

¿Cómo citar este artículo?

Cifuentes Garzón, J. E., y Cárdenas Castiblanco, H. I. (septiembre-diciembre, 2020). Mejoramiento de las prácticas de enseñanza en directivos y profesores de contextos rurales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 122-149. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a8>

| Mejoramiento de las prácticas de enseñanza en directivos y profesores de contextos rurales

Improvement of teaching practices for directors and teachers in rural contexts

José Eduardo Cifuentes Garzón

Doctor en Educación y Sociedad
Secretaría de Educación de Cundinamarca
Cundinamarca, Colombia
josecifuentes1980@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5602-957X>
Cvlac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/vi-sualizador/generar-CurriculoCv.do?cod_rh=0001571507

Helber Isaac Cárdenas Castiblanco

Estudiante de Maestría en Pedagogía
Secretaría de Educación de Cundinamarca
Cundinamarca, Colombia
megalinkcorporativo@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5434-8182>
Cvlac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001804408

Recibido: 27 de marzo de 2020 **Evaluado:** 12 de junio de 2020 **Aprobado:** 12 de agosto de 2020

Tipo de artículo: Investigación Científica y Tecnológica.

| Resumen

Este artículo tiene como objetivo reportar cómo incide el mejoramiento de las prácticas de enseñanza del rector en la percepción de las propias prácticas por parte de profesores de primaria del contexto rural, en una institución educativa pública de Cundinamarca-Colombia. Se optó por el enfoque cualitativo con el diseño de la investigación acción educativa; este tipo de investigación comprende las fases de deconstrucción, reconstrucción y validez de las prácticas transformadas. En la fase de deconstrucción se realizó la autoevaluación con la utilización de rejillas que permitieron la revisión de las prácticas de enseñanza desde sus acciones constitutivas. En la fase de reconstrucción, se desarrollaron *Lesson Study* y diarios de campo; y en la fase de validación de la efectividad de las nuevas prácticas se utilizó la rutina de pensamiento, antes pensaba ahora pienso, y rejillas que permitieron hacer el contraste entre el estado inicial y el final de las prácticas de enseñanza. Se logró evidenciar cómo las transformaciones de las prácticas educativas del rector agencian transformaciones en las percepciones sobre las prácticas de los profesores. Se concluye que las transformaciones de dichas prácticas se deben a la interacción con saberes pedagógicos, metodológicos y praxeológicos del directivo y los docentes participantes.

Palabras claves: Contexto rural; Dirección escolar; Docentes; Prácticas de enseñanza.

| Abstract

The objective of this article is to show how the rector's improvement of teaching practices influence the teacher's perception towards their own practices carried out by primary school teachers in a public educational institution of the rural context in Cundinamarca- Colombia. This work was developed by the implementation of a qualitative approach and the design of an educational action research. This type of research has the stages of deconstruction, reconstruction, and validity of the transformed practices. In the deconstruction stage, self-evaluation exercises were implemented by using assessment rubrics that allowed to check the teaching practices from their quantitative actions. In the reconstruction stage, Lesson Study and field journals were put in practice and in the validation of effectiveness of the new practices, it was used the thinking routine, before I thought, now I think. Besides, there were rubrics that allowed to compare between the initial and final states of teaching practices. It was possible to evince how the rector's educational practices transformations make changes on the perception towards the teachers' practices. As a conclusion, practice transformations are possible due to the interaction among pedagogical, methodological and praxeological knowledge of the director and participant teachers.

Keywords: Rural context; School management; Teachers; Teaching practices.

| Introducción

Las prácticas de enseñanza de los profesores siguen siendo un foco importante de investigación en programas de pregrado y posgrado en Colombia; sin embargo, con menos intensidad se ha indagado sobre las prácticas de los directivos docentes. Al respecto, un hecho relevante en Colombia fue la evaluación de las competencias pedagógicas para el ingreso y el ascenso en el escalafón de los docentes y directivos. En esta dirección, la Resolución 018407 de 2018, emanada por el Ministerio de Educación Nacional –MEN- de Colombia, establece los niveles de desempeño que corresponden a los aspectos por evaluar, para el ascenso de los rectores en el escalafón, entre ellos la reflexión y la planeación de la práctica educativa, pedagógica y la dirección escolar.

De acuerdo con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –Icfes- (2018), entidad del Estado de carácter social que ofrece servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles, los rectores rurales de las ciudades intermedias “presentaron dificultades en su Reflexión y planeación de la práctica educativa, pedagógica y la dirección escolar, ya que, en promedio, el 72% de sus aspectos evaluados fueron clasificados en los niveles de desempeño más bajos (mínimo e inferior)” (p. 34); lo anterior, corresponde a la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF), de los años 2016 y 2017, que presentaron los docentes y directivos de las instituciones educativas públicas de Colombia.

En concordancia con lo antes dicho, emerge una investigación relacionada con la incidencia del mejoramiento de las prácticas de enseñanza del rector en las transformaciones de las percepciones sobre las propias prácticas de los profesores; estudio realizado en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana-Colombia, a partir de un diagnóstico realizado en una institución pública del departamento de Cundinamarca, Colombia, a través de la técnica del árbol de problemas (Aldunate y Córdoba, 2011), la cual permitió determinar, con la colaboración de los profesores participantes de la investigación, el problema central, los síntomas y las causas directas, indirectas y estructurales de la situación.

En el árbol de problemas, se identificó como problemática central “la baja efectividad en los procedimientos de enseñanza ofrecidos a los estudiantes del establecimiento educativo donde se desarrolla la investigación”, lo cual se demuestra en el desinterés, la apatía e incumplimiento, por parte de los estudiantes, frente a algunas clases y a las actividades propuestas por los docentes; las quejas recurrentes de padres, acudientes y estudiantes, frente a la falta de comprensión de las temáticas abordadas en clase; la deserción escolar por bajo rendimiento académico; el alto índice de reprobación de estudiantes en algunas asignaturas, al finalizar cada periodo; y los bajos resultados en pruebas estandarizadas.

Adicionalmente, se establecieron posibles causas estructurales, indirectas y directas. Como *estructurales* se encuentra la desarticulación entre áreas del conocimiento y currículos fragmentados. Como *indirectas* se encuentra la ausencia de investigaciones en el aula que lleven al mejoramiento de las prácticas; y como *directas* están las prácticas tradicionales de enseñanza, frente a las declaradas por la institución, las cuales se enmarcan en el aprendizaje significativo y el constructivismo; procesos valorativos desalineados con el sistema institucional de evaluación para estudiantes; secuencias didácticas inadecuadas; la ausencia de una preparación, ejecución y evaluación profesional de clase; y el poco acompañamiento de los directivos en procesos de autorreflexión de la práctica de enseñanza de los docentes. La presente investigación se ocupó de estas dos últimas causas directas.

En este orden de ideas, se hizo una revisión de los antecedentes en diferentes bases de datos y repositorios institucionales, con respecto a las tesis de maestría y doctorado, sobre la relación entre dirección escolar y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los profesores, como se presenta en la tabla 1. Esto fue importante en el proceso investigativo dado que permitió la aproximación a los avances frente al tema, e igualmente orientó la ruta de intervención para atender la problemática.

Tabla 1

Antecedentes sobre el liderazgo directivo y las prácticas de los docentes

| Internacionales | Nacionales |
|---|---|
| Liderazgo directivo y desempeño docente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho (Susanibar, 2020). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Lima, Perú. | Incidencia del liderazgo directivo en la consolidación del ethos docente y su influencia en la cultura institucional en ASPAEN preescolar y maternal Tayana y ASPAEN preescolar Urapanes (Rueda y Velásquez, 2020). Universidad de La Sabana. Chía, Colombia. |
| Desempeño directivo y su relación con la gestión pedagógica en los docentes en la Institución Educativa Manuel Vivanco Altamirano, Andahuaylas (Alarcón, 2018). Universidad César Vallejo. Perú. | Caracterización del rol del directivo docente oficial en el marco del posacuerdo en dos regiones afectadas por la violencia en Colombia (Herrera y Quevedo, 2018). Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. |

| | |
|---|--|
| El liderazgo pedagógico (Ortiz, 2014). Universidad Javeriana. Lima, Perú. | Configuración del ethos profesional del directivo docente rector y su relación con la confianza (Monroy y Meléndez, 2015). Universidad de La Sabana. Chia, Colombia. |
| Estilo de liderazgo directivo y su relación con el desempeño laboral docente en las instituciones educativas públicas de la red 05 del distrito de SJL (Riega y Castro, 2014). Universidad César Vallejo. Lima, Perú. | Relación entre el liderazgo transformacional de los directores y la motivación hacia el trabajo y el desempeño de docentes de una universidad privada (Jiménez, 2014). Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia. |
| Liderazgo de un director exitoso. El caso de un director de nivel preescolar en el Estado de Guanajuato, México (Larios, 2013). Universidad Tecnológico de Monterrey. León, Guanajuato, México. | El rol del directivo docente de la Institución Educativa Pública del Departamento de Arauca en la apuesta hacia la competitividad regional (J. Contreras, 2013). Universidad Nacional de Colombia. Arauca, Colombia. |
| <i>Nota:</i> Elaboración Propia. | |

De acuerdo con lo anterior, las tendencias internacionales versan sobre el liderazgo directivo y la relación con el desempeño laboral docente y la gestión pedagógica. En el contexto nacional colombiano, se ha estudiado la incidencia del liderazgo directivo en el ethos docente, la motivación hacia el trabajo, el desempeño docente y en la apuesta hacia la competitividad en las regiones. Según estos estudios, el liderazgo del rector incide positivamente en el “desempeño docente en el contexto escolar (Flores 2007), ya que tienen el potencial para capacitar a los maestros hacia un compromiso para cambiar y mejorar su aprendizaje en la organización escolar (Bogler, 2001; Fullan, 2002; Day et al, 2001)” (Gutiérrez, 2020, p. 28). Sin embargo, poco se ha indagado respecto a la manera cómo afecta las prácticas de enseñanza de los directivos docentes en las prácticas de los profesores en contextos de ruralidad.

