

Del monitoreo pedagógico a la gestión del aprendizaje constructivo. Un complejo desafío.

From monitoring to managing constructive learning. A complex challenge.

Do monitoramento à gestão da aprendizagem construtiva. Um desafio complexo.

Edith Andrea Anahua Tellez, Victor Pedro Franco Castro, Marisa Luz Mamani Pinto, Aydeé
Daysi Pajares Cohaila.

Universidad Privada de Tacna.

Resumen

El presente estudio analiza la relación entre el monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica, y la gestión del aprendizaje constructivo en instituciones educativas de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Tacna, Perú. Bajo un enfoque mixto con diseño secuencial explicativo, se utilizaron técnicas cuantitativas (análisis correlacional con base en registros del MINEDU, que corresponden a 35 casos) y cualitativas (entrevistas semiestructuradas a 6 docentes y 10 directivos). Los resultados ilustran un panorama paradójico: tanto directivos como docentes evidencian resultados estadísticos positivos, pero sin correlación positiva, lo que supone desempeños aislados y desconectados, convirtiendo al monitoreo en una formalidad burocrática que responde a exigencias administrativas del sistema, en desmedro de su potencial transformador y sin mayor impacto en la gestión del aprendizaje constructivo. Para los docentes, con postura tolerante frente al monitoreo y seguimiento, este proceso debería ir más allá de una rutina mecanizada y atender sus necesidades de acompañamiento efectivo y liderazgo pedagógico. Estos hallazgos cualitativos revelaron percepciones que enriquecen la interpretación de los resultados. Desde una perspectiva teórica, se discute el papel del liderazgo pedagógico y el enfoque constructivista. El estudio concluye que el monitoreo, tal como se aplica actualmente, tiene limitaciones para incidir pedagógicamente, aunque posee un potencial transformador si se reconfigura desde una lógica formativa y colaborativa, recomendándose fortalecer la formación de directivos en el desarrollo de habilidades centradas en el adecuado seguimiento y acompañamiento a los docentes.

Palabras clave: Monitoreo y Seguimiento, Gestión del Aprendizaje Constructivo, Pensamiento Crítico, Involucramiento de Estudiantes.

Abstract:

This study analyzes the relationship between monitoring and follow-up of pedagogical practice and the management of constructive learning in educational institutions of the UGEL in Tacna, Peru. Using a mixed approach with an explanatory sequential design, quantitative techniques (correlational analysis based on MINEDU records, corresponding to 35 cases) and qualitative techniques (semi-structured interviews with 8 teachers and 10 administrators) were used. The quantitative results indicated no statistically significant correlation between managerial monitoring and key dimensions of teaching practice, such as the development of critical thinking and student engagement in learning. The qualitative analysis, conducted through semi-structured interviews, revealed that most perceived actions are routine or focused on regulatory compliance. These qualitative findings revealed perceptions that enrich the interpretation of the results. From a theoretical perspective, the role of pedagogical leadership, the constructivist approach, and professional learning communities are discussed. The study concludes that monitoring, as currently applied, has limitations in its pedagogical impact, although it has transformative potential if reconfigured from a formative and collaborative perspective. It is recommended that manager training be strengthened in developing skills focused on adequately supporting teachers.

Keywords: monitoring and tracking, constructive learning management, critical thinking, student engagement.

1. Introducción

En las últimas décadas, el fortalecimiento del desempeño docente ha sido considerado una prioridad estratégica para mejorar la calidad educativa en América Latina por su incidencia en el logro de aprendizajes en los estudiantes. Entre las múltiples estrategias impulsadas por los sistemas educativos, el monitoreo y seguimiento pedagógico se ha posicionado como una estrategia clave para mejorar la enseñanza y, por consecuencia, el aprendizaje desde el liderazgo escolar. Países como Perú han institucionalizado estos procesos mediante marcos normativos, promoviendo que los directivos asuman un rol activo en la retroalimentación de las prácticas pedagógicas de los docentes. El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023) sostiene que el monitoreo debe ser un espacio formativo, dialógico y centrado en la mejora de la práctica en aula. No obstante, los datos sobre su implementación, así como experiencias en campo, indican que dicho proceso aún dista de cumplir ese propósito en la formación continua de los docentes y en su práctica pedagógica.

Algunos estudios (Balarín & Escudero, 2018; Román & Murillo, 2020; Valdivia, 2015) han alertado que el monitoreo y seguimiento pedagógico en las escuelas públicas, en la práctica, se reduce a una verificación superficial del cumplimiento de instrumentos normativos (como elaboración de un cronograma de visita, las visitas, reportes, entre otros), sin generar espacios efectivos de reflexión o asesoramiento pedagógico. Esta situación limita su impacto en el desempeño docente y, por ende, en los aprendizajes de los estudiantes. A pesar de la abundancia de normas, lineamientos y herramientas, persisten significativas brechas entre el enfoque normativo del monitoreo y su aplicación real en las instituciones educativas.

Un aspecto aún poco explorado en la literatura nacional y regional es cómo el monitoreo directivo influye (o no) en prácticas pedagógicas orientadas a un aprendizaje constructivo, especialmente en relación a competencias complejas como el pensamiento crítico y razonamiento o el involucramiento activo del estudiante. Si bien existe consenso en que el liderazgo pedagógico puede ser transformador (Valenzuela, 2020; Weinstein & Hernández, 2020), hay insuficiente evidencia empírica que conecte directamente el monitoreo con los cambios en la forma en que los docentes conducen sus clases, motivan a los estudiantes o promueven aprendizajes profundos. Tampoco se conocen con claridad las percepciones que tienen los actores educativos sobre este proceso: ¿los docentes consideran útil el monitoreo?, ¿perciben que mejora su práctica?, ¿los directivos comprenden su rol pedagógico más allá del control normativo? Estas interrogantes configuran una brecha crítica entre lo que se sabe teóricamente sobre el rol del monitoreo pedagógico y lo que realmente se experimenta en las

escuelas. El presente estudio parte precisamente de esa tensión: se reconoce el potencial del monitoreo como herramienta formativa, pero se advierte que su impacto en la gestión del aprendizaje constructivo sigue siendo poco investigado, poco medido y poco comprendido. Esto cobra especial relevancia en contextos como el de la UGEL Tacna, donde se han desarrollado esfuerzos sistemáticos de monitoreo, pero persisten dudas sobre su incidencia real en el aula.

En este marco, el propósito de esta investigación es analizar la relación entre el monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica y la gestión del aprendizaje constructivo en las instituciones educativas de la UGEL Tacna, articulando datos cuantitativos y cualitativos bajo un enfoque mixto. Se busca con ello ofrecer una mirada más integral que permita identificar, tanto las correlaciones medibles, como los sentidos y significados que los actores atribuyen a estos procesos. Metodológicamente, se optó por un diseño secuencial explicativo de enfoque mixto, que permite analizar la información cuantitativa de los reportes del Monitoreo de Prácticas Escolares (MINEDU, 2024), que se complementa con entrevistas cualitativas semiestructuradas a docentes y directivos de la UGEL Tacna.

Este artículo se estructura en cinco apartados: el marco teórico que sustenta el estudio; la metodología utilizada; los resultados cuantitativos y cualitativos; la discusión que integra ambas fuentes de datos; y las conclusiones con implicancias para la política y la gestión educativa. Al abordar este fenómeno desde una mirada multimetodológica, se espera contribuir no solo a la comprensión académica del liderazgo pedagógico en el Perú, sino también a replantear el monitoreo y seguimiento como una estrategia viva, formativa y centrada en el desarrollo profesional docente.

