

## LIDERAZGO DIRECTIVO Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA COMPETENCIA DOCENTE

Cueva-Ramos, José <sup>1</sup> Prado-López, Hugo <sup>2</sup> Quipuzco-Chonlon, Beatriz <sup>3</sup> Cabrera-Yauli, Luis <sup>4</sup>

### RESUMEN

*El presente artículo de investigación tiene el propósito de determinar la influencia del liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico en la competencia docente en las Instituciones Educativas. La investigación estuvo enmarcada bajo el enfoque cuantitativo, de tipo básica correspondiente a un diseño no experimental; el estudio es de nivel correlacional causal multivariable. La población censal estuvo conformada por 84 docentes, a los cuales se les aplicó una encuesta validada por expertos con una alta fiabilidad. Los resultados nos indicaron que el comportamiento o variabilidad de las competencias del docente dentro de las aulas y el papel que cumple en la Institución educativa se debe al 25.1% del liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico, permitiéndonos afirmar el rechazo de la hipótesis nula al 95% de confianza.*

**Palabras claves:** Liderazgo, directivo, acompañamiento, pedagógico, competencia

## EXECUTIVE LEADERSHIP AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN TEACHING COMPETENCE

### ABSTRACT

*The purpose of this research article is to determine the influence of managerial leadership and pedagogical accompaniment on teaching competence at the Educational Institution. It was framed under the quantitative approach, of basic type corresponding to a non-experimental design; the study is of multivariate causal correlational level. The census population consisted of 84 teachers, to whom a survey was applied, validated by experts with high reliability. The results indicated that the behavior or variability of the teacher's competencies in the classroom and the role he/she plays in the educational institution is due to 25.1% of the managerial leadership and pedagogical support, allowing us to affirm the rejection of the null hypothesis at 95% confidence.*

**Keywords:** Managerial, leadership, pedagogical, support, competence

---

<sup>1</sup> Universidad César Vallejo (Perú) E-mail: [josecueva257@gmail.com](mailto:josecueva257@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0174-2973>

<sup>2</sup> Universidad César Vallejo (Perú) E-mail: [pedropablo1956@yahoo.es](mailto:pedropablo1956@yahoo.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4010-3517>

<sup>3</sup> Universidad César Vallejo (Perú) E-mail: [beatriz\\_eva5@hotmail.com](mailto:beatriz_eva5@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1656-7007>

<sup>4</sup> Universidad César Vallejo (Perú) E-mail: [rafael26673@hotmail.com](mailto:rafael26673@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0208-7296>

## 1. Introducción

En la actualidad, las políticas públicas en el sector educación están enfocadas a fortalecer las competencias de los directivos y de los docentes en las instituciones públicas. En ese sentido, la guía de una dirección no profesional que ha influido en nuestra organización educativa, la mínima autonomía del directivo y la ausencia de las normas institucionales que sustenten la construcción de competencias pedagógicas atribuidas al directivo por la organización, han limitado al director implementar un liderazgo eficiente (García & Caballero, 2019). Es así que el directivo enfoca sus esfuerzos en gran medida al desempeño administrativo, dedicando poco tiempo a al liderazgo pedagógico.

En Chile se omite y decrece la dimensión personal en el empoderamiento del liderazgo de los directores, para enfocarse en las capacidades técnicas así como en el almacenamiento de conocimientos. Se evidencia una visión mecánica de las estrategias formativas, evitando potenciar el talento humano. (Riveros, 2017). Sobre este particular, los directivos han sido considerados como administradores y encargados de supervisar los recursos económicos, la disciplina y el adecuado funcionamiento de la institución; todo ello de acuerdo a las normas de las instancias superiores (Álvarez & Torrens, 2018). A partir de esos conceptos se han generado cambios en el liderazgo pedagógico de los directivos en busca de la mejora de los resultados.