Lo anterior, llevó a realizar el siguiente cuestionamiento ¿Cómo incide el mejoramiento de las prácticas de enseñanza del rector en las prácticas de los profesores en escuelas de contextos rurales? En este sentido, se formula como objetivo principal, identificar la incidencia de las prácticas de enseñanza del rector en las propias concepciones sobre las prácticas de los profesores de básica primaria del contexto rural, del establecimiento objeto de investigación. Para este propósito se realizaron acciones específicas tales como: 1- deconstruir la práctica de enseñanza del rector, a partir de procesos de autorreflexión; 2-reconstruir la práctica de la dirección escolar, de tal manera que logre incidir en el proceso de mejoramiento de las concepciones de las prácticas de enseñanza de los profesores; y 3- verificar la efectividad de la nueva práctica directiva desde los aspectos de planeación, ejecución y evaluación de la práctica profesional de los profesores. En esta perspectiva, se aborda a continuación lo teórico, lo metodológico y los resultados de esta investigación.

| Maro teórico

Desde lo teórico se hizo una aproximación a los conceptos del rol del directivo docente, la gestión académica, el rol del profesor en la educación rural y el rol del rector en las prácticas de enseñanza de profesores en contextos rurales:

El rol del directivo docente

La dirección escolar se relaciona con el manejo de asuntos de “naturaleza política del sistema educativo y de aquellos que tienen que ver con la naturaleza pedagógica de los procesos escolares; ejerciendo las funciones básicas de la gerencia, como son planificación, organización, dirección y control” (Hernández, 2014, p. 149), en el funcionamiento integral de los establecimientos educativos, cuya administración es competencia de los rectores, al hacer efectivo “el proceso de coordinación y optimización de recursos para lograr la máxima eficiencia, calidad y productividad en el logro de los objetivos” (Müñch, 2010, p. 15).

En el contexto de la investigación, el rector “sigue siendo una persona cercana a las comunidades, con amplia experiencia en el sector rural, que goza de reconocimiento por su liderazgo y trabajo” (Baquero, 2018, p. 53); sin embargo, existen adversidades que dificultan la gestión escolar en este sector. La distancia de los centros educativos, en relación con las secretarías de educación departamentales “encaminan a los rectores a permanecer fuera de sus instituciones atendiendo asuntos administrativos y gestión de recursos, lo que va en contravía con el imaginario que ha configurado la comunidad educativa frente a este rol” (Baquero, 2018, p. 61), toda vez que se les relaciona con la “permanencia en el territorio, presencia en cada una de las sedes, diálogo constante con las comunidades, y principalmente, ocupación de los asuntos pedagógicos” (Baquero, 2018, p. 61).

Sumado a lo anterior, los directivos docentes deben responder por la administración de la planta de personal, el manejo de recursos financieros, el mantenimiento y dotación de las sedes y los problemas convivenciales entre los distintos sujetos presentes en el desarrollo del acto educativo. Esto hace que el rector sea “arrancado de todo intento por pensarse a sí mismo como un intelectual con posibilidad para transformar y generar nuevos conocimientos y dinámicas en la gestión y hacer de su praxis pedagógica y administrativa, un interesante campo para la innovación” (Miranda, 2016, p. 4). Por tal razón, los rectores deben propender por una forma de liderazgo, promotor del cambio, la transformación escolar, la innovación y la investigación (Fernández, 2014), en las distintas áreas que integran la dirección escolar.

En consecuencia, quién asuma el desafío de la administración escolar, “debe saber potenciar el talento humano, planear el trabajo en áreas estratégicas, orientar hacia la consecución de los objetivos y las metas establecidas en el PEI y coordinar las acciones de seguimiento, evaluación y retroalimentación de los diversos procesos” (Miranda, 2016, p. 8) de la institución educativa, la cual no se concibe solamente como una organización con funciones propias, sino que implica unas dinámicas, conformes a la cultura e identidad institucional (Vergara, 2014).

La gestión académica en la dirección escolar

Lo académico es la razón de ser del trabajo en los establecimientos educativos, ya que “el desarrollo de la autonomía pedagógica y el modelo de dirección tienen un objetivo común, mejorar el funcionamiento del centro y el aprendizaje de los estudiantes” (Rodríguez et al., 2020, p. 276), trazando el rumbo para que los escolares logren aprendizajes y adquieran habilidades fundamentales en el desarrollo humano, profesional y comunitario que demanda la sociedad y que son la piedra angular para promover que los ciudadanos participen en los procesos de toma de decisión sobre asuntos que los afectan (Polino y Cortassa, 2016). Esta tarea compleja, liderada por el área de gestión encargada de establecer las prácticas pedagógicas institucionales, el diseño curricular, la gestión de clases y el control al trabajo académico, requiere del liderazgo del rector, al ser protagonista de las “transformaciones de las instituciones educativas; sus cualidades personales, su formación y experiencia profesional, sus saberes, desempeñan un papel decisivo en la dinámica institucional y en el logro de la finalidad educativa: la formación integral del ser humano” (Sandoval et al., 2008, p. 12).

Por lo expuesto anteriormente, asociado a la responsabilidad del directivo docente a cargo de la institución educativa, se hace necesario mencionar cómo el liderazgo en el campo escolar es un factor notable en el buen rendimiento académico de los estudiantes (Ruiz, 2015, p. 34). Es así como el papel de directivo docente en su rol de líder influye en gran medida en las relaciones, los procesos y los avances académicos alcanzados por los niños, niñas y jóvenes en correlación directa con “las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados” (Álvarez et al., 2013, p. 152).

Los directivos y docentes deben empoderarse del proceso educativo de las instituciones, a fin de lograr mejores prácticas de enseñanza en relación directa con los estudiantes, apoyando el trabajo institucional y el acompañamiento de las estructuras y redes de trabajo, sin perder de vista lo esencial y la razón de ser del claustro educativo, el aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, es importante “que todo profesor y director sea consciente de que el liderazgo pedagógico tiene un enorme potencial, de repercutir positivamente, en el rendimiento del sistema educativo, ya que ellos son actores claves en hacer que dicho potencial sea aprovechado” (T. Contreras, 2016, p. 253).

La gestión académica no puede ser vista como un área más de la administración educativa. En esta recae la responsabilidad de dirigir lo misional de la institución, permitiendo la articulación directa con las demás áreas de gestión, principalmente en la directiva, toda vez que con la práctica pedagógica y administrativa, de acuerdo con Miranda (2016), se coopera en el cumplimiento del horizonte institucional, la supervisión del plan operativo y evaluación de los procesos de las diferentes gestiones, a fin de implementar nuevas estrategias que permitan el logro de los objetivos institucionales en lo académico y administrativo.

Claramente se observa como la gestión académica no puede estar aislada, sino que se articula y apoya en las demás áreas de gestión propuestas por el MEN (2008): directiva, administrativa y financiera, y comunitaria. Sin embargo, guarda estrecha relación con la directiva, en cuanto a los procesos de liderazgo y empoderamiento en lo pedagógico de los directivos docentes y docentes; de igual forma, la relación de docentes con estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Por tal razón, resulta conveniente “la gestión que realiza el director en las instituciones educativas a nivel de bachillerato, puesto que, es la persona que está en contacto con los docentes y es el responsable de la coordinación y cumplimientos de los objetivos institucionales” (Ordóñez et al., 2020, p. 4).

El rol del profesor en la educación rural

La educación rural en Colombia tiene todavía brechas significativas respecto a la educación en el sector urbano, en cuanto al acceso a la internet, a dispositivos electrónicos y demás materiales educativos. Adicional a esto, la implementación de las escuelas multigrado dificulta los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la ruralidad. En esta perspectiva, “Hablar de educación rural en los niveles de preescolar y básica en Colombia, requiere reconocer múltiples desafíos que afrontan los docentes en las instituciones con aulas multigrado, pues estas representan, casi icónicamente, la configuración escolar en sectores rurales” (L. López, 2019, p. 91). En este contexto, los profesores asumen situaciones engorrosas “cuando se les exige atender asuntos administrativos y, al mismo tiempo, responder pedagógicamente a grupos de estudiantes con edades heterogéneas y necesidades de aprendizaje específicas” (L. López, 2019, p. 91).

De otro lado, las escuelas multigrado implican “un trabajo complejo en el que los maestros planifican su enseñanza en simultáneo para los alumnos de todos los ciclos” (Brumat, 2011, p. 7), lo cual exige una preparación adecuada de los profesores para asumir estos desafíos, “que pocas veces se adquiere en los procesos de formación inicial de maestros, por lo que es

indispensable incorporar discusiones acerca de la ruralidad y elementos de la gestión del aula multigrado” (L. López, 2019, p. 92), a fin de responder a las realidades educativas del contexto. Por ende, “hay una tarea importante en el contexto de la educación rural que en gran parte requiere del compromiso y el gesto pedagógico de los maestros que están allí” (Buritica y Saldarriaga, 2020, p. 33).

