

[Cierre de edición el 30 de abril del 2024]

<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales

Contributions of Pedagogical Accompaniment to Advance the Quality of Teaching Practices in Rural Contexts

Contribuições do acompanhamento pedagógico para avançar na qualidade das práticas docentes em contextos rurais

Juan Carlos Beltrán-Véliz

Universidad de La Frontera

 <https://ror.org/04v0snf24>

Temuco, Chile

juan.beltran@ufrontera.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-4614-0650>

Nicole Florentina Mesina-Calderón

Fundación Compañía Manufacturera de Papeles y Cartones

Laja, Chile

nimescl@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2834-6276>

Nathaly Vera-Gajardo

Universidad Autónoma de Chile

 <https://ror.org/010r9dy59>

Temuco, Chile

nathaly.vera@uautonoma.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-1311-9778>

Pablo Müller-Ferrés

Universidad Autónoma de Chile

 <https://ror.org/010r9dy59>

Temuco, Chile

pablo.muller@uautonoma.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-1799-8466>



Recibido • Received • Recebido: 07 / 07 / 2022

Corregido • Revised • Revisado: 02 / 02 / 2024

Aceptado • Accepted • Aprovado: 28 / 02 / 2024

Resumen:

Introducción. Se presenta un artículo original derivado de una investigación: Acompañamiento a escuelas situadas en contextos rurales. **Objetivo.** Develar analíticamente la contribución del acompañante pedagógico, en torno a las prácticas docentes realizadas por el profesorado en escuelas ubicadas en contextos rurales de la región del Bío Bío. **Metodología.** Esta investigación se enmarca en la metodología cualitativa, con un diseño de estudio de caso colectivo. Se utilizó la



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

entrevista semiestructurada y el análisis documental, las personas participantes fueron 19 docentes de Educación General Básica, entre 22 a 65 años. **Resultados.** Los principales resultados indican que, el acompañante pedagógico orienta el diseño de planificaciones desde la colaboración. Además, la retroalimentación sistemática y oportuna de forma oral y escrita, fortalece las habilidades de pensamiento de orden superior del profesorado acompañado. Asimismo, el acompañamiento pedagógico, favorece la innovación de prácticas docentes desde la articulación colaborativa entre pares, con base al diálogo y la reflexión. En efecto, cobra vital importancia la práctica reflexiva, en la formación de docentes con sentido crítico, beneficiando así el desarrollo profesional, lo cual se refleja en la reformulación de la práctica docente, orientada en una enseñanza y aprendizaje situado. El acompañamiento pedagógico sistemático desarrolla en la persona docente orientada la capacidad de liderazgo pedagógico. **Conclusiones.** El acompañamiento pedagógico es un proceso clave en la mejora de las prácticas docentes y en el fortalecimiento del desempeño profesional del personal docente asesorado. Ello repercute de forma significativa en la formación del estudiantado y en la generación de transformaciones sociales en la educación rural y, en otros contextos educativos. En tal sentido, se recomienda que el docente se perfeccione continuamente, para dar respuesta a los requerimientos de la sociedad actual.

Palabras claves: Aprendizaje; enseñanza; orientación pedagógica; ODS4 Educación de calidad; enseñanza de la educación; práctica docente; retroalimentación; contexto rural.

Abstract:

Introduction. This original article presents findings from an investigation focusing on accompaniment to schools in rural contexts. **Objective.** This study aims to analyze the contributions of the pedagogical companion to the teaching practices of educators in rural schools in the Bío Bío region. **Methodology.** The study employs a qualitative approach and a collective case study design. Semi-structured interviews and documentary analysis were conducted with 19 General Basic Education teachers, aged between 22 and 65 years. **Results.** The main results reveal that the pedagogical companion plays a guiding role in collaboratively designing lesson plans. In addition, systematic and timely feedback, both oral and written, strengthens the higher-order thinking skills of the teachers being accompanied. Furthermore, pedagogical accompaniment fosters the innovation of teaching practices through peer collaboration, based on dialogue and reflection. Indeed, reflective practice is of vital importance in the training of teachers with critical thinking skills, thus benefiting professional development, which is reflected in the reformulation of teaching practice, oriented towards situated teaching and learning. The systematic pedagogical accompaniment develops the capacity for pedagogical leadership in the accompanied teachers. **Conclusions.** Pedagogical accompaniment is a key process in improving teaching practices and strengthening the professional performance of the teachers being tutored. This has a significant impact on student training and the generation of social transformations in rural education and in other educational contexts. In this sense, continuous self-improvement is recommended for teachers to meet the demands of contemporary society.

Keywords: Learning; teaching; pedagogical orientation; SDG4 Quality education; education teaching; teaching practice; feedback; rural context.

Resumo:

Introdução. Este artigo original apresenta resultados de um estudo sobre o acompanhamento a escolas localizadas em contextos rurais. **Objetivo.** Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições do acompanhamento pedagógico para as práticas docentes dos educadores em escolas rurais na região do Bío Bío. **Metodologia.** A pesquisa se enquadra numa metodologia qualitativa, com desenho de estudo de caso coletivo. Entrevistas semiestruturadas e análise documental foram realizadas com 19 professores de Educação Básica Geral, com idades entre 22 e 65 anos. **Resultados.** Os principais resultados indicam que o acompanhamento orienta o desenho do planejamento a partir da colaboração. Além disso, o feedback oral e escrito sistemático e oportuno fortalece as habilidades de pensamento de alto nível dos professores acompanhados. Da mesma forma, o acompanhamento pedagógico favorece a inovação das práticas docentes a partir da articulação colaborativa entre pares, baseada no diálogo e na reflexão. Com efeito, a prática reflexiva assume uma importância vital na formação de professores com pensamento crítico, beneficiando assim o desenvolvimento profissional, o que se reflete na reformulação da prática docente, orientada para o ensino e a aprendizagem situados. O acompanhamento pedagógico sistemático desenvolve a capacidade de liderança pedagógica no professor acompanhado. **Conclusões.** O acompanhamento pedagógico é um processo fundamental para melhorar as práticas docentes e fortalecer o desempenho profissional do docente acompanhado. Isto tem um impacto significativo na formação dos alunos e na geração de transformações sociais na educação rural e em outros contextos educacionais. Neste sentido, recomenda-se que os professores busquem aperfeiçoamento contínuo, a fim de responder às demandas da sociedade atual.

Palavras-chave: Aprendizagem; ensino; orientação pedagógica; ODS4 Educação de qualidade; ensino de educação; prática docente; retorno; contexto rural.

