



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), Noviembre-Diciembre 2025,  
Volumen 9, Número 6.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i6](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6)

# **EL ACOMPAÑAMIENTO DIRECTIVO Y SU IMPACTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE: PERCEPCIONES EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**

**MANAGEMENT SUPPORT AND TEACHER IMPACT:  
PERCEPTIONS IN THE NEW MEXICAN SCHOOL**

**Horacio Israel Macias Monroy**  
Escuela Normal Superior del Estado de Baja California, México

## El Acompañamiento Directivo y su Impacto en la Práctica Docente: Percepciones en la Nueva Escuela Mexicana

**Horacio Israel Macias Monroy<sup>1</sup>**

[horacio.macias.mon@bcs.nuevaescuela.mx](mailto:horacio.macias.mon@bcs.nuevaescuela.mx)

<https://orcid.org/0009-0002-3389-7849>

Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur Profesor Enrique Estrada Lucero  
La Paz – México

### RESUMEN

La presente investigación exploró la percepción de los docentes sobre la efectividad del acompañamiento directivo y su impacto en la práctica pedagógica, bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Participaron nueve docentes de educación básica con una antigüedad promedio de 9.3 años, seleccionados mediante muestreo intencional. Se utilizó una metodología cualitativa con un diseño fenomenológico interpretativo, aplicando una entrevista semiestructurada de tres bloques temáticos. Los resultados revelaron que el acompañamiento directivo es percibido mayoritariamente como ausente o ineficaz, centrado en la supervisión burocrática y en la rendición de cuentas, lo que genera una fuerte tensión en la autonomía curricular. Se encontró que la principal fuente de apoyo y retroalimentación efectiva proviene de la colaboración entre pares en espacios como el Consejo Técnico Escolar, suplantando la ausencia de un verdadero liderazgo pedagógico en la dirección. La conclusión subraya que el acompañamiento debe transitar urgentemente de un rol fiscalizador a un modelo formativo de guía y seguimiento para potenciar el desarrollo profesional docente y alinearse a los objetivos de la NEM.

**Palabras clave:** acompañamiento pedagógico, liderazgo directivo, nueva escuela mexicana, autonomía curricular, percepción docente

---

<sup>1</sup> Autor principal

Correspondencia: [horacio.macias.mon@bcs.nuevaescuela.mx](mailto:horacio.macias.mon@bcs.nuevaescuela.mx)

# Management Support and Teacher Impact: Perceptions in the New Mexican School

## ABSTRACT

This research explored teachers' perceptions of the effectiveness of leadership support and its impact on pedagogical practice within the framework of the New Mexican School (NEM). Nine elementary school teachers with an average of 9.3 years of experience participated, selected through purposive sampling. A qualitative methodology with an interpretive phenomenological design was used, employing a semi-structured interview with three thematic blocks. The results revealed that leadership support is largely perceived as absent or ineffective, focused on bureaucratic supervision and accountability, which creates significant tension regarding curricular autonomy. It was found that the main source of support and effective feedback comes from peer collaboration in spaces such as the School Technical Council, compensating for the absence of genuine pedagogical leadership from the principal. The conclusion underscores the urgent need for leadership support to shift from an oversight role to a formative model of guidance and follow-up to enhance teachers' professional development and align with the objectives of the NEM

**Keywords:** pedagogical support, management leadership, new mexican school, curricular autonomy, teacher perception

*Artículo recibido 20 octubre 2025  
Aceptado para publicación: 15 noviembre 2025*



## INTRODUCCIÓN

El acompañamiento pedagógico por parte de los equipos directivos se ha convertido, en los últimos años, en una de las herramientas más importantes para fortalecer el trabajo dentro de las escuelas. No es algo opcional ni un mero trámite: tanto la teoría como la práctica educativa actual lo señalan como una estrategia clave para acompañar a los docentes en su día a día y, sobre todo, para mejorar los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes en todas las etapas escolares.

Investigadores como Bravo Carrasco et al., 2017 han encontrado que, cuando se implementa un programa sólido de acompañamiento directivo, no solo mejora la percepción que tienen los docentes sobre su propio bienestar, sino también la imagen que se forman del liderazgo de sus directores y directoras. En otras palabras, cuando los directivos acompañan de verdad —con cercanía, respeto y enfoque pedagógico—, los profesores se sienten más apoyados y valorados.