Adicional a las tareas académicas, los profesores rurales “construyen su práctica más allá del aula, más allá de una dimensión estrictamente pedagógico-didáctica” (Brumat, 2011, p. 6); cuando asumen responsabilidades en lo “institucional, personal y comunitaria, se vuelven un referente trascendental y estructural en el restablecimiento de los órdenes y vínculos sociales” (Velásquez y Tangarife, 2019, p. 182). De este modo, “El oficio de maestro rural más que un docente es un articulador de tejido social. El currículo y la pedagogía deben ser el medio y no el fin del acto educativo” (Velásquez y Tangarife, 2019, p. 203), debido a que, en las comunidades, el profesor es el principal gestor en los procesos de enseñanza y sigue siendo un líder para encausar soluciones a las necesidades y problemáticas de las veredas.

En rol del rector en las prácticas de enseñanza de los profesores

El directivo docente debe ser un modelo para los profesores en cuanto al dominio del saber pedagógico. “De ahí, la necesidad de indagar qué hace o puede hacer el directivo para desarrollar aprendizajes en el profesorado directamente transferibles y con alto impacto en la práctica diaria” (S. López y Gairín, 2018, p. 2), dado que el rector desde su rol puede agenciar oportunidades para la formación de los profesores en la mejora de las competencias pedagógicas. De esta manera, el directivo es “responsable de las necesidades de aprendizaje del profesorado. El directivo ha de ayudar al profesorado a definir sus objetivos de aprendizaje para la optimización de las capacidades individuales y organizacionales” (S. López y Gairín, 2018, p. 9).

En concordancia con lo antes expuesto, el liderazgo directivo “juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas” (Anderson, 2010, p. 35). Esto se logra con el fomento de la investigación sobre la viabilidad de las prácticas de enseñanza en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media. En esta perspectiva, “El directivo debería garantizar que estos aprendizajes se transfieren a la esfera organizativa y, por tanto, generan un valor para el centro escolar” (S. López y Gairín, 2018, p.16).

Por consiguiente, el liderazgo del rector influye en el mejoramiento escolar al “comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores” (Anderson, 2010, p. 38). Para ello, se requieren procesos de formación en los cuales se articulen los avances teóricos en pedagogía y didáctica con las realidades de las prácticas de aula en los diversos contextos, garantizando tanto a docentes como a estudiantes el beneficio de estos procesos de capacitación.

Agregado a lo anterior, “Una estrategia de gestión adicional es el apoyo personal proporcionado por el director y también la construcción del entorno adecuado para el cumplimiento personal y organizacional de los objetivos” (Gutiérrez, 2020, p.29). Es decir, los docentes deben encontrar en el rector un asesor que orienta los procesos de planeación de las clases, dirige y realimenta la ejecución de la práctica de enseñanza y lidera acciones de mejoramiento continuo. Además, compete al directivo atender las problemáticas variadas que pueden ocurrir en la ejecución del acto educativo, de tal manera que los docentes se sientan valorados y acompañados.

Sin lugar a duda se halla una correlación elocuente entre las habilidades pedagógicas del directivo y el desempeño profesional de los profesores en ejercicio (Quispe, 2020). En consecuencia, “Los directivos deben tomar conciencia de las implicaciones que sus prácticas y estrategias tienen en la generación y promoción del aprendizaje informal del profesorado” (S. López y Gairín, 2018, p. 9), generado en las conversaciones particulares, como también en las reuniones comunitarias dadas en los diferentes escenarios del quehacer docente.

En definitiva, “la actividad profesional de directivos y docentes debe tomar un vuelco para enfrentar las complejidades e incertidumbres desde sus espacios, bien sea la escuela en su totalidad o el aula de clases” (Morgano et al., 2019, p. 50). En cuanto a la escuela en general, se puede abordar la incidencia del contexto en la educación ofrecida y las dinámicas suscitadas entre los diferentes actores educativos. Por su parte, las complejidades del aula de clase se pueden tratar desde el rol investigativo del docente (Valencia et al., 2017), junto con la asesoría y acompañamiento del rector, en la búsqueda de alternativas para el fortalecimiento de las prácticas, una mejor convivencia entre los actores educativos y unas instituciones gestoras de la inclusión, la prosperidad y tranquilidad de todos los integrantes.

| Metodología

El proceso investigativo se desarrolló en un establecimiento educativo rural del municipio de Ubalá, Cundinamarca (Colombia); entidad de carácter público articulada con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) para ofrecer la técnica en sistemas y alimentos. De acuerdo con Franco (2017), “el SENA ha sido uno de los escenarios fundamentales en el país por su contribución al campo de la formación de mano de obra calificada, el impulso a iniciativas empresariales y la implementación tecnológica para la producción” (p. 32).

La institución donde se implementó la investigación está ubicada en la provincia del Guavio, a 4 horas de la ciudad de Bogotá. En la actualidad cuenta con 12 sedes, todas en el contexto de la ruralidad; 11 de ellas ofrecen educación preescolar y primaria unitaria, y una ofrece la secundaria y media académica, empleando en total 20 docentes y un rector, de los cuales 11 prestan su servicio en preescolar y básica primaria, y los 9 restantes en básica secundaria y media. Atiende 180 estudiantes de grado sexto a undécimo, y 120 en preescolar y primaria.

Se escogió este establecimiento educativo en particular para el desarrollo del estudio por las características de la institución, tales como: la ubicación en el contexto rural; la dirección única por parte del rector, al no existir coordinadores ni orientadores escolares que apoyen la gestión educativa; la distribución de sedes educativas con aulas multigrado en las diferentes veredas del municipio; y las condiciones de vulnerabilidad de la población estudiantil. Estas situaciones son comunes en los establecimientos educativos de contextos rurales en Colombia, lo cual permite develar cómo asumen los directivos y los docentes estas realidades complejas para atender los procesos educativos.

La población atendida por la institución educativa se encuentra distribuida por las veredas más lejanas del municipio, con unas condiciones de acceso precarias y un nivel socioeconómico bajo, principalmente en uno y dos de la estratificación nacional; niveles de educación de los padres de familia con básica primaria incompleta; además de encontrarse población flotante por falta de estabilidad laboral y altos índices de desintegración familiar.

En cuanto a los docentes, el nivel educativo es muy variado, encontrando desde normalistas superiores hasta magísteres. Las condiciones de heterogeneidad del equipo son evidentes, y de la misma manera se desarrollan sus prácticas de enseñanza, donde coexisten lo tradicional y algunos acercamientos a lo declarado por el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que aborda el constructivismo y el aprendizaje significativo como modelo y corriente pedagógica. En la investigación participaron 11 docentes del sector rural, quienes laboran en la educación básica primaria, con la modalidad de escuelas unitarias. Además, el mismo investigador realizó la acción de estudiar sobre su propia práctica pedagógica, a fin de proponer la mejora continua y garantizar la calidad educativa (Verástegui, 2016).

Se trató de una investigación cualitativa, la cual se centra “en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (Colmenares y Piñero, 2008, p. 98). En el campo educativo “se utiliza para describir un conjunto de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines como el desarrollo curricular y su propio desarrollo profesional” (M. Pérez, 2019, p. 179). Por tal razón, se optó por este enfoque en la presente investigación, a fin de describir y comprender las transformaciones en las prácticas de enseñanza de un equipo de docentes, a partir del mejoramiento en las prácticas de la dirección escolar del investigador.

Como método se utilizó la investigación acción educativa. Este tipo de investigación, según Ávila (2005), “busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la escuela para tomarlas como objeto de estudio, explicitando los problemas y las preguntas que ‘surgen’ de los agujeros y de los intersticios de su práctica” (p. 505). Además, se entiende como la “aplicación de los procesos metacognitivos a la propia práctica. Esta aplicación puede ser individual, si es una reflexión de un maestro sobre su práctica, o colaborativa, cuando un grupo de docentes reflexiona en grupo sobre su práctica” (Restrepo, 2003, p. 67). Sumado a esto, los profesores en comunidades de aprendizaje “se apoyan, critican, validan sus procesos en pos del mejoramiento del aprendizaje de sus alumnos, del mejoramiento de la profesión y de la superación del aislamiento del docente” (Restrepo, 2003, pp. 67-68).

En el desarrollo del estudio se aplicaron las fases de deconstrucción (contextualización y crítica), reconstrucción (modificación de las formas de enseñar) y validación (determinación de la validez) de la nueva práctica propuestas por Restrepo (2004, p. 50), como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Fases Implementadas en la Investigación

| Fases | Definición | Aplicación |
|-----------------------|---|--|
| Deconstrucción | Consiste en “la crítica a la propia práctica, a través de una reflexión profunda acerca del quehacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar y la situación que viven los estudiantes” (Restrepo, 2004, p. 51). | Se analizó la práctica de enseñanza tanto del investigador como de los docentes participantes, en el último semestre del 2019, por medio de ejercicios de autoevaluación, con la utilización de rejillas para la revisión de las prácticas de enseñanza desde sus acciones constitutivas, considerándose “al docente como un profesional reflexivo y crítico, capaz de aportar a la transformación de los procesos evaluativos” (Martínez-Castro et al., 2020, p. 87) de su propia práctica. |
| Reconstrucción | Corresponde a “la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva” (Restrepo, 2004, p. 51). | A lo largo de los tres primeros meses del 2020 se intervinieron las prácticas de enseñanza, con el fin de mejorar las falencias encontradas en la primera fase. Para ello, se elaboraron <i>Lesson Study</i> y diarios de campo. |
| Validación | “Tiene que ver con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad” (Restrepo, 2004, p. 52). | En marzo de 2020 se determinó el impacto de la intervención a través de la rutina de pensamiento “antes pensaba ahora pienso”, y rejillas que permitieron hacer el contraste entre el estado inicial y el estado final de las prácticas de enseñanza. |

Nota: Elaboración propia, con base en Restrepo (2004).

