

Implicaciones de un modelo de acompañamiento pedagógico desde la función directiva en educación primaria

Autor: Javier Tadeo Bustos Varela

Resumen

Se analiza la construcción, implementación y evaluación de un modelo de acompañamiento pedagógico desde la función directiva en una zona escolar de educación primaria, mediante un proceso de investigación-acción con la participación de cinco directores, una subdirectora y dos asesoras técnico-pedagógicas, quienes realizaron observaciones, diálogo profesional y seguimiento a acuerdos en dos visitas. Los resultados muestran que el modelo favoreció mejoras graduales en la práctica docente, especialmente en planeación didáctica, evaluación formativa, organización del grupo y estrategias didácticas. Se concluye que el acompañamiento pedagógico directivo, basado en el diálogo y la reflexión constituyen una estrategia pertinente para la mejora escolar.

Palabras clave: Análisis, aprendizaje, colaboración, reflexión, supervisión.

INTRODUCCIÓN

La práctica docente actualmente enfrenta desafíos que surgen de la diversidad de contextos de las escuelas, necesidades de los alumnos, así como la exigencia por mejorar los aprendizajes. Para su atención, los docentes requieren de un acompañamiento pedagógico (AP) enfocado al desarrollo de competencias que les permitan encontrar soluciones a las problemáticas y necesidades educativas (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2023, p.4).

Por su parte, el personal directivo requiere impulsar procesos de mejora mediante un mayor acercamiento al trabajo que realizan los docentes con el fin de lograr la formación integral de los alumnos, además de desarrollar habilidades como lo son la observación y el diálogo para recabar la información que le permita conocer e impulsar las acciones necesarias para lograr una educación de excelencia (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros [USICAMM], 2024, p. 43).

Dada esta situación, el presente trabajo tuvo como objetivo general diseñar, implementar y valorar un modelo de acompañamiento pedagógico (MAP) desde la función directiva con el propósito de contribuir a la mejora de la práctica docente en la zona escolar mediante procesos de diálogo y reflexión. Además, se planteó de manera específica construirlo en colaboración con los diversos actores educativos que realizan una función directiva; implementarlo mediante procesos de diálogo y reflexión que fortalecieran el análisis de la práctica, y; analizar los cambios que generó entre los docentes.

La pregunta que orientó este trabajo fue ¿de qué manera la implementación de un MAP desde la función directiva contribuye a la mejora de la práctica docente en una zona escolar de educación primaria? En tanto que de manera específica se planteó: ¿qué elementos consideran necesarios los distintos actores educativos para el diseño de un MAP desde la función directiva?; ¿qué formas adquieren el diálogo y la reflexión durante la implementación del MAP?; ¿qué cambios se observan en las prácticas de los docentes durante y después de la implementación del MAP?; ¿qué valoraciones hacen los distintos actores educativos sobre la utilidad y pertinencia del MAP para fortalecer la práctica docente?

El estudio se justificó dada la necesidad de construir una propuesta contextualizada de AP que responda a las necesidades reales de la práctica docente fortaleciendo el papel formativo que tiene el directivo escolar. Para tal propósito se utilizó un enfoque cualitativo de Investigación-acción puesto que esta corriente metodológica propone un cambio paradigmático vinculando de manera explícita e intencionada, la producción colectiva de conocimientos y las acciones colectivas con el fin de estudiar las problemáticas detectadas y generar transformaciones (Merçon, 2022, p. 4).

El aporte se encuentra en poner de manifiesto cómo el diálogo reflexivo y la retroalimentación de la figura directiva situada en el contexto real pueden mejorar las prácticas docentes y de gestión, generando una mejora continua en los procesos de enseñanza. En cuanto a las limitaciones, se reconoce la escasa transferibilidad de los resultados a otros contextos, dada las diferencias entre los participantes y el tiempo disponible para medir el alcance de las mejoras observadas.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico se estructura a partir de dos categorías conceptuales que emergen de la pregunta de investigación: el acompañamiento pedagógico (AP) y la mejora de la práctica docente. El AP se encuentra normativamente plasmado en los perfiles profesionales, donde se establece que el directivo deberá reconocer aquellas prácticas de enseñanza que favorecen la formación integral de los alumnos, además de impulsar el cambio para alcanzar la excelencia educativa por medio de la colaboración enfocada en el aprendizaje y la mejora continua (USICAMM, 2024, pp. 44-45).