2. Marco Teórico

El estudio del monitoreo y seguimiento a la práctica pedagógica y su impacto en la gestión del aprendizaje constructivo se fundamenta en tres enfoques teóricos fundamentales que se relacionan entre sí: el liderazgo pedagógico, las comunidades profesionales de aprendizaje y el constructivismo. Estos marcos simplifican la comprensión de cómo las prácticas de soporte pedagógico al profesor pueden dejar de ser procedimientos burocráticos para transformarse en verdaderas oportunidades para optimizar la enseñanza.

El concepto de liderazgo pedagógico planteado por Hallinger y Murphy (1985) y desarrollado por Valenzuela (2020), sugiere que los líderes deben desbordar sus funciones meramente administrativas para pasar a ser promotores del desarrollo docente. En esa línea, el monitoreo y seguimiento pedagógico va más allá de un acto protocolar limitado a verificar el cumplimiento de disposiciones normativas por parte del docente, configurando un ambiente generador de

diálogo reflexivo y de retroalimentación de la práctica pedagógica, de alto nivel formativo. Balarín & Escudero (2018) enfatizan que un acompañamiento genuino debería centrarse en procesos de reflexión conjunta en lugar de la supervisión de tareas programadas. Esta visión se respalda en el contexto peruano con el trabajo de Valdivia (2015), quien demostró que un modelo de monitoreo basado en principios constructivistas y humanistas puede mejorar significativamente el desempeño de los docentes cuando se otorga prioridad a la interacción formativa por encima del control burocrático.

Por su lado, la teoría de las comunidades profesionales de aprendizaje (DuFour y Eaker, 1998; Vaillant, 2019) proporciona una visión conjunta sobre el proceso de optimización en el ámbito educativo. Este enfoque subraya que el desempeño docente se potencia en entornos colaborativos donde se comparten experiencias y se generan conocimientos de manera colaborativa. García-Martínez (2018) y su equipo destacan el ejercicio de liderazgos que generen ambientes de confianza y desarrollo profesional del docente, que incide directamente en la mejora de sus prácticas pedagógicas. Hay evidencia que respalda lo afirmado, por ejemplo, cuando Holguín (2018) delineó y llevó a cabo un plan de acción basado en el monitoreo pedagógico sistemático con respaldo técnico, llegando a obtener avances meritorios en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Este ejemplo demuestra que cuando el monitoreo y seguimiento se percibe como un proceso de soporte continuo y contextual, su percepción trasciende más allá de ser una mera exigencia administrativa.

Bajo el enfoque constructivista (Vygotsky, 1978), el aprendizaje se percibe como un proceso dinámico respaldado por interacciones sociales de importancia. En este escenario, el docente asume el papel de facilitador que promueve el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Facione (2000) define estos desempeños como un grupo de habilidades cognitivas y actitudes que necesitan un desarrollo intencionado. Sin embargo, investigaciones recientes en el contexto peruano (Sotelo & Frisancho, 2024) indican que muchos docentes carecen de estrategias claras para instruir en el pensamiento crítico, situación que se agudiza debido a la falta de respaldo especializado. Camargo & Marion (2023) hallaron que, aunque los docentes entienden los principios constructivistas, su aplicación en el salón de clases tiende a ser restringida y desorganizada, lo que resalta la relevancia de un seguimiento centrado en la aplicación de la teoría en la realidad.

Una mirada global de los enfoques referidos permite comprender que un seguimiento pedagógico efectivo debe combinar tres elementos esenciales: una gestión directiva que promueva el desarrollo profesional de los docentes, espacios de colaboración que fortalezcan las comunidades profesionales de aprendizaje y estrategias pedagógicas basadas en la

generación activa de conocimiento. Así, Weinstein & Hernández (2020), argumentan que aún persiste en América Latina el desafío de vincular el liderazgo educativo con los auténticos aprendizajes de los estudiantes, una desigualdad que podría ser reducida mediante modelos de respaldo que incluyan estos fundamentos teóricos. Esta perspectiva se basa en los estudios de Champi (2021) y Caurino (2020) en el contexto peruano, subrayando la relevancia de herramientas cualitativas que permitan evaluar y mejorar los procesos pedagógicos desde una perspectiva constructivista.

Para finalizar, se propone un enfoque teórico que considera al monitoreo pedagógico como un potencial motor de transformación educativa si se fundamenta en principios de liderazgo formativo, colaboración en equipo y mediación constructivista. Los resultados de las evaluaciones nacionales, regionales e institucionales de los estudiantes reflejan la urgencia de renovar las prácticas pedagógicas y el enfoque del monitoreo y seguimiento, que debe transitar hacia un modelo de acompañamiento y desarrollo profesional, lo que va a ser posible en cuanto se desplieguen circunstancias institucionales y normativas flexibles, integradoras y favorables.

3. Método

La presente investigación es de tipo mixto, con un enfoque secuencial explicativo, lo que permite integrar análisis cuantitativo y cualitativo. Este tipo de estudio se orienta a comprender la relación entre el monitoreo pedagógico y la gestión del aprendizaje constructivo, enriqueciendo los resultados numéricos con el análisis de las percepciones de los actores educativos. Se empleó un diseño secuencial explicativo, que consistió primero, en el análisis cuantitativo de datos secundarios, seguido de una fase cualitativa que buscó profundizar sobre los hallazgos estadísticos, mediante entrevistas semiestructuradas. Este diseño permite establecer convergencias y divergencias entre los datos obtenidos por ambas vías. La población para la fase cuantitativa estuvo conformada por los registros de 35 docentes y sus directivos del nivel secundaria de instituciones educativas públicas de la UGEL Tacna. Para la fase cualitativa, se utilizó un muestreo intencional con 8 docentes y 8 directivos, seleccionados por su experiencia en procesos de monitoreo pedagógico, representando distintos contextos institucionales. Para la fase cuantitativa se emplearon los datos secundarios provenientes de la base de datos institucional del Ministerio de Educación del Perú correspondientes a los reportes del Monitoreo de Prácticas Escolares 2023 (MINEDU, 2024). Se trabajó con ítems que medían dimensiones como pensamiento crítico, involucramiento del estudiante, y monitoreo directivo. En la fase cualitativa se utilizó la entrevista semiestructurada, aplicada de forma presencial y virtual según disponibilidad de los participantes, para lo cual se diseñó una guía de entrevista con preguntas abiertas organizadas en categorías como: utilidad del monitoreo,

retroalimentación, seguimiento a compromisos y cambios en la práctica docente.

Los datos cuantitativos fueron procesados en SPSS v.21, aplicando el análisis descriptivo y correlación de Spearman, dada la naturaleza ordinal de las variables y el tamaño reducido de la muestra. Las entrevistas cualitativas fueron transcritas y analizadas de forma temática, con apoyo del software Atlas.ti v.21, identificando patrones de significado y elementos emergentes para contrastar con los datos cuantitativos. La investigación respetó los principios de ética en investigación educativa. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado que garantizaba la confidencialidad de su identidad, el uso exclusivo de la información con fines académicos y su libertad de participación y retiro en cualquier momento. Además, se evitó cualquier tipo de riesgo o coerción durante el proceso de recolección. Se aseguraron la validez interna a través de la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos, así como la credibilidad mediante la validación del guion de entrevistas por juicio de expertos. Para garantizar la confiabilidad, se mantuvo un protocolo de registro sistemático y la transferibilidad se procuró describiendo detalladamente el contexto educativo donde se desarrolló el estudio.

4. Resultados

4.1 El Monitoreo Pedagógico como Rutina Burocrática

Dentro de las funciones que les corresponde atender a los directivos de las instituciones educativas, según el Marco del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2023), surge como el más trascendente el monitoreo pedagógico. Este proceso consta de fases o etapas que se inicia con una planificación participativa que incluye el cronograma de monitoreo, la ejecución misma del monitoreo, la retroalimentación reflexiva al finalizar el monitoreo y, el seguimiento a los acuerdos de mejora asumidos con el docente monitoreado.