En la deconstrucción para efectuar el análisis del estado inicial de las prácticas del rector, se utilizaron: una rúbrica de autoevaluación de las prácticas de enseñanza, adaptada del documento guía de niveles de desempeño del rector, en la ECDP 2018-2019 (Icfes, 2019a); una tabla comparativa de los resultados obtenidos por el rector en la evaluación anual de desempeño, en los últimos tres años, en las gestión académica; una tabla comparativa de los resultados obtenidos en la autoevaluación institucional del centro educativo, de los últimos tres años, en cuanto a la gestión académica; y una tabla comparativa de los hallazgos y recomendaciones de las visitas de asistencia técnica a la institución educativa de esta misma gestión. De igual manera, con los docentes se implementó una rúbrica de autoevaluación de las prácticas de enseñanza, adaptada del documento guía de niveles de desempeño ECDP 2018-2019 docente de aula (Icfes, 2019b).

En la fase de reconstrucción, se diseñó e implementó un plan de capacitación para docentes, con cuatro unidades, en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), las cuales fueron diseñadas a partir del diagnóstico previo, realimentadas mediante la escalera de valoración y aplicando la metodología de la *Lesson Study*, para abordar temáticas fundamentales como: reflexión sobre las prácticas de enseñanza, planeación profesional de clases, *Lesson Study*, planeación profesional, y la evaluación formativa en las prácticas de enseñanza. En el diseño e implementación del plan de capacitación para docentes, se utilizó por parte del rector la metodología de la *Lesson Study* con otro colega, a fin de mejorar la planeación y ejecución de las unidades en futuras aplicaciones. Este proceso fue documentado en diarios de campo dentro del proceso investigativo.

En la fase de validación se aplicaron nuevamente a los docentes y al rector las rúbricas de autoevaluación, adaptadas del documento guía de niveles de desempeño ECDF 2018-2019 docente de aula y rector, respectivamente, con el propósito de hacer un contraste entre el estado inicial de la primera aplicación y el estado final de las prácticas de enseñanza de los docentes y el rector. Además, se implementó la rutina de pensamiento “antes pensaba y ahora pienso”, que permitió identificar cambios en el pensamiento de los participantes frente a su práctica de enseñanza. Con la aplicación de estos instrumentos, se logró determinar el impacto de la intervención, evidenciándose una modificación de las prácticas de enseñanza tanto del rector como de los docentes participantes en el proceso.

En cuanto al análisis y la interpretación de la información, se realizó a través de la categorización y el análisis categorial. Previamente, se desarrollaron los ciclos de reflexión más relevantes al interior de las fases, describiendo las acciones de planeación e implementación en el aula, la evaluación de la acción de enseñanza realizada en cada ciclo, y las reflexiones, comprensiones y acciones de transformación de la práctica de enseñanza. En la misma perspectiva de García y Tomasini (2020), el conjunto de materiales recolectados en la investigación, “fueron transcritos y digitalizados para conformar el corpus empírico sobre el cuál llevamos a cabo nuestros análisis” (p. 22). De esta manera, la información fue organizada en tablas, de las cuales se hizo el análisis de contenido, como se evidencia en el siguiente apartado.

| Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos desde los tres momentos importantes del proceso investigativo: en primer lugar, la deconstrucción; en segundo lugar, la reconstrucción; y, en tercer lugar, la validación de las prácticas de enseñanza.

Deconstrucción de las prácticas de enseñanza de la dirección escolar

En el presente estudio las prácticas de enseñanza hacen referencia a las acciones propias que hacen tanto los directivos docentes como los profesores para generar aprendizajes en determinados campos del conocimiento. Según Ferreyra y Rúa (2018), las prácticas de enseñanza “son acciones conscientes, concretas, que se desarrollan en el contexto de las instituciones educativas y que implican situaciones de interacción con otras personas; están determinadas por una teoría que les da sentido y se sustentan en principios éticos” (p. 145).

Para desarrollar un análisis de las prácticas de enseñanza, existentes en la gestión académica del establecimiento educativo objeto de investigación, desde el rol del directivo docente, se opta en primer lugar por una autorreflexión. De acuerdo con Mashall (2004, como se citó en Fernández y Johnson, 2015), con la autorreflexión o autoestudio se potencia la comprensión de la práctica. Para ello, se acudió una autoevaluación de las prácticas y un análisis de las visitas de asistencia técnica, de la evaluación anual de desempeño y de la autoevaluación institucional:

Autoevaluación de las prácticas: se realizó a partir de una rúbrica de autoevaluación, adaptada del protocolo Guía de niveles de desempeño de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) 2018-2019 (Icfes, 2019a), como se evidencia en la tabla 3:

Tabla 3

Resultado autoevaluación de las prácticas de enseñanza del Rector

| Criterios por valorar | Desempeños evidenciados |
|---|---|
| Establece propósitos claros en su práctica educativa y pedagógica y en su dirección escolar. | El rector implementa estrategias como reuniones periódicas con el Consejo Académico, con objetivos claros, teniendo en cuenta las experiencias, intereses y expectativas de la comunidad educativa; falta mayor liderazgo de procesos de mejoramiento de las prácticas de aula. De igual manera, hace falta un proceso riguroso de la planeación de dichas reuniones. |
| Orienta la planeación pedagógica, la gestión, la organización escolar y la acción comunitaria, y las articula con el Proyecto Educativo Institucional y con los fines de la educación. | El rector orienta procesos académicos con los docentes según los propósitos de formación del establecimiento educativo, entre ellos el Plan de Integración de Componentes Curriculares. Se están estructurando las directrices para la planeación de los encuentros de clase, faltándoles continuidad, contundencia y seguimiento para que sean coherentes con el mejoramiento institucional. |
| Hace reflexión permanentemente sobre su dirección escolar. | El rector establece canales de comunicación para recibir retroalimentación sobre su labor directiva por parte de la comunidad educativa; revisa procesos internos con base en evaluaciones institucionales. Se evidencia que las acciones concretas en el componente académico no son suficientes; es decir, no existe un plan de formación docente acorde a las necesidades de los profesores frente al mejoramiento de las prácticas de aula. |
| Utiliza estrategias que generan interés en los participantes de las actividades programadas desde su gestión escolar. | El rector tiene en cuenta la cotidianidad de la comunidad educativa, usa materiales adecuados según la actividad, ofrece orientaciones claras para cumplir con las actividades. Debe incentivar más la participación, favorecer la comprensión y la evaluación de las temáticas abordadas, a fin de mejorar las intervenciones futuras. |
| Emplea estrategias de evaluación formativa en el proceso de evaluación docente y la autoevaluación institucional. | El rector establece criterios de evaluación claros y coherentes con el PEI. Sin embargo, se carece de socialización de los resultados de las evaluaciones institucionales. Existe poca retroalimentación sobre las actividades desarrolladas en el establecimiento educativo. Además, faltan estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para todos los docentes, en |

Reconoce los atributos y las singularidades de su comunidad educativa en el desarrollo de su práctica de dirección escolar.

El rector planea las actividades según las particularidades y contexto del sector educativo, usa un lenguaje adecuado teniendo en cuenta estas características; aunque se requiere dar mayor participación a los estudiantes en la estructuración de los procesos académicos, tales como planes de estudio, estrategias didácticas, uso de recursos y tipos de evaluación.

Nota: Adaptación de la guía de niveles de desempeño ECDF 2018-2019 (Icfes, 2019a).

En cuanto a las acciones de planeación del rector investigador, es posible encontrar que, según la rúbrica de autoevaluación, este establece propósitos claros en su práctica de enseñanza, al propiciar desde su dirección escolar espacios de formulación, apropiación, implementación y seguimiento de acciones, tendientes a fortalecer los componentes estructurales del PEI; orienta la preparación y planeación de acciones de clase de los docentes, alineadas con el plan de Integración de Componentes Curriculares, el PEI y los fines de la educación. Establece, además, espacios para la evaluación institucional y de reflexión constante sobre la labor de dirección escolar.