Así mismo, en los últimos años, los programas de formación docente enfrentan problemas estructurales propios de la realidad latinoamericana; entre ellos destacan las debilidades en los procesos de formación inicial, condiciones laborales inadecuadas, salarios mínimos, así como serios problemas en la estructura de incentivos para la mejora permanente. Al respecto, Vaillant y Marcelo (citados por UNESCO, 2019) señalan que las políticas educativas tienen que centrar su atención en programas sostenibles que respondan a las necesidades de los docentes.

En relación a la actualización docente, ésta forma parte de una tarea inconclusa y retardada en América Latina si la observamos como un diálogo entre docentes, antes que un programa pedagógico resaltado en reglas institucionales; de la misma forma, la debilidad se sintetiza en los programas de acompañamiento pedagógico para los docentes (López, 2020), los cuales deben responder a las necesidades formativas de los docentes, pero para ello debemos contar con datos que permitan elaborar esta línea de base.

El acompañamiento que realiza el directivo a los docentes muestra limitaciones debido a la relativa implementación de la estrategia en los líderes pedagógicos. Desde su creación, el programa de acompañamiento en la educación básica (MINEDU, 2016) estuvo centrada en un profesional externo a la comunidad educativa, siendo una de sus líneas de acción empoderar a los directores y subdirectores en dicha función; sin embargo, dicho proceso no llegó a consolidarse.

A partir del año 2011, los docentes en el Perú han ido generando cambios en la mejora de su práctica pedagógica; no obstante, persisten los vacíos dejados por las gestiones públicas anteriores. En ese sentido, el propósito del Estado peruano es revalorar la carrera docente (Cuenca & Vargas 2018) para lo cual urge la implementación de políticas educativas en el sector, relacionadas con la formación del docente en servicio para fortalecer su práctica pedagógica.

En un plano empírico, concretamente en la comunidad educativa N° 7260 República de Francia, ubicada en el distrito de Villa el Salvador correspondiente a la Ugel 01 de la región Lima Metropolitana, el liderazgo pedagógico es conducido por los directivos de ambos niveles por medio de encargatura de la subdirección general del nivel secundaria que se encuentra en la calidad de directivo designado, razón por la cual el objetivo del presente estudio es determinar la influencia del liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico en la competencia de los docentes.

## 2. Métodos

En el presente trabajo de investigación se desarrolló un estudio de tipo básico, con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental. Como lo mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2014), es un estudio de nivel correlacional causal multivariable. La población censal estuvo constituida por 84 docentes. Para el recojo de la información se usó la técnica de la encuesta. Cada instrumento fue sometido a la validación por medio de juicio de expertos quienes valoraron su aplicabilidad. La confiabilidad se midió con el Alfa de Cronbach a través del software estadístico SPSS – IBM versión 23, obteniendo como resultado en el instrumento 1 (liderazgo directivo) el índice de 0,963, el instrumento 2 (acompañamiento pedagógico) 0,971 y el instrumento 3 (competencia docente) 0,947.

## 3. Resultados

Con respecto a las teorías que se relacionan con el liderazgo directivo, García (2018), al referirse al liderazgo, entiende que fundamentalmente es la habilidad de ejercer influencia hacia otras personas, de tal forma que estas puedan ejercer las directrices señaladas como propuesta para su acción. Estas influencias no son acciones producto del poder de la autoridad; por el contrario, son propósitos de un consenso que se construye en base a ideales comunes. Dentro de este orden de ideas, sobre la función que cumple un directivo, Estrada (2018) considera que es parte fundamental en la construcción de una escuela, ya que el directivo debe desarrollar un liderazgo en todas y cada una de las actividades que se plantean en la institución educativa, considerando como tarea principal las visitas pedagógicas. De acuerdo al autor, las visitas al aula son fundamentales, pero estas visitas que realiza el directivo deben responder a un plan de formación institucional; solo así, nuestra visita tendrá un propósito que responde a la necesidad de formación docente, y el directivo debe contar con las herramientas

pedagógicas necesarias para brindar una retroalimentación efectiva al momento de reconstruir la práctica del docente.