Conceptualmente el acompañamiento se reconoce como la acción pedagógica realizada por los directivos de manera sistemática y permanente con los docentes de las escuelas, con el fin de identificar problemáticas, necesidades y reflexionar sobre estas. Lo cual requiere acudir a los salones de clase para conocer lo que ahí ocurre con el fin de tomar decisiones tendientes a la mejora de las prácticas docentes mediante un diálogo profesional entre directivos y docentes (Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2024).

Por su parte, el acompañamiento tiene como finalidad mejorar la práctica mediante una relación horizontal, con una intención pedagógica que propicie la formación continua situada mediante la interacción profesional y sistemática que fomente el aprendizaje colectivo (MEJOREDU, 2023, pp. 6-7). Por su parte, Valencia et al. (2024) lo definen como una estrategia de formación para docentes en servicio utilizando la reflexión crítica con la finalidad de fortalecer las competencias profesionales de los docentes y mejorar el aprendizaje en los alumnos (p. 93).

Las dimensiones del AP desde la función directiva se orientan a fortalecer y mejorar la

práctica docente, mediante la observación de la clase, entendida como un método colaborativo de indagación que alienta el diálogo profesional continuo (O'Leary, 2023). Esto permite realizar el diálogo pedagógico, el cual es un medio formativo en sí mismo, pues se aprende a partir de las relaciones entre los participantes, así como también en los desacuerdos y concordancias presentes en el proceso de generar conocimientos que impactan en la transformación de la práctica educativa (Arzola, 2019, como se citó en Secretaría de Educación Pública [SEP], 2025a, p. 4). A partir del diálogo profesional se da la reflexión, la cual permite a los docentes pensar en lo que hacen, las razones de por qué lo hacen, así como también les permite contextualizar los desafíos a los que se enfrentan y trabajar de manera colaborativa compartiendo conocimientos y experiencias con el fin de mejorar sus prácticas (SEP, 2025b, pp. 3-4).

En cuanto a la mejora de la práctica docente, en México aparece fundamentada dentro de la Ley General de Educación como uno de los criterios de la educación, estableciendo que la educación deberá ser de excelencia, con una orientación a la mejora permanente de los procesos formativos con el fin de propiciar el máximo logro de los aprendizajes en los educandos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024, p. 9). Conceptualmente la práctica docente se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, procedimientos e interacciones enmarcadas en la cultura escolar, el contexto y el desarrollo profesional, con los que los docentes enfrentan las situaciones didácticas con sus alumnos, la gestión escolar y comunitaria, así como sus procesos formativos, dotando además de identidad y sentido al trabajo que realizan (MEJOREDU, 2022, p. 3).

Por otra parte, el Marco para la Excelencia en Educación Básica establece que el docente debe contribuir a la construcción de una cultura de colaboración en la escuela que conduzca a la mejora de práctica educativa. Señala que el docente debe participar en procesos de acompañamiento con el fin de mejorar su práctica docente (USICAMM, 2024, p. 21). La mejora de la práctica docente se encuentra establecida como una ámbito para considerar dentro del proceso de mejora continua de las escuelas mediante un Programa de Mejora Continua (PMC) en cada escuela y requiere del trabajo colegiado del colectivo escolar, lo que implica la colaboración activa, equitativa e incluyente basada en el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento, así como una visión comprometida con la excelencia educativa, por parte de todos los actores educativos. (SEGOB, 2024; SEP, 2024).

El Estado del Arte acerca del AP y la mejora de la práctica docente revela un creciente interés por estudiar de qué manera las intervenciones formativas situadas, especialmente las realizadas por las figuras directivas, inciden en el desarrollo profesional de los docentes. Autores como Delgado et al. (2022) encontraron que existe una relación positiva entre el AP del directivo y la mejora del desempeño docente. Además, se puso de manifiesto la necesidad de la formación de los directivos como figuras acompañantes para realizar dicha tarea (Abrigo-Picon & Aliaga-Pacora, 2022).

De igual forma, Vega (2025) coincide en la implementación de programas dirigidos a fortalecer las competencias y el liderazgo de los directivos como una estrategia clave para garantizar la calidad educativa. En este sentido, Ushiña y Colmenarez (2022), señalan la importancia de la gestión directiva eficiente y eficaz para que el AP contribuya

a la mejora del desempeño docente. De igual forma, Taveras y López-Yáñez (2022) mencionan que la actitud positiva tanto de los docentes como de los acompañantes influye significativamente para que el acompañamiento tenga éxito señalando la importancia de planificar e involucrar a los docentes en la toma de decisiones.