Introducción

La educación que se entrega en contextos rurales no ha asegurado resultados académicos óptimos, condiciones adecuadas, ni ha disminuido las desigualdades educativas (Peirano et al., 2015; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020). Entre los aspectos que influyen en dicha realidad, es posible mencionar la distribución inadecuada del tiempo en las actividades curriculares, así como también las evidentes dificultades que poseen las personas docentes en cuanto a la planificación de las prácticas de enseñanza, dado que deben atender diferentes niveles educativos en la misma aula de clases (Santos, 2017). Además, el currículum y las formas de enseñanza están, según confirman diversos estudios, descontextualizados de la realidad (Beltrán-Véliz et al., 2022; Díaz Fuentes et al., 2016; Freire-Contreras et al., 2021). Sumado a lo anterior, las escuelas en contextos rurales no disponen de prácticas de acompañamiento al personal docente de forma sistemática (Sánchez Sánchez & Jara Amigo, 2019).

Las prácticas docentes del profesorado deben sufrir un cambio que apunte a movilizar procesos didácticos y otorgue sentido profundo a su accionar, a la vez que promuevan mejoras continuas en el proceso de enseñanza y aprendizaje como eje transversal, con el propósito



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

de fortalecer el desempeño profesional del profesorado. En este contexto, se posiciona el *acompañamiento pedagógico* como un proceso relevante, para fortalecer las prácticas docentes (Aziz Dos Santos, 2017). En correspondencia, la Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente N° 20.903 establece que el acompañamiento pedagógico debe cumplir con la función de orientar la formación de la persona docente, para promover una mejora continua de su desarrollo profesional mediante la retroalimentación pedagógica, en un marco colaborativo y de carácter reflexivo, con el objetivo de mejorar las capacidades del profesorado implicado en dicho proceso (Vives-Varela & Varela-Ruiz, 2013). En este escenario, aparece la figura *acompañante pedagógico*: docente con experiencia, con conocimientos disciplinarios y pedagógicos de excelencia, para el ejercicio profesional docente. En tal sentido, dispone del acceso preferente a las funciones de acompañamiento pedagógico (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020b).

En suma, el acompañamiento pedagógico cumple un rol clave, dado que estudios reportan que promueve la mejora continua de las prácticas docentes y, en consecuencia, el proceso de aprendizaje del estudiantado (Agreda Reyes & Pérez Azahuanche, 2020; Leiva-Guerrero & Vásquez, 2019). Por tanto, contar con información respecto del acompañamiento pedagógico en torno a las prácticas docentes que desarrolla el profesorado en el medio rural permitiría mejorar resultados educativos, la actualización de conocimiento curricular y la viabilidad de la implementación de las políticas educativas, en este tipo de contextos, lo cual sigue siendo una necesidad (de la Vega Rodríguez, 2021; Vera-Bachmann & Salvo, 2016; Williamson, 2018). Debido a lo expuesto, se planteó el siguiente objetivo: Develar analíticamente la contribución de la figura de la persona acompañante pedagógica, en torno a las prácticas docentes realizadas por el profesorado en escuelas ubicadas en contextos rurales de la región del Bío Bío.

Marco teórico

Didáctica y conocimiento didáctico del contenido

El término de didáctica proviene del griego *didaskein*, asociado a la instrucción, enseñanza y exposición sobre un tema, saber o conocimiento (Abreu et al., 2017). Al respecto, Zambrano Leal (2006) señala que la didáctica es una disciplina científica cuyo objetivo es el estudio de la transposición y apropiación del saber, mediante el proceso enseñanza y aprendizajes. Por su parte, Zabalza Beraza (2007) indica que la didáctica hace referencia a la movilización del proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de propuestas teóricas, así como también, de conocimientos, saberes, y experiencias pedagógicas. Medina Revilla (2009), sostiene que la didáctica es la disciplina que yace orienta a la formación del educando, través de la adaptación y desarrollo apropiado de la enseñanza para generar aprendizajes.

En suma, la didáctica es una disciplina que incorpora teorías, disciplinas, métodos, prácticas evaluativas y recursos didácticos que facilitan al personal docente la movilización del proceso de enseñanza de forma contextualizada, desde un enfoque técnico, práctico, crítico y creativo. Además, aporta al desarrollo de procesos didácticos en contextos educativos con diversidad social, cultural (Beltrán-Véliz et al., 2018) e histórica. Por lo tanto, permite la transformación continua de la práctica del profesorado a partir de la adecuación apropiada del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde el campo de la didáctica, es necesario y relevante abordar el postulado: *Conocimiento Didáctico del Contenido* (CDC) propuesto por Lee Shulman. El CDC es la mixtura entre materia y didáctica que permite la organización, adaptación y representación de determinados temas, conocimientos, y problemas, a los variados intereses, características, habilidades y capacidades del estudiantado, para luego enseñarlos (Shulman, 2005). En este sentido el CDC plantea la necesidad de que la población docente adquiera un conocimiento experto del contenido a enseñar, a fin de que puedan desarrollar una enseñanza que promueva y facilite la comprensión del estudiantado y, por tanto, adquieran aprendizajes (Marcelo García, 2001). Por esta razón, el profesorado demanda de un CDC que posibilite el buen quehacer docente (Bolívar, 2005). En este contexto, el CDC es una categoría de conocimiento central para movilizar las prácticas del personal docente, asimismo, resulta fundamental para promover su desarrollo profesional.

Marco para la buena enseñanza

El marco para la buena enseñanza (MBE) busca guiar y orientar el desarrollo de la práctica docente, dado que la enseñanza es un ejercicio permanente de aprendizaje. Asimismo, permite y contribuye a hacer frente a las demandas y requerimientos que la sociedad del conocimiento le demanda a la docencia actual, lo cual permitirá adquirir nuevos conocimientos, métodos, estrategias, habilidades y herramientas, así como también adaptar la práctica docente acorde las necesidades características y contexto del estudiantado. Lo anterior permite que el profesorado se encuentre en constante aprendizaje de por vida (MINEDUC, 2021). En este contexto, el *acompañamiento pedagógico* se sitúa al alero del MBE, como un elemento clave para fortalecer y mejorar continuamente las prácticas docentes. La práctica docente, constituye un conjunto de actividades didácticas que los profesores desarrollan como parte de su quehacer en el aula y que incide directamente en los aprendizajes del estudiantado en diversos contextos (García Cabrero, 2008; Martínez-Rizo, 2012).

En este aspecto, el ente acompañante pedagógico se sustenta y orienta, desde los dominios establecidos en el MBE: Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje; Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todo el estudiantado; Dominio D: Responsabilidades profesionales. Estos



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

dominios hacen referencia a categorías de conocimientos, habilidades, capacidades y aspectos fundamentales para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2021), de manera pertinente y contextualizada. Al respecto, Korthagen, (2014) señala que cada dominio constituye una serie de conocimientos, habilidades y disposiciones en torno la enseñanza y el aprendizaje, los que deben ser interpretados y reinterpretados por el personal docente mediante de la reflexión continua sobre su propia práctica en el contexto que se desempeñan. Desde esta perspectiva, la figura de acompañante pedagógico contribuye de manera significativa en la mejora del desempeño de cada docente y, en consecuencia, al desarrollo de los aprendizajes del estudiantado desde una perspectiva integral.