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), este acompañamiento adquiere una relevancia aún mayor. La reforma pide a los docentes que dejen de ser simples transmisores de contenidos para convertirse en verdaderos “transformadores del cambio”. Se les invita a trabajar con metodologías sociocríticas, a aprovechar la autonomía curricular y a poner al centro las necesidades y voces de sus estudiantes. Pero este salto no es fácil. Por eso, el rol del directivo deja de ser solo administrativo para convertirse en un acompañante pedagógico esencial que ayude a los docentes a transitar este cambio con confianza y coherencia.

Sin embargo, aquí surge una pregunta clave: ¿realmente los directivos están ejerciendo un liderazgo pedagógico genuino o, en muchos casos, el acompañamiento se está convirtiendo en una forma disfrazada de control burocrático para “cumplir” con los lineamientos de la NEM?. Porque, aunque en teoría el acompañamiento debe ser un proceso formativo —basado en la reflexión compartida, el diálogo honesto y la mejora de la práctica docente—, en la realidad a veces termina reducido a supervisiones formales, checklists y observaciones que más que apoyar, generan presión y desconfianza.

Como bien señalan Reyes y Azahuanche (2020, p. 220), citando al Ministerio de Educación de Perú, el acompañamiento pedagógico debe entenderse como “una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, el mismo que mediado por el acompañante promueve en los docentes mejoras



de sus prácticas pedagógicas”, donde el directivo actúa como un mediador que ayuda al profesor a reflexionar sobre su práctica, a ajustar sus estrategias y a fortalecer el aprendizaje de sus alumnos.

Cuando esto se logra, los resultados son poderosos: docentes más seguros, prácticas más ricas y estudiantes que aprenden mejor.

No obstante, la implementación de este acompañamiento —en el contexto de las profundas transformaciones que exige la NEM—, dista de ser un proceso formativo ideal. Investigaciones recientes evidencian que el acompañamiento a menudo se diluye en la práctica debido a problemas estructurales y de formación. Autores como Taveras y López (2022) han demostrado que el éxito de la mentoría docente está intrínsecamente ligado a la formación especializada de los acompañantes, advirtiendo que la falta de esta preparación genera actitudes negativas en el profesorado al percibir el proceso como inútil o descontextualizado.

Esta problemática se agrava cuando el rol directivo prioriza la supervisión fiscalizadora sobre el apoyo. Pérez Medina et al. (2018) señalan que en muchos contextos el supervisor ejerce una práctica autocrítica, enfocada en corregir fallos sin un diálogo que explore las causas subyacentes o estimule la innovación. De esta manera, el acompañamiento se convierte en un acto de control burocrático en lugar de un proceso de asistencia técnica especializada. Finalmente, Quiroga y Aravena (2021) identifican que las barreras no solo son metodológicas, sino también interpersonales, pues al abordar debilidades en el desempeño, se tocan fibras sensibles que pueden verse afectadas por la naturaleza de la relación entre directivo y docente.

Esta suma de factores (falta de formación, énfasis en el control, y barreras relacionales) crea una brecha crítica entre la intención de la política educativa —que exige un liderazgo pedagógico que empodere al docente— y la experiencia real en el aula. Es precisamente en este vacío que se centra el presente trabajo, buscando explorar la naturaleza y la efectividad del acompañamiento en la práctica cotidiana del docente bajo el nuevo marco curricular de la NEM.

¿Perciben los profesores el acompañamiento de sus directivos como un verdadero liderazgo pedagógico que los empodera y los forma, o lo viven más como un mecanismo de vigilancia para asegurar que se cumpla con los requisitos de la Nueva Escuela Mexicana?



Para responderlo, se realizaron entrevistas en profundidad con preguntas abiertas, enfocadas en aspectos muy concretos de la experiencia docente: ¿hasta qué punto las indicaciones del directivo respetan o limitan su autonomía al planear? ¿Las observaciones de aula terminan siendo útiles o solo generan ansiedad? ¿La retroalimentación que reciben les sirve realmente para mejorar su práctica o se queda en comentarios superficiales?