Por su parte, Catalán y Obeso (2023) señalan que el AP tiene una función formativa cuando se realizan estrategias como la retroalimentación, el desarrollo de la capacidad de autocritica, comunicación asertiva, creatividad, innovación, profesionalismo y liderazgo, sin embargo, concluyen que hace falta un modelo que integre estos factores.

Además, en otros estudios como el de Aravena et al. (2022) se encontraron que existen diferencias significativas en la percepción de las figuras educativas. Mientras que para los directivos tiene un alto valor para el desarrollo profesional, los docentes perciben al acompañamiento como un mecanismo de supervisión que aporta poco a la reflexión y mejora de su práctica, concluyendo en la necesidad de que el modelo de acompañamiento sea colaborativo y democrático para que cumpla con su objetivo.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó bajo el paradigma cualitativo, el cual se caracteriza por su flexibilidad metodológica, lo cual permite al investigador la construcción in situ de su problemática de investigación, además de incorporar la visión de los participantes, anteponer la realidad a la teoría, así como privilegiar los datos y la descripción por encima de la interpretación o las inferencias (Barraza, 2023, pp. 13-15).

El método seleccionado fue la investigación-acción (I-A), en congruencia con el objetivo de diseñar, implementar y valorar un MAP desde la función directiva, con el propósito de contribuir a la mejora de la práctica docente. Dichos procesos no pueden entenderse mediante abordajes descontextualizados, sino a través del involucramiento directo con las personas a partir de su experiencia para identificar y solucionar las problemáticas a las que se enfrentan (Villamizar, 2024, p. 82).

Además, la I-A permite, valorar el sentido formativo que tiene el acompañamiento directivo, describir los cambios que surgen en la implementación y encontrar evidencia que contribuya a la mejora continua de las escuelas, así como en el desarrollo profesional de los distintos actores educativos. El ciclo reflexivo: planificación, acción, observación y reflexión de la investigación-acción (Cataldo & Zambra, 2016, como se citó en Villamizar, 2024, p. 83), posibilita valorar la utilidad y pertinencia del MAP en las escuelas. En este sentido, el método posibilita a los actores educativos involucrarse en la solución de los problemas de su práctica con la finalidad de avanzar (Candela-Rodríguez, 2023, pp. 48-49).

El estudio se llevó a cabo en una zona escolar de educación primaria regular conformada por cinco escuelas públicas en Ciudad Juárez, Chihuahua. Participaron el supervisor escolar, cinco directivos, una subdirectora, dos asesoras técnico-pedagógicas y 51 docentes. La I-A se implementó como parte de un proyecto de acompañamiento y mejora educativa como parte del programa de mejora de la zona escolar, siguiendo los procesos de la I-A de manera cíclica y colaborativa con directivos y docentes.

Los procesos se describen siguiendo el diseño por fases propuesto por Colás y

Buendía (1994, como se citó en Wiater, 2022, p. 54). La primera fase fue el diagnóstico, mediante la identificación conjunta de los actores educativos, de necesidades y áreas de oportunidad relacionadas con la práctica docente y el AP. Esta fase se realizó a partir de sesiones de trabajo con directivos, reuniones colegiadas con docentes y revisión de documentos normativos sobre la función docente y directiva.

La segunda fase correspondió al plan de acción, desarrollado mediante un proceso participativo en el que los actores educativos definieron los principios, objetivos y estrategias del MAP. En este momento se priorizó el diálogo profesional, la selección de criterios para la observación de las clases y acuerdos sobre la forma de realizar la retroalimentación formativa y seguimiento. Esta construcción colaborativa del proyecto permitió la contextualización y apropiación del modelo por parte de los participantes.

La tercera fase fue la acción, donde el MAP se implementó en las escuelas de la zona. Esta incluyó observaciones de clase, sesiones de diálogo pedagógico, retroalimentaciones formativas como parte del acompañamiento situado realizado por los directivos. El monitoreo se llevó mediante registros de acompañamiento, donde se documentaron fortalezas, áreas de oportunidad, compromisos y acuerdos de seguimiento.