Acompañamiento pedagógico en contextos educativos rurales

El acompañamiento pedagógico “es una estrategia de mediación que implica generar espacios compartidos que permitan reflexionar, re-significar y hacer consciente el efecto formativo a través del análisis de situaciones concretas” (Peirano et al., 2015, p. 59). Al respecto, el acompañamiento pedagógico es un proceso de importancia, dado que aporta al desarrollo de la capacidad reflexiva de las personas docentes (Correa Molina, 2015). Por lo anterior, el acompañamiento pedagógico permite la posibilidad de reunión y trabajo colaborativo entre docentes alrededor de temas o problemas educativos para analizar, reflexionar, discutir y dialogar sobre estos (Noreña Álvarez & García-Carrillo, 2023). Todo ello, está orientado hacia la mejora de las prácticas docentes y, por tanto, del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El MINEDUC (2018) describe el acompañamiento pedagógico como el proceso de desarrollo profesional del personal docente, caracterizado por un clima de confianza y comunicación efectiva, para fortalecer la mejora de la práctica docente. Desde esta perspectiva, el acompañamiento pedagógico posee un carácter formativo vinculado al intercambio de experiencias pedagógicas fundadas en la retroalimentación, el diálogo horizontal, reflexión y respeto mutuo entre docente como acompañante y docente como persona acompañada, a fin de producir, en estos últimos, mejoras en sus prácticas docentes a través del trabajo colectivo (Agreda Reyes & Pérez Azahuanche, 2020). Todo ello, mediado por el contexto y la cultura, para desarrollar, transformar e instalar prácticas docentes efectivas. Ello implica que el acompañamiento pedagógico fortalezca y construya el desarrollo profesional de cada docente, desde una perspectiva identitaria (Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019). Para ello es necesario que el acompañamiento pedagógico implique construir y co-construir un espacio de trabajo, de diálogo y reflexión continua que permita abordar temas y problemas educativos para la mejora del aprendizaje (MINEDUC, 2020a), desde un perspectiva diversa y profunda.

En tal sentido, el acompañamiento pedagógico se constituye en un proceso clave en la formación profesional del personal docente y cobra aún más relevancia en el contexto rural, dado que la educación rural incluye diversas modalidades de educación (escolar, no escolarizada, informal y cooperación técnica) que abarcan la niñez desde la primera infancia

hasta la juventud y adultez con objetivos diversos atingentes a los intereses del Estado (Williamson, 2018). Asimismo, la educación rural se caracteriza por currículos escolares y formas de enseñanza descontextualizadas de la realidad territorial, vulnerabilidad social y educativa. Además, se caracteriza por una educación multigrado y con escasez de docentes (de la Vega Rodríguez, 2021; Díaz Fuentes et al., 2016; González & López, 2022; Peirano et al, 2015), sumado a la coexistencia de distintas culturas.

En este aspecto, las personas docentes que se desempeñan en escuelas rurales organizan y planifican sus prácticas docentes en función de un currículum mayoritariamente monocultural y homogeneizador (González & López, 2022), lo cual excluye los saberes, conocimientos y las características del estudiantado, así como también su contexto educativo cultural (Beltrán-Véliz et al., 2022; Shulman, 2005). Para superar en parte lo anterior, se debe implementar prácticas docentes contextualizadas, considerando para ello los conocimientos previos, las características, la realidad social, cultural e histórica del estudiantado. En este contexto, la identidad de la educación rural está constituida por el territorio en el que existe y se desarrolla, a través del lenguaje, cultura, historia, y la interrelación escuela y territorio (Williamson, 2018). En este sentido, la educación rural y su vinculación con el territorio está estrechamente relacionada con las formas de vida que subyacen a conocimientos, saberes, lenguaje, experiencias, tradiciones, y creencias ancestrales y comunitarias. A su vez, la educación rural está atravesada por la dimensión intercultural.

Metodología

Este estudio es de tipo cualitativo, pues permite “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresados por ellos mismos” (Sandín Esteban, 2003, p. 121). En este marco, se utilizó un diseño basado en un estudio de caso colectivo, para comprender una realidad en profundidad (Stake, 2010). El caso colectivo se constituyó por cuatro escuelas municipales rurales. Estas escuelas están caracterizadas por un alto índice de vulnerabilidad social y educativa que sobrepasa 80%. Además, cuentan con una matrícula de estudiantes de ascendencia mapuche que sobrepasa el 25%, de la totalidad del estudiantado matriculado.

El primer establecimiento educacional pertenece a la comuna de Los Ángeles, se inserta en el área rural cercano al contexto urbano. En él se imparte enseñanza al nivel parvulario y básico (desde 1° a 8° año). Las personas funcionarias que desempeñan labores de educación se distribuyen en: 2 directivos, 27 docentes, y 19 asistentes de la educación. Posee una matrícula de 311 estudiantes. Tiene una ascendencia mapuche de un 29% del total del estudiantado matriculado. El segundo establecimiento, pertenece a la comuna de Los Ángeles, se inserta en el contexto rural. Imparte enseñanza al nivel parvulario y básico (desde 1° a 8° año). Las personas funcionarias que realizan actividades educativas son: 2 directivos, 21 docentes y 15 asistentes de la educación. Posee una matrícula de 190 estudiantes. Con una ascendencia mapuche de un 25% de la totalidad de la



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

matrícula. El tercer establecimiento, pertenece a la comuna de Los Ángeles, se ubica en el área rural. Imparte enseñanza al nivel parvulario y básico (desde 1º a 8º año). Las personas funcionarias que desempeñan labores educativas corresponden a: 2 directivos, 23 docentes y 17 asistentes de la educación. Tiene una matrícula de 222 estudiantes, con un índice de ascendencia mapuche de un 26% de la totalidad de la matrícula. El cuarto establecimiento, pertenece a la comuna de Los Ángeles, se inserta en el contexto rural. Imparte enseñanza al nivel parvulario y básico (desde 1º a 8º año). Las personas funcionarias que desempeñan labores educativas son: 1 directivo, 15 docentes y 9 asistentes de la educación. Posee una matrícula de 167 estudiantes, tiene un índice de ascendencia mapuche de un 28% de la totalidad de la matrícula.

Participantes

El estudio estuvo constituido por 19 docentes de Educación General Básica. Los sujetos participantes fueron seleccionados de manera intencionada, dado que cuentan con mejor conocimiento del fenómeno de estudio, ello garantizó una saturación efectiva y eficiente de las categorías y subcategorías con información de calidad (Gurdián-Fernández, 2007). En este sentido, se seleccionan estos docentes, puesto que se encontraban en situación de acompañamiento pedagógico. Los criterios de inclusión para quienes participaron fueron: i) Experiencia como docente: desde el inicio de su desempeño como profesor; ii) Género: masculino y femenino; iii) Profesión que desempeña: en educación general básica; iv) Niveles: desde primero a cuarto básico; v) Asignaturas: Lenguaje y comunicación; matemática; historia, geografía y ciencias sociales; ciencias naturales; vi) Docentes en situación de acompañamiento pedagógico.