En relación al nivel de monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica, la siguiente tabla recoge los resultados alcanzados por los directivos de la muestra:

Tabla 1

Niveles de logro del monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica

Nivel	Descripción	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1	En inicio (cumplimiento mínimo)	0	0%
2	En proceso	11	32%
3	Efectivo	17	48%
4	Altamente efectivo	7	20%
Total		35	100%

Observamos aquí que los valores se concentran en los niveles efectivo (48%) y en proceso (32%), mostrando que el monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica se encuentra en

una etapa intermedia, con avances importantes en algunos aspectos, pero aún con espacio de mejora para consolidar prácticas de mayor profundidad y efectividad. Hasta aquí, es de suponer que los directores de la muestra cumplen su función normativa de realizar el monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica de los docentes a su cargo.

Por otro lado, la gestión del aprendizaje constructivo incluye dos dimensiones: el pensamiento crítico y razonamiento y el involucramiento de los estudiantes. Los resultados de las observaciones en el aula, en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico y razonamiento, reportados por el Ministerio de Educación, se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2

Niveles de desarrollo del pensamiento crítico y razonamiento en los estudiantes

Nivel	Descripción	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1	En inicio (cumplimiento mínimo)	1	3%
2	En proceso	17	49%
3	Efectivo	15	42%
4	Altamente efectivo	2	6%
Total		35	100%

Se evidencia que son más frecuentes los docentes que se encuentran en proceso de gestionar el pensamiento crítico, seguido de aquellos que lo hacen de manera efectiva.

Si bien, el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes se está promoviendo en niveles intermedios por la mayoría de los docentes, se requiere fortalecer estrategias didácticas que permitan avanzar hacia niveles más altos (Nivel 4) mediante la aplicación de tareas de alta demanda cognitiva por parte de los estudiantes.

Ahora bien, a partir de los resultados de cada variable, en la siguiente tabla presentamos la relación entre el monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico:

Tabla 3

Relación entre el pensamiento crítico y razonamiento y el monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica

		Monitoreo y seguimiento	Pensamiento crítico
Rho de Spearman	Monitoreo y seguimiento	Coefficiente de correlación	,091
		Sig. (bilateral)	,602
	Pensamiento crítico	N	35
		Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	35

Estos resultados muestran que el monitoreo y seguimiento realizado por el directivo no se relaciona con la gestión del docente en actividades que desarrollen el pensamiento crítico y razonamiento.

En efecto, tenemos un Rho de Spearman = 0,091, con un valor de significancia bilateral de $p = 0,602$, lo que indica una relación positiva muy débil, mientras que el valor de significancia, al ser mayor al convencional de 0,05, evidencia que la relación no es estadísticamente significativa en esta muestra de 35 casos. Estos hallazgos sugieren que, dentro del grupo de servicios educativos analizados, el nivel de monitoreo y seguimiento que los directivos realizan no guarda una asociación estadísticamente comprobable con el esfuerzo que despliegan los docentes para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes.

Los hallazgos evidencian que el desarrollo del pensamiento crítico podría estar siendo impulsado, principalmente, por iniciativa propia de los docentes más que por el acompañamiento derivado del monitoreo y seguimiento que realizan los directivos en el marco de sus funciones normativas. Por lo demás, se perciben esfuerzos individuales de los docentes, que no son el resultado de una retroalimentación efectiva que explican el resultado de dichos procesos, que es necesario corroborar.

El otro indicador dentro de la gestión del aprendizaje constructivo en el involucramiento de los estudiantes. A continuación, presentamos los niveles alcanzados por los docentes en el Monitoreo de Prácticas Escolares 2023:

Tabla 4

Niveles de desarrollo del involucramiento de los estudiantes

Nivel	Descripción	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1	En inicio (cumplimiento mínimo)	1	3%
2	En proceso	7	20%
3	Efectivo	7	20%
4	Altamente efectivo	20	57%
Total		35	100%

Esta tabla refleja que los docentes que involucran en su práctica pedagógica a los estudiantes de forma altamente efectiva son más frecuentes que los que no lo hacen. Los resultados evidencian un alto nivel de logro en la dimensión de involucramiento estudiantil, lo que sugiere que la mayoría de los docentes están aplicando estrategias exitosas para captar el interés de sus estudiantes y fomentar su participación en el aula.

Al igual que con el indicador de pensamiento crítico y razonamiento, es pertinente establecer la relación que existe entre el monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica y el

involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje, tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 5

Relación entre el involucramiento de los estudiantes y el monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica

		Monitoreo y seguimiento	Involucramiento de los estudiantes
Rho de Spearman	Monitoreo y seguimiento	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,053
	Involucramiento de los estudiantes	N	,762
		Coefficiente de correlación	35
		Sig. (bilateral)	,053
		N	,762

Los resultados arrojaron un $Rho = 0,053$ y un valor de significancia bilateral de $p = 0,762$, con una muestra de 35 participantes. Estos valores indican que la relación entre ambas variables es positiva, pero extremadamente débil y estadísticamente no significativa.

Este hallazgo podría explicarse por diversas razones. Las acciones de monitoreo no estarían suficientemente articuladas con la práctica pedagógica en el aula, o se enfocan más en el cumplimiento normativo que en el desarrollo profesional docente. Por otro lado, los docentes podrían estar desarrollando estas estrategias por iniciativa propia o como parte de influencias institucionales o personales, como capacitaciones externas, experiencia previa o trabajo colaborativo entre pares.

Desde la estadística correlacional, se puede afirmar que no existe evidencia suficiente para establecer que el monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica se relacione con la capacidad del docente para la gestión del aprendizaje constructivo, en sus indicadores de pensamiento crítico y razonamiento y participación de los estudiantes en el aula. Es decir, en el contexto analizado, el liderazgo pedagógico del directivo no se asocia de forma significativa con las estrategias docentes orientadas al aprendizaje constructivo de los estudiantes.

Lo anteriormente descrito nos sitúa en un panorama donde emerge la interpelación a los resultados hasta aquí presentados. Estamos frente a una inconsistencia importante; si el monitoreo y seguimiento a la práctica pedagógica tiene estándares intermedios y la gestión del aprendizaje constructivo también reporta niveles satisfactorios, no existe una correlación entre ambas variables, lo que nos pone frente a una paradoja: tanto directivos como docentes, cumplen sus responsabilidades en forma aislada, pero sin vinculación en sus esfuerzos. Esta desconexión significa que el desempeño directivo, en cuanto al monitoreo y seguimiento, se reduce a un mero trámite burocrático alejado de una visión transformadora de la práctica

pedagógica y, por consiguiente, el impacto en el pensamiento crítico y razonamiento y en el involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje, es casi nulo.

4.2 Percepciones sobre el Monitoreo Pedagógico: Formalidad Administrativa desconectada del Aprendizaje Constructivo

El análisis cuantitativo de los resultados nos ha dejado como premisa que se llevan a cabo las acciones de monitoreo y seguimiento como una formalidad necesaria, más que como una herramienta para generar un impacto real en el aula, probablemente derivado de un condicionamiento del sistema que prioriza lo burocrático en desmedro de la dimensión pedagógica, que es la razón del sistema educativo que, a decir de Bolívar (2000), debería ser lo más trascendente de la gestión escolar, lo que nos llevó a profundizar los resultados estadísticos mediante entrevistas de corte cualitativo que complementan los hallazgos hasta aquí expuestos. A partir de las percepciones de directivos y docentes sobre el monitoreo, se han evidenciado diferencias en sus posturas. Desde la opinión de los directivos entrevistados, este proceso se concibe como una estrategia técnica y estratégica orientada a optimizar el desempeño docente y, en consecuencia, mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, los docentes, aunque reconocen la importancia del monitoreo, manifiestan ciertas divergencias sobre su implementación, señalando aspectos que generan incomodidad y que, desde su experiencia, deberían ser considerados para fortalecer dicho proceso.

