

EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL COORDINADOR DOCENTE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE REPÚBLICA DOMINICANA

Informe final

**Santo Domingo, República Dominicana
2014**



Ministerio de Educación (MINERD)

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)

Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)

Equipo de Investigadores:

Sandra González, investigador principal
María Elena Córdoba, Investigadora asociada
Leonidas German, Investigadora asociada
Amilcar Pérez, Analista cuantitativo.

Diagramación y diseño

Natasha Mercedes
Yeimy Olivier

Centro de Documentación:

Ing. Dilcia Armesto

ISBN: 978-9945-8859-9-6

**Santo Domingo, Rep. Dom.
2014**

“El contenido de este material es de exclusiva responsabilidad de los autores”



MINERD
Ministerio de Educación

AUTORIDADES

Lic. Danilo Medina Sánchez
Presidente de la República

Dra. Margarita Cedeño
Vicepresidenta de la República

Lic. Carlos Amarante Baret
Ministro de Educación

Lic. Luis Enrique Matos de la Rosa
Viceministros de Educación
Encargado de Asuntos Técnicos Pedagógicos

Dr. Jorge Adarberto Martínez Reyes
Viceministros de Educación
Encargado de Supervisión, Evaluación y Control de la Calidad Educativa

Ing. Víctor Ricardo Sánchez Jáquez
Viceministros de Educación
Encargado de la Oficina de Planificación Educativa, OPE

Licda. Vivian Elizabeth Báez Báez
Dirección General de Recursos Humanos

DIRECTORES EJECUTIVOS Y DIRECTORES GENERALES

Denia Burgos, M.Ed
Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, INAFOCAM

Dr. Julio Leonardo Valeirón Ureña
Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE

Lic. Rosa María Kasse Soto
Oficina de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación

Dra. Ansell Scheker Mendoza
Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa

María Esperanza Ayala de la Cruz M.Ed
Dirección General de Supervisión Educativa

Dra. Carmen Margarita Sánchez Ramos
Dirección de Currículo



Índice

Temas

Página

1. Introducción y planteamiento del problema	1
2. Marco contextual y conceptual de la figura del coordinador docente	2
2.1 Aproximación conceptual del acompañamiento	4
2.2 Evolución histórica y tendencias en el campo del acompañamiento /asesoramiento	6
2.3 Modalidades, tipos y estrategias de asesoramiento/ acompañamiento	9
2.4 El perfil profesional del coordinador docente	12
2.4.1 <i>Características personales</i>	12
2.4.2 <i>Competencias profesionales</i>	12
2.5 Funciones del coordinador docente	17
2.6 Experiencia de algunos países con la figura del coordinador docente	19
2.7 Proceso de inducción y de formación de los coordinadores docentes	21
3. Objetivos del estudio	23
4. Métodos y Materiales empleados	23
4.1 Descripción de la selección muestral	23
4.2 Validación de los cuestionarios	24
4.3 Procedimiento de recolección de información	25
4.3.1 <i>Selección del personal para el levantamiento de la información cuantitativa</i>	25
4.3.2 <i>Reunión/Taller de entrenamiento</i>	25
4.3.3 <i>Levantamiento de información</i>	26
5. Procedimientos de análisis de la información	27
5.1. Programación software de captura de Información	27
5.2. Codificación de los cuestionarios	27
5.3. Digitación	28
5.4. Controles de validación	29
5.5. Diseño base de datos relacional	29
5.6. Selección de personal de digitación	29
5.7. Verificación de la digitación	29
5.8. Limpieza de los datos	29
5.9. Procedimiento seguido con los grupos focales y evidencias	30
6. Resultados de análisis cuantitativo y cualitativo: Perfil y desempeño	30
6.1 Características del perfil de las y los coordinadores seleccionados en la muestra	30
6.2 Percepción y nivel de satisfacción sobre el desempeño del coordinador, según actores del proceso educativo	36
6.2.1 <i>Aspectos generales valorados como positivos</i>	36
6.2.2 <i>Aspectos generales del desempeño valorados como mejorables</i>	39
6.2.3 <i>Percepciones y valoraciones sobre su liderazgo y desempeño en el ámbito de la gestión</i>	40
6.2.3.1 <i>Liderazgo ético</i>	40

6.2.3.2 <i>Uso de las TICs</i>	42
6.2.3.3 <i>Elaboración de los planes de trabajo y elaboración periódica</i>	43
6.2.4 <i>Capacitación Recibida y su relación con el desempeño en el ámbito de la formación y el desempeño</i>	48
6.2.4.1 <i>Concepciones de acompañamiento</i>	48
6.2.4.2 <i>Realización de espacios formativos y de seguimiento al trabajo de aula: Reuniones y visitas al aula</i>	50
6.2.4.3 <i>Gestión de información del acompañamiento y alternativas de apoyo al trabajo de aula</i>	56
6.2.4.4 <i>Relación de las capacitaciones y las mejoras de los procesos de gestión pedagógica</i>	60
6.2.4.5 <i>El coordinador docente y el desarrollo curricular</i>	62
6.2.5 <i>Selección y capacitación recibida para capacitarse como coordinador</i>	66
6.2.5.1 <i>Proceso de selección</i>	66
6.2.5.2 <i>Proceso de inducción y capacitación</i>	67
6.3 <i>Impacto del coordinador docente en el proceso de enseñanza, según opinión de actores</i>	69
6.3.1 <i>Dificultades para desempeñar la función de coordinación</i>	69
6.3.2 <i>Resultado de las evidencias del trabajo del coordinador docente</i>	70
6.3.2.1 <i>Planes de trabajo</i>	71
6.3.2.2 <i>Informes de trabajo</i>	71
6.3.2.3 <i>Instrumentos de registro</i>	71
7. Discusión de los Resultados	72
8. Conclusiones	79
8.1 <i>Perfil y desempeño de los coordinadores docentes. Percepción de sus características personales y resultados de su desempeño</i>	79
8.2 <i>Liderazgo y desempeño en el ámbito de la gestión</i>	80
8.3 <i>Desempeño en el ámbito de la formación y el acompañamiento</i>	80
8.4 <i>Selección y capacitación del coordinador docente</i>	83
8.5 <i>Impacto del coordinador en el proceso de enseñanza, según percepción de los actores</i>	84
9. Recomendaciones	84
Bibliografía	88
Anexos	90
Anexo 1. <i>Carta dirigida al Director del Distrito 15-04</i>	90
Anexo 2. <i>Instrumentos para la recogida de la información</i>	91
Anexo 3. <i>Carta dirigida a directores de centros educativos</i>	105
Anexo 4. <i>Instructivo aplicación</i>	106
Anexo 5. <i>Distribución de centros educativos por aplicador</i>	107
Anexo 6. <i>Lista de centros educativos visitados</i>	110