Enseguida se realizó la fase de observación sistemática, centrada en el seguimiento continuo de las interacciones pedagógicas y los cambios en la práctica docente. Esta fase permitió analizar el proceso de acompañamiento en la dinámica escolar y los elementos del modelo que propiciaban mejoras a la práctica. Las evidencias generadas se conformaron en insumos clave para la reflexión y el análisis.

La quinta fase fue la reflexión individual y colegiada, en la que los actores educativos analizaron las evidencias recolectadas, identificaron aprendizajes y valoraron las estrategias implementadas. Finalmente, se realizó una fase de valoración orientada a estimar la pertinencia, utilidad y alcances del MAP. Esta fase incluyó la revisión colaborativa de las evidencias, el reconocimiento de las mejoras observadas en la práctica docente y la toma de decisiones para ajustar los elementos del modelo. Esta valoración permitió concluir con un ciclo de la I-A y sentar las bases para darle continuidad en fases posteriores.

En general, estas fases se desarrollaron de manera relacionada y dinámica, promoviendo la comprensión del proceso de AP en la dinámica de las escuelas y su aporte a la mejora continua de las prácticas educativas. La relación establecida entre las fases de investigación, acción y reflexión dan el sustento metodológico a este trabajo. En este sentido, la ruta metodológica se construyó en forma de espiral (Wiater, 2022, p. 54), participativa y situada, contemplando a las figuras directivas y docentes de la zona escolar como protagonistas del proceso.

Para la generación de evidencias, se utilizaron técnicas e instrumentos cualitativos que permitieron una comprensión profunda del proceso (Medina et al., 2023, p. 16): observaciones de clase, registros de acompañamiento, guías para el diálogo pedagógico y relatorías obtenidas en las sesiones de trabajo colegiado. Estos instrumentos permitieron documentar tanto el diseño del modelo como su implementación y valoración.

El análisis de la información se realizó mediante la sistematización de la información mediante categorías previamente definidas

y la identificación de los cambios en la práctica docente a través de la triangulación y contrastación de la información obtenida a partir de las observaciones, percepciones de los actores y evidencias obtenidas en el proceso de acompañamiento (Wiater, 2022, p. 55), dando una mayor comprensión del objeto de estudio reduciendo los sesgos interpretativos. Además, se utilizó el criterio de validación por los mismos participantes, mediante el cual los actores revisaron las interpretaciones preliminares, garantizando la coherencia entre el análisis y sus experiencias.

Por su parte, la confiabilidad se logró a partir de la sistematización rigurosa del proceso, en la elaboración de registros y en la revisión del trabajo por académicos reconocidos en investigación educativa. Además, el trabajo colaborativo entre investigador y los participantes durante la reflexión aportó confiabilidad interpretativa, al minimizar la subjetividad individual y propiciar la construcción compartida de significados. En conjunto, ambos criterios aseguraron que los resultados de la investigación sean creíbles, consistentes y fundamentados.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los cuestionarios aplicados al equipo directivo de la zona escolar, conformado por cinco directores, una subdirectora y dos asesoras técnico-pedagógicas, permitió identificar dos categorías centrales: el acompañamiento pedagógico desde la función directiva y la mejora de la práctica docente. La primera visita de observación funcionó como un diagnóstico, orientado a reconocer las fortalezas y las áreas de oportunidad de la práctica docente. La segunda visita, permitió recuperar compromisos, identificar ajustes y valorar la utilidad de la implementación del

modelo. En este sentido, los resultados se presentan como evidencia de un proceso de acompañamiento que se fue construyendo de manera colaborativa y reajustando durante la práctica.

En cuanto a la primera categoría, los datos muestran que el acompañamiento pedagógico se llevó a cabo mediante un proceso a partir de la observación de la práctica docente en el aula, el diálogo profesional, la retroalimentación formativa y el seguimiento de compromisos. En la primera visita, los participantes lograron identificar como fortalezas en los docentes, la planeación didáctica, el dominio del tema, la preparación de material didáctico, la experiencia docente y la generación de ambientes favorables para el aprendizaje y la sana convivencia. De igual forma, señalaron áreas de oportunidad referentes a la evaluación formativa, la inclusión, los ajustes razonables, el trabajo colaborativo, el uso del tiempo, la estructura de la clase y la diversificación de las estrategias didácticas. Estos hallazgos muestran que la observación permitió hacer una lectura de la realidad pedagógica dentro del aula, más allá de una valoración del desempeño docente.