En efecto, para los directivos, el monitoreo es percibido con un carácter más técnico y estratégico, tal como lo afirma uno de los entrevistados:

“... esto nos permite el recuento de la información, que es la observación en el aula. Nos permite hacer un diagnóstico, cómo se está desarrollando la práctica y, frente a ello, ¿qué hacemos? Estamos haciendo un diagnóstico y luego lo socializamos para tener una reflexión sobre nuestra práctica docente y eso nos permite tomar decisiones...”
(DIR03).

Es de ver que los directivos tienen claro que el propósito del monitoreo es favorecer un mejor desempeño de los docentes y, con ello, optimizar los aprendizajes de los estudiantes. Así, DIR06 afirma: “... quíerase o no, el monitoreo es una forma de poder garantizar que el maestro pueda tener un mejor desempeño. Esa es la finalidad y es el objetivo, para que los estudiantes puedan alcanzar mejores niveles de logro de aprendizaje” (DI06).

Por su parte, los docentes, aunque reconocen la importancia del monitoreo como estrategia, su percepción sobre su implementación no es tan positiva, tal como lo expresa DOC04: “... es una gran ayuda el monitoreo, pero cuando el subdirector está preparado, porque a veces improvisan su trabajo y quieren monitorear por monitorear, ahí no nos ayuda casi nada” (DOC04). Esto da

cuenta de la brecha existente en las iniciativas de mejora de la educación, que debería ser el resultado de la calidad del liderazgo que ejercen los directivos (Fullan, 2002), que en la presente investigación está ausente.

Más adelante, el mismo DOC04 complementa su percepción sobre el monitoreo, destacando ciertos aspectos que, desde su experiencia, requieren ser considerados para mejorar este proceso:

“...yo percibo que los que nos hacen monitoreo, sea director o subdirector o coordinador, la mayor parte de las veces lo hacen por cumplir. Son pocas las ocasiones, desde que estoy aquí, donde hemos podido intercambiar puntos de vista y reflexionar a profundidad sobre la práctica pedagógica. En sí, el monitoreo debe ser una mirada de cómo se debe mejorar nuestra práctica pedagógica.” (DOC04).

Estas afirmaciones revelan deficiencias del proceso de monitoreo cuando se implementa por exigencia del sistema, pero que se agrava si es un acto improvisado a cargo de alguien con ciertas limitaciones (“preparado”). Está claro que el monitoreo, además de ser percibido como formalidad burocrática, no se llega a completar; está ausente el momento de la retroalimentación reflexiva y, con mayor razón, los acuerdos de mejora y su posterior seguimiento.

A lo anterior se añade una versión que revela la falta de planificación y liderazgo pedagógico relacionado con el monitoreo: “La verdad es que me he sentido, al menos en este último monitoreo, la verdad, sorprendida y un poco incómoda, porque la persona que me hizo el monitoreo me ha tomado fotos, y me ha grabado... sin autorización” (DOC01).

Al no ser el resultado de una planificación consensuada con los docentes, el proceso de monitoreo genera “incomodidad” y podría derivar en discrepancias con incidencia en el clima institucional.

La Retroalimentación Reflexiva al Docente: Realidad y Expectativa

Un aspecto que forma parte del proceso de monitoreo al docente deviene de la observación en el aula y consiste en la generación de un espacio de retroalimentación reflexiva entre ambos actores. Tanto directivos como docentes expresan posturas dicotómicas al respecto; los directivos consideran la retroalimentación y el seguimiento de la práctica pedagógica el desarrollo de una rutina preconcebida, tal como lo refiere DIR05:

"Lo más importante del monitoreo es la retroalimentación que se realiza a los docentes, en mi IE lo hacemos de manera colegiada con carácter crítico reflexivo, nos reunimos, analizamos juntos las dificultades encontradas y los compromisos que asumimos, no solo ellos, también yo como director" (DIR05).

Por su parte, los docentes perciben que estas recomendaciones son limitadas o, en algunos casos, inexistentes, dando lugar a una distancia considerable entre lo que sucede en la realidad y lo que queda impregnado en su experiencia real, según mencionó DOC01: "... no recibí ayuda, creo que ayudan cuando se hace la reflexión docente. En la retroalimentación que hace el director nunca he recibido orientaciones sobre eso (...)" (DOC01). En esta misma línea, refiriéndose a la retroalimentación, destacamos la siguiente aseveración: "Honestamente, aún no hemos llegado a esa etapa. El año pasado, por ejemplo, la retroalimentación fue grupal y no individual como debería ser..." (DOC03), y, cuando nos referimos al proceso incompleto del monitoreo, la percepción docente sobre la importancia de la retroalimentación se confirma: "Yo creo que sí debe ayudar, claro que sí. Ya tengo años trabajando en la docencia. Sí, ayuda, pero yo no recibí. Y ayuda más cuando se hace la reflexión docente en la retroalimentación, que yo no recibí..." (DOC01).

Es claro que los directivos entrevistados asumen que la retroalimentación que realizan a sus docentes es efectiva, pero sus testimonios evidencian limitaciones durante el proceso al referir que no están en condiciones de atender todas las dificultades identificadas:

"...los maestros no siempre están preparados. Ante esa situación, por ejemplo, nos dicen, profesora, tenemos esta dificultad. ¿Cómo lo podemos mejorar? Nosotros como directivos, no lo podemos atender porque no lo sabemos todo, ¿verdad?" (DIR06).

Se trasluce una brecha entre lo que realmente requieren los docentes, como resultado del monitoreo que despliegan los directivos, para mejorar su práctica pedagógica y las alternativas, herramientas y recursos que deberían desprenderse de la retroalimentación reflexiva.

Acuerdos de Mejora: Aún en Inicio

La ruta para monitorear la práctica pedagógica debe generar un diálogo reflexivo que permita establecer acuerdos de mejora con compromisos compartidos entre los directivos y los docentes, en un ambiente colaborativo que fomente el acompañamiento y el apoyo pedagógico (Rivas & Pichilingue, 2022).

Bajo la misma percepción dicotómica reseñada líneas arriba, los directivos entrevistados aducen que promueven e implementan acuerdos de mejora, pero como un asunto que debe partir solo del docente:

"Después del espacio de reflexión con el docente, este espacio de diálogo de resaltar sus fortalezas, pero también haciéndole que él vea qué es lo que le ha faltado por completar, quizás, se llega a los acuerdos. Después del diálogo reflexivo, ellos se comprometen, ellos plantean sus acuerdos de mejora, ellos se comprometen indicando los compromisos que ellos asumen y cómo van a lograr esos compromisos" (DIR04).

Asimismo, afirman que los docentes asumen los compromisos después de un diálogo reflexivo: “A través de un diálogo reflexivo se asumen compromisos a través de un acta y también en la misma ficha hay una parte [...] el docente asume los compromisos, pero después de un diálogo reflexivo” (DIR03). Sin embargo, los docentes no ofrecen una respuesta clara respecto a estos acuerdos, dejando latente una contradicción, lo que podría indicar que el ejercicio de asumir acuerdos derivados de un proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica aún no se ha consolidado: “Solamente ingresan, escuchan la clase, escuchan la clase y se retiran. [...] tampoco escrita, hasta la fecha. No, no, no, no, me han dado una ficha, nada” (DOC01); inclusive, se evidencia que este aspecto importante de la mejora continua del trabajo del docente se realiza independientemente de la interacción con el directivo: “En el trabajo colegiado, vemos avances y dificultades del área... socializamos cómo están los estudiantes para ajustar estrategias” (DOC06).