Visitas de inspección y vigilancia: en el análisis de las prácticas del rector, se tuvieron en cuenta los resultados arrojados en las visitas de asistencia técnica, desarrolladas in situ en los últimos 3 años, a cargo de la dirección de inspección y vigilancia de la Secretaría de Educación de Cundinamarca, indicadas en la tabla 4:

Tabla 4

Resultados visitas de asistencia técnica

| Componente | Visita de asistencia técnica – Gestión académica | | |
|--|--|---|---|
| | Visita 1-2017 | Visita 2-2018 | Visita 3-2019 |
| Plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, evaluación. | No aplica. | Concluir con los procesos de ajuste al PEI y Sistema Institucional de Evaluación para Estudiantes (SIEE), teniendo en cuenta las recomendaciones de la visita de asistencia | Realizar ajustes al PEI atendiendo las sugerencias de la visita, aprobadas por consejo académico y directivo. |

| | | técnica. | |
|---|--|--|--|
| Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje. | Diseñar estrategias para garantizar el aprendizaje de los estudiantes con ritmos diferentes, o que presentan dificultades para que puedan alcanzar los logros previstos. | El director de núcleo recomienda que el modelo y enfoque pedagógico y la didáctica, definidos en el PEL, deben estar alineados con las prácticas de los docentes. | Realizar ajustes al Proyecto de Servicio Social Obligatorio (PSSO) por parte del consejo académico y mayor acompañamiento por parte del líder del proyecto. Realizar acciones que conlleven a la apropiación de los referentes de calidad por parte de los docentes y a su implementación en el quehacer pedagógico (planes de aula, área y gestión de aula). |
| Relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula. | No aplica | No aplica | Hacer acompañamiento en las aulas de clase a los docentes, verificar la planeación de aula y su concordancia con los planes de área. |
| Seguimiento a los resultados académicos, a la asistencia de los estudiantes y a los egresados, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación y apoyos pedagógicos complementarios para estudiantes en condiciones de discapacidad. | No aplica | Hacer seguimiento a planes de mejoramiento académico, con el fin de garantizar que todos los estudiantes aprendan, y reducir también los índices de reprobación y deserción escolar. | Realizar un seguimiento a egresados; que el análisis de resultados de las pruebas SABER para que cada área plantee estrategias de mejoramiento; analizar la estadística anual del DANE para determinar porcentajes de aprobación, reprobación, deserción y las posibles causas. |

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a la gestión académica, el establecimiento educativo declara un modelo pedagógico constructivista desde el aprendizaje significativo, aunque en el aula no todas las prácticas de enseñanza coinciden con este. Los planes de estudio, de asignatura y área están alineados con el plan de integración de componentes curriculares de las diferentes áreas obligatorias y fundamentales, faltando por actualizar algunas asignaturas. El Sistema Institucional de Evaluación Escolar se encuentra actualizado acorde con los planes de estudio y cuenta con una herramienta informática para su sistematización. Se observan bajos resultados en las pruebas estandarizadas Saber 11, índices de reprobación superiores al 5 % y un índice bajo pero existente de deserción escolar.

Autoevaluación institucional: para finalizar el análisis de las prácticas del rector, se estudiaron los resultados de la aplicación de la autoevaluación y el plan de mejoramiento institucional anual, del mismo periodo, según se señala en la tabla 5.

Tabla 5

Hallazgos de la autoevaluación institucional

| Autoevaluación Institucional Anual del Área de Gestión Académica | | |
|---|--|---|
| Año 2017 | Año 2018 | Año 2019 |
| Existe desactualización y falta de capacitación en la mayoría de los docentes en pedagogía y didáctica. | Falta actualización y capacitación en docentes, especialmente en inclusión, incorporación de las tecnologías e inglés. | Los planes de estudio, la didáctica y la metodología no están en correspondencia con el modelo pedagógico institucional. |
| Falta de estrategias pedagógicas innovadoras para generar interés en los estudiantes. | Es necesario ajustar los planes de estudio a las necesidades de la comunidad educativa. | Rechazo de algunos docentes a cambiar sus prácticas pedagógicas. |
| Se hace necesario mejorar los procesos de enseñanza para las diferentes áreas asignaturas. | Es necesario establecer didácticas que favorezcan el desarrollo de las actividades curriculares. | Se presentan bajos resultados en las pruebas externas. |
| Falta de un planeador de clase que sirva de guía para desarrollar todas las actividades académicas. | Hay que proponer actividades que motiven la actividad académica autónoma de estudiantes. Se hace necesario establecer un formato de planeación de clases. | Hay que implementar las directrices y formato para la preparación de las actividades de clase. No hay pruebas internas estandarizadas. |

Nota: Elaboración propia.

La institución educativa se encuentra en proceso de ejecución de las estrategias establecidas desde el plan de mejoramiento institucional, principalmente en cuanto a la gestión directiva y académica. Esto lleva al equipo docente desde la dirección escolar, liderada por el rector investigador, a mejorar sus prácticas de aula con el reconocimiento del contexto y la preparación estructurada de sus clases, fijándose en la planeación, ejecución y evaluación, para garantizar el éxito del proceso educativo a mediano plazo. En consecuencia, se fomentó el aprendizaje formal e informal del grupo de profesores (S. López y Gairín, 2018) de primaria, respecto a las prácticas de enseñanza.

La institución educativa, bajo la dirección del rector y con la colaboración del equipo de los profesores, implementa estrategias para fortalecer los aprendizajes, tanto de los docentes como de los estudiantes, con procesos de evaluación continua. Sin embargo, falta implementar mecanismos de seguimiento continuo a los resultados de la evaluación, centrados en acciones de mejoramiento. Se advierten incumplimientos y retrasos por esta misma circunstancia. Igualmente, se hace necesario implementar acciones de sensibilización y persuasión que lleven al equipo a creer en los procesos, trabajar articuladamente entre ellos y salir del enfoque tradicional existente en algunos docentes.

En cuanto a los aspectos de ejecución desde el rol del rector investigador, hay certeza de una ruptura entre lo planeado versus lo ejecutado, en cuanto a tiempo y alcances; situación evidenciada en el análisis del Plan Operativo Anual de los últimos tres años, comenzando a advertirse retrasos en los procesos, especialmente en aquellos que tienen relación directa con lo misional, es decir, la relación con docentes y estudiantes. Es así como las planeaciones de clase, según los formatos concertados con los docentes, se encuentran en una etapa incipiente de implementación y su estructura aún no es totalmente manejada por los docentes; existen acuerdos para la planeación por parejas de docentes de educación básica primaria, los cuales se encuentran en proceso de implementación; aún a los equipos se les dificulta construir colectivamente las preparaciones de clase. En cuanto a esto, la dirección escolar desde el liderazgo del rector debe implementar estrategias para la superación de las mencionadas situaciones, desde el cumplimiento de las funciones básicas de la gerencia (planificación, organización, dirección y control) planteadas por Hernández (2014).

Reconstrucción de las prácticas de la dirección escolar para el mejoramiento de la enseñanza de los profesores rurales

El directivo docente reflexiona a partir de la deconstrucción de su práctica de enseñanza y toma decisiones frente a la forma como las desarrolla, principalmente en la gestión académica, como posibilidad de mejoramiento de la institución y el rendimiento académico de los niños, niñas y jóvenes (Rodríguez et al., 2020, p. 276), replanteando la manera de efectuar los encuentros con docentes para el trabajo, promoviendo procesos de reflexión frente a las prácticas de aula. Se identifica la necesidad, entre los docentes, asociada al mejoramiento de las prácticas de enseñanza, por la utilización de metodologías tradicionales, desligadas del modelo pedagógico declarado por la institución. Necesariamente deben repensarse para conseguir el mejoramiento del proceso educativo. En este sentido, el directivo docente investigador implementa las acciones para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, tendientes a lograr transformaciones en las prácticas de los docentes, como se relaciona en la tabla 6.

Tabla 6

Acciones de mejoramiento de la práctica del directivo docente

| Aspectos de la práctica | Acciones desarrolladas por el rector | Transformaciones en los docentes |
|-------------------------|--|--|
| Planeación | <ul style="list-style-type: none"> -Profundiza en el pensamiento práctico planteado por Peña (2012) a fin de replantear sus prácticas. -Establece un plan de formación docente a partir de las necesidades identificadas en el proceso de deconstrucción. -La planeación de las sesiones de trabajo las realiza con el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), en colaboración con un directivo docente según la metodología de <i>Lesson Study</i>. | <p>Establecen la preparación profesional de sus clases, como derrotero de trabajo que articula las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, con su realidad de aula, permitiéndoles reflexionar sobre el proceso y los resultados de manera individual. Hacen uso de la <i>Lesson Study</i> e incluyen las rutinas de pensamiento en la estructura de la planeación profesional de clase.</p> |
| Ejecución | <ul style="list-style-type: none"> -Desarrolla 4 unidades didácticas con los elementos de la EpC, relacionadas con los siguientes temas generativos: reflexión sobre las prácticas de aula, autoevaluación del quehacer docente, mejoramiento de las planeaciones, documentación de los aprendizajes de los estudiantes y la evaluación formativa. - Articula las rutinas de pensamiento en los procesos de reflexión y documentación de las comprensiones. | <p>En la práctica de enseñanza, los docentes vinculan de manera intencionada y articulada, lo planteado en la preparación profesional de las clases. De igual manera, articulan los diferentes tipos de evaluación, logrando realimentar y documentar las comprensiones logradas por los estudiantes en los procesos de aprendizaje.</p> |
| Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> - Promueve la valoración continua en todas las sesiones de trabajo con los docentes, a través de la escalera de la valoración. - Elabora e implementa rúbricas para determinar los avances de las prácticas de enseñanza como directivo y las transformaciones en los profesores. | <p>Los profesores efectúan autoevaluación constante de su práctica de enseñanza. Además, implementan las rúbricas y la escalera de la valoración con los estudiantes en los diferentes procesos de evaluación.</p> |

Nota: Elaboración propia.

Respecto a la *planeación* de las nuevas prácticas del directivo docente rector, se destacan tres aspectos: la aplicación del pensamiento práctico, la implementación de la Enseñanza para la Comprensión y la *Lesson Study*. Para Peña (2012), “El conocimiento profesional del profesor se genera en la acción y se proyecta en la acción. El conocimiento práctico es aquel que rige la interpretación y la acción del docente en los contextos prácticos” (p. 62). En el proceso de estructuración de las nuevas prácticas del rector, con el diseño de las unidades en el marco de la EpC, a medida que se estructuraba el plan de formación para los docentes se modificaban las prácticas de planeación de enseñanza del rector, vinculando en ellas el conocimiento y apropiación de las rutinas de pensamiento, la *Lesson Study* y el manejo de la EpC.