Instrumentos de recogida de información

Se aplicó la entrevista semiestructurada, al profesorado en situación de acompañamiento. Las preguntas fueron sometidas a un juicio de personal experto, constituido por tres personas calificadas en el tema con grado de doctorado. Posteriormente, la entrevista fue sometida a un pilotaje. La entrevista quedó conformada por 13 preguntas. Los relatos de las personas participantes fueron recolectados mediante de las entrevistas y se identificaron con un código en los resultados. Los relatos emanados de las entrevistas que se presentan en este manuscrito fueron seleccionados debido a sus significados ricos y profundos. Complementariamente, para obtener evidencia más profunda y rica del proceso de acompañamiento pedagógico, se aplicó el análisis documental al: registro de la observación de la clase [R/OB/C]; registro de la retroalimentación de la observación [R/R/OB]; registro de la retroalimentación de la planificación [R/R/P]. Los registros fueron realizados por la persona docente acompañante, para lo cual utilizó una grabadora.

Dimensión ética y procedimiento de recogida de información

Se hizo entrega de un consentimiento informado a los sujetos participantes. Se les invitó a participar de forma voluntaria en la investigación, a través de una entrevista semiestructurada. En este contexto, se consideraron los principios éticos, de honestidad, responsabilidad en la

ejecución, cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones laborales y buena gestión, integridad, cumplimiento de las normas y métodos adecuados de investigación (Singapur, 2010). Finalmente, se indicó que los resultados les serán devueltos una vez concluido el estudio. Firmado el consentimiento informado por las personas participantes, se procedió a la aplicación de la entrevista semiestructurada.

En la aplicación de las entrevistas semiestructurada se empleó una grabadora de voz, para obtener un registro claro y preciso de la información. El análisis documental, se diseñó y aplicó con base en los Dominios del MBE A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje; Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todo el estudiantado; Dominio D: Responsabilidades profesionales (MINEDUC, 2021).

Procedimiento y análisis de datos

Se empleó el programa Atlas ti 8,0. para organizar y analizar los datos. Asimismo, permitió a las personas investigadoras analizar con rigurosidad la información. Para el proceso de análisis de datos, se requirió de dos etapas de análisis de la Teoría Fundamentada: codificación abierta y axial. El proceso de *codificación abierta* consistió en abrir el texto, exponer las ideas, significados, pensamientos contenidos en este, para descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos (Strauss & Corbin, 2002). Durante este proceso, los datos contenidos en el texto se disgregaron en partes discretas, luego se examinaron de forma rigurosa, y se compararon entre ellos, para buscar similitudes y diferencias (Strauss & Corbin, 2002). Esto permitió levantar categorías y subcategorías. Para dar rigor al análisis de los datos se empleó el Método Comparativo Constante (MCC), para contrastar categorías y subcategorías que surgieron en el proceso de análisis, mediante un proceso de circularidad sistemática (Glaser & Strauss, 1967). A la vez, aportó a la triangulación de la información y, por tanto, a la comprensión del fenómeno investigado.

A partir de la codificación abierta se levanta la categoría: *contribución del acompañamiento pedagógico*, de la cual forman parte las subcategorías: planificación de la enseñanza y aprendizaje; retroalimentación sistemática y oportuna; articulación colaborativa entre pares; práctica reflexiva; reformulación de la práctica docente; enseñanza y aprendizaje situado; liderazgo pedagógico. La categoría mencionada, junto con sus respectivas subcategorías presentaron *saturación teórica*, dado que no se encontraron datos adicionales para desarrollar la categoría (Glaser & Strauss, 1967). Para eludir los sesgos y desviaciones, se empleó la *confirmabilidad* para analizar e interpretar los datos de forma neutral (Gurdián-Fernández, 2007), dicho proceso se realizó con otro investigador experto en acompañamiento pedagógico. Para dar rigor a lo anterior, se utilizaron los *memorandos*, lo cual apoyó al investigador de manera permanente a expresar pensamientos, interrogantes, realizar notas reflexivas, análisis, a fin de identificar temas y patrones en los datos, lo cual contribuyó a incrementar el nivel conceptual del fenómeno en estudio (Glaser & Strauss, 1967). Este procedimiento, se realizó cuando la información emanada de los sujetos fue confusa e insustancial, lo que implicó a las personas investigadoras volver al trabajo de campo, con la finalidad de entrevistar nuevamente a las personas participantes, para captar en profundidad



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

la riqueza de sus significados y, de esta manera, clarificar la información. Lo anterior favoreció al enriquecimiento y adecuación de las categorías y subcategorías y, la relación de estas, de forma más precisa. A su vez, contribuyó a que se realizara de forma apropiada el proceso de *codificación axial*, el cual es entendido según [Strauss & Corbin \(2002\)](#), como el proceso en el cual las categorías se relacionan con sus subcategorías, dado que la codificación sucede en torno al eje de una categoría. Ello se aprecia en la red conceptual ([Figura 1](#)).

Figura 1: Contribución del acompañamiento pedagógico



Nota: Elaboración propia.

Resultados y discusión

Se presentan los resultados de la categoría: *contribución del acompañamiento pedagógico*, con sus respectivas subcategorías.

Categoría 1. Contribución del acompañamiento pedagógico

Esta categoría se vincula con las principales prácticas que forman parte del acompañamiento pedagógico, el cual orienta y fortalece el quehacer docente y, de esta manera, contribuye a mejorar la práctica docente.

En la [Tabla 1](#), se presenta la cuantificación de relatos con mayor significado y saturación por subcategorías, los que son expuestos en este manuscrito. Estos relatos provienen de las entrevistas semiestructuradas.

Tabla 1: Cuantificación de relatos de los participantes procedentes de las entrevistas semiestructuradas

Subcategorías	Cuantificación de relatos
Planificación de la enseñanza y aprendizaje	1
Retroalimentación sistemática y oportuna	2
Articulación colaborativa entre pares	2
Práctica reflexiva	2
Reformulación de la práctica docente	0
Enseñanza y aprendizaje situado	2
Liderazgo pedagógico	1

Nota: Elaboración propia.

En la [Tabla 2](#), se presenta la cuantificación de la información con mayor significado y saturación por subcategorías, la que se expone en este manuscrito. Esta información procede de las técnicas: entrevistas semiestructuradas; registro de la observación de la clase; registro de la retroalimentación de la observación; registro de la retroalimentación de la planificación.

Tabla 2: Cuantificación de la información expuesta en los resultados

Subcategorías	Cuantificación de relatos
Planificación de la enseñanza y aprendizaje	2
Retroalimentación sistemática y oportuna	2
Articulación colaborativa entre pares	2
Práctica reflexiva	2
Reformulación de la práctica docente	2
Enseñanza y aprendizaje situado	2
Liderazgo pedagógico	2

Nota: Elaboración propia.