La literatura es clara: cuando el acompañamiento se hace bien —con calidez, con rigor pedagógico y sin afán controlador—, mejora el clima escolar, fortalece la confianza entre directivos y docentes, y tiene un impacto positivo y medible en el aprendizaje de los estudiantes.

1. Impacto en la Mejora Escolar: "Se ha encontrado que cuando hay intervenciones orientadas al director de la escuela los resultados son mejores" (Chi et al., 2023, p. 5). Esto subraya el liderazgo directivo como el segundo factor intra-escolar más influyente en el aprendizaje.
2. Impacto en el Clima Laboral: La aplicación de programas de acompañamiento mejora "la satisfacción laboral y la percepción de los docentes hacia la labor de acompañamiento realizada por los directivos del centro educativo [...] los procesos de supervisión y acompañamiento al profesor de aula, mejora la percepción" (Bravo Carrasco, 2017, p. 9).
3. Diferencia de la Supervisión: El acompañamiento difiere de la supervisión. Mientras esta última es fiscalizadora, el acompañamiento es formativo, basado en la reciprocidad y el diálogo reflexivo, con el fin de generar un "andamiaje sólido, tanto teórico como metodológico" (Paulino Pérez, 2025, p. 330).

La problema de Investigación la relevancia teórica del acompañamiento, persiste la duda sobre su calidad. ¿Cuál es la naturaleza (pedagógica o administrativa) y la efectividad del acompañamiento directivo percibida por los docentes en su práctica cotidiana, especialmente ante los desafíos metodológicos de la Nueva Escuela Mexicana?

### **Objetivo General**

Analizar las percepciones de los docentes sobre el acompañamiento directivo, contrastando el modelo teórico de liderazgo pedagógico con su experiencia real en el aula y los mecanismos de apoyo institucional.



### **Preguntas de Investigación:**

- ¿Cómo impactan los lineamientos de la dirección y la burocracia en la autonomía curricular del docente durante la planeación bajo la NEM?
- ¿El foco de la observación de clases se orienta a la retroalimentación formativa o a la supervisión de cumplimiento de documentos?

¿Qué elementos (frecuencia, metodología, relación) definen la eficacia del acompañamiento, según la percepción docente?

### **MARCO TEÓRICO**

El marco teórico de la presente investigación se articula en torno a la función directiva y su impacto en la práctica docente, estableciendo el concepto de Liderazgo Pedagógico como el ideal de gestión. Para asegurar la máxima coherencia con el análisis empírico, el desarrollo se organiza según los tres bloques temáticos del instrumento de entrevista.

El Bloque 1 Análisis y Observación de la Planeación. Este bloque sustenta la importancia académica de la planificación y el conflicto entre la autonomía docente y las exigencias administrativas.

#### **La Planeación como Elemento Rector y de Seguridad**

La planeación es universalmente reconocida como la guía fundamental de la enseñanza. Su valor no reside únicamente en ser un documento administrativo, sino en la reflexión anticipada que es indispensable para el trabajo en el aula (Vargas & Izarra Vielma, 2015). Es el primer acto donde se concreta el currículo y se diagnostican las necesidades de los alumnos.

#### **Tensión entre Autonomía Curricular y Burocracia**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) exige el ejercicio de la Autonomía Curricular para adecuar los contenidos a la realidad comunitaria. Sin embargo, este ideal choca con la realidad de la rendición de cuentas. La orientación directiva en la planeación corre el riesgo de ser percibida como una imposición de formatos o una revisión fiscalizadora centrada en el cumplimiento de los Programas de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) y no en su profundidad pedagógica. Esta tensión entre la autonomía profesional y la rendición de cuentas burocrática es un conflicto central en la gestión educativa contemporánea (Bolívar, 2010).



El Bloque 2 Observación de Clases y Retroalimentación. Este apartado define el rol de la observación en el aula y los criterios académicos para que la retroalimentación sea formativa y efectiva.