La enseñanza para la comprensión “es una visión de la educación que pone la comprensión ante todo. Esta forma de concebir la educación nos invita a reflexionar sobre nuestro trabajo en el aula y en la institución de una manera diferente” (Barrera y León, 2014, p. 27). Por su parte, la *Lesson Study* es “un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales y herramientas que ayudan al profesor a trabajar de forma cooperativa en un proceso de acción e investigación” (Á. Pérez y Soto, 2011, pp. 64-67).

En cuanto a la *ejecución* de las prácticas, resulta importante la vinculación de las rutinas de pensamiento en la secuencia de la exploración del tópico, investigación guiada y proyecto final de síntesis. Las rutinas de pensamiento son “instrumentos que contribuyen a generar acciones concretas de pensamiento, ayudando en la comprensión de los contenidos y desarrollando las capacidades de interpretar, argumentar y proponer” (Cifuentes, 2015, p. 74). Con la implementación de estas herramientas, se evidenciaron reflexiones profundas frente a su quehacer docente, asociadas a las prácticas de enseñanza, saliéndose del enfoque tradicional. Además, se observó en los docentes un cambio en su pensamiento, visibilizado con la exteriorización de las experiencias individuales en los grupos cooperativos de base y la consolidación colectiva de aprendizajes sobre la planeación profesional de clases. Los hallazgos sobre el uso de la *Lesson Study* se presentan en la tabla 7.

Tabla 7

Principales hallazgos de la implementación de la Lesson Study

| Momento | Hallazgos reportados |
|------------|--|
| Planeación | La estructuración del plan de capacitación para los docentes se diseñó de manera colaborativa, elaborando 4 unidades de comprensión en el marco de la EpC, a partir del diagnóstico y las experiencias de dos rectores y una coordinadora, implementando la <i>Lesson Study</i> . Esto permitió ajustar el plan a las necesidades de los docentes vinculados a la investigación y paralelamente generar modificaciones en las prácticas de enseñanza del investigador. |
| Ejecución | La ejecución del plan de formación docente, conformado por las 4 unidades de comprensión diseñadas a través de la <i>Lesson Study</i> , permitió establecer colectivamente, entre los docentes, un protocolo estructurado de las clases y las herramientas suficientes para lograr la planeación profesional del quehacer docente. De igual manera, los profesores vincularon la evaluación formativa en los procesos de aula y la reflexión permanente de las nuevas prácticas de enseñanza. En esta perspectiva, para el rector, cada aplicación de una unidad de comprensión generó nuevos aprendizajes para la implementación de la siguiente, validando los aciertos y replanteando algunas acciones. Es decir, se logró dinamizar, flexibilizar y modificar sus prácticas de enseñanza en relación directa con los cambios evidenciados en las prácticas de enseñanza de los docentes. |

Evaluación En el proceso de evaluación del plan de formación docente, se implementó la escalera de la valoración y las rutinas de pensamiento “puntos cardinales” y “antes pensaba y ahora pienso”. Estas estrategias han sido replicadas por los docentes en las prácticas de enseñanza. De igual manera, han implementado la metodología de la *Lesson Study* en los procesos de planeación, ejecución y evaluación de las nuevas prácticas de enseñanza.

Nota: Elaboración propia.

En relación con la *evaluación*, se resalta la implementación de la escalera de la valoración como estrategia para promover la valoración continua. “Con esta herramienta, se combinan los diferentes componentes claves para crear momentos y métodos de retroalimentación. Es decir, la Pirámide describe los distintos tipos, formas, y fuentes de retroalimentación” (Wilson, 1999, p. 1). Durante todo el proceso de ejecución de la investigación, la escalera de valoración se convirtió en una herramienta fundamental que permitió la evaluación y realimentación de las unidades de comprensión, desde su etapa de elaboración, de manera colaborativa, hasta su implementación con docentes. Esto facilitó recibir información valiosa para reconfigurar las planeaciones y las prácticas.

Validación de las nuevas prácticas de la dirección escolar

Respecto a la fase de verificación de la efectividad de las nuevas prácticas de enseñanza, se aplicaron nuevamente a los docentes y al rector las rúbricas de autoevaluación, mencionadas en apartados anteriores, contrastando los resultados de las aplicaciones iniciales con las finales, y evidenciando cambios en las prácticas de enseñanza, tanto de los docentes como del rector. De igual manera, se implementó la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”. Según Ritchhart et al. (2014), esta rutina permite reflexionar sobre cómo y por qué su pensamiento ha cambiado; además, cómo se ha transformado la práctica de enseñanza, tanto del rector investigador como la de los docentes participantes en el estudio. Dichas transformaciones se reportan en la tabla 8.

Tabla 8

Validación de las nuevas prácticas en el rector y en los docentes

| Actores | Aspectos | Antes | Ahora |
|---------|------------|---|---|
| | Planeación | Los encuentros con los docentes se establecían con tiempos y objetivos claros, pero no mantenían una estructura formal de planeación, no concentraban la atención en la gestión académica en relación con los docentes y tampoco la propia; la estructura curricular tenía un formato consolidado, más no pasaba lo mismo con el preparador de clases, al no tenerse establecido. | -Los encuentros con los docentes se estructuran en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y se apoyan en rutinas de pensamiento. -Se encuentra en funcionamiento un plan para la formación docente a partir del diagnóstico previo. - Se consolidó colectivamente la configuración del preparador de clases, articulado con la estructura curricular institucional. |

| | | | |
|-----------------|-------------------|---|---|
| Rector | Ejecución | <p>-Las jornadas de trabajo con docentes atendían a situaciones particulares que se presentaban de manera emergente, dando indicaciones claras y definiendo las condiciones para los productos entregables del día.</p> <p>-La relación rector y docente atendía dudas y solicitudes, entre otros, pero no se concentraba en el apoyo académico a docentes.</p> | <p>- Las jornadas de trabajo con docentes se desarrollan periódicamente e intencionadas, para apoyar principalmente la reflexión sobre las prácticas de aula, la autoevaluación del quehacer docente, la realimentación de las planeaciones de clase, la documentación de los aprendizajes de los estudiantes y los procesos de evaluación formativa.</p> |
| | Evaluación | <p>La valoración de los encuentros con docentes se limitaba a preguntarle a unos pocos como les pareció, y ver los productos entregados por ellos; no se habían implementado instrumentos para la evaluación de las prácticas pedagógicas del rector ni tampoco de los profesores.</p> | <p>- Se efectúa valoración de todas las sesiones de trabajo con los docentes a través de diferentes estrategias, entre ellas la escalera de la valoración.</p> <p>-Se ha avanzado en la implementación de rúbricas para determinar los avances en las transformaciones de las prácticas de enseñanza de los profesores.</p> |
| Docentes | Planeación | <p>-Las clases de los docentes eran abordadas siguiendo el plan de estudios, sin establecer de manera estructurada la preparación de estas.</p> <p>-La estructuración de las prácticas de aula de los docentes seguía las directrices de un libro de texto.</p> | <p>-Los docentes desarrollan la preparación de su clase según las directrices institucionales, teniendo en cuenta las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza; e incluyen las rutinas de pensamiento relacionadas con su realidad de aula.</p> <p>-Se planea de manera individual y hacen uso de la <i>Lesson Study</i> para encontrar mejores resultados.</p> |
| | Ejecución | <p>-La mayoría de las clases se desarrollaban de manera tradicional, sin hacer uso de recursos didácticos asociados al modelo pedagógico declarado (constructivista).</p> <p>-Prácticas de aula desligadas del modelo pedagógico institucional, que no favorecían la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes.</p> | <p>-Ejecución de las clases por parte de los docentes siguiendo la preparación ya desarrollada y las directrices institucionales.</p> <p>-Prácticas pedagógicas intencionadas que vinculan rutinas de pensamiento y otras estrategias didácticas.</p> <p>-Orientación de prácticas pedagógicas, con el fin de lograr comprensiones en los estudiantes.</p> |

| | | |
|------------|---|--|
| Evaluación | <p>Los docentes no efectuaban autoevaluación ni reflexión de sus prácticas de enseñanza. Con los estudiantes daban aplicación al SIEE en cuanto a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, pero se limitaban a las evaluaciones escritas, verificación de cuadernos de apuntes y revisión de tareas, principalmente.</p> | <p>-Efectúan autoevaluación constante de su práctica pedagógica, realimentándola. -Implementan las rúbricas y la escalera de valoración con sus estudiantes como parte de un proceso continuo, articulado y documentado.</p> |
|------------|---|--|

Nota: Elaboración propia.

El alcance de la investigación se centra en los avances significativos del trabajo en la formación con los profesores desde el liderazgo del rector, al suscitar “la sinergia necesaria para contribuir en trabajar desde lo gerencial, en el fomento de una educación transformadora de la persona, hacia la consecución de una ciudadanía crítica, reflexiva, protagónica, basada desde el aprender a lo largo de la vida” (Morgano et al., 2019, p. 55), desarrollándose tanto en el rector como en los docentes la capacidad de reflexionar sobre su quehacer e intervenir las prácticas, desde sus acciones constitutivas (planear, ejecutar y evaluar) para mejorarlas, dado que “es importante llevar a cabo una reflexión sobre la práctica docente, ya que es un medio para estimular el aprendizaje y adquirir las distintas competencias” (Mena et al., 2019, p. 2).