Se advierte que hay ausencia de diálogo, que imposibilita cualquier intento de establecer un acuerdo derivado de los resultados del monitoreo que realiza el directivo, reduciendo su rol a una rutina administrativa de recolección de información durante su recorrido por las aulas.

También hay evidencia de dificultades que retraen el abordaje de acuerdos de mejora entre directivos y docentes:

“Ese es otro detalle complicado para los directivos. Los docentes casi nunca aceptan sus errores o zonas débiles, piensan que uno monitorea por molestar o que es una represión. Cuando funciona bien y hay docentes abiertos a la mejora y los cambios, se procede a una revisión de las metas y estándares de aprendizaje y, en base a eso, se establecen planes de mejora” (DIR01).

Lo citado deja en claro que hay urgencia de detenernos a evaluar las implicancias de la agobiante exigencia del sistema que ocupa el tiempo del directivo en acciones administrativas sin concederle la importancia que merece la construcción de una cultura de confianza y colaboración en las instituciones educativas, donde la retroalimentación se perciba como una oportunidad de crecimiento y no como un acto de fiscalización motivo de discordias, para avanzar en la promoción de estrategias para el desarrollo profesional docente (Zabalza, 2003). Es de especial relevancia volver la mirada a la dinámica institucional, donde la efectividad del proceso de monitoreo de la práctica pedagógica y sus posteriores acuerdos de mejora exige que, tanto directivos como docentes, asuman compromisos a implementarse con la participación activa de la comunidad educativa, como condición necesaria para reconocer las fortalezas y debilidades en un ambiente de convivencia armoniosa, alejado del temor a censuras y críticas constructivas (Cáceres et al., 2023).

El Seguimiento a los Acuerdos de Mejora, en la Agenda Pendiente

En el monitoreo pedagógico, el seguimiento a los acuerdos de mejora implica acompañar y verificar el cumplimiento de las acciones comprometidas por el docente, incluyendo retroalimentación continua y reflexión conjunta sobre avances y dificultades. Aunque los directivos mencionan realizar este proceso, no detallan cómo se lleva a cabo ni si ha generado mejoras tangibles:

“...por ejemplo, este año ... hemos ido a ver primeramente como que es la primera visita, Y han asumido compromisos y hemos visto algo que de pronto hay que mejorar. Entonces, ¿qué vamos a hacer ahora? Vamos a regresar nuevamente, vamos a hacer el seguimiento. ¿Cómo ha logrado el docente este? ¿Ha cumplido de pronto ese compromiso que ha asumido? ... Eso es lo que hemos tomado como un acuerdo. Y estamos haciendo el seguimiento para ver cómo ha mejorado de pronto aquello que de pronto era una debilidad y ahora cómo el docente ha asumido ese compromiso y lo está cumpliendo” (DIR03).

En contraste, los docentes no tienen claro ni visible cómo se realiza este seguimiento. "Cuando es un monitoreo bien preparado, es una mirada para que podamos mejorar nuestra práctica pedagógica ... Las recomendaciones son generales... pero apuntan a la planificación de sesiones" (DOC04). A partir de estos comentarios del docente entrevistado, queda claro que el seguimiento es un aspecto poco tangible en la interacción entre directivos y docentes.

Por si esto fuera poco, confirmando que el desempeño de docentes y directivos va por cuerdas separadas, un directivo entrevistado añade:

“... nosotros le damos una ficha de su monitoreo y donde él tiene los compromisos para que los tenga en cuenta, también el seguimiento que se realiza a través de los coordinadores, favorece a que el docente esté pendiente en su trabajo, digamos con la clase organizada, con el material adecuado y pueda de alguna forma ir mejorando poco a poco su trabajo” (DIR04).

Aquí, se revela la postura jerárquica que asumen los directivos, aplicando protocolos rígidos que privilegian el control basado en la abultada carga normativa del sector educación.

Los procesos inconclusos, como el monitoreo de la práctica pedagógica que, con limitaciones y en forma tenue, llega a una retroalimentación muy elemental sin arribar a compromisos para enfrentar los desafíos emergentes obstaculiza el flujo normal y la frecuencia del ciclo de mejora continua, dando lugar a una desconexión entre la formulación de acuerdos y su seguimiento efectivo, constituyendo un asunto de vital importancia en los procesos de desarrollo profesional docente (Marcelo, 2001). Para que el seguimiento sea verdaderamente efectivo, debe ser un

proceso constante y formativo, no solo de control o rutina administrativa, sino una presencia activa y sistemática del directivo en el aula con docentes abiertos a las posibilidades de mejora (Román & Murillo, 2020).

La Gestión del Aprendizaje Constructivo, limitado a los Esfuerzos Individuales del Docente

La gestión del aprendizaje constructivo, como ya se mencionó, comprende el pensamiento crítico y razonamiento y el involucramiento de los estudiantes. En relación al indicador del pensamiento crítico y razonamiento, los hallazgos cualitativos muestran que los directivos reconocen las limitaciones de los docentes para desarrollar esta habilidad compleja en los estudiantes, como refiere DIR06:

“También en la rúbrica de pensamiento crítico y creativo, esta rúbrica es inherente a la labor docente, vemos que no lo hacen como se debe, ellos deberían proponer a los estudiantes a que ellos mismos construyan sus conceptos, que argumenten, que discutan y sostengan su posición con bases científicas y sólidas, con argumentos creativos y lógicos” (DIR06).

Aunque queda claro que descarga toda la responsabilidad del desarrollo del pensamiento crítico y razonamiento en el docente, no está demás precisar que, también, constituye un indicio del poco interés que el tema le representa al directivo; incluso, con limitada comprensión del mismo, reduciendo el argumento, que es una habilidad inherente al pensamiento crítico, a una capacidad del área de comunicación: “Creo que se debe a la poca práctica de darles la oportunidad de expresarse” (DIR07).

Por su parte, los docentes afirman no recibir una retroalimentación efectiva sobre este aspecto y, además, evidencian un desconocimiento respecto a lo que implica el desarrollo de dicha habilidad, llegando a confundirla con otros aspectos observables en la sesión de aprendizaje. Así, DOC01, al ser consultada sobre la retroalimentación recibida sobre el pensamiento crítico y razonamiento, se muestra evasiva y expone una respuesta inexacta:

“... más bien si me hizo notar en cuanto al instrumento de evaluación. (...), él me dijo ¿qué significa este visto, que significa esta rayita?, yo le explico, me dice eso que usted me está diciendo debe estar en el registro de tal manera que cualquier persona con solo mirar lo tiene que ver sin necesidad que lo tenga que explicar. Eso nada más, me pidió mis instrumentos y yo le mostré y esa fue la observación, y para qué, eso me ha servido hasta ahora” (DOC01).

Del mismo modo, hay docentes entrevistados que cuestionan la nula iniciativa de los directivos para generar espacios de análisis y reflexión sobre las dificultades que tienen para desarrollar

actividades complejas orientadas al pensamiento crítico, dejando que asuman los procesos de mejora según su criterio: “Se necesita que sea más personalizado [...] Eso no ayuda a mejorar nuestras estrategias o actividades” (DOC03) o, en caso se implemente, resulta muy superficial:

“...a las justas recibimos algunas pautas sin mayor detalle. [...] considero que para ser retroalimentación deberían hacer algo más, porque solo recibo algunas pautas generales” (DOC04). Esto destaca la necesidad de una formación continua y específica para docentes y directivos en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior que, por su naturaleza, requiere un profundo conocimiento pedagógico y didáctico (Lipman, 2003).