#### La Observación como Estrategia Formativa

La Observación de Clase es una herramienta central del acompañamiento, cuyo objetivo debe ser obtener información objetiva para la mejora pedagógica, y no la supervisión (Paulino Pérez, 2025). Su efectividad radica en su carácter sistemático y en la generación de un ambiente de confianza. Si el foco se desplaza hacia la búsqueda de errores o la verificación de documentos, la observación se percibe como una amenaza, lo cual inhibe la práctica natural del docente (Paulino Pérez, 2025).

#### Criterios de la Retroalimentación (RT) Efectiva

La RT que sigue a la observación debe ser formativa, es decir, debe ser un proceso continuo que aporte a la mejora constante de la práctica (Cansaya-Aquino, 2021).

La literatura académica enfatiza que la eficacia de la retroalimentación se logra a través de:

- Diálogo y Reciprocidad: La RT debe ser un intercambio bidireccional, no una instrucción vertical.
- Sustento Práctico: Debe ofrecer sugerencias concretas y alternativas metodológicas.
- Colaboración Horizontal: Los modelos más exitosos se centran en el intercambio entre pares, lo cual valida el rol del trabajo colegiado (CTE) como una fuente de apoyo funcional.

El Bloque 3 Acompañamiento Pedagógico. Este es el bloque conceptual más amplio, donde se define el proceso de apoyo y se establece el marco ideal de la dirección escolar: el Liderazgo Pedagógico.

#### Definición y Propósito del Acompañamiento

El Acompañamiento Pedagógico es un "conjunto de acciones que determine la autoridad educativa para la atención y superación del reto o retos que limitan el aprendizaje" (SEP, 2021). Se define como un proceso formativo que busca ofrecer apoyo y asesoría al docente ante problemáticas específicas del aula, y que contribuye al desarrollo profesional. Por ello, el rol del directivo o supervisor se conceptualiza como un agente de apoyo que facilita la resolución de dudas o problemáticas específicas del aula (Valencia et al., 2024).



## **El Acompañamiento como Liderazgo Pedagógico**

Para que el acompañamiento sea efectivo, debe estar enmarcado en el Liderazgo Pedagógico. Este liderazgo se define como la capacidad de influenciar y movilizar a la organización hacia la mejora de los aprendizajes (Bolívar, 2010). Un verdadero líder pedagógico:

- Se centra en el personal: Busca desarrollar al docente, más allá de las labores administrativas (MINEDUC, 2019).
- Garantiza el Seguimiento: Proporciona un apoyo sistemático y oportuno, atendiendo las dificultades. Este seguimiento es un aspecto clave del liderazgo enfocado en el desarrollo de personal (Leithwood et al., 2006).

La ausencia o ineficacia del acompañamiento, tal como se sugiere en los hallazgos de la entrevista ("No", "Hostigamiento"), se interpreta como la falla en el ejercicio de este Liderazgo Pedagógico en el contexto escolar.

## **METODOLOGÍA**

### **Enfoque de Investigación**

El estudio se basa en un enfoque cualitativo, puesto que busca explorar y comprender fenómeno complejo (el (acompañamiento directivo), como las vivencias y la percepción de los docentes en un contexto natural Creswell, 2018). La justificación de este método esta relacionada a que no busca establecer relaciones causales, ni frecuencias de las prácticas, sino las percepciones de los docentes. Este enfoque es el más adecuado considerando la meta principal para desentrañar los "sentidos" que los participantes (docentes) le atribuyen a las prácticas directivas. Para la búsqueda del significado subjetivo en la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2018).

### **Diseño del Estudio**

Se trabajó con un diseño fenomenológico interpretativo (Guba, Lincoln, 1994) que pretende describir la esencia de las experiencias de un determinado fenómeno de un grupo de personas. El diseño permitió identificar los temas comunes y las tensiones emocionales (hostigamiento, falta de apoyo) que hay detrás de la interacción directiva.