La segunda visita permitió reconocer que el acompañamiento tuvo mayor relevancia cuando la observación partió de acuerdos establecidos previamente y mediante espacios de diálogo reflexivo. Los acompañantes coincidieron en que la conversación pedagógica fue el elemento principal para contextualizar lo observado, identificar áreas de oportunidad y construir colaborativamente opciones de mejora. La totalidad de los participantes señalaron al diálogo y la reflexión como elementos centrales en el proceso, describiéndolos como “fundamentales”, “primordiales” o una “parte sustantiva” del acompañamiento, lo

que pone de manifiesto que el modelo no se trató de registrar información únicamente, sino que propició procesos de análisis compartidos sobre la práctica docente. Fue de este modo, que la observación en el aula se convirtió en el primer paso del acompañamiento, pero el intercambio profesional y la retroalimentación formativa se convirtieron en los elementos que dieron el sentido pedagógico al proceso.

Otro de los hallazgos importantes fue la relevancia que tiene el seguimiento. Los acuerdos recuperados en la segunda visita permitieron que la observación no fuera un hecho aislado y tuviera continuidad. Las respuestas de los participantes muestran que los compromisos fueron atendidos con distintos niveles de avance: algunos reportaron una consolidación de las recomendaciones establecidas, mientras que en otros casos persistieron aspectos específicos de la práctica docente que requirieron nuevas acciones de acompañamiento y reflexión.

Esta diferencia en los resultados muestra que el acompañamiento efectivamente produjo cambios en la práctica, aunque no de manera homogénea. Sin embargo, el hecho de que las segundas visitas se centraran en retomar compromisos, observar avances y reorientar necesidades de apoyo, evidencia que el proceso evolucionó desde un diagnóstico inicial hacia una dinámica de acompañamiento formativo de manera más sistemática.

Además, el instrumento empleado en el modelo fue valorado de manera positiva por su capacidad para centrar la observación en los elementos más relevantes de la práctica docente, identificar áreas de oportunidad y darles seguimiento; sin embargo, también se señalaron ajustes para hacerlo

menos repetitivo y específico en temas como planeación, evaluación, contenidos, propósito y congruencia entre lo planeado y lo desarrollado en clase. Este hallazgo resulta relevante desde la investigación-acción, ya que además de analizar la práctica docente, se centró en el modelo de intervención. En específico, el instrumento cumplió con la función de dirigir la observación, pero además fue revisado de forma crítica por los participantes, en un proceso abierto y reflexivo.

Respecto a la segunda categoría, los resultados evidencian que la mejora de la práctica docente se observó mediante cambios graduales y concretos, más que en transformaciones radicales o inmediatos. Los avances más observados fueron en la planeación, evaluación formativa, organización del grupo, uso del tiempo, incorporación de materiales, diversificación de estrategias y, en algunos casos, en el uso de tecnología. Algunos participantes señalaron que los docentes atendieron áreas de oportunidad detectadas durante la primera visita y que durante la segunda mostraron mayor seguridad, mejor estructura de la clase, así como mayor disposición para ajustar la enseñanza. Los cambios observados permiten corroborar que el acompañamiento favoreció procesos de mejora concretos y observables en la práctica.

Dentro de las evidencias más relevantes se encuentran ajustes en la planeación y evaluación, aspectos identificados como muy importantes para el acompañamiento por los participantes. También se reportaron avances significativos en la organización del grupo, uso de estrategias para la lectoescritura, trabajo en equipo y la incorporación de materiales didácticos o recursos tecnológicos. En algunos casos, la

mejorase observó como una mayor seguridad en el docente, asociada a un incremento en la congruencia entre planeación y conducción de la clase.

Sin embargo, la mejora observada en la práctica docente no fue uniforme. Cinco participantes señalaron que continuaron las necesidades de acompañamiento en temas como inclusión, ajustes razonables, trabajo colaborativo, alfabetización inicial, uso de material concreto y evaluación formativa. Dos de los ocho participantes identificaron un cumplimiento parcial de los compromisos establecidos durante el acompañamiento, un director señaló que “de 3 acuerdos se atendieron 2”, mientras que otro participante mencionó que la reflexión derivada de la visita previa se logró con parte del profesorado, pero no con la totalidad.