Índice de tablas

Tablas

Página

Tabla No. 1. Aplicadores de instrumentos componente cuantitativo	25
Tabla No. 2. Lista de nombres de los digitadores	29
Tabla No. 3. Resumen de la digitalización de los formularios	30
Tabla No. 4. Género de los coordinadores docentes por regional	30
Tabla No. 5. Edad de los coordinadores docentes	31
Tabla No. 6. Tanda en que labora el coordinador docente	31
Tabla No. 7. Ciclos que coordina	32
Tabla No. 8. Total de docentes que coordina	32
Tabla No. 9. Opinión de los directores y de los docentes sobre la confianza que genera el coordinador en el equipo de trabajo	32
Tabla No. 10. Opinión de los directores y de los docentes sobre la habilidad y actitud del coordinador para escuchar a los demás	34
Tabla No. 11. Característica que según los maestros es la que principalmente define el accionar del coordinador docente	34
Tabla No. 12. Diferencia en la institución luego de la incorporación de la figura del coordinador docente, según los directores	36
Tabla No. 13. Resultados concretos conseguidos a partir de la incorporación del coordinador docente en los centros educativos	37
Tabla No. 14. Aspectos en los que se nota fundamentalmente el trabajo llevado a cabo por el coordinador	38
Tabla No. 15. Opinión del director sobre la honestidad y transparencia del coordinador y sobre la discreción en el manejo de la información que recibe	41
Tabla No. 16. Opinión de los docentes respecto a la forma en que se maneja el coordinador	41
Tabla No. 17. Medios para transmitir la información a los maestros	42
Tabla No. 18. Uso de tecnología en el trabajo del coordinador docente	42
Tabla No. 19. Medios Tecnológicos utilizados	43
Tabla No. 20. Interés en participar en capacitación sobre uso de tecnologías educativas	43
Tabla No. 21. Elaboración por escrito de planes para el desempeño de las funciones del coordinador	44
Tabla No. 22. Opinión de docentes y directores sobre si el coordinador elabora por escrito planes para el desempeño de sus funciones	44
Tabla No. 23. Presentación al director los planes de trabajo del coordinador	45
Tabla No. 24. Frecuencia elaboración de planes de trabajo por parte del coordinador	45
Tabla No. 25. Persona que le da seguimiento al plan de trabajo del Coordinador	46
Tabla No. 26. Seguimiento a los planes de trabajo del coordinador por parte del director	46
Tabla No. 27. Evaluación del coordinador de su plan de trabajo	46
Tabla No. 28. Frecuencia de revisión de los planes de trabajo	47
Tabla No. 29. Frecuencia de las reuniones del coordinador con docentes, directores y equipo de gestión	50

Tabla No. 30. Productos generados en las reuniones realizadas en el centro educativo	51
Tabla No. 31. Frecuencia de reuniones del coordinador docente con los maestros, según la opinión de estos últimos	52
Tabla No. 32. Frecuencia con la que el coordinador acompaña a los docentes en sus aulas	54
Tabla No. 33. Básicamente en qué consiste la labor de acompañamiento a los docentes por parte del coordinador	55
Tabla No. 34. Uso que se da a la información del acompañamiento a los maestros	56
Tabla No. 35. Forma en que se da seguimiento a las fortalezas y debilidades del equipo docente	57
Tabla No. 36. Opinión de los docentes sobre si el coordinador les ofrece alternativas para mejorar su trabajo	57
Tabla No. 37. Actividades realizadas por el coordinador a favor de la labor docente	58
Tabla No. 38. Opinión de los docentes sobre si el coordinador les ayuda a identificar necesidades de formación	59
Tabla No. 39. Forma más frecuente de detectar las necesidades de formación de los maestros	59
Tabla No. 40. Formas en que se satisfacen las necesidades de formación identificadas	60
Tabla No. 41. Frecuencia en que los maestros toman en cuenta el currículo para elaborar su planificación	62
Tabla No. 42. Grado de dominio por parte del coordinador de los contenidos curriculares, estrategias y recursos del Nivel, según el director	63
Tabla No. 43. Grado de dominio por parte del coordinador de los contenidos curriculares, estrategias y recursos del Nivel, según los docentes y el mismo coordinador	63
Tabla No. 44. Frecuencia con la que el coordinador revisa la planificación de los maestros, según estos últimos	64
Tabla No. 45. Tipo de observación que el coordinador hace a la planificación de los maestros	64
Tabla No. 46. Espacios existen en el centro para compartir e intercambiar experiencias	65
Tabla No. 47. Revisión el proceso de evaluación: informes, registro de grado y boletines de los estudiantes	65
Tabla No. 48. Revisa periódicamente los cuadernos de los estudiantes	66
Tabla No. 49. Grado de satisfacción del director con el proceso de selección del coordinador docente	67
Tabla No. 50. Capacitación recibida por el coordinador para su desempeño como tal y correspondencia entre la capacitación recibida y las funciones que desempeña	68
Tabla No. 51. Participación del coordinador en otros eventos de actualización en este año escolar	68