<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Subcategoría a. Planificación de la enseñanza y aprendizaje

El personal docente valora positivamente el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) que dispone la persona acompañante pedagógica en la orientación y contextualización de la *planificación de la enseñanza y aprendizaje* que se desarrolla en un contexto colaborativo:

El conocimiento que tiene el asesor de las estrategias de enseñanza, y también de aprendizaje, de cómo evaluar, de los recursos didácticos a utilizar, nos van ayudando de forma colaborativa, para que nosotros adecuemos nuestras planificaciones, para así, poder ir mejorando. [E: 2]

En el relato anterior, se observa que el CDC se releva como una categoría base de conocimiento, fundamental para vehicular los procesos de transposición didáctica sobre la base de los componentes que subyacen a la didáctica como: estrategias didácticas, métodos de evaluación y los recursos didácticos, para contextualizar la planificación de la enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva colaborativa, entre la persona docente acompañante y el sujeto acompañado. Al respecto, [Shulman \(2005\)](#) señala que el CDC implica la mezcla entre el contenido y la didáctica para comprender cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adecuan a la diversidad de intereses y capacidades del estudiantado, en el diseño de las planificaciones de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica ir tras la mejora de las prácticas docentes, orientada a la resolución de problemas:

Docente acompañante: Entonces, planifiquemos la resolución de problemas considerando el contexto, integrando las habilidades que tus estudiantes que deben desarrollar para resolver los problemas. Redactemos los pasos que tus alumnos deben seguir para resolver problemas. ¡Ayúdame! [profesora acompañada] ¿Qué deben realizar primero? Docente acompañante: leer detenidamente e identificar y subrayar las palabras clave. Estoy de acuerdo [indica la docente]. [R/R/P]

En el registro anterior, se evidencia que el diseño de la planificación de la enseñanza y aprendizaje se realiza de forma colaborativa entre la persona docente acompañante y la docente asesorada, donde la primera asume un rol de figura orientadora. En este sentido, se trazan los pasos que debe seguir el estudiantado para desarrollar las habilidades que contribuyan a la resolución de problemas. Para ello, se genera un ambiente de interacción basada en un flujo de conocimientos pedagógicos desplegados por el personal docente acompañante, los que se movilizan a través de un proceso comunicativo de interrogación, la que, a su vez, suscita la reflexión. De este modo, la persona docente acompañada piensa detenidamente y seguido se adentra y accede a las experiencias y conocimientos del personal docente acompañante, dado que resultan necesarios de conocerlos y comprenderlos.

Subcategoría b. Retroalimentación sistemática y oportuna

Se aprecia una *retroalimentación sistemática y oportuna* de forma oral y escrita, al recibir continuas intervenciones de parte de la persona docente acompañante: *Que sea algo sistemático, así como lo hacen los profesores acompañantes, es súper ordenado, todos los meses... vienen, nos observan nuestras clases, entonces uno va mejorando, entonces es algo sistemático* [E:6]. En este sentido, [Peña Hurtado \(2019\)](#) afirma que “una retroalimentación sistemática, oportuna e inmediata, facilita mayores posibilidades de mejora” (p. 01). En este contexto, otro sujeto entrevistado relata:

Yo valoro mucho como retroalimentan, porque se hace de forma periódica, de forma oral y también escrita. Esto fortalece mis habilidades, a mi como profesor para entregar una mejor educación, porque me retroalimenta durante todo el desarrollo de la clase. Entonces, siempre estoy abierto a las retroalimentaciones, eso mejora mi desempeño y, también los aprendizajes de mis estudiantes. Todo esto, tiene sentido para mí, como profesor. [E:1]

La apertura de la persona docente asesorada, al acoger continuas retroalimentaciones sobre los aspectos positivos y aquellos que se deben mejorar durante todo el desarrollo de la práctica docente, le permite a la persona docente guiada fortalecer y avanzar en la adquisición de habilidades de pensamiento de orden superior como: reflexionar críticamente, analizar, reorganizar, innovar, entre otras. Además, otorga sentido a su rol como sujeto formador, puesto que la información nueva se conecta con los conocimientos previos en torno al qué, cómo y para qué se debe enseñar. Asimismo, genera comprensión y, por tanto, un cambio significativo en su quehacer como personal formador. Esto posee efectos positivos en el desempeño profesional docente en el corto, mediano y largo plazo, y a su vez en los aprendizajes del estudiantado.

Subcategoría c. Articulación colaborativa entre pares

El personal acompañante pedagógico, a través de la retroalimentación, suscita la *articulación colaborativa entre pares*, lo que permite “promover espacios de trabajo colaborativo entre docentes, para concretar la generación de propuestas de articulación entre asignaturas con énfasis en común” ([MINEDUC, 2015, p. 9](#)), con base al diálogo para compartir significados y construir nuevos saberes pedagógicos entre docentes, a fin de enriquecer la práctica de enseñanza:

...el trabajo del acompañante pedagógico nos ha permitido trabajar de forma conjunta, interaccionar con los colegas, para apoyarnos, en nuestras posibles debilidades que se observan dentro del aula. Intercambiar conocimientos ..., formas de planificar, maneras de evaluar, materiales didácticos, estrategias, etc. Así que yo encuentro que la retroalimentación, a mi parecer, es muy positiva, porque permite el trabajo colaborativo, donde reflexionamos y dialogamos entre nosotros. [E:7]



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

El sujeto docente acompañante promueve espacios de socialización y retroalimentación para una colaboración mutua entre docentes, aquí se intercambian conocimientos, saberes, ideas innovadoras y experiencias pedagógicas. Así como también, planificaciones, procedimientos de evaluación, estrategias y materiales, entre otros componentes didácticos que se deben incluir en la programación. Ello permite transformar aquellas posibles debilidades que puedan estar permeando la práctica docente, en fortalezas, a través del diálogo y reflexión. Mediante visitas en el aula se puede apreciar las observaciones de prácticas docentes realizadas para la toma de decisiones que contribuyan a asegurar el desarrollo de los objetivos propuestos:

Yo he tenido la oportunidad de observar la clase de un par y, él ha observado la mía. Uno analiza la práctica del colega, ejemplo: esto no está tan bien, esto se podría mejorar así, ¿cómo lo abordo yo? De esta forma... Si tu colega lo está haciendo bien, sabes me daría resultados a mí, quizás en este caso o en este otro. Entonces, mmm..., uno le entrega una retroalimentación a su colega, una vez finalizada su clase, de las prácticas que a uno le han dado buenos resultados. [E:5]

Las visitas entre pares, en espacios de desarrollo de prácticas docentes en el aula, a través de la observación, contribuyen a analizar, reflexionar y seguidamente retroalimentar la práctica docente a su par de forma inmediata y oportuna, haciendo énfasis en las fortalezas y debilidades. Al tiempo que transfiere de forma recíproca un flujo de experiencias pedagógicas que han dado óptimos resultados de aprendizajes en el estudiantado, para transformar y mejorar la práctica docente en distintos niveles y asignaturas.