Esta situación confirma que la mejora de la práctica docente debe entenderse como un proceso progresivo, diferenciado y contextualizado a partir de las condiciones de cada escuela, grupo de alumnos y del propio docente. Dada tal situación, los resultados no reflejan un cambio lineal ni homogéneo, sino más bien avances que requieren continuidad.

Finalmente, el análisis transversal mostró cambios en la percepción del acompañamiento: el temor inicial a la observación disminuyó cuando este se entendió como apoyo y no como fiscalización. Esto favoreció un ambiente de confianza, apertura y compromiso, condiciones indispensables para mejorar la práctica. Así, el modelo no solo propició ajustes pedagógicos, sino también transformó la relación profesional entre directivos y docentes, generando aprendizajes sobre las condiciones que hacen del acompañamiento un proceso formativo.

CONCLUSIONES

Los hallazgos encontrados permiten afirmar que el objetivo general de la investigación se cumplió, ya que fue posible diseñar, implementar y valorar un modelo de acompañamiento pedagógico (MAP) desde la función directiva con el objetivo de contribuir a la mejora de la práctica docente en una zona escolar de educación primaria mediante procesos de diálogo y reflexión. Del mismo modo, los objetivos específicos se atendieron de forma congruente con la metodología de investigación-acción, ya que el modelo se construyó con la participación de los actores educativos de la zona escolar, se implementó en las escuelas a través de visitas de observación de clase, así como de espacios para el intercambio profesional, y su análisis permitió reconocer cambios observables en la práctica docente. De esta forma, la investigación confirma que el acompañamiento pedagógico, cuando se desarrolla desde la función directiva mediante procesos sistemáticos de observación, retroalimentación y seguimiento, puede constituirse como una estrategia formativa para favorecer la mejora continua.

Dada la naturaleza cualitativa y el diseño de I-A de este estudio, no se estableció una hipótesis estadística formal; no obstante, en cuanto a la idea central del estudio, los resultados permiten considerar que la implementación del MAP efectivamente contribuyó a la mejora de la práctica docente, aunque debe señalarse que se trata de un proceso gradual, situado y no homogéneo. Las evidencias no muestran cambios radicales, sino ajustes progresivos en dimensiones específicas de la práctica, entre estas la planeación didáctica, la evaluación formativa, la organización del grupo, el uso del tiempo y la diversificación en las estrategias de enseñanza.

Dicho de otra manera, se confirma que la mejora docente no depende únicamente de la observación de la clase, sino en cómo esta da la pauta para el diálogo profesional, la reflexión compartida y el seguimiento de acuerdos. Esto resulta congruente con el marco teórico, donde se concibe el acompañamiento pedagógico como un proceso formativo situado y la mejora de la práctica docente como un proceso colaborativo, sistemático y gradual.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación reafirma la pertinencia de la investigación-acción para estudiar procesos educativos enfocados a la mejora en contextos reales, ya que permite analizar la práctica al mismo tiempo que se interviene en ella. El carácter participativo de la metodología posibilitó que directivos y asesores técnico-pedagógicos además de aportar información, se involucraran activamente en la construcción, implementación y valoración del modelo. De tal forma que una de las principales contribuciones del estudio consiste en ofrecer evidencias de que la función directiva puede asumir un liderazgo pedagógico y un rol formativo para los docentes de sus escuelas, en cuanto el acompañamiento se base en la confianza, la reflexión y la continuidad del proceso. Es así como esta investigación aporta conocimiento relevante al campo educativo al revelar que el acompañamiento desde la función directiva va más allá de la responsabilidad administrativa y puede consolidarse como una práctica centrada en la formación docente.

Sin embargo, es necesario reconocer algunos límites en el estudio. El desarrollo en una única zona escolar restringe el alcance de los resultados y no permite generalizarlos de manera extensiva. De igual forma, el análisis se apoyó en solo dos momentos de

observación, lo que hizo posible identificar una tendencia hacia la mejora, pero no visualizar la consolidación de dichos cambios en un periodo de tiempo más prolongado. Además, que, al desarrollarse como una intervención desde la supervisión escolar, algunas percepciones iniciales pudieron ser influidas por el temor a ser señalados en su función. No obstante, la investigación muestra resultados relevantes por estar sustentada en la realidad de la práctica y por la posibilidad de proponer un modelo contextualizado de acompañamiento pedagógico.