## **Participantes**

El estudio incluyó a nueve (9) docentes de educación básica (N=9). Los criterios de inclusión pertinentes de la muestra fueron:

- Edad: El rango de edad osciló entre 29 y 54 años.
- Antigüedad en el Servicio: Los años de servicio docente variaron entre 8 y 12 años, con una media de 9.3 años.
- Género: La muestra se compuso de cinco (5) participantes femeninos y cuatro (4) participantes masculinos.
- Los criterios de elegibilidad fueron: ser docente en servicio activo en educación básica y haber participado en al menos un ciclo escolar bajo las directrices curriculares de la NEM.

## **Procedimiento de Muestreo**

Se empleó un muestreo por criterio para seleccionar a los participantes, garantizando que todos tuvieran experiencia directa con la temática de la investigación (acompañamiento directivo y NEM). Los datos se recolectaron en un contexto del Estado de Baja California Sur, México. Los audios fueron transcritos textualmente y organizados en un concentrado de respuestas para facilitar el manejo de los datos, siguiendo las pautas de manejo de información de Creswell (2018).

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

Se utilizó la Entrevista Semiestructurada como principal instrumento. El instrumento se organizó en tres sub-secciones para abordar las dimensiones clave del acompañamiento:

1. Bloque 1: Análisis y Observación de la Planeación: Evalúa el papel de la planeación, sus limitaciones y la percepción de la autonomía curricular.
2. Bloque 2: Observación de Clases y Retroalimentación: Examina la experiencia al ser observado, el foco (pedagógico vs. administrativo) y la calidad de la retroalimentación.
3. Bloque 3: Acompañamiento Pedagógico: Define el concepto, el sentimiento de apoyo y las expectativas sobre el liderazgo directivo.

## **Análisis de Datos**

Se empleó el Análisis Temático Reflexivo propuesto por Braun y Clarke (2021). El proceso incluyó:

1. Familiarización: Lectura activa y reiterada de las transcripciones.



2. Generación de Códigos: Identificación de unidades de significado (ej. "tiempo es limitación", "hostigamiento").
3. Generación de Temas: Agrupación de códigos en temas amplios que respondieran a los bloques de la entrevista (ej. Tema: Burocracia vs. Autonomía).
4. Revisión y Definición de Temas: Asegurando que los temas fueran coherentes internamente y se distinguieran externamente.

### **Consideraciones Éticas**

Se respetó la confidencialidad y el anonimato de los participantes, y no se muestran aquí los nombres reales sino un identificador (Docente X). Se consiguió el consentimiento informado, verbal y escrito, antes de que comenzaran las grabaciones, asegurando que los docentes comprendieran el fundamento del estudio, y su derecho a retirarse en cualquier momento.

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Los resultados se presentan de acuerdo con los tres bloques temáticos, ilustrando cada hallazgo con citas directas de los participantes para otorgar voz al fenómeno estudiado.

Figura 1: Naturaleza del Acompañamiento Directivo Percibido por los Docentes

#### **Tema 1: La Planeación: La Burocracia Asfixia la Autonomía**

Los docentes perciben una contradicción entre la autonomía promovida por la NEM y la realidad de las exigencias administrativas. Este tema revela que la planeación, aunque teóricamente crucial, se ve mermada por la exigencia administrativa.

- **Contradicción Autonomía:** Varios docentes describieron la autonomía curricular como "nula" o una "falacia". Un participante señaló la fuente de la tensión: *"Realmente no [se refleja la autonomía], al final en la rendición de cuentas se tiene que abarcar contenidos, PDA y demás la jornadas y actividades que salgan de la autoridad educativa"* (Docente 1).
- **Limitaciones Centrales:** Las limitaciones que afectan la calidad de la planeación son principalmente de tiempo y carga curricular: *"El tiempo, la cantidad de PDA y la transversalidad de los proyectos"* (Docente 1).



- Valor de la Planeación: Todos los docentes coinciden en que es la base. Un participante lo define: "Es la base para poder llevar con éxito, tranquilidad y seguridad el trabajo en el aula" (Docente 1, Entrevista).
- La Tensión Autonomía-NEM: La autonomía curricular de la NEM es percibida como una promesa incumplida debido a las demandas externas.

#### Tema 2: Observación y Retroalimentación: Preferencia por el Intercambio Horizontal

La percepción sobre la observación de clases y la retroalimentación revela una deficiencia en la acción directiva y una preferencia por el apoyo entre pares.