1. Introducción y planteamiento del problema

A partir de 2010 y en el contexto del paradigma de Escuelas Efectivas que asume el Ministerio de Educación se introduce la figura del coordinador docente para diseñar y promover acciones formativas y apoyar a los docentes en su desempeño, “con el objetivo de impulsar el desarrollo del modelo pedagógico del currículo, para el logro de los aprendizajes de los y las estudiantes. El coordinador/a docente comparte con todos los autores del proceso sus ideas relacionadas al desarrollo pedagógico del centro educativo al que pertenece y su rol no sustituye las funciones de quien lo dirige”.¹

Desde mediados de julio 2009 hasta enero 2010, el sistema educativo se embarcó en un proceso de selección de estos coordinadores de centros para las escuelas urbanas con una población mayor de 500 estudiantes, y de coordinadores de redes para escuelas rurales y multigrados, uni, bi y tri docentes. Durante la segunda mitad del 2009 se establecieron los criterios y procedimientos para su selección y se divulgó el proceso a seguir, mientras que la selección propiamente y su validación se llevó a cabo en el primer semestre del 2010. Se estableció además un proceso de inducción y capacitación de estos coordinadores, que se llevó a cabo de abril 2010 a marzo 2011.

El proceso consistió en que cada director o directora de centro con población mayor de 500 estudiantes proponía un candidato o candidata para cada ciclo de acuerdo a un perfil establecido; en la selección, el director era acompañado por el Distrito y supervisado por la Regional y la dirección del Nivel, para asegurar que se ajustara a los criterios y requisitos definidos, garantizando elegir con objetividad e imparcialidad al postulante con las mejores competencias profesionales y éticas. Fueron seleccionados también los coordinadores de redes para las escuelas rurales pequeñas, los TV centros de educación media y los centros PREPARA de educación semipresencial.

Se estableció que los coordinadores que se presentaran como candidatos fueran de la propia planta de docentes del centro, aquellos que por sus características personales y méritos profesionales merecieran la distinción. También se decidió que fueran liberados de docencia para que pudieran cumplir con sus funciones, todas ellas dirigidas a lograr el máximo rendimiento en la optimización de los recursos, en el tiempo escolar, en el desarrollo de la labor docente y en un ambiente de armonía y cordialidad.²

A más de un año de la introducción de esta figura en los centros educativos, el Ministerio de Educación ha decidido explorar cuál ha sido la percepción existente sobre el nivel de desempeño de estos profesionales y el nivel de satisfacción que existe sobre su rol, así mismo identificar las debilidades y necesidades existentes, para formular recomendaciones que posibiliten configurar estrategias que mejoren aún más la efectividad y eficiencia de la gestión pedagógica en los centros educativos del país. El estudio puede además aportar en la clarificación de los roles y las funciones de este cargo, que por su naturaleza puede ser muy difusa y hasta contradictoria con otras funciones del equipo de gestión del centro educativo.

1 Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Inicial y Básica. Coordinador Docente. Documento no publicado.

2 Idem.

Es importante aclarar que este estudio es realizado en el marco de una licitación del Instituto de Evaluación e Investigación Educativa -IDEICE-, como parte de una propuesta del Centro de Estudios Educativos en apoyo a una serie de objetivos planteados por el Ministerio que, como vimos en el párrafo precedente, tiene el propósito de ofrecer información válida que sustente la toma de decisiones para la mejora de la calidad educativa a nivel de los centros educativos.

En este informe final se presentan el marco teórico del estudio y los procedimientos metodológicos utilizados para el levantamiento y análisis de la información. Se incluyen también, los resultados, el examen global con la integración de los análisis cuantitativos y cualitativos, la discusión de los resultados, así como las conclusiones y las recomendaciones del estudio.

2. Marco contextual y conceptual de la figura del coordinador docente

La inclusión de la figura del coordinador docente o pedagógico en los centros educativos públicos del nivel básico es una política reciente del sistema educativo dominicano; surge como una estrategia impulsada desde el Ministerio de Educación (MINERD), dirigida a fortalecer el trabajo colaborativo en el centro educativo, de manera especial el seguimiento pedagógico a la labor de aula de los docentes, con miras a la cualificación de sus prácticas de enseñanza, siempre en el orden de provocar más y mejores aprendizajes en los estudiantes. Nace del enfoque de considerar al centro educativo como el eje de las reformas educativas, y al aula como el escenario principal en el que se produce el aprendizaje.

En el sector público es una novedad; sin embargo, la coordinación pedagógica es una función profesional utilizada y altamente valorada hace tiempo en el sector privado del país, en el cual existen coordinadores docentes de *ciclos* y *niveles* en la educación básica y media y, en esta última, coordinadores de *áreas* con funciones más enfocadas en el fortalecimiento de la enseñanza de las disciplinas del currículo. La función del coordinador docente ha sido parte de la estructura de gestión de la mayoría de las escuelas privadas que sirven a la población de los sectores medios y altos del sistema educativo.