En el transcurso de la implementación del plan de formación docente, emergieron discrepancias por parte de los profesores, frente a las actividades planteadas. Estas divergencias estaban centradas en dos aspectos; en principio, manifestaban disgusto al considerarlas como tareas adicionales que requerían más tiempo y recarga de trabajo; de igual modo, se percibía temor en los profesores para abordar y asumir nuevos conceptos del discurso pedagógico, tales como Enseñanza para la Comprensión, *Lesson Study*, rutinas de pensamiento y escalera de la valoración. Sin embargo, estas resistencias se fueron diluyendo en la medida en que tuvieron aproximaciones teóricas y prácticas a través de las diferentes unidades de comprensión, implementadas en el marco de la investigación.

De ahí que, las nuevas prácticas del directivo docente rector están alineadas con las directrices del MEN (2008), quien exige un rector con un destacado liderazgo y con un cúmulo de aptitudes y destrezas para ejercer con idoneidad todas sus funciones. Igualmente, señala como cualidades del directivo docente, entre otras, la capacidad de cambiar, innovar y afrontar la complejidad; planear el trabajo; y estar en procesos de formación permanente para refinar los mecanismos teóricos y metodológicos que le permitan cumplir bien sus funciones. Asimismo, debe poseer las condiciones para evaluar el desempeño laboral de docentes a su cargo y dar la realimentación apropiada, a fin de provocar acciones permanentes de mejoramiento (MEN, 2008).

| Discusión

Con respecto a la relación entre dirección escolar y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los profesores de contextos rurales, se han realizado investigaciones relacionadas con la construcción teórica de esta temática. En este sentido, la presente investigación ratifica los resultados encontrados en estudios como el de Susanibar (2020), al considerar el liderazgo directivo como imprescindible para el mejoramiento de la calidad educativa; asimismo, concibe el desempeño docente, estrechamente vinculado con el liderazgo ejercido por los directivos. Aunque este estudio se realiza en el ámbito universitario, confirma que “el liderazgo directivo se vincula notablemente con las capacidades pedagógicas de los docentes” (Susanibar, 2020, p. 40).

Para Rueda y Velásquez (2020) el liderazgo directivo se constituye en uno de los elementos destacados en la configuración de la identidad cultural del establecimiento educativo, en la medida en que promueve la superación profesional y personal de los profesores, desde los valores y principios constituyentes del Ethos del profesor, al impactar el clima de aula para la formación integral de los alumnos. En este mismo sentido, el presente estudio resalta el rol del rector en la formación pedagógica y humana de los docentes.

Igualmente, Alarcón (2018), estudió la conexión existente entre el desempeño directivo y la gestión pedagógica de los profesores en los establecimientos educativos para lograr mejores resultados académicos de los aprendices. En la misma dirección, Ortiz (2014) reconoce cómo el liderazgo pedagógico es un proceso preponderante en el progreso de la comprensión de los estudiantes. De igual manera, indica que en los centros de educación básica se inició con los procesos de involucramiento en las acciones de planificación e implementación de documentos de gestión, de acuerdo con la información recogida. Además, indica que la gestión promueve acciones para establecer la identidad, principios y valores en los centros educativos, en función de la visión y misión con la participación de los docentes en la elaboración de objetivos estratégicos.

Riega y Castro (2014), señalan que existe un vínculo entre el estilo de liderazgo directivo transformacional y transaccional con el ejercicio laboral de los profesores en las instituciones de educación. El liderazgo directivo cumple una función importante en el quehacer educativo, cuando encamina la marcha institucional y vela por alcanzar los objetivos previstos en la institución a su cargo. Además, se evidencia cómo los directivos docentes, rectores de básica y media, manifiestan un alto nivel de seguridad en sus capacidades y ejercen su profesión de manera coherente y justa (Monroy y Meléndez, 2015).

De otra parte, J. Contreras (2013) aborda la manera como la gestión directiva de las instituciones educativas públicas puede activar la competitividad en las regiones, razón por la cual debe ser respaldada, a fin de conseguir un desarrollo en las comunidades. Desde otra perspectiva, Herrera y Quevedo (2018) estudian el liderazgo de los directivos escolares para potenciar el papel de la escuela como escenario real y concreto de la construcción de la paz en Colombia. Estos dos estudios abordan dimensiones importantes de la gestión directiva, relacionada con la proyección a la comunidad. Sin embargo, en la presente investigación no se abordaron, toda vez que interesaba solamente la labor del docente en el aula.

En futuras investigaciones se puede indagar sobre la incidencia del liderazgo del rector en el trabajo comunitario y procesos de construcción de paz que hacen los docentes con sus comunidades. De igual manera, otra posibilidad de estudio puede ser “la mirada en las tensiones entre la escuela rural con la familia campesina, y viceversa, que problematizan a la educación rural. El problema generalizado de la educación rural se halla en las relaciones entre la escuela/la familia y viceversa” (Salcedo et al., 2019, p. 163), desde los roles de docentes y directivos en la visualización y mitigación de la polarización de las relaciones entre sociedad, familia y escuela.

Contrastando la presente investigación con las mencionadas anteriormente, se encuentra coincidencia en cuanto al abordaje del liderazgo directivo como factor fundamental en el desempeño del equipo docente de una institución educativa, en la búsqueda de mejorar sus resultados y fortalecer sus procesos y la estructura educativa, al empoderar y capacitar a los docentes. Sin embargo, la presente investigación se diferencia de los trabajos consultados, en la forma como se desarrolló metodológicamente. En primer lugar, se origina en la técnica de árbol de problemas, construido en colaboración con los docentes participantes; en segundo lugar, el directivo docente investigador reflexiona sobre sus prácticas de enseñanza a través de procesos de autoevaluación; En tercer lugar, vincula el marco de la Enseñanza para la Comprensión para desarrollar los planes de formación docente, ejecuta varias unidades, documenta el desarrollo y genera nuevos ciclos de reflexión, apropiándose de habilidades investigativas que transfiere también a las prácticas de los docentes, logrando el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza en el directivo y de aprendizaje en los educadores.

Mencionadas las características diferenciadoras de esta investigación de las demás, se deduce su replicabilidad en contextos rurales. Es metodológicamente aplicable como estrategia para mejorar las condiciones y resultados de cualquier institución educativa, sin requerimientos de inversiones en infraestructura o dotación de equipos, sino de un directivo que lidere la gestión académica, empodere y capacite a su equipo docente; situación muy necesaria en la educación en los contextos rurales, la cual tiende a estar rezagada en cuanto a procesos y resultados, permitiendo de esta manera aportar al mejoramiento de la calidad educativa.

De acuerdo con lo anterior, se presenta un clamor generalizado sobre la obligación de promover acciones apremiantes destinadas a disminuir las desigualdades educativas actuales entre lo rural y lo urbano. “Este consenso se soporta en la sobrada evidencia que muestra la relación que existe entre la educación de pésima calidad y el agravamiento constante de las condiciones de vida de las poblaciones rurales en Colombia” (Sánchez et al., 2019, p.111). Por tanto, los rectores y profesores de los contextos rurales con sus actuaciones, pese a las condiciones adversas, pueden contribuir en la búsqueda de alternativas que permitan superar las brechas educativas entre las comunidades rurales y urbanas.

| Conclusiones

En el presente estudio se documentó y demostró la manera cómo incide el mejoramiento de las prácticas de enseñanza del rector en las prácticas de los profesores en escuelas de contextos rurales con la utilización de la investigación acción educativa, desde las fases de deconstrucción, reconstrucción y validación de las nuevas prácticas. Las transformaciones de las prácticas del rector dependen del saber pedagógico, disciplinar, metodológico y praxeológico que vaya construyendo con la formación académica, la educación continuada y la misma práctica de dirección escolar. Dichas transformaciones pueden ser transferidas al quehacer del docente con los planes de formación en el área de gestión académica que se deben generar al interior de cada institución educativa.

Es necesario estar en constante proceso de deconstrucción de las prácticas de la dirección escolar, de tal manera que logren propiciar condiciones de mejoramiento continuo de las prácticas de los profesores en cada uno de los niveles educativos. La deconstrucción de las prácticas de enseñanza implica cuestionarse de manera permanente sobre la manera cómo se planea, ejecuta y evalúa el acto educativo; proceso que debe ser estructurado, sistemático y rigurosamente documentado, con el propósito de instaurar planes para mejorar las debilidades encontradas, sustentados en evidencias empíricas y soportes teóricos que aporten a la construcción del saber disciplinar y pedagógico.

La reconstrucción de las prácticas de enseñanza del directivo docente rector, a partir de un proceso reflexivo de su quehacer y la introducción de algunas herramientas para su uso cotidiano, como el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), la *Lesson Study*, las rutinas de pensamiento, entre otras, permiten incidir positivamente sobre las prácticas de enseñanza de los profesores, siendo el liderazgo pedagógico del rector un engranaje fundamental en el proceso de implementación de estrategias de mejoramiento de las prácticas pedagógicas institucionales en todos los niveles educativos, evidenciando una relación mutua entre la calidad de las prácticas de enseñanza del rector, con la transformación de las prácticas pedagógicas de los profesores.

Las nuevas prácticas directivas asumidas por el rector, desde el liderazgo de la gestión académica, incluyen procesos de dirección, acompañamiento y seguimiento pedagógico a los profesores del establecimiento educativo. Dichas prácticas resultan efectivas para la institución educativa y redundan en el fortalecimiento del desempeño de los docentes, al optimizar sus prácticas pedagógicas; situación que se evidencia con la implementación pertinente de nuevas herramientas y estrategias didácticas en el aula para el mejoramiento de la relación con los estudiantes. Falta por establecer, a corto y mediano plazo, si el mejoramiento de las mencionadas prácticas impacta positivamente en las progresiones académicas de los estudiantes, lo cual será tema de una investigación posterior.