A partir de estos resultados, se pueden considerar otras rutas de investigación. Por ejemplo, resulta pertinente ampliar el estudio a otras zonas escolares y a otros niveles educativos, así como desarrollar seguimientos de mayor duración profundizando en dimensiones específicas como son la evaluación formativa, inclusión, alfabetización inicial y trabajo colaborativo entre docentes y directivos. De igual manera, sería importante investigar con mayor detalle el cambio del rol directivo cuando esta figura asume el acompañamiento pedagógico como parte central de su trabajo en las escuelas. En términos generales, esta investigación confirma la viabilidad y pertinencia de un MAP desde la función directiva y aporta al conocimiento de que la mejora de la práctica docente puede favorecerse cuando el acompañamiento se concibe como una práctica dialógica, reflexiva y compartida por todos los actores educativos.

REFERENCIAS

- Abrigo-Picon, D. R., & Aliaga-Pacora, A. A. (2022). Acompañamiento pedagógico de los directores y desempeño docente en instituciones educativas. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 12569–12581. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V6I6.4265
- Aravena, O., Montanero, M., & Mellado, M. (2022). Percepción del profesorado y directivos escolares acerca del acompañamiento pedagógico en aula y sus implicancias en el desarrollo profesional docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 26(1), 235–257. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V26I1.13460>
- Barraza, A. (2023). Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa. (Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C., Ed.). <https://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MetodologiaInvestigacion.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Candela-Rodríguez, B. (2023). Elementos de la práctica reflexiva en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 54, 339–354. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-16421>
- Catalán, D., & Obeso, Y. (2023). Estrategias de acompañamiento pedagógico en el desempeño docente. *Horizontes Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(30), 1917–1929. <https://doi.org/10.33996/REVISTAHORIZONTES.V7I30.639>

Comisión Nacional para la Mejora Continua

de la Educación. (2022). Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD- 2021). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028. Educación básica.

Delgado, R., Delgado, I., Delgado, V., & Ramírez, A. (2022). Acompañamiento pedagógico directivo y desempeño docente en una institución pública del Perú. *Revista de Propuestas Educativas*, 4(7), 32–43. <https://doi.org/10.33996/PROPUESTAS.V4I7.773>

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Martel, C., & Castillo, R. (2023). Metodología de la investigación. Técnicas e instrumentos de investigación. Instituto Universitario de Innovación, Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>

Merçon, J. (2022). Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa en clave decolonial. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6614174>

O'Leary, M. (2023). Prólogo. En M. Morales, *La observación del aula*. SM.

Secretaría de Gobernación. (2024). Acuerdo número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0

Secretaría de Educación Pública. (2024). El Proceso de Mejora Continua. Orientaciones para las escuelas de Educación Básica. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s0_insumos_direc_proceso_mejora_continua.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2025a). Orientaciones para la Preparación de la Cuarta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar. Directivos y Supervisores. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s4_Orient_direccion_supervision.pdf?1764458413623

Secretaría de Educación Pública. (2025b). Orientaciones para la Preparación de la Sexta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar. Directivos y Supervisores. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s6_Orient_direccion_supervision.pdf?1764458413623

Taveras, B., & López-Yáñez, J. (2022). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: perspectivas de docentes y acompañantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(95), 1193–1224. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000401193&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2024). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Secretaría de Educación Pública. https://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Ushiña, G., & Colmenarez, T. (2022). Acompañamiento pedagógico de la gestión directiva en la mejora del desempeño docente. *Revista Honoris Causa*, 14(1), 95–108. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/100/126>

Valencia, E., Barinotto, V., Córdova, U., Borjas, E., & López, C. (2024). Acompañamiento pedagógico del directivo, una estrategia para la mejora de la práctica pedagógica. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(32), 93–106. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.707>

Vega, J. (2025). Liderazgo directivo y acompañamiento pedagógico desde la percepción de los docentes en instituciones educativas. *Revista InveCom*, 5(4), 1–8. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14787970>

Villamizar, G. (2024). Kurt Lewin: teoría de campo, investigación acción y educación. *Ciencia y Educación*, 8(1), 79–86. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i1.2945>

Wiater, A. (2022). Metodología de investigación-acción en la didáctica de lenguas extranjeras: sus posibilidades y límites. *Lenguas Modernas*, 59, 51–63. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/67933>