Subcategoría d. Práctica reflexiva

La *práctica reflexiva* devela los aspectos que favorecen y desfavorecen la práctica docente, al tiempo que moviliza la mejora del desarrollo profesional docente: *...se va reflexionado sobre aquellos aspectos que fueron positivos y negativos. Uno descubre aquellas cosas que hay que mejorar, para responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, entonces así, uno... va mejorando su práctica [E:11].* En este mismo contexto, otro sujeto entrevistado relata:

... te hace cuestionarte y, te hace ver si vas bien o no vas bien ..., ¿qué tienes que adecuar en tu práctica pedagógica?, en ese momento, quizás tienes que irte para este u otro lado. Entonces, debes evaluar tu práctica, para ver si los estudiantes se comprometen con lo que están haciendo. ..., para ver si lograron aprender. Esto me permite adecuar, cambiar mi práctica en un contexto diverso para mejorarla y, por supuesto mejorar mi desarrollo como profesor. [E:13]

Desde los relatos anteriores, la práctica reflexiva promueve en el personal docente asesorado, el cuestionamiento de los aspectos que facilitan y obstaculizan la práctica docente, asimismo descubren aquellos componentes didácticos que se deben mejorar, para dar respuesta

a las necesidades de aprendizajes del estudiantado. Además, se visualiza que la persona docente asesorada evalúa su práctica docente, lo cual es necesario de ejecutar, para obtener información respecto del compromiso del estudiantado con sus actividades y de sus aprendizajes alcanzados. Desde esta perspectiva, la persona docente orientada reformula las actividades y componentes didácticos que movilizan el proceso de enseñanza y aprendizaje, para incorporar cambios en la práctica docente. Respecto a lo anterior, cada profesional docente debe aprender a reflexionar, pues ello implica movilizar los diferentes saberes que contribuyan a comprender una situación desde distintas perspectivas, además de pensar y evaluar soluciones alternativas (MINEDUC, 2021). Este proceso reflexivo, favorece la comprensión de las racionalidades que están en la base del currículo, permite reorientar los procesos didácticos y, por tanto, transformar la práctica docente desde contextos diversos, lo que conlleva a optimizar el desarrollo profesional de la enseñanza.

Subcategoría e. Reformulación de la práctica docente

La persona docente acompañada, durante la ejecución de su práctica docente (asignatura de matemáticas) da instrucciones para que el estudiantado mida objetos con mediciones estandarizadas y no estandarizadas. Durante la actividad, se aprecia cierto estudiantado que mide un objeto con una estrategia inapropiada, al tiempo, que otros se distraen realizando acciones distintas. Ello da cuenta que la persona docente asesorada no cumple con la función de monitoreo y mediación constante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje:

El profesor asesorado da instrucciones: Van a sentarse, escucharán las instrucciones: medirán tres objetos en medidas estandarizadas y no estandarizadas. Recuerden partir del punto cero. Cuatro estudiantes están de pie midiendo un mueble con pasos. Tres estudiantes conversan cuando la profesora da la instrucción. Un alumno busca su lápiz arrastrándose por el piso. [R/OB/C]

Finalizada la práctica docente, se genera un espacio reflexivo entre docente acompañante y la persona docente asesorada, para reformular la práctica docente:

Profesor acompañante: ahora volvamos a tu clase y reflexionemos ¿qué ocurrió cuando entregaste la instrucción para que los estudiantes fueran a medir objetos? ¿Qué estrategias didácticas podrías aplicar para mejorar tu clase? ¿Qué otros elementos podrías emplear para mejorar considerando el contexto del estudiante? Te entregaré las siguientes acciones que debes hacer: debes entregar las instrucciones de forma clara, monitorear la actividad que desarrollan los estudiantes de forma permanente, focalizar tu atención en los estudiantes que les cuesta más aprender. Además, te sugiero que tu actividad esté relacionada con el contexto de los estudiantes. Profesor asesorado: me parece bien las instrucciones que me da, pero además yo consideraría los ritmos y estilos de aprendizaje de mis alumnos. Profesor acompañante: me parece muy bien profesor. [R/R/OB]



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La persona docente acompañante sobre la base de interrogantes moviliza la reflexión sistemática en el sujeto docente asesorado, de modo que este indague sobre aquellas acciones que sean efectivas y las incorpore en su quehacer como docente. Seguidamente, la persona docente acompañante destaca ciertas acciones que debe seguir el sujeto docente asesorado: entrega de instrucciones de forma clara, monitoreo sistemático y focalizar la atención en aquel estudiantado que presentan algunas dificultades para seguir ritmos y estilos pertinentes para la adquisición de aprendizajes. En consecuencia, este proceso contribuye a que cada docente reflexione de forma sistemática en torno a su práctica, con la finalidad de disponer de información, para mejorar continuamente su quehacer docente (Bernier Maldonado et al., 2017). Esto le permitirá al personal docente acompañado reflexionar sobre su práctica y movilice decisiones para reconstruir esta sobre la base de adecuaciones didácticas contextualizadas.

Subcategoría f. Enseñanza y aprendizaje situado

El personal docente evoluciona e innova en sus prácticas docentes, producto de la contribución del acompañamiento pedagógico. Dicho aspecto se visualiza en un enfoque de *enseñanza y aprendizaje situado*; de acuerdo con Páramo et al. (2015) la enseñanza dispone situaciones en contexto para vehiculizar el aprendizaje situado, mediante actividades, considerando el conocimiento y la cultura de la cual forma parte el sujeto en un contexto auténtico. Desde esta perspectiva, se aprecia un rol mediador del personal docente en la participación del estudiantado en situaciones y actividades reales, lo cual implica aprender haciendo a través del descubrimiento y a respetar y cuidar la naturaleza. De esta manera, adquieren aprendizajes desde la práctica experiencial, mediado por el conocimiento, contexto y la cultura, lo cual genera en el estudiantado aprendizajes significativos y duraderos en el tiempo:

Aquí en la escuela tenemos una huerta grande, cuando es época de sembrar ejemplo lechugas, tomates, cilantro, arvejas etc., los llevo a la huerta, aquí descubren y aprenden a conocer los tipos de semillas, y a sembrarlas. También, aprenden a regarlas y cuidarlas. Entonces aquí uno va utilizando el conocimiento occidental y el mapuche. [E:9]

Ejemplo, cuando tengo que abordar el efecto invernadero, los llevo al invernadero y les digo que se queden un momento dentro de este. Luego les hago preguntas por ejemplo: ¿Cómo se sienten? ¿Hace calor? ¿Por qué?, entonces, yo ahí les voy explicando porque ocurre el efecto invernadero. De esta forma los estudiantes aprenden mucho más rápido y no se les olvida. Entonces, el acompañamiento me ha servido mucho, para mejora mis prácticas docentes. [E:18]