Es a partir de 2009, en el marco del enfoque de escuelas efectivas que asumió la gestión educativa gubernamental del momento, que se instituye de manera oficial la figura del coordinador docente. En años anteriores, esta figura había sido incorporada a la formación técnico profesional y más recientemente al nivel inicial a través del Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Inicial -PROFEI-, en ambos casos bajo la modalidad de selección por concurso.

En el instructivo elaborado en el 2009 para orientar la selección de los coordinadores en las escuelas, a nivel nacional, como parte de la política de escuelas efectivas, se lee lo siguiente: “En el marco de la reorganización de los centros educativos que esta gestión educativa promueve, existe una creciente toma de conciencia acerca de la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo y el rol del director/a como líder de los procesos pedagógicos y administrativos del centro educativo, apoyado por su equipo de gestión y los demás organismos de participación y cogestión. Esto nos lleva a plantear que la figura del coordinador docente sea extendida e institucionalizada en el Sistema Educativo Dominicano.”³

3 Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos. Orientaciones para la Selección del Coordinador/a Docente del Centro Educativo. 2009.

Es importante subrayar que, como lo expresa el documento citado, la introducción de los coordinadores docentes en los centros educativos bajo ninguna circunstancia pretende sustituir el liderazgo pedagógico del director; más bien le aporta espacio en el fortalecimiento del equipo de gestión, concebido en el sistema educativo como una instancia de liderazgo colegiado conformado por el director o directora de centro, el subdirector o subdirectora, el orientador u orientadora, más recientemente, el coordinador o coordinadora docente. El rol fundamental de este equipo de gestión es ser un grupo de apoyo y de colaboración de la dirección del centro.

La nominación de coordinador varía según el contexto en el que nace la figura, pudiendo llamarse docente, académico o pedagógico. En España, por ejemplo, la labor de seguimiento al trabajo pedagógico de los docentes recibe el nombre de asesoramiento y se organiza como un servicio externo a los centros educativos, principalmente desde los Centros de Profesores, una instancia creada para administrar la formación permanente del profesorado. En Costa Rica le llaman coordinador académico, en Argentina asesor pedagógico y en México Asesor Técnico Pedagógico (ATP). En Chile se hace referencia al acompañamiento técnico-pedagógico. La denominación puede ser diferenciada en función del nivel educativo al que se dirija, como en el caso dominicano, en que a los coordinadores de la educación media se les llama coordinadores pedagógicos.

En los últimos años, a partir de los movimientos de reforma educativa en República Dominicana la sociedad en sentido general ha puesto marcada atención al problema de la baja calidad de los aprendizajes estudiantiles, realidad corroborada una y otra vez por las evaluaciones regionales de Unesco-Orealc, llevadas a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa –LLECE– (1998) y SERCE (2008). Esta situación ha llevado a colocar como prioritario en las políticas educativas del Estado el tema de la profesionalización del magisterio y, desde el Ministerio de Educación se propician las estrategias de formación continua en el marco del mismo centro educativo.

Esta concepción de considerar la escuela como el espacio ideal para el crecimiento profesional de los maestros y maestras fue ganando espacio en el sistema educativo, definiendo estructuras y estrategias que posibilitaran un aprendizaje más situado y una gestión más colaborativa del centro educativo. De este esfuerzo surgieron, por un lado, los equipos de gestión para una dirección colegiada de la escuela y sus problemáticas y por otro, los grupos pedagógicos como espacios de intercambio de experiencias entre los y las docentes.

En la realidad del país, tanto al interior de los centros como en el exterior del propio sistema, se ha ido generando una demanda por un mayor seguimiento de parte de los directivos al trabajo pedagógico de los docentes en las aulas. Esto es lo que en el ambiente educativo se ha ido configurando bajo el nombre de acompañamiento, separado conceptualmente de la supervisión, que es lo que tradicionalmente ha realizado la estructura del sistema, a través de los técnicos distritales y sus visitas a las aulas.

Asumiendo que el acompañamiento pedagógico es el principal ámbito de actuación de los coordinadores docentes, nos aproximaremos a este quehacer para reflexionar sobre la relación que guarda esta práctica con otras similares del ámbito educativo, los elementos esenciales que la configuran, la evolución que ha sufrido históricamente, las perspectivas teóricas que la ha sustentado, así como sus principales modalidades y estrategias de ejecución.

2.1 Aproximación conceptual del acompañamiento

El término acompañamiento pedagógico es relativamente joven en la literatura especializada, tanto nacional como internacional. González y Martínez (2010) advierten sobre la falta en el país de marcos conceptuales y teóricos que nos aproximen a una perspectiva compartida de acompañamiento, que sea coherente con las necesidades de las comunidades educativas. No es el propósito de este enmarcado crear dicha perspectiva, pues nunca podrá construirse desde un abordaje teórico e investigativo, al margen de la práctica y los actores que la hacen posible. Lo que si podemos hacer desde este estudio sobre el impacto de los coordinadores docentes en los centros educativos de República Dominicana, es reflexionar a partir de nuestra experiencia y la de otros países, sobre el sentido y la perspectiva de esta figura en el centro educativo, describir su perfil profesional, las dimensiones y ámbitos de actuación, sus funciones y las calidades que han rodeado su proceso de formación, a fin de realizar las mejores recomendaciones para optimizar el desempeño de los coordinadores docentes en nuestra realidad.

Según sea el enfoque que lo respalde, el acompañamiento puede ser concebido desde una visión restrictiva, limitado a los aspectos técnicos del hecho educativo o, por el contrario, puede atender a su complejidad. García (2006)⁴ presenta cuatro dimensiones para la comprensión global del acompañamiento a la práctica educativa como proceso que fortalece la calidad de la educación: **social, psicopedagógica, política y educativa – cultural**, dimensiones que, al ser interdependientes, le dan al acompañamiento una mirada holística y multidimensional.