- Ausencia o Nerviosismo: La observación de clases es percibida como inexistente ("*No hay observación en mi escuela por parte de directivos*") o genera nerviosismo si el foco es la fiscalización.
- Eficacia en el Colegiado: Los docentes identifican que la retroalimentación más efectiva es la que se produce entre colegas, demostrando que el diálogo horizontal suple la función directiva: "*Círculos de diálogo entre academias*" (Docente 1). "*Círculos de diálogo entre academias [es la más efectiva]... porque cada actor educativo tiene distintas actividades, idea del uso de materiales o formas de evaluar que podemos llevar en práctica en nuestro día a día.*" (Docente 8, Concentrado entrevistas).
- Retroalimentación Limitada: La retroalimentación directiva existente es superficial, limitándose a comentarios positivos y evitando las áreas de mejora: "*solamente se han hecho comentarios buenos sobre las actividades, pocas veces se comenta sobre los errores o áreas de mejora*" (Docente 1).
- Efectos del Liderazgo Nulo: Ante la falta de apoyo, el docente busca recursos fuera de la institución, como las "Redes sociales, donde se comparten materiales y estrategias" (Docente 1, Entrevista).

#### Tema 3: Acompañamiento Pedagógico: Vacío de Liderazgo y Necesidad de Seguimiento

Este tema captura la sensación general de desamparo y las expectativas no satisfechas sobre el rol directivo. La mayoría de los docentes se siente sin apoyo por parte de su institución, demandando un cambio en el rol directivo hacia un verdadero liderazgo pedagógico.

- Percepción de No-Apoyo: La mayoría de los docentes (Docente 1, Entrevista) responden con un rotundo "No" a la pregunta sobre sentirse apoyados, o lo califican de "mínimo cuando nos juntamos.



Usualmente es en pláticas espontáneas" (Docente 8, Concentrado entrevistas).

- El Acompañamiento como Deber Ser: Aunque se entiende que el acompañamiento "contribuye a mejorar tu desarrollo profesional" (Docente 1, Entrevista), la realidad es que esto ocurre solo "en el deber ser" (Docente 1, Entrevista), no en el hecho.
- Demanda de Liderazgo Funcional: El rol que se demanda del directivo es claro: un verdadero liderazgo pedagógico se traduce en la gestión y el seguimiento de las problemáticas, no solo en la revisión documental.

*"Que haya seguimiento a las dificultades y peticiones de los docentes... Debería haber más apertura y seguimiento." (Docente 1, Entrevista)*

- Sentimiento de Ausencia: El sentimiento dominante es la falta de apoyo. Un participante describe la interacción directiva con un término fuerte: "[El acompañamiento es] Hostigamiento" (Docente 4). Otros reportan simplemente un "No" al sentirse apoyados.
- Acompañamiento Teórico vs. Práctico: El cambio positivo en la práctica docente es atribuido a los espacios colaborativos (CTE), no al acompañamiento individualizado: *"No existe más ayuda de compartir experiencias durante los CTE"* (Docente 1).

Demandas de Seguimiento: La principal expectativa de cambio para que el acompañamiento sea un verdadero liderazgo es el seguimiento activo a sus necesidades: *"Que haya seguimiento a las dificultades y peticiones de los docentes"* (Docente 1).

## DISCUSIÓN

### Interpretación y Discusión de los Resultados

Los resultados del estudio son contundentes y reflejan una severa discrepancia entre el modelo teórico del acompañamiento y la vivencia práctica. El patrón de ausencia de observación y el sentimiento de no apoyo contradice directamente la premisa de la literatura que define el acompañamiento como una herramienta indispensable para la mejora docente. La demanda de "seguimiento a las dificultades y peticiones" (Docente 1) es la manifestación directa de que el directivo no está cumpliendo con la práctica de "desarrollar al personal", una función clave del liderazgo pedagógico (Leithwood et al., 2006).