Subcategoría g. Liderazgo pedagógico

Se visualiza la puesta en práctica del *liderazgo pedagógico* por parte de la persona docente acompañada, lo cual se refleja en el despliegue de su autoconfianza, la que vehiculiza una comunicación efectiva, al tiempo que genera un clima propicio para lograr los aprendizajes

propuestos. Este tipo de liderazgo es percibido socialmente y legitimado por el estudiantado, la persona docente asesorada y el sujeto acompañante pedagógico:

Las retroalimentaciones ... me han servido bastante, porque me han ayudado a ganar más confianza en mí mismo ..., me focalizo en lo que están aprendiendo los estudiantes, mantengo una buena comunicación y un clima agradable en la clase para que los estudiantes logren los aprendizajes propuestos. Como te dijera mmm..., me siento que soy una líder en la clase, y eso lo perciben mis alumnos cuando hago clases. [E:12]

En este contexto, el sujeto docente acompañante visibiliza en su par la adquisición de habilidades que desarrollan la capacidad de liderar pedagógicamente:

Acompañante pedagógico: has ido avanzando poco a poco adquiriendo habilidades a lo largo del tiempo, esta clase que desarrollaste hoy, aparece con más fuerza el liderazgo, que es una capacidad muy relevante que no todos la obtienen. Mantuviste una buena comunicación, motivación, traspasaste tu confianza a tus estudiantes en el trabajo en equipo, eso se reflejó, ya que ellos fueron construyendo sus propios aprendizajes y tú solo fuiste guiándolos. [R/R/OB]

Se visualiza liderazgo en la persona docente asesorada, en cuanto a la comunicación efectiva y motivación, logrando así un clima propicio y la transferencia de su confianza al estudiantado, lo cual modifica su conducta. Esto se manifestó en el desarrollo de sus actividades mediante el trabajo en equipo. Además, este proceso posibilitó que el sujeto docente acompañado asumiera el papel de guía, de manera que generó en el estudiantado una actitud proactiva y un rol protagónico, lo cual, a su vez, permitió que construyeran sus aprendizajes, consiguiendo de esta manera, las metas propuestas. En correspondencia, Bolívar-Botía (2010) señala que el liderazgo pedagógico centra su atención en la organización de buenas prácticas educativas y beneficia el incremento de los resultados del aprendizaje.

Conclusiones

En el diseño de la *planificación de la enseñanza y aprendizaje* emerge el CDC que dispone el acompañante pedagógico como una categoría base de conocimiento altamente valorado por el personal docente acompañado para movilizar los procesos de transposición didáctica. Para ello se considera el trabajo colaborativo entre el personal docente acompañante y el acompañado, mediado por la contextualización para desarrollar las habilidades en el estudiantado que contribuyen a la resolución de problemas.

El proceso de *retroalimentación sistemática y oportuna* se da de forma oral y escrita, durante el proceso de la práctica docente, desde la apertura. Ello le permite al personal docente asesorado fortalecer y asimilar habilidades de pensamiento de orden superior. Por lo demás, otorga una comprensión significativa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y de su rol como sujeto formador. En efecto, contribuye a mejorar su desempeño profesional docente y los aprendizajes del estudiantado. En este contexto, el personal docente acompañante suscita



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

la *articulación colaborativa entre pares*. Este espacio de socialización y retroalimentación se da mediante la colaboración mutua con base al diálogo y reflexión, para intercambiar conocimientos, saberes, experiencias pedagógicas e ideas innovadoras. Dicho proceso se presenta a través de las planificaciones, procedimientos de evaluación, estrategias y materiales didácticos, así como también, mediante las visitas entre pares en el aula, para observar, reflexionar y retroalimentar de forma mutua sus prácticas docentes. Todo ello implica transformar las posibles debilidades en fortalezas, asimismo, innovar y transformar su práctica docente, lo cual repercute positivamente en el aprendizaje del estudiantado en los distintos niveles y asignaturas.

Vinculado a lo anterior, se observa que la *práctica reflexiva* ayuda a que cada persona docente acompañada cuestione los aspectos que facilitan y dificultan la práctica docente, así como también, descubrir y reformular aquellos componentes didácticos, para hacer frente a las necesidades de aprendizaje del estudiantado. Lo anterior, permite la adecuación y transformación de la práctica docente a partir de la comprensión de las racionalidades que subyacen al currículo, considerando para ello la diversidad que ofrece el contexto. Todo este proceso reflexivo permite fortalecer el desarrollo profesional docente.

Lo anterior, está estrechamente asociado con la *reformulación de la práctica docente*, donde se aprecia que el personal docente asesorado durante la ejecución de su práctica docente no cumple con la labor de monitorear y mediar de forma sistemática durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. A partir de lo anterior, cada docente acompañante *in situ* orienta mediante interrogantes, lo cual origina la reflexión en la persona docente asesorada. En función de ello, el sujeto docente acompañado debe considerar acciones efectivas para incorporarlas en su quehacer docente, tales como: proporcionar instrucciones claras, monitoreo constante y centrar su atención en el estudiantado que presenta dificultades para seguir ritmos y estilos apropiados para la asimilación de aprendizajes. En efecto, permitirá al personal docente acompañado, remirar su práctica y reflexionar de forma cíclica, a fin de tomar decisiones para reconstruir esta, sobre la base de adaptaciones de didácticas contextualizadas.

Producto de la contribución del acompañamiento pedagógico, se aprecia en el profesorado, evolución e innovación en sus prácticas docentes, lo cual se refleja en un enfoque de *enseñanza y aprendizaje situado*. Esto mediante un rol mediador de la persona docente en la participación del estudiantado en situaciones y actividades reales, mediado por el conocimiento, contexto y cultura en las que se desarrollan. Esto implica aprender a hacer mediante el descubrimiento, y a respetar y cuidar la naturaleza, promoviendo así, la adquisición de aprendizajes significativos desde la práctica experiencial. El proceso de acompañamiento continuo contribuye a desarrollar en la persona docente asesorada el *liderazgo pedagógico*, sustentado por la autoconfianza, movilizando la motivación y comunicación efectiva, lo que generó un clima propicio y, a la vez, el traspaso de la confianza en el estudiantado. Este proceso, benefició el desarrollo del trabajo en equipo, donde cada docente asume un rol mediador, lo cual posibilitó en el estudiantado un rol protagónico en la construcción de sus aprendizajes. En tal sentido, este tipo de liderazgo permitió el logro de los objetivos propuestos.