La **dimensión social**, explica la autora, hace de este proceso una experiencia de intercambio y de producción participativa. La **dimensión psicopedagógica** pone énfasis en la formación de actitudes y en el fortalecimiento de la motivación de los sujetos involucrados en el proceso de acompañamiento. La **dimensión política** se expresa en el compromiso de los sujetos de este proceso con el cambio del contexto escolar y comunitario. La **dimensión educativa – cultural** subraya un marco de valores que le dan al acompañamiento una función educativa y contextualizada.

En el interés de conceptualizar el acompañamiento, el movimiento internacional Fe y Alegría lo concibe como un proceso de acercamiento y apoyo integral y sistemático, de una o más personas respecto a otra u otras, donde se busca establecer una relación horizontal de confianza y colaboración para la mejora de los procesos educativos desarrollados en los distintos niveles y ámbitos de trabajo institucional. (Sardam, 2011). Fe y Alegría publicó una serie de seis documentos en el 2011, en los que muestra el marco referencial del acompañamiento que realiza esta organización, con sus fundamentos, bases y principios generales, desde la perspectiva de la educación popular y la misión de Fe y Alegría.

En esta definición de Fe y Alegría se destacan, el sentido de proceso que encierra el acompañar, el carácter sistemático de sus acciones, la noción de apoyo y de acercamiento entre acompañados y acompañantes, todo ello visto como una interacción mediada por una relación de confianza y colaboración, siempre con el propósito de mejorar los procesos educativos de la escuela.

4 García, Dinorah. Ponencia presentada en el seminario final del proyecto de capacitación de técnicos y docentes del nivel medio, celebrado en el INTEC, Santo Domingo, Dic.2006

En su trabajo sobre Sentido y Perspectiva del Acompañamiento, González y Martínez(2010), proponiendo deslindar los campos de acción, comparan el concepto de acompañamiento con otros que con frecuencia se usan de manera indistinta en el ámbito educativo, entre los que sobresalen, monitoreo, asesoría, tutoría, supervisión y coaching, este último muy aprovechado en el campo empresarial y en el mundo de los deportes. Estos conceptos guardan afinidades pero también marcadas diferencias.

Según estos autores, este repertorio conceptual ha tenido una representación significativa en el discurso sobre acompañamiento en educación y ha sido responsable de la configuración de concepciones en el imaginario del colectivo docente dominicano, lo cual puede haber contribuido a agudizar variables restrictivas respecto al desarrollo de climas y culturas autogestoras de la calidad a lo interno de las propias comunidades educativas.

En nuestra realidad el concepto que guarda mayor ambigüedad con el de acompañamiento es el de supervisión, por ese doble papel que se le ha querido conferir: el de apoyar, coadyuvar, pero a la vez el de fiscalizar con intención punitiva. Esta ambigüedad sólo ha generado disonancias teórico-prácticas en el imaginario de nuestras comunidades educativas (González y Martínez, 2010). No se niega que puede ser muy delgada la línea que divide la supervisión y el acompañamiento como campos de acción de los educadores, sobre todo cuando se encarnan en una misma figura, como ha sido el caso de los técnicos de los distritos educativos en el sistema público dominicano.

Al decir de Pérez y Quijano (2000), la relación jerárquica entre el supervisado y el supervisor, quien es visto como un representante de la administración educativa, es lo que distingue la supervisión del asesoramiento/accompañamiento. En la República Dominicana, para los docentes ha resultado complicado sentirse acompañados por el personal técnico del sistema educativo pues, en general, les resulta difícil develar, descubrir, transparentar, sus debilidades formativas frente a esta figura que, además de ser externa y ajena a la cotidianidad de la escuela, cumple una función de fiscalización y control.

Es obvio entonces que la consecuencia de ambos procesos en los docentes marquen una gran diferencia, pues mientras la supervisión genera en la mayoría de los docentes miedo y ansiedad de mostrar debilidades en sus competencias profesionales, con la consecuente actitud defensiva; en el acompañamiento enmarcado en una relación horizontal, no jerárquica, se parte de que se ha construido un clima de apertura y confianza para que los acompañados muestren sus debilidades y busquen la forma de superarlas. Acompañar es entonces estar con la otra persona, practicar escucha activa, reflexionar juntos sobre los problemas del quehacer profesional y desarrollar corresponsabilidad en la búsqueda de soluciones a estas problemáticas.

González y Martínez (2010) resaltan la necesidad de clarificar y conferir naturaleza distintiva al acompañamiento, de modo que se produzcan, explícitos y precisos en su más amplia posibilidad, los deslindes conceptuales que la distinguen de otros términos y procesos, como el de supervisión. En este sentido, la propuesta es invertir la conceptualización de la acción, en lugar de invalidar o deslegitimar la supervisión en el escenario del acompañamiento; conferirle su lugar y su sentido fundamental, reconocer y ocupar los espacios y procesos propios en este itinerario compartido de cualificación sistémica y sistemática de las dinámicas, condiciones, prácticas, experiencias y resultados educativos.

Al asumir que el acompañamiento es el principal ámbito de actuación de los coordinadores docentes, nos aproximamos a la literatura profesional a través de este concepto en el sentido que nos interesa: una relación horizontal, profesional y no jerárquica, entre dos personas, una con la disposición de ofrecer apoyo para mejorar el desempeño, y otra que acepta y recibe el apoyo, mediada esta interrelación por la confianza y la corresponsabilidad, que debe ser sistemática y dirigida a la mejora de los procesos y resultados educativos (Domingo Segovia, 2003).