La gestión del aprendizaje constructivo, en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico y razonamiento en el aula, a la luz de los resultados expuestos, plantea una mirada distinta sobre las estrategias metodológicas que aplican los docentes. Las evidencias conducen a considerar que se debe transitar del modelo pedagógico reproductivo centrado en la tarea y el contenido a uno que movilice a los estudiantes alrededor de habilidades de indagación, análisis y argumentación. Esto no sería posible sin una reconceptualización del verdadero rol del directivo y del docente (Saiz & Rivas, 2018).

En lo que respecta al involucramiento de los estudiantes en el aula, cabe mencionar que forma parte de las rúbricas para observar el desempeño docente y los hallazgos indican que los directivos no tienen un conocimiento pleno de lo que implica su desarrollo. El testimonio de los directivos entrevistados en torno a cómo hacen la retroalimentación de este indicador, las recomendaciones que entregan y el seguimiento que hacen sobre ello, evidencia serias limitaciones:

“...se toma como referencia los resultados del monitoreo, tomando de base que en la clase no se observa mucha participación. Un poco que estamos limitados por el tiempo también, en secundaria tenemos cada docente su área y es difícil que les den oportunidad de participar a todos los estudiantes, de inmediato hay cambio de hora. Por eso, la retroalimentación se aprovecha las horas colegiadas y se les imparte las recomendaciones” (DIR07).

Sobre el mismo asunto, desvía su comentario a aspectos generales como la retroalimentación en el aula y la necesidad de generar un ambiente de respeto, que no forman parte del involucramiento de los estudiantes:

“Es casi común en nuestra IE que las recomendaciones deben orientarse a diseñar actividades auténticas y relevantes, promover la participación activa y colaborativa, siempre les digo que deben ofrecer retroalimentación oportuna y constructiva, crear un

ambiente de aula seguro e inclusivo y utilizar herramientas y recursos variados, tenemos tecnología a la mano que a veces no saben utilizarlo” (DIR07).

Aquí, otro testimonio que dispersa la respuesta hacia aspectos accesorios, alejándose del tema central:

“Se le recomienda que el docente genere un ambiente acogedor, de confianza y respeto. Que establezca las normas o acuerdos de clase, que fomente la escucha activa e interés a las inquietudes y expectativas de los estudiantes. Que implementen dinámicas para diversos momentos para captar la atención de los estudiantes. Ahora, es difícil lograrlo, pero vamos de poco a poco” (DIR09).

De igual forma, DIR10 evidencia poco conocimiento de lo que implica el involucramiento de los estudiantes, al centrar su comentario en la retroalimentación al estudiante:

“De acuerdo a lo observado, la mayoría de los docentes interactúa con los estudiantes realizando preguntas referentes a la situación de aprendizaje, en la mayoría de los casos son preguntas que requieren respuestas básicas como Si o No, en todo caso respuestas obvias: está haciendo calor, es de color negro, hace frío, en fin. Pocas veces se plantean preguntas de reflexión y, cuando se hace, no se logra respuesta de los estudiantes” (DIR10).

En resumen, al ser consultados los directivos sobre su rol en el monitoreo y seguimiento del involucramiento de los estudiantes en el aula, hacen notar su limitada comprensión del tema y su tratamiento superficial, desviando su interacción con los docentes hacia aspectos accesorios y generales en lugar de orientarlos y acompañarlos para lograr que los estudiantes tengan oportunidades de participación activa y espontánea en clase. La poca profundidad expuesta en el monitoreo de este aspecto, limita su efectividad y no aprovecha los espacios de retroalimentación y seguimiento de estrategias pedagógicas que potencien la autonomía y la motivación de los estudiantes.

Por el lado de los docentes, tenemos una postura que no considera al monitoreo del directivo como el principal factor que genera cambios en el involucramiento de los estudiantes, conforme se desprende del testimonio de DOC04:

“...las recomendaciones del monitoreo son generales, más apuntan a la parte curricular, a la planificación de las sesiones ... En cuanto a la pregunta si hay cambios en los estudiantes, en su participación en clase, no sabría decirle si depende directamente del monitoreo” (DOC04).

Otra versión afirma no recibir retroalimentación específica para fomentar la participación de los estudiantes: “No, como le dije. Por mi cuenta he implementado acciones para involucrar a

los estudiantes en las clases” (DOC03). El mismo docente afirma: “Aunque no exactamente viene del monitoreo... Los chicos muestran su predisposición. No me ocurre en todas las sesiones, hay sesiones que sí, otras que no. Los chicos participan casi más del 70%, se involucran” (DOC03).

Lo expuesto evidencia que el involucramiento activo de los estudiantes no estaría derivándose de las conclusiones, acuerdos y recomendaciones del monitoreo directivo, sino de la propia capacidad del docente para generar un entorno de aprendizaje estimulante para el estudiante, donde la motivación intrínseca tiene un papel preponderante (Contreras, 2013).

El sentido de lo que se está tratando en el aula es un atributo vinculado al involucramiento de los estudiantes que debe estar presente en una sesión de aprendizaje. La retroalimentación por parte del directivo queda plasmada como un elemento ausente, a decir de los testimonios de los docentes:

“Bueno, que recuerde, fueron en cuanto a las preguntas, los estudiantes salieron a explicar cómo habían resuelto los problemas, cómo habían encontrado el resultado, y ya mis preguntas fueron enfocadas en cuanto a cómo han resuelto los problemas, cómo han extraído los datos, respecto a ello, ¿qué relación guarda ese número? Y lo que él me planteó fue que haga preguntas que vayan más allá, en el sentido de que ¿en qué aplicará en la realidad el entorno? ¿En qué aplicar ese tema que has desarrollado? Eso es lo que recuerdo” (DOC02).

Esta respuesta inexacta refleja que los directivos omiten ser específicos y detallados en el momento de la retroalimentación sobre el resultado del monitoreo, por lo menos en el abordaje del pensamiento crítico y razonamiento, dejando que los docentes asuman su desarrollo desde un esfuerzo individual.

De lo aquí tratado, nos queda claro que, para lograr un verdadero involucramiento y los estudiantes tengan claro qué es lo que aprenden y por qué lo hacen, es fundamental que el docente sea un mediador que potencie la autonomía, la participación y la construcción colectiva del conocimiento, yendo más allá de la monótona ejecución de las actividades diarias, que solo responden a una programación alineada al sistema escolar que poco se preocupa de los procesos de aprendizaje y centra más su atención en el cumplimiento normativo (Tapia & Montero, 2021).

En suma, hemos expuesto las percepciones de docentes y directivos sobre el monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica y sobre la gestión del aprendizaje constructivo. Los hallazgos revelan que, si bien el monitoreo pedagógico se concibe como una herramienta para

la mejora, así como se viene implementando, está alejado de un proceso que transforme la gestión escolar y promueva el desarrollo de competencias de los estudiantes.

Hay una clara inconsistencia entre lo que se concibe como retroalimentación, como parte del proceso de monitoreo, generando inconsistencias en la asunción de compromisos que imposibilita el seguimiento de acuerdos entre directivos y docentes. Con mucho mayor énfasis, se evidencia esa limitación en la comprensión de habilidades complejas vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico y razonamiento, así como el desarrollo de la autonomía y la participación espontánea que forma parte del involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje, lo que se atribuye, tanto a docentes como a directivos.

Lo que es más preocupante y debería merecer la atención de las instancias de gestión educativa, radica en la percepción de los actores que consideran el monitoreo con una tendencia a convertirse en un proceso de cumplimiento formal y burocrático que, en una herramienta útil para desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje, donde se potencien las habilidades directivas y pedagógicas y, como consecuencia, se impulse el aprendizaje constructivo de los estudiantes. Es urgente atender esta brecha presente en el imaginario de docentes y directivos; es una condición para que el monitoreo se convierta en una genuina herramienta de transformación educativa.