A sí mismo, García y Caballero (2019) señalan que el buen funcionamiento de la institución educativa no depende solo de la práctica de una buena gestión escolar, sino que también se requiere el desarrollo de otro tipo de desempeño dirigido a construir una cultura pedagógica que esté enfocada en los aprendizajes y que sea compartida por los agentes de la comunidad educativa. Para lograr las metas propuestas por la comunidad educativa es necesario involucrar a cada uno de los agentes de la institución. Para el MINEDU (2014), el liderazgo es una capacidad que se logra construir en toda la comunidad educativa como consecuencia de la interacción entre los que lideran, los que siguen y los escenarios específicos de la organización; así mismo, los actores de gestionar y rediseñar la estructura de la institución educativa para alcanzar el liderazgo compartido, son aquellos actores con cargos de gestores escolares, quienes practican un liderazgo tradicional. Es de suma importancia dentro de la organización el ejercicio del liderazgo en cada uno de sus agentes.

De acuerdo a Riveros (2017), fortalecer la calidad de los directivos es un gran reto que fuerza a los países a ubicar al liderazgo como el núcleo central en la transformación pedagógica. Para ello, aumentan las funciones que tienen los directivos y las expectativas de su desempeño, ya que son ellos quienes inciden en los resultados de la gestión escolar de la comunidad educativa. Para alcanzar ese propósito es indispensable la formación del director a través de diferentes programas.

Respecto a las dimensiones que se analizaron sobre la variable liderazgo directivo se tomó como referencia al MINEDU (2014); así, el dominio relacionado con la gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes, contiene todas las acciones que debe realizar el directivo relacionados a desarrollar y promover la transformación de la institución educativa, dirigiendo los lineamientos para mejorar la calidad de la educación a través de la organización y el liderazgo pedagógico. El segundo dominio está relacionado con las orientaciones de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes, y contiene las competencias para fortalecer las competencias del docente y desarrollar un acompañamiento continuo por medio del liderazgo directivo para potenciar la enseñanza del maestro.

En cuanto a las teorías que se relacionan con el acompañamiento pedagógico, González y De la Calle (2020) sostienen que el acompañamiento se convierte en un camino armonizado de experiencias enfocadas en la realización de la persona, a lo largo de un tiempo significativo y continuo, encontrándose con los demás, consigo misma, con la realidad y con la armonía espiritual. Esta es la esencia de la naturaleza del acompañamiento y su grandeza: su capacidad de generar encuentros transformadores entre el acompañante y los docentes. Desplegar estas cualidades permitirá crear un ambiente de confianza y armonía entre el directivo y el docente.

El acompañamiento también fue definido como una modalidad de trabajo que busca “caminar junto con los agentes escolares en un diálogo horizontal, familiar y constante,

dentro de un contexto de confianza mutua con la finalidad de retroalimentar, en conjunto, retos de la competencia docente y educativo que son significativos” (Maureira, citado en Leiva & Vásquez, 2019 s/f). La confianza permitirá que el acompañado brinde apertura para que se puedan dilucidar los supuestos pedagógicos de su práctica docente; el trato lineal que transmite el acompañante contribuirá en la deconstrucción de la práctica pedagógica.

La UNESCO (2019) concibe el acompañamiento como un proceso reflexivo que involucra tanto al acompañante como a los docentes que son acompañados debido a que la estrategia es una “formación en la acción”, que supone actuar con los docentes y no sobre ellos. Se reconoce que los docentes son sujetos activos de sus procesos formativos. El acompañante tiene un rol de mediador entre la reflexión crítica individual y la colectiva. Implementa estrategias para apoyar en la de-construcción de la práctica y develar sus supuestos, los cuales somete a juicio crítico. Estas acciones permitirán que el docente genere cambios en su desempeño pedagógico.