A partir de las conclusiones, la *contribución del acompañamiento pedagógico* se posiciona como un proceso clave, dado que aporta a la mejora de las prácticas de la población docente asesorada, al tiempo que fortalece su desempeño profesional y, por tanto, la formación del estudiantado de manera significativa. Para ello, la persona docente debe tener un dominio de la didáctica y de un CDC apropiado para que desarrolle prácticas docentes contextualizadas, a fin de lograr aprendizajes situados y profundos. En efecto, este estudio contribuye a que la población docente genere transformaciones sociales en la educación rural, y en otros contextos educativos, para avanzar en la equidad y calidad de la educación.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **J. C. B. V.** contribuyó en la escritura del artículo, la validación y supervisión del proceso investigativo, la obtención de recursos y software y el desarrollo de la investigación. **N. F. M. C.** contribuyó en el primer borrador del artículo, la validación del proceso investigativo, la obtención de fondos y recursos, y la conceptualización, conducción, curación y análisis de la investigación. **N. V. G.** contribuyó en la revisión-edición y primer borrador del artículo, la validación del proceso investigativo, y la conceptualización y metodología de la investigación. **P. M. F.** contribuyó en el primer borrador del artículo, la administración del proceso investigativo, la obtención de fondos y recursos, y la conducción de la investigación.

Declaración de material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

- Preprint en <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5163>
- Instrumento de investigación en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/17269>

Referencias

- Abreu, O., Gallegos, M. D., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). La Didáctica: Epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Agreda Reyes, A. A. & Pérez Azahuanche, M. Á. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Aziz Dos Santos, C. (2017). *Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la formación* (Informe Técnico N° 4. Líderes educativos). Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/acompanamiento-pedagogico-desde-el-nivel-intermedio-aportes-para-la-formacion/>
- Beltrán Véliz, J., Navarro Aburto, B., & Peña Troncoso, S. (2018). Prácticas que obstaculizan los procesos de transposición didáctica en escuelas asentadas en contextos vulnerables: Desafíos para una transposición didáctica contextualizada. *Revista Educación*, 42(2), 335-355. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27571>
- Beltrán-Véliz, J. C., Tereucán-Angulo, J. C., & Pérez-Morales, S. H. (2022). Prácticas dialógicas y colaborativas que promueven los kimeltuchefes para articular conocimientos y saberes mapuche y, escolares en contextos mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.3>
- Bernier Maldonado, I. A., Escobar Acevedo, C. M., González Poblete, D. S., & Muñoz Leppe, O. E. (2017). La reflexión pedagógica como motor de prácticas docentes significativas: Una mirada desde el PACE. *Contextos*, (37), 27-40. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1262>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-39. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476005.pdf>
- Correa Molina, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: Vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/295235/383881>
- De la Vega Rodríguez, L. F. (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación. REXE.*, 20(43), 307-325. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>
- Díaz Fuentes, R., Osses Bustingorry, S., & Muñoz Navarro, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 111-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400006>
- Freire-Contreras, P. A., Llanquín-Yaupi, G. N., Neira-Toledo, V. E., Queupumil-Huaiquinao, E. N., Riquelme-Hueichaleo, L. A., & Arias-Ortega, K. E. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: Principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-18. <https://doi.org/10.1590/198053147046>

- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 10, 1-15. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- González, J. D. & López, Y. (2022). Espacios comunitarios en la formación de docentes multigrado en Chile y México. Taberna Librería Editores.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Print Center.
- Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. *Advances in Research on Teaching* (Vol. 22, Parte A, pp. 73-89). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17406>
- Leiva-Guerrero, M. V. & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *RELIEVE*, 18(1), 1-22. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/2976/2546>
- Marcelo García, C. (2001). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la Red Andaluza de Profesionales de la Formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5(1), 1-17. https://www.academia.edu/5806403/Medina_R_A_Mata_F_S_2009_Did%C3%A1ctica_General_Pearson_Educaci%C3%B3n_Madrid
- Medina Revilla, A. (2009). La didáctica: Disciplina pedagógica aplicada. En A. Medina Revilla & F. Salvador Mata, *Didáctica general* (2ª ed., pp. 3-37). Pearson Educación. https://www.academia.edu/5806403/Medina_R_A_Mata_F_S_2009_Did%C3%A1ctica_General_Pearson_Educaci%C3%B3n_Madrid
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). *Articulación curricular y pedagógica desde los énfasis del PEI*. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H7-Articulacion-curricular-y-pedagogica.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2018). *Orientaciones postulación y suscripción convenios de desempeño colectivo*. <http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/asnacion/home/img/Orienta2018.pdf>



<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2020a). *Orientaciones generales para la enseñanza en escuelas rurales multigrado*. DEG. <https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/07/ORIENTACIONES-RURAL-2020-.pdf>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2020b). *Tramos y progresión en la carrera*. CPEIP. <https://www.cpeip.cl/carrera-docente-progresion-tramos/>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. CPEIP. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Noreña-Álvarez, J. M. & García-Carrillo, L. S. (2023). Evaluando el acompañamiento pedagógico al docente de básica primaria en sector rural-multigrado como política pública. En M. Pasqual Schneider, F. Marín-González, & J. E. Díaz Ballén (Comps.), *Políticas de evaluación educacional y accountability: Experiencias en países de América Latina* (pp. 847-875). Editora Unoesc. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18431>

Páramo, P., Hederich, C., López, O., Sanabria, L. b., & Camargo, Á. (2015). ¿Dónde ocurre el aprendizaje? *Psicogente*, 18(34), 320-335. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1405>

Peirano, C., Estévez, S. P., & Astorga, M. I. (2015). Educación rural: Oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70. <https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.1.7>

Peña Hurtado, C. (2019). *Retroalimentación efectiva y formativa para el aprendizaje ¿Cómo orientar a mis docentes para su implementación?* Líderes Educativos: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/retroalimentacion-efectiva-y-formativa-para-el-aprendizaje-como-orientar-a-mis-docentes-para-su-implementacion/>

Sánchez Sánchez, G. I. & Jara Amigo, X. E. (2019). Inserción en contextos rurales y preocupaciones de profesores principiantes. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (37), 129-160. <https://doi.org/10.35305/v0i37.8>

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Santos, R. B. (2017). História da educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, 18(51), 210-224. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamento de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

- Singapur. (2010, julio 21-24). Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación. *Segunda conferencia mundial en integridad de la Investigación*. <https://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACI%C3%93N-SINGAPUR.pdf>
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Educación rural: Lecciones y desafíos hacia el 2021*. <https://www.unesco.org/es/articles/educacion-rural-lecciones-y-desafios-hacia-el-2021>
- Vanegas Ortega, C. & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/educacional/article/view/780/314>
- Vera-Bachmann, D. & Salvo, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educativa ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38. https://www.researchgate.net/publication/313595549_Perfiles_de_escuelas_rurales_exitosas_Una_propuesta_de_la_psicologia_educacional_ante_el_cierre_de_escuelas
- Vives-Varela, T. & Varela-Ruiz, M. (2013). Realimentación efectiva. *Investigación en Educación Médica*, 2(6), 112-114. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733227008.pdf>
- Williamson, G. (2018). *Una experiencia de educación rural en el territorio de Tranapunte, Carahue, región de la Araucanía*. Ed.Ufro. <https://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=1568>
- Zabalza Beraza, M. A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón*, 59(2-3), 489-509. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36676/20310>
- Zambrano Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: Una relación compleja. *Revista Educere*, 10(33), 225-232. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11767/21921922882>