5. Discusión

El presente estudio empleó un enfoque mixto con diseño secuencial explicativo, cuyo propósito fue analizar la relación entre el monitoreo y acompañamiento pedagógico por parte de los directivos y la gestión del aprendizaje constructivo desarrollada por los docentes. La articulación entre los datos cuantitativos y cualitativos permitió comprender no solo la magnitud de las correlaciones entre variables, sino también el sentido que los actores educativos atribuyen a estos procesos.

Desde el enfoque cuantitativo, los resultados evidenciaron que no existe una relación estadísticamente significativa entre el monitoreo directivo y las dimensiones claves de la práctica docente, como el desarrollo del pensamiento crítico y el razonamiento ($Rho = 0.091$; $p = 0.602$) y el involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje ($Rho = 0.053$; $p = 0.762$). En cambio, el análisis cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas, reveló percepciones diversas: mientras algunos docentes reconocen el acompañamiento como una fuente de mejora, la mayoría lo perciben como un acto rutinario o centrado en el cumplimiento normativo. Por su parte, desde su perspectiva, los directivos, consideran que vienen cumpliendo las etapas del proceso de monitoreo pedagógico, aunque sus versiones confirman lo insuficiente y burocrático

de esa faceta del desempeño directivo, sin mayor impacto en la práctica pedagógica; mucho menos, en el aprendizaje de los estudiantes.

Esta divergencia sugiere que, aunque en términos estadísticos, no se observa una relación clara, los significados atribuidos al monitoreo varían y configuran prácticas distintas que, desde la percepción de los docentes, supone una formalidad administrativa sin mayor incidencia en la mejora de su práctica pedagógica. Así, desde el enfoque cualitativo se respalda la falta de asociación encontrada en los datos cuantitativos y añade una dimensión vivencial clave para comprender el fenómeno.

Desde un plano teórico, la teoría de las comunidades profesionales de aprendizaje ha adquirido una especial relevancia que nos ofrece un marco útil para integrar los hallazgos de nuestro estudio. En efecto, las comunidades profesionales de aprendizaje se han convertido en motor del liderazgo distribuido y el desarrollo docente, donde el liderazgo no es un rol exclusivo del equipo directivo, sino que es compartido con el equipo docente (Flores-Fahara et al., 2021; Vaillant, 2019). En sintonía con las revelaciones recogidas en nuestro estudio, recientes investigaciones (García-Martínez et al, 2018), dan cuenta de un débil despliegue y escasa implementación del liderazgo compartido con un alto nivel de aprendizaje colectivo y condiciones de apoyo; en esa misma línea, las investigaciones dejan claro que el funcionamiento de las comunidades profesionales de aprendizaje requieren de un ejercicio de liderazgo tendientes a generar estructuras de confianza, empoderamiento docente y procesos de reflexión conjunta y, como en la mayoría de las escuelas analizadas en la fuente referida, la distancia entre lo que debería ser (teoría) y lo que es (aplicación real), siempre está presente: es decir, como evidencian tanto los datos estadísticos como los testimonios, el ideal de un entorno colaborativo y centrado en el aprendizaje, derivado de un liderazgo escolar efectivo, aún no se concreta en la práctica cotidiana en las escuelas analizadas.

Asimismo, desde hace algunos años, el liderazgo directivo ha venido orientándose hacia un rol de liderazgo pedagógico, centrado en el apoyo directo a la práctica pedagógica, tal como refiere Valenzuela (2020), cuando establece una relación entre el desempeño directivo y los cambios que debería generar en el desempeño docente y en el aprendizaje de los estudiantes, lo que implica exigir que el director, cuál líder pedagógico y transformador, tenga conocimiento disciplinar del currículo escolar y sus métodos de enseñanza, así como que asegure las condiciones para el éxito escolar de los estudiantes (Weinstein & Hernández, 2020), pero es escasa la presencia de este tipo de liderazgo, lo que explicaría la débil correlación observada entre monitoreo directivo y el involucramiento estudiantil.

En este sentido, la integración de métodos permitió un análisis más complejo del fenómeno. Mientras los resultados revelaron niveles moderados de gestión docente y bajos niveles de correlación con el monitoreo, las entrevistas permitieron identificar factores contextuales, como la cultura institucional o las expectativas del director, o solo el cumplimiento normativo que condicionan la efectividad del acompañamiento, haciéndolo menos dialógico y reflexivo, con poco o ningún impacto en la mejora de la práctica pedagógica.

Uno de los principales aportes del diseño mixto fue permitir validar estadísticamente la hipótesis planteada y, al mismo tiempo, interpretar cualitativamente su impacto en la práctica educativa. Gracias a este enfoque, se pudo reconocer que la falta de significancia estadística no necesariamente implica ausencia de influencia, sino que puede reflejar tensiones no visibles en los números, pero sí captadas en los discursos de los actores involucrados.

Sin embargo, también se identificaron limitaciones inherentes al diseño mixto. Una de ellas fue la sincronización temporal de los instrumentos: mientras los datos cuantitativos provenían de registros previos del MINEDU (2023), las entrevistas fueron recolectadas posteriormente, lo que dificulta el emparejamiento exacto entre casos. Además, el tamaño reducido de la muestra para las entrevistas cualitativas limita la posibilidad de generalizar los hallazgos.

Resulta igual de trascendente la controversia surgida alrededor de la construcción de los instrumentos de monitoreo y seguimiento que utilizan los directivos; la mayoría de ellos contienen ítems con respuesta dicotómica, negativa o positiva, lo que limita las posibilidades de una profundización sobre los hechos y ocurrencias observadas durante una actividad de esta naturaleza, como por ejemplo, una visita de observación al aula. Es que, el propio sistema condiciona que esto ocurra bajo ese entorno, por cuanto el directivo que monitorea y hace seguimiento a la práctica pedagógica debe reportar constantemente la información que recoge a la plataforma SIMON (Sistema de Gestión de la Calidad del Servicio Educativo) del Ministerio de Educación, quedando como una tarea pendiente la generación de espacios de diálogo reflexivo y constructivo que abra las puertas a una mejora sustancial del desempeño docente, del rol de liderazgo pedagógico del directivo y del propio proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de estos hallazgos, se pueden plantear importantes implicancias para la política y gestión educativa. Es necesario que los procesos de monitoreo directivo estén alineados con las necesidades reales de los docentes y que incluyan espacios de diálogo, acompañamiento reflexivo y formación continua. La combinación de hallazgos cuantitativos y cualitativos refuerza la necesidad de replantear el acompañamiento como estrategia pedagógica y no solo como acción administrativa.

Junto al trabajo de Weinstein & Hernández (2020) afirmamos que el liderazgo escolar en América Latina aún enfrenta el reto de vincular las acciones directivas con los aprendizajes reales de los estudiantes, lo mismo es manifestado por Knight & Robinson (2019) que señalan que los docentes solo pueden promover pensamiento crítico si ellos mismos han sido formados o fortalecidos en entornos que lo valoren y practiquen.

Asimismo, coincidimos con Valdivia (2015), quien concluye que un modelo de monitoreo y asesoramiento pedagógico sustentado en el constructivismo social y la teoría humanista, mejora el desempeño docente. Esta evidencia local aporta el sustento práctico de que el monitoreo puede tener efecto si está fundamentado en principios teóricos claros.

Los resultados muestran que el monitoreo pedagógico sistemático, acompañado de asesoría directa, concretado en un plan de acción sistemático, tiene un efecto positivo en la mejora de los aprendizajes, tal como lo manifiesta Holguín García (2018), que reafirma que el seguimiento puede beneficiar el aprendizaje solo si se convierte en acompañamiento técnico permanente y contextualizado.