De acuerdo a MINEDU (2019), el acompañamiento es una estrategia para fortalecer la práctica del docente en la comunidad educativa. Su diseño comprende diversas actividades para favorecer, de manera individual y en equipos, el empoderamiento del desempeño pedagógico y generar autonomía en el desarrollo de su profesión; de esa forma contribuirá en el logro de los aprendizajes de calidad.

Respecto a las dimensiones que se analizaron sobre la variable ‘acompañamiento pedagógico’ y con sustento en la Resolución Viceministerial N° 290 (MINEDU, 2019) estas estrategias formativas son:

- *La visita en el aula.* Consiste en promover la interacción entre el directivo y el docente, en la que se desarrolla la observación sistemática y una reflexión crítica sobre su actuar del docente en la sesión de aprendizaje. Con los insumos del registro en la visita se organiza la matriz del diálogo reflexivo para generar un diálogo familiar con el docente sobre su práctica pedagógica, orientado en la identificación de sus supuestos y la reconstruye en base a un sustento teórico a partir de las oportunidades identificadas (MINEDU, 2019).
- *El grupo de interaprendizaje.* Tiene como propósito compartir experiencias o buenas prácticas pedagógicas entre los docentes para su revisión sistemática y reflexión entre todos los docentes, teniendo como insumo las evidencias de la visita en el aula. Estas buenas prácticas se analizan considerando las fortalezas y necesidades de los aprendizajes de cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta las teorías que sustentan el actuar del docente y permiten organizar acciones de mejora tanto individual como colectiva; a su vez, contribuyen en una reflexión del equipo docente y los directivos para asumir compromisos (MINEDU, 2019).
- *La reunión de trabajo colegiado.* Es liderada por los directivos para el fortalecimiento de la gestión institucional y pedagógica, quienes incentivan la

participación activa de todos los agentes de la institución con la finalidad de sensibilizarlos para generar compromisos en los docentes para alcanzar los objetivos y metas planteados en la comunidad educativa. Así mismo, permite sistematizar las evidencias de la práctica pedagógica de los docentes, las oportunidades y amenazas del contexto social como las necesidades y oportunidades de los aprendizajes de los estudiantes (MINEDU, 2019).

Respecto a las teorías que se relacionan con la competencia del docente, MINEDU (2014) menciona que la competencia es un saber actuar de forma pertinente para resolver un problema, poner en juego un saber, actuar haciendo uso de sus habilidades, destrezas y recursos centrado dentro de una facultad ética. Dicho de otro modo, el ser competente requiere tener la facultad de movilizar las habilidades, destrezas y recursos de forma eficiente para solucionar los diferentes problemas que se presentan en nuestra labor como profesionales. De la misma forma Tobón (2013) definió a las competencias como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, promoviendo y aplicando de manera articulada diversos saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento permanente y ética. Las competencias son actuaciones integrales ante tareas y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético.

A su vez, Fondo (2019) manifiesta que en el saber docente confluyen varios saberes, pudiendo organizarse en existenciales, sociales y pragmáticos. Los primeros tienen que ver con la experiencia de vida, con la forma de comprender el mundo, la relación consigo mismo y con los demás. El segundo grupo de saberes proviene de la vertiente social, tanto de la experiencia de los diferentes niveles escolares como de los grupos que producen conocimiento al respecto; y por último, son pragmáticos en tanto que están relacionados con el trabajo, tienen que ver con la adecuación a las funciones y situaciones concretas.

En el mismo orden de ideas, Frade (2008) señaló que una competencia se define como una capacidad adaptativa, cognitivo-conductual, específica, que se desprende para responder a la demanda que se genera en un determinado contexto sociohistórico y cultural.