En esa búsqueda nos apoyamos en la línea de investigación sobre el cambio y la mejora escolar impulsada por autores como Murillo, Domingo Segovia, Bolívar, entre otros, y en la línea de trabajo práctico del asesoramiento educativo, que es como conceptualizan en España el acompañamiento a escuelas. De este marco teórico sobre asesoramiento educativo se han nutrido los países con mayor experiencia en el campo de la asesoría técnico-pedagógica en el ámbito educativo y en nuestro país, la formación continua que ofrece el INAFOCAM en la actualidad a los coordinadores docentes se nutre de esta línea de pensamiento. En América Latina, México se destaca por una larga trayectoria práctica e investigativa sobre el devenir de los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) y las políticas que este país ha definido para potenciar su impacto en el sistema educativo se han sustentado en este marco de referencia.

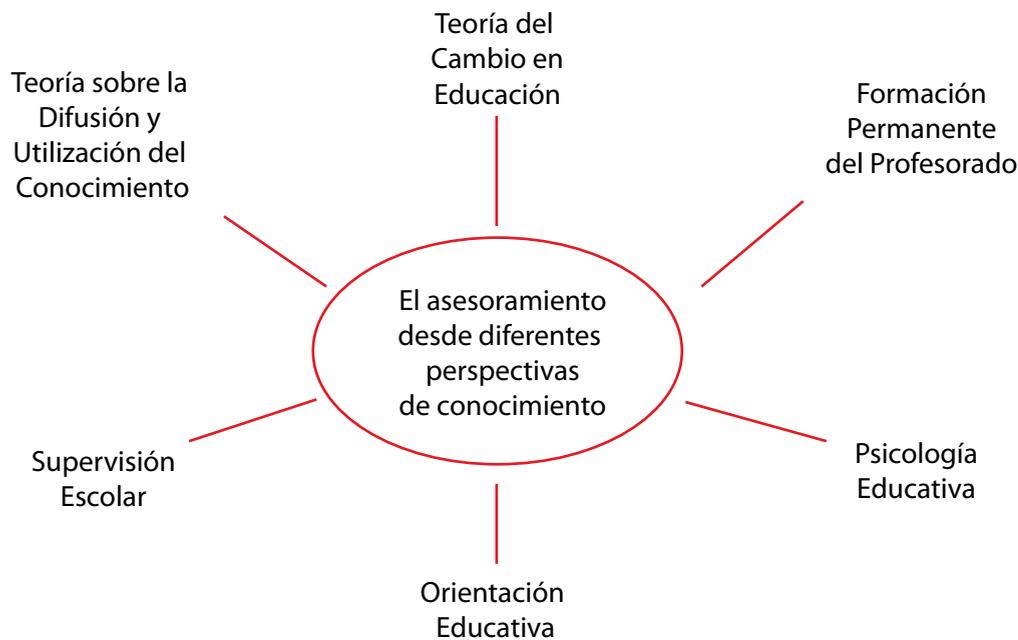
Es importante señalar que la única diferencia entre el campo profesional de los asesores educativos, abundante en la literatura científica, y el emergente campo del acompañamiento pedagógico, foco central del trabajo de los coordinadores docentes, es que, mientras en la mayoría de los países los asesores desempeñan su labor desde instancias externas (Ministerios de Educación, ONG's o universidades), los coordinadores docentes en el país son figuras nombradas al interior del centro educativo y que, por el momento, en la mayoría de los casos proceden de los mismos centros educativos en los cuales laboran. En el caso de las escuelas rurales, los coordinadores docentes funcionan en modalidad de asesoría externa a varios centros que conforman una red.

2.2 Evolución histórica y tendencias en el campo del acompañamiento/asesoramiento

El asesoramiento como campo profesional tiene sus antecedentes en el área de provisión de servicios sociales, más específicamente el trabajo social y el área empresarial. El Diccionario de Ciencias de la Educación (1998) la define como una actividad de ayuda, orientación o consejo a otro, en el desarrollo de sus funciones.

El asesoramiento forma parte de los sistemas de apoyo externo a las escuelas en los países desarrollados, llamados así por Louis et al (1985) y se le considera como un conjunto heterogéneo de prácticas de apoyo que se desarrollan en diferentes escenarios y con propósitos y estrategias diversas. Stoll y Fink (1999), citado por Hernández (1997) consideran que los centros educativos no son islas, y para desarrollarse y mejorar necesitan ayuda. La presencia de estos profesionales trabajando junto al profesorado constituye un reactivo en la dinámica de renovación de los centros educativos.

El asesoramiento es un campo de estudio emergente y una práctica profesional incipiente y dado su carácter diverso y heterogéneo se ha definido desde diferentes ámbitos disciplinarios y ámbitos de actuación. Hernández Rivero (1997) basándose en los aportes de Escudero y Moreno (1992), de Nieto Cano (1993) y de Rodríguez Romero (1992 y 1996) plantean resumidas en la siguiente gráfica seis perspectivas que han sustentado las prácticas de asesoramiento.



En la teoría sobre la difusión y utilización del conocimiento el asesor es visto como un intermediario entre el conocimiento teórico y científico y su transformación en conocimiento práctico para ser utilizado en contextos escolares. Es este enfoque el que más ha influido en atribuirle al asesor el rol de experto, ubicándolo distante de los intereses de los asesorados. En la teoría del cambio educativo, nace ligado a las políticas de cambio planificado desde los niveles centrales de los sistemas educativos a los centros educativos y que han ido evolucionando desde lógicas verticales a otras en las que prima la colaboración y la corresponsabilidad del cuerpo docente. En el tercer modelo, el asesoramiento está íntimamente ligado a la formación permanente de profesorado pero concebida esta formación no desde los déficits de los docentes, sino desde un enfoque práctico y reflexivo vinculado a los procesos de mejora de los centros educativos.

