y eficaz, con lo cual se logra un cambio de actitud que permita la mejora de la gestión pedagógica, la cual tiene como objetivo primordial la calidad educativa y la optimización de los aprendizajes en los alumnos.

El modelo diseñado para la intervención considera diversas estrategias, aplicadas y realizadas con docentes por medio de asesorías o visitas de acompañamiento, encaminadas a la mejora de las prácticas educativas y, en consecuencia, al desarrollo de los aprendizajes esperados. Asimismo, reorienta las asesorías y el acompañamiento hacia un trabajo colegiado en corresponsabilidad y, sobre todo, en confianza empática, marcando como punto inicial un liderazgo compartido y en equipo de manera colaborativa, que posibilita ponerse en el lugar de las otras personas para formular sugerencias de modo adecuado y pertinente; además sabe cómo mejorar la práctica mediante la autorreflexión y el análisis de esta, para el logro de la calidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, L., y García, M. (2008). Implementación de un modelo de asesorías fundamentado en la gestión pedagógica para mejorar la práctica docentes en el nivel preescolar. *Revista Universitaria de la Investigación*.
- Azzerboni, D., y Harf, R. (2008). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de la Evaluación Educativa*, 8(2): 15-39. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num2/art1.pdf>.
- Cassasus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Conferencia dictada en el Congreso Nacional REDUC: Investigación Educativa e Información. Santiago, Chile, 16-17 de octubre de 2000. Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Cortés, E., e Iglesias León, M. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. Ciudad del Carmen, Campeche, México: Universidad Autónoma del Carmen.
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (11 de septiembre de 2013). Decreto por el que se expide la Ley General de Servicio Profesional Docente. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013.
- Domingo Segovia, J. (coord.) (2012). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ezpeleta, J. (1996). *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. En Fundación Polar (autor corporativo). *Coloquio La Dirección de la Escuela. Memorias* (pp. 83-98). Caracas, Venezuela: Fundación Polar, Embajada de Francia, Oficina de Cooperación Lingüística y Educativa, Centro de Investigaciones Culturales y Educativas. Recuperado de <http://lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec3%20.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Pacheco, T.; Ducoign, P., y Navarro, M. A. (1991). La gestión pedagógica desde la perspectiva de la organización institucional de la educación. *Revista de la Educación Superior*, 12(78): 1-10. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista78_S2A4ES.pdf.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>.
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para profesionalización en la gestión*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO, Ministerio de Educación de la Nación.
- Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica 2. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.poznerpilar.org/biblioteca/modulo02.pdf>.

- Pozner, P. (coord.) (2009). *El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación*. Distrito Federal, México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.poznerpilar.org/biblioteca/el_papel_de_la_supervision_en_la_mejora.pdf.
- Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Recuperado de <http://www.setab.gob.mx/php/documentos/tecte13-14/schmelkes.pdf>.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2010). Programa Escuelas de Calidad. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-escuelas-de-calidad>.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2013). *El Consejo Técnico Escolar: Una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. Educación básica: Preescolar, primaria, secundaria*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2011). *Manual de gestión para directores de las instituciones educativas*. Lima, Perú: Representación en Perú de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>.