Las dimensiones que se analizaron sobre la competencia docente están sustentadas en MINEDU (2014) y son:

- *Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.* Contiene la organización de la actividad pedagógica a través de la construcción del programa curricular, los instrumentos pedagógicos de corto plazo, así como las experiencias de aprendizaje considerando el enfoque inclusivo e intercultural. De la misma forma, refiere conocer las demandas, motivaciones y características de los estudiantes, manejo de las teorías pedagógicas y disciplinares, así como la organización de los recursos y materiales, las estrategias didácticas de la enseñanza y la evaluación formativa del aprendizaje (MINEDU, 2014).

- *Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.* Enmarca la conducción del desarrollo de la enseñanza a través de un enfoque que priorice la diversidad y la inclusión en cada uno de los escenarios. Involucra el acompañamiento pedagógico del docente en la construcción de un clima positivo para el aprendizaje, la motivación constante de los estudiantes, la construcción de diversas estrategias metodológicas y de una permanente evaluación formativa, así como la implementación de recursos didácticos efectivos y adecuados, (MINEDU, 2014).
- *Participación en la gestión de la institución articulada a la comunidad.* Contiene las acciones que invitan a cada docente a formar parte de la gestión de la escuela por medio de una perspectiva democrática, para así constituir una institución pedagógica, formando parte de la planificación, implementación y evaluación del proyecto institucional, y participando en la construcción de un clima favorable en la comunidad educativa. A su vez, considera y respeta el contexto social, sus demandas y necesidades de las familias (MINEDU, 2014).

### 3.1 Resultados correlacionales

Tabla 1. Coeficientes del liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico en la preparación, enseñanza para el aprendizaje y en la participación en la gestión de la escuela.

		Estimaciones de parámetro					Intervalo de confianza al 95%	
		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Prep = malo]	-4.283	0.662	41.891	1	0.000	-5.581	-2.986
	[Prep = regu]	-1.041	0.355	8.599	1	0.003	-1.737	-0.345
Ubicación	[Lider=malo]	1.071	1.233	0.753	1	0.385	-1.347	3.488
	[Lider=regu]	0.390	0.811	4.231	1	0.031	-1.200	1.980
	[Acom=malo]	-3.981	1.267	9.870	1	0.002	-6.465	-1.497
	[Acom=regu]	-2.474	0.852	8.429	1	0.004	-4.144	-0.804
Umbral	[Ense = malo]	-4.401	0.719	37.474	1	0.000	-5.810	-2.992
	[Ense = regu]	-1.069	0.358	8.942	1	0.003	-1.770	-0.368
Ubicación	[Lider=malo]	1.641	1.246	1.735	1	0.188	-0.801	4.084
	[Lider=regu]	0.384	0.817	4.221	1	0.034	-1.217	1.985
	[Acom=malo]	-2.359	1.201	4.856	1	0.050	-4.714	-0.004
	[Acom=regu]	-2.406	0.855	7.925	1	0.005	-4.081	-0.731
Umbral	[Part = malo]	-3.803	0.602	39.957	1	0.000	-4.982	-2.624
	[Part = regu]	-0.915	0.345	7.043	1	0.008	-1.591	-0.239
Ubicación	[Lider=malo]	1.948	1.282	2.309	1	0.129	-0.565	4.461
	[Lider=regu]	0.981	0.897	4.195	1	0.034	-0.777	2.738
	[Acom=malo]	-5.242	1.357	14.919	1	0.000	-7.901	-2.582
	[Acom=regu]	-3.060	0.943	10.536	1	0.001	-4.908	-1.212

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

Se muestran los resultados incidenciales de las dimensiones. Al respecto, los docentes que perciben al liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico en nivel regular tienen la certeza de presentar un buen nivel en la preparación para el aprendizaje; asimismo, tienen la certeza que el nivel de la enseñanza para el aprendizaje es de nivel bueno y perciben un nivel bueno en cuanto a la participación en la gestión de la escuela. Por los niveles de comparación del  $p$ -valor frente al nivel de significación 0.05 y los valores del coeficiente de Wald  $> 4.00$ , estos resultados permiten reafirmar las descripciones expuestas.