Por otro lado, afirmamos, al igual que los resultados de Sotelo & Frisancho (2024) que en el contexto peruano muchos docentes carecen de una comprensión clara sobre cómo enseñar el pensamiento crítico, y que enfrentan barreras estructurales y formativas para desarrollarlo, y los directivos no aportan a la mejora de esta gestión para fortalecer aprendizajes constructivos. Los estudios de Champi (2021) y Caurino (2020), destacan la necesidad de la gestión del aprendizaje constructivo, utilizando herramientas adecuadas para los procesos de aprendizaje, retroalimentación y andamiaje.

Según Camargo & Marion (2023), en su estudio cualitativo sobre la percepción de los docentes sobre la implementación del constructivismo en la práctica pedagógica, en Lima, concluyó que, aunque los docentes conocen el constructivismo, muchas veces lo aplican solo parcialmente. Señala que se necesita un acompañamiento constante y centrado en la transferencia a la práctica, tal como se demuestra en los resultados obtenidos en la presente indagación.

Este estudio evidencia que la integración de los métodos en un enfoque mixto enriquece la comprensión de fenómenos complejos como la mejora del aprendizaje. La articulación entre datos y relatos vivenciales permitió observar no solo la debilidad de ciertas relaciones, sino también sus posibles causas y matices. Estos hallazgos contribuyen a repensar las formas en que se ejerce el liderazgo pedagógico en el contexto escolar peruano y proponer líneas de acción más centradas en el desarrollo profesional.

6. Conclusiones

El estudio revela que el monitoreo y seguimiento pedagógico en las instituciones educativas de la UGEL Tacna no presenta una relación significativa con aspectos clave del desempeño docente, como el desarrollo del pensamiento crítico y el involucramiento de los estudiantes. Los resultados cuantitativos, obtenidos a través de un análisis correlacional, indican que no existe una correlación estadísticamente significativa entre el monitoreo directivo y estos indicadores fundamentales. Este hallazgo desafía la creencia común de que un monitoreo constante y efectivo del directivo puede transformar de manera inmediata la calidad pedagógica en el aula.

Por otro lado, el análisis cualitativo, que incluye entrevistas a docentes y directivos, proporciona una visión más compleja y matizada. A pesar de que algunos docentes reconocen el acompañamiento como una fuente de mejora, la mayoría lo percibe como un acto rutinario centrado en el cumplimiento de normas, sin que se evidencie una mejora sustancial en las prácticas pedagógicas. Estas percepciones reflejan un déficit en la aplicación de un liderazgo pedagógico transformador y en la creación de espacios de diálogo reflexivo y colaborativo.

El estudio subraya la importancia de reconfigurar el modelo de monitoreo y acompañamiento pedagógico, sugiriendo que este debe orientarse no solo a la supervisión, sino también al acompañamiento formativo y colaborativo. Es crucial que los directivos se capaciten para desarrollar habilidades que les permitan ofrecer un apoyo continuo y reflexivo a los docentes, lo que facilitaría la mejora del pensamiento crítico y el involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Referencias

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Balarín, M., & Escudero, A. (2018). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. Unesco.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesas y realidades*. La Muralla.
- Boyd, N. L. (2019). Using argumentation to develop critical thinking about social issues in the classroom: A dialogic model of critical thinking education. In S. Robinson & V. Knight (Eds.), *Handbook of research on critical thinking and teacher education pedagogy* (pp. 135–149). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7829-1.ch008>
- Cáceres, M., Rodríguez, A., & Pérez, L. (2023). La retroalimentación en el desarrollo profesional docente: Un enfoque desde la autopercepción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 1–15.
- Contreras, J. (2013). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61–84. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Félix Tipián, L. E., Flores Arriola, A. L., & Muñoz Félix, A. P. (2025). Impacto del acompañamiento pedagógico docente en el desempeño de estudiantes de secundaria en el contexto latinoamericano: Un análisis sistemático. *Revista InveCom*, 6(1), 1–10. <https://zenodo.org/records/15610989>
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, E. J., & Mortera-Cavazos, L. M. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje: Factores que inciden en su desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(35), 90–109. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2021.35.918>

- Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa. In J. Gairín (Coord.), *Formación y desarrollo organizacional para la mejora de los centros educativos* (pp. 53–76). Laertes.
- García-Martínez, I., Marín-García, J. A., & Cabra-Fernández, J. (2018). El liderazgo distribuido y las comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 113–130.
<https://doi.org/10.1344/REP269.2018.19946>
- Guerra, D., & Rojas, A. (2021). Liderazgo pedagógico y mejora escolar: Un estudio de caso en instituciones educativas peruanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(20), 45–62.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Marcelo, C. (2001). La investigación sobre la formación del profesorado: Un estado del arte. *Revista de Educación*, (326), 253–271.
- Mejía, N., López, M., & Valenzuela, J. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 139–177.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2023). *Marco de Buen Desempeño Directivo*. Dirección General de Desarrollo Docente.
- Morán, L. H. (2015). *Teoría fundamentada: análisis de las concepciones de la práctica educativa y el pensamiento crítico en docentes del área de CC. SS.* [Master's thesis, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/d8a0cda8-fcd1-45ec-b2df-d8f10a3d8abe>
- Reséndiz Melgar, N. N. (2024). Asesoría para la mejora de las prácticas docentes: experiencias vividas en educación básica en un estado del sureste de México. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1), e207.
<https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3548>

- Rivas, A., & Pichilingue, A. E. (2022). *El monitoreo pedagógico directivo y la práctica pedagógica docente en escenarios educativos no presenciales en la institución educativa Luis Fabio Xammar de Huacho, 2020*. [Doctoral dissertation, Repositorio Institucional UNJFSC].
https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/6414/Ad%C3%A1n%20Enrique%20RIVAS%20PICHILINGUE_compressed.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Román, M., & Murillo, F. J. (2020). El acompañamiento pedagógico en la mejora de la práctica docente: Desafíos y oportunidades. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 221–236.
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2018). *Evaluación y mejora del pensamiento crítico*. Pirámide.
- Solbes, J., & Torres, N. Y. (2013). Concepciones y dificultades del profesorado sobre el pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 3389–3393. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/308434>
- Solbes, J., & Torres, N. Y. (2013). ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico? *Tecné Episteme y Didaxis: TED*, (33), 61–85.
https://www.uv.es/jsolbes/documentos/IX%20Congreso%20art_373.pdf
- Sotelo Munayco, M. L., & Frisancho, S. (2024). Concepciones de un grupo de docentes de secundaria sobre la enseñanza del pensamiento crítico en temas controversiales del área de ciencias sociales. *Educación*, 33(65).
- Tapia, M., & Montero, I. (2021). Motivación intrínseca y aprendizaje activo: Estrategias pedagógicas para el involucramiento estudiantil. *Educación XX1*, 24(2), 185–206.
- Universidad Europea en Perú. (2024). *¿Qué es el constructivismo en educación?*
<https://peru.universidadeuropea.com/blog/constructivismo-educacion/>
- Valdivia, C. (2015). *Modelo de monitoreo y asesoramiento pedagógico para mejorar el desempeño docente en educación secundaria- Chiclayo-2015*. [Master's thesis].

Repositorio Institucional Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/18842>

Vaillant, D. (2019). Comunidades profesionales de aprendizaje: el desafío de transformar la práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, (501), 60–65.

<https://www.revistacuadernosdepedagogia.com/contenido/501/Comunidades-profesionales-de-aprendizaje-el-desafio-de-transformar-la-practica-docente.html>

Valenzuela, J. (2020). Liderazgo instruccional. In Liderazgo Educativo UDP, *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (p. 29). Liderazgo Educativo UDP.

<https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>

Weinstein, J., & Hernández, M. (2020). Liderazgo pedagógico. In Liderazgo Educativo UDP, *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (p. 14). Liderazgo Educativo UDP.

<https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Agradecimientos

- Financiamiento (ej. Proyecto Orienta4YEL, Erasmus+).
- Colaboradores (opcional).