La Psicología Escolar es una de las disciplinas que más ha influido en las prácticas de asesoramiento y lo ha hecho a través de tres enfoques, del campo de la salud mental cuyo objeto de atención es el individuo y su personalidad; el modelo centrado en la resolución de problemas de enseñanza y de comportamiento, cuyo ámbito de actuación es el aula; y el modelo organizacional centrado en el desarrollo de las organizaciones educativas. También la Orientación Educativa con sus enfoques psicométrico, clínico, humanístico, sociológico y didáctico han fundamentado las prácticas de intervención psicopedagógica y de asesoramiento. Estos enfoques también se han ido transformando desde perspectivas más individualistas centradas en el estudiantado a otras de corte colaborativo cuyo foco de atención es el currículum, el centro como organización y el desarrollo profesional de los docentes.

Finalmente, la Supervisión Escolar, que aunque ha funcionado principalmente como un mecanismo de control externo de los centros educativos, algunas de sus funciones guardan parentesco con las de apoyo y asesoramiento. Hernández (1997), citando a Tanner y Tanner (1987) distingue cuatro modelos, el de inspección, el científico o tecnológico, el clínico y el modelo de desarrollo o crítico. Estos dos últimos son los que más han influido en las prácticas de asesoramiento. El modelo de supervisión clínica aparece como una reacción a la

supervisión inspectora caracterizada por prácticas amenazantes y autocráticas para en su lugar establecer procesos de indagación, en el marco de una relación democrática y cooperativa, que potencien la profesionalización de los docentes.

En el siguiente párrafo presentamos el ciclo de la supervisión clínica pues como se verá más adelante es la perspectiva que más influencia ha tenido en la práctica de acompañamiento que se ha instalado en el sistema educativo dominicano:

El modelo clínico contempla un proceso con las siguientes fases: a) conferencia de preobservación, para llegar a un compromiso y establecer qué se va a observar, b) la observación o recogida de datos, c) la sesión de análisis y estrategia para revisar e interpretar los datos, d) la conferencia o proceso interactivo entre supervisor y profesor que permite a éste último su aprendizaje, y e) la postobservación crítica o balance del ciclo de actividades de observación realizado. A este modelo se le critica su enfoque personalizado y de ayuda individual que olvida las necesidades del centro como institución.

La supervisión crítica por su parte, promueve una indagación crítica y reflexiva que posibilite que los profesores actúen con mayor claridad política en relación con los intereses perseguidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Propone un proceso de descripción, información, confrontación y reconstrucción en base a 4 preguntas básicas: 1) ¿Qué es lo que hago? 2) ¿Cuáles son las razones de lo que hago y qué efectos tiene en los estudiantes y en la escuela? 3) ¿Cómo he llegado a actuar de esta forma? y 4) ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?.

En la mayoría de los países los asesores han sido utilizados para llevar a las escuelas los lineamientos de las reformas educativas emanados de los niveles superiores de los sistemas, razón por la cual han sido considerados como expertos ilustrados y han generado relaciones marcadas por perspectivas verticalistas. Sin embargo, al decir de Domingo Segovia (2003), este tipo de asesoramiento basado en el poder y el saber ha venido fracasando en educación, dando paso a un discurso con barniz democrático, pero que no siempre se corresponde con la realidad.

Barrios (2004) explora el cambio conceptual del asesoramiento en educación hacia nuevos modelos, en los que el asesor, más que intervenir y dictaminar, trabaja con la comunidad educativa en la búsqueda participativa de soluciones a problemas detectados o en la implementación de iniciativas de cambio, en lugar de la concepción tradicional que concibe al asesor como un experto que analiza y toma decisiones basadas en los conocimientos y experiencia que posee.

Rodríguez, citado por Domingo Segovia (2003), considera que los tres elementos que caracterizan esta labor de asesoramiento son: 1) La igualdad de estatus entre asesor y asesorado, diríamos nosotros entre acompañante y acompañado; 2) La finalidad de ayuda que persigue la interacción; y 3) El ejercicio de la responsabilidad de los asesorados. Por lo menos, los dos primeros elementos de esta perspectiva están presente en el referido instructivo para la selección de esta figura en el país, cuando establece “que el coordinador/a sea un ente motivador del equipo, que apoya en situaciones difíciles, dando respaldo cuando se recurra a él; que se sienta colega y compañero/a de sus iguales docentes, conocedor de la realidad del aula, y de cómo mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que en ella acontece.”⁵

5 Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos. Orientaciones para la Selección del Coordinador/a Docente del Centro Educativo. 2009

Resulta interesante que se acentúe en la experiencia dominicana el tercer elemento referido al compromiso y la responsabilidad del acompañado con su proceso de superación, lo cual pudiera concientizar a no seguir perpetuando desde esta nueva función las pasividades que impiden un real empoderamiento de los docentes con su proceso de crecimiento profesional.