### 3.2 Análisis inferencial

*Pseudo coeficiente de determinación del liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico en la competencia docente.*

El liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico				
Pseudo R cuadrado	competencia docente	preparación para el aprendizaje	enseñanza para el aprendizaje	participación en la gestión de la escuela
Cox y Snell	0.205	0.265	0.19	0.318
Nagelkerke	0.251	0.322	0.239	0.377
McFadden	0.135	0.177	0.132	0.206

Función de enlace: Logit.

En la Tabla 2 se aprecian los resultados de la prueba del pseudo R cuadrado, quien muestra la dependencia porcentual de la competencia docente con referencias al liderazgo directivo y el acompañamiento docente. Al respecto, el comportamiento o variabilidad de las competencias del docente se debe al 25.1% del liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico, permitiéndonos afirmar el rechazo de la hipótesis nula al 95% de confianza. Con respecto a los resultados específicos, la variabilidad de la preparación para el aprendizaje se debe al 32.2% del comportamiento del liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico; asimismo, el comportamiento de la enseñanza para el aprendizaje se debe al 23.9% del liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico. Finalmente, la variabilidad de la participación de la gestión de la escuela se debe al 37.7% del liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico en los docentes.

## 4. Discusión

Luego de la revisión de los documentos previos, se han podido detectar los trabajos de Estrada (2018) quien manifiesta la importancia de capacitar a los directivos en diferentes contenidos para su fortalecimiento, y que la función directiva es parte esencial en el desarrollo de una institución educativa, ya que el directivo tiene que ejercer su liderazgo en todas y cada una de las actividades. En ese sentido, de acuerdo a los resultados obtenidos, nuestra investigación respalda lo dicho por el autor.



Por su parte, García y Caballero (2019) evidencian que cuando los directivos de las escuelas asumen sus funciones cuentan con experiencia como docentes, pero no necesariamente cuentan con capacidades de un líder pedagógico; de la misma forma, evidencian limitadas competencias y conocimientos para gestionar la escuela. En este sentido, se respalda a los autores al referirse al fortalecimiento del directivo como líder pedagógico a través de diferentes estrategias formativas.

Otro estudio de Paredes (2018) mencionó que existe una incidencia en las variables de estudio; así lo demuestra la prueba de hipótesis del pseudo R cuadrado y el coeficiente de Nagelkerke, observándose que la incidencia más estable en la variable 'desempeño docente' se debe al 48,2% del acompañamiento pedagógico en la institución educativa (Estrada, 2018) considerando como tarea principal las visitas pedagógicas; solo así nuestra visita tendrá un propósito que responde a la necesidad de formación docente, y el directivo debe contar con las herramientas pedagógicas necesarias para brindar una retroalimentación efectiva al momento de reconstruir la práctica del docente. García y Caballero (2019), por su parte, consideran que es necesario involucrar a cada uno de los miembros de la comunidad, con el propósito de asumir compromisos, resaltando que este proceso recae en el liderazgo de los directivos.

Así mismo, Tobón (2013) considera que las competencias son actuaciones integrales ante tareas y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético. En tal perspectiva, están conformadas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivo) así como también por procesos públicos y evidenciables. Fondo (2019) destaca que hoy en día se admite que en el saber docente confluyen varios saberes que, en cualquier caso, son saberes en constante estado de construcción y transformación (Frade, 2008). En resumen, las competencias integran los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pero también la capacidad de pensar, resolver problemas, adaptarse al mundo actual y desarrollar todas aquellas habilidades de pensamiento superior que antes no se consideraban.