La percepción de que la autonomía es una "falacia" (Docente 4) confirma que las prioridades directivas se inclinan hacia la fiscalización burocrática (revisión de PDA y cumplimiento) en lugar de la orientación didáctica. Esto desvirtúa el espíritu de la NEM. El hecho de que la retroalimentación efectiva se produzca en los círculos de diálogo entre academias (Docente 8) es crucial: la colaboración horizontal se ha convertido en el mecanismo de supervivencia y desarrollo profesional, suplantando el liderazgo vertical ausente.

#### Implicaciones

- Teóricas: El estudio confirma la hipótesis de que la ineficacia del acompañamiento se debe a un vacío de liderazgo pedagógico en la dirección.
- Prácticas: Urge una reorientación en la formación directiva hacia la gestión del tiempo pedagógico y la implementación de sistemas de seguimiento y modelaje en el aula, con el fin de transformar el rol de fiscalizador en un guía.

#### Recomendaciones

Se sugiere realizar estudios futuros que incluyan una triangulación de la información, comparando la percepción docente con la autopercepción directiva del acompañamiento, así como estudios longitudinales que evalúen la implementación de programas de acompañamiento centrados en el seguimiento de problemáticas específicas del aula.

### CONCLUSIONES

El acompañamiento directivo en el contexto de la NEM es una necesidad crítica y una falla institucional. Los docentes perciben su rol como fundamental, pero experimentan una ausencia de apoyo funcional que se traduce en un vacío de liderazgo pedagógico. Para capitalizar la oportunidad que ofrece la NEM y el potencial del docente como "transformador del cambio", el sistema debe garantizar que el acompañamiento sea un proceso sistemático, formativo y centrado en la resolución de problemas de aula, con el directivo asumiendo un rol de guía y no de fiscalizador.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Agreda Reye, A. A., y 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>



- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE Publications.
- Bravo Carrasco, I. Y., Díaz Mujica, A., Bustos, C. E. N., Pérez Villalobos, M. V., Cuevas Tamarín, C. A., Nova Olave, C., & Albornoz Medel, M. A. (2017). Valoración de la influencia de un programa de acompañamiento directivo sobre la percepción y satisfacción laboral de docentes y directivos. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.vipa>
- Cansaya-Aquino, V. (2021). Retroalimentación formativa: clave para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. *Maestro y Sociedad*, 18(3), 1149–1159. <https://maestrosysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5400>.
- Chi, J., Porres, A., y Velez Bustillo, E. (2023). Una manera de mejorar la calidad de la educación: el rol del director escolar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1), e205. <https://doi.org/https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3277>.
- Creswell, J. W. (2018). *Investigación de método mixto: Fundamentos*. Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership. <https://www.nysed.gov/sites/default/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2017b). Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9501>
- Ministerio de Educación. División de Educación General. (2019). *Liderazgo escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo*. (Herramienta 2 de la Guía de Herramientas para el Desarrollo de Recursos



Personales en Equipos Directivos). Mineduc. [https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2\\_final.pdf](https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2_final.pdf).

Paulino Pérez, Y. (2025). Acompañamiento pedagógico: vía efectiva hacia la mejora constante. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 324-348. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.102>

Pérez Medina, J. G., Del Valle Giraldoth, D., Valles de Rojas, M. E., Lugo Cueva, L. J., y Nava Reyes, N. J. (2018). SUPERVISIÓN EDUCATIVA COMO ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO POR LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN MEDIA. *PANORAMA*, 12(2), 62-72. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=343976491006>

Quiroga, M., y Aravena, F. (2021). La fuga. Estrategia de directores en situaciones de retroalimentación difíciles. *Perfiles educativos*, XLIII(172), 8-25. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59149>

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Orientaciones para el Monitoreo y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. Gobierno de México.

Taveras Sánchez, B. Y., y López Yáñez, J. (2022). EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN REPÚBLICA. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(95), 1193-1224. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14074127008>

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), 1-15. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.707>

Vargas, G., & Izarra Vielma, D. (2015). De la supervisión al acompañamiento pedagógico. *Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC*, 1(2), 104-118. [https://www.researchgate.net/publication/308674505\\_De\\_la\\_supervision\\_al\\_acompanamiento\\_pedagogico](https://www.researchgate.net/publication/308674505_De_la_supervision_al_acompanamiento_pedagogico)