2.3 Modalidades, tipos y estrategias de asesoramiento/acompañamiento

Las acciones de asesoramiento pueden ser muy variadas y realizarse en contextos muy diversos. Consideremos desde una conversación informal para dar seguimiento a un problema de los implicados, hasta una conferencia magistral con algún experto. Incluye actividades tales como entrevistas, reuniones, talleres, observaciones, demostraciones, levantamiento de datos, análisis de videos, mesas redondas, revisión de documentos, debates con especialistas externos, en fin, todos aquellos espacios dirigidos en última instancia a la construcción colaborativa de diagnósticos y perspectivas compartidas. Estas actividades no tienen un carácter puntual, sino que se interconectan en el tiempo, con sentido de proceso y dirigidas a obtener determinadas metas o propósitos previamente definidos entre las partes.

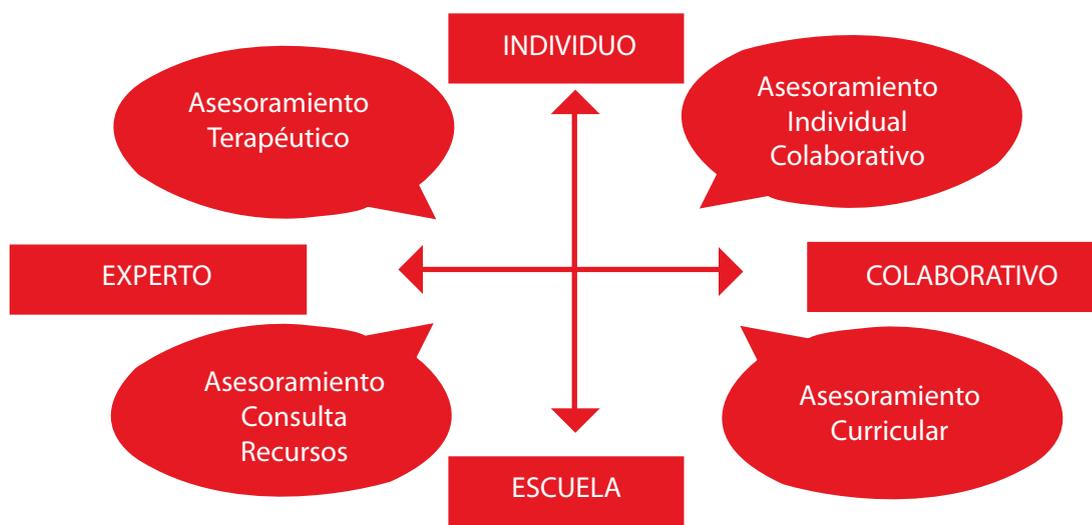
La asesoría puede ser de distintos tipos según una diversidad de criterios: puede realizarse a nivel individual y grupal; en la individual, se centra en las necesidades de una persona, mientras que en la grupal da respuesta a necesidades compartidas o comunes a los conjuntos de alumnos o equipos docentes. En condiciones que favorezcan o limiten el tipo de interacción entre los involucrados, puede ser directa o a distancia, facilitada enormemente esta última por las nuevas tecnologías de la comunicación.

Puede ser la asesoría interna o externa, según el lugar que ocupe el asesor; en la interna, el asesor surge del equipo y ocupa una posición formal en el centro escolar, como es el caso de los coordinadores docentes en las escuelas dominicanas. En la externa, el asesor no tiene vinculación directa con la estructura administrativa del centro si no que se relaciona como dependiente directo del Ministerio, como en el caso de los técnicos distritales, o como independiente de éste.

Ambos tipos de asesorías tiene sus ventajas y desventajas. La ventaja de asesorar desde dentro representa la posibilidad de una dedicación e implicación total en la dinámica de un solo centro educativo, pero tiene la desventaja de que puede perderse objetividad frente a las problemáticas que se aborden. Por el contrario, el asesor externo gana en objetividad y en experiencia cuando tiene que asesorar varios centros, pero la sobrecarga de trabajo le resta implicación personalizada y profundidad en su tarea. Lo ideal es que los centros educativos puedan beneficiarse de ambos tipos de apoyo.

En la asesoría interna han sido desarrolladas otras tipologías, unas en función de si el apoyo es centrado en el alumno o en la escuela, y otras en si predomina una visión de experto o de colaboración. Parrilla (1996), citado por Barrios (2004) identifica cuatro modelos de apoyo que surgen del cruce de ambos ejes: a) el modelo terapéutico, cuando predomina la mirada de experto y está centrado en el alumno; b) el modelo colaborativo/individual, centrado en el alumno, pero incorpora un equipo de asesores que colaboran en el análisis de casos individuales; c) el modelo de consulta/recursos, que otorga un carácter institucional a los problemas del centro y los aborda a través de equipos expertos que deciden objetivos, tra-

tamientos y métodos y trabajan con alumnos, profesores y grupos de docentes; y d) el modelo de apoyo curricular centrado en las capacidades de los equipos docentes y del centro educativo.



Este cuarto modelo de asesoramiento curricular tiene los siguientes supuestos: "... las dificultades de los alumnos denotan problemas institucionales que se concretan curricularmente; es la escuela la que debe transformarse, no el alumno; los problemas los resuelve la capacidad de aprendizaje del centro, no los especialistas; los roles se estructuran según las necesidades y se constituyen los mejores equipos de trabajo colaborativo para cada demanda; y, se colabora para la solución de problemas institucionales" (Barrios, 2004. p. 3.).

El asesoramiento curricular se centra en la escuela desde una óptica colaborativa; la dimensión colaborativa y la institucional se aúnan para generar un modelo que asume la cooperación como estrategia básica de aprendizaje y desarrollo profesional, y tiene como foco una visión global de la escuela, en la que destaca su capacidad para aprender. La actuación de asesoramiento se dirige así al desarrollo de la mejora de la escuela mediante la capacitación profesional de los profesores, como vía de facilitar dicho proceso. El asesor convive con el