## 5. Conclusiones

1. El comportamiento o variabilidad de las competencias del docente dentro de las aulas y el papel que cumple en la institución educativa se debe al 25.1% del liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico, permitiéndonos afirmar el rechazo de la hipótesis nula al 95% de confianza.
2. Con respecto a los resultados específicos, la variabilidad de la preparación para el aprendizaje para que los estudiantes pudieran acentuarse y mejorar sus aprendizajes se debe al 32.2% del comportamiento del liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico.
3. El proceso de la enseñanza que encamina el docente desde las aulas de manera presencial y virtual que conlleva al aprendizaje se debe al 23.9% del liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico.

4. El comportamiento de la participación de la gestión de la escuela como un líder pedagógico del docente se debe al liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico en los docentes.

## Referencias

- Álvarez, G., & Torrens, X. (2018). Reforma educativa de Cataluña: búsqueda de impacto social en el liderazgo creativo de los equipos directivos. *International Journal of Organizations / Revista Internacional de Organizaciones* (21), 63–84. <https://doi.org/10.17345/rio21.63-84>
- Cuenca, R. & Vargas, J. (2018). *PERÚ: El estado de políticas públicas docentes*. Recuperado de: <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/9>
- Estrada, E. (2018). Estrategia para el perfeccionamiento de la función directiva en relación con la mejora del desempeño docente a través del trabajo metodológico en las Telesecundarias de la Zona 27 del sector 5 del Departamento Telesecundarias del Valle de Toluca (Spanish). *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1–20.
- Fondo, M. (2019). Seis competencias docentes clave para el siglo XXI. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (29) 1-14 [https://marcoele.com/descargas/29/fondo-competencia\\_docente.pdf](https://marcoele.com/descargas/29/fondo-competencia_docente.pdf)
- García, C. (2018). Perspectivas del impacto en el liderazgo y la calidad del siglo XXI. *International Journal of Good Conscience*, 13(2), pp. 24-39. Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v13-n2/A3.13\(2\)24-39.pdf](http://www.spentamexico.org/v13-n2/A3.13(2)24-39.pdf)
- García, M. & Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? (Spanish). *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(2), 83–106. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- González, S. y De la Calle, C. (2020) El acompañamiento educativo, una mirada ampliada desde la antropología personalista. *Revista scientia el Fides* 8 (1) 183 – 203 <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/SetF/article/view/SetF.2020.012/24788>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta edición ed.).
- López, J. (2020) *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. Recuperado de: <https://www.scribd.com/document/470742825/Acompan-amiento-pedago-gico-docentes-noveles-de-Chile-Ecuador-Mexico-y-Uruguay-pdf>
- Mamani, D. (2019) *Acompañamiento pedagógico en el Desempeño docente de Instituciones Educativas Polidocentes focalizadas del nivel primario - UGEL 05, San Juan de Lurigancho 2017*. (Tesis de doctor). Universidad César Vallejo, Perú.
- MINEDU (2014) *Resolución de Secretaría General N° 304 – 2014 – Marco del Buen Desempeño Directivo*. Lima
- MINEDU (2014) *Resolución Ministerial N° 0547 – 2012 – Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima
- MINEDU (2016) *Resolución Viceministerial N° 290 – 2019 – Normas que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en instituciones educativas focalizadas de la educación básica regular*. Lima
- MINEDU (2016) *Resolución de Secretaría General N° 008 – 2016 – Normas que establece disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la educación básica*. Lima
- MINEDU. (2017). *Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia*. <http://www.perueduca.pe/archivos/recursos/2.1.%20Enfoque%20Cr%C3%ADtico%20Reflexivo.pdf>
- Paredes, I. (2018) *El acompañamiento pedagógico en el desempeño docente de una institución educativa pública. UGEL 05, 2018*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú.

- Riveros, B. A. (2017). El liderazgo educativo como modelo de gestión organizacional. *Gestión de las Personas y Tecnología*, 10(30), 6-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6212742>
- Romero, R., Montt, B., Pino, B., Riquelme, I., & Gracia Romero, M. (2020). Evaluar la transferencia de la formación en liderazgo directivo : un caso chileno. (Spanish). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (22), 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e19.2683>