Referencias

- Alarcón, F. (2018). *Desempeño directivo y su relación con la gestión pedagógica en los docentes en la Institución Educativa Manuel Vivanco Altamirano, Andahuaylas – 2018* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo.
- Aldunate, E., y Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Álvarez, I., Ibarra, M., y Miranda, E. (septiembre-diciembre, 2013). La gestión educativa como factor de calidad en una universidad intercultural. *Ra Ximhai*, 9(4),149-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Anderson, S. (julio-diciembre, 2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Ávila, R. (diciembre, 2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Revista Colombiana de Educación*, (49), 15-36. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7727/6228>

- Baquero, A. (2018). *El desarrollo educativo en Sumapaz y el rol del directivo docente. Entre la institucionalidad y las comunidades*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP.
- Barrera, M., y León, P. (noviembre, 2014). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta Maestra*, (9), 26-32. Recuperado de <https://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-9/de-que-manera-se-diferencia-el-marco-de-la-ensenanza-para-la-comprension-de-un-enfoque-tradicional/>
- Buriticá, D., y Saldarriaga, Ó. (enero-junio, 2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, (52), 23-35. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>
- Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista iberoamericana de educación*, 55(4), 1-10.
- Cifuentes, J. E. (enero-junio, 2015). Enseñanza para la Comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 70-81. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/552>
- Colmenares, A., y Piñero M. (mayo-agosto, 2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111892006>
- Contreras, J. (2013). *El rol del directivo docente de la Institución Educativa Pública del Departamento de Arauca en la apuesta hacia la competitividad regional* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia.
- Contreras, T. (julio-diciembre, 2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/123>
- Fernández, M. (junio, 2014). La dirección escolar factor del cambio y la innovación escolar. *Multiversidad. Management*, 5, 24-29. <https://www.cife.edu.mx/Biblioteca/public/books/la-direccion-escolar-factor-del-cambio-y-la-innovacion>
- Fernández, M., y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 93-105. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/626>
- Ferreira, H., y Rúa, A. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 140-155. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2861>
- Franco, J. (enero-junio, 2017). Aportes sociales y pedagógicos del SENA en 60 años. *Rutas de Formación*, 4, 31-39.
- García, G., y Tomasini, M. (2020). "Siempre nos miran a los del fondo". Zonificación del espacio y producción de identidades en la escuela secundaria. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 15-42. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-8383>
- Gutiérrez, Y. (abril, 2020). Liderazgo directivo y su relación con el desempeño docente. *Ciencia y Educación*, 4(1), 27-36. <http://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/22>
- Hernández, I. (2014). Funciones del directivo escolar: problemática en el ejercicio del rol. *Revista de la Escuela de Educación*, 6, 133-152. https://pdfs.semanticscholar.org/d0a0/0c59dfabf3da0538f637f1d5fa56f4d322ce.pdf?_ga=2.31610360.779966086.1585255502-581823042.1585255502
- Herrera, O., y Quevedo, P. (2018). *Caracterización del rol del directivo docente oficial en el marco del posacuerdo en dos regiones afectadas por la violencia en Colombia* (Tesis de maestría). Universidad Javeriana.

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –Icfes-. (2018). *Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) 2016 – 2017. Informe Nacional de Resultados*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/179524/ECDF%20InformeNacional%202018%2003%201.pdf>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –Icfes-. (2019a). *Guía de niveles de desempeño. Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) 2018-2019. Rector o directivo Rural*. http://plataformaecdf.icfes.gov.co/static_files/GUIA_NIVEL_DESEMP_RECTOR_DIRECTOR_RURAL.pdf
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –Icfes-. (2019b). *Guía de niveles de desempeño. Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) 2018-2019. Docente de aula*. http://plataformaecdf.icfes.gov.co/static_files/GUIA_NIVEL_DESEMP_DOCENTE_AULA.pdf
- Jiménez, C. (2014). *Relación entre el liderazgo transformacional de los directores y la motivación hacia el trabajo y el desempeño de docentes de una universidad privada* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Colombia.
- Larios, A. (2013). *Liderazgo de un director exitoso. El caso de un director de nivel preescolar en el Estado de Guanajuato, México* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Monterrey.
- López, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 91-109.
- López, S., y Gairín, J. (noviembre-febrero, 2018). El rol directivo como promotor del aprendizaje informal del profesorado. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 234-257. <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/757>
- Martínez-Castro, C. A., Zapata-Cardona, L., y Castro, W. F. (enero-abril, 2020). ¿Qué dicen los profesores que enseñan matemáticas sobre las bondades y limitaciones de la evaluación docente? *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (59), 71-90. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a5>
- Mena, J., Gómez, R., y García, M. L. (2019). La construcción de conocimiento pedagógico de los profesores en formación durante el prácticum. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(27), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e27.1831>
- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (noviembre 29 de 2018). *Resolución 018407*, por la cual se establecen las reglas y la estructura del proceso de evaluación que tratan los artículos 35 y 36 (numeral 20) del Decreto Ley 1278 de 2002 para el ascenso de grado o la reubicación de nivel salarial de los educadores oficiales regidos por dicha norma y se dictan otras disposiciones.
- Miranda, S. (julio-diciembre, 2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 1-28. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200562
- Monroy, C., y Meléndez, A. (2015). *Configuración del ethos profesional del directivo docente rector y su relación con la confianza* (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana.
- Morgano, C., Aldana, J., e Isea, J. (julio-diciembre, 2019). Gerencia transformacional desde el accionar docente directivo para el abordaje del Contexto Escolar. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 5(9), 48-72. <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/99>
- Münch, L. (2010). Administración y proceso administrativo. En L. Münch, E. Galicia, S. Jiménez y F. Pedronni, *Administración y planeación de instituciones educativas* (pp.13-27). Trillas.

- Ordóñez, C., Castillo, D., Ordóñez, A., y Orbe, M. (2020). Liderazgo directivo y desempeño docente: Abordaje desde el ámbito legal ecuatoriano. *Journal of Business and Entrepreneurial Studies*, 4(1), 1-12. <http://journalbusinesses.com/index.php/revista/article/view/40/104>
- Ortiz, P. (2014). *El liderazgo pedagógico* (Tesis de maestría). Universidad Javeriana.
- Peña, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 75(26,3), 59-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4298730>
- Pérez, Á., y Soto, E. (2011). Lesson Study la mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3764132>
- Pérez, M. (marzo, 2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.ncev>
- Polino, C., y Cortassa, C. (2016). Discursos y prácticas de promoción de cultura científica en las políticas públicas de Iberoamérica. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 8(15), 13-24. <https://doi.org/10.22430/21457778.402>
- Quispe, M. (enero-marzo, 2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(1), 7-14. <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/601/483>
- Restrepo, B. (enero-junio, 2003). Aportes de la investigación acción-educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y Saberes*, 18, 65-69. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys65.69>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548/641>
- Riega, C., y Castro, M. (2014). *Estilo de liderazgo directivo y su relación con el desempeño laboral docente en las instituciones educativas públicas de la red 05 del distrito de SJL. Lima; 2012* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo.
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, k. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Editorial Paidós.
- Rodríguez, M., Ordóñez, R., y López, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.364581>
- Rueda, C., y Velásquez, A. (2020). *Incidencia del liderazgo directivo en la consolidación del ethos docente y su influencia en la cultura institucional en ASPAEN preescolar y maternal Tayana y ASPAEN preescolar Urapanes* (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana.
- Ruiz, W. (agosto-diciembre, 2015). Liderazgo y Empoderamiento Directivo en Instituciones Educativas de Chiclayo. *Educare et Comunicare*, 3(2), 33-42. <https://doi.org/10.35383/educare.v2i5.98>
- Salcedo, J. R., Triana, J., y Lozano, D. (2019). La fragmentación de la educación rural, la familia campesina y la universidad disciplinar. Reflexiones a partir del programa de investigación pluriuniversitario y transdisciplinar. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 159-178.
- Sánchez, N., Hernández, A., y López, C. (2019). La escuela del río: una lectura del Plan Especial de Educación Rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 111-130.
- Sandoval, L., Camargo, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A., y Halima, F. (diciembre, 2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 11-48. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a02.pdf>

- Susanibar, A. (2020). *Liderazgo directivo y desempeño docente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.
- Valencia-Arias, A., Morales-Zapata, D., Vanegas-Rendón, L., & Benjumea-Arias, M. L. (2017). Percepción y conocimiento de los docentes universitarios sobre los procesos investigativos universitarios: estudio de caso. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1201-1220.
- Velásquez, P. A., y Tangarife, L. A. (2019). Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 180-207.
- Verástegui, E. (2016). Investigación Acción Pedagógica. En F. Tello, E. Verástegui y Y. Rosales, *El saber y el hacer de la investigación acción pedagógica* (pp. 71-83). Inversiones Dalagraphic.
- Vergara, M. (2014). La institución como espacio privilegiado en la producción de conocimiento. En M. Vergara y A. Ojeda (Coords.), *La producción del conocimiento en las instituciones educativas en Jalisco* (pp.27-55). Red de Posgrados en Educación.
- Wilson, D. (1999). *La Retroalimentación a través de la Pirámide*.
<http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2019/08/Retroalimentacion-EdR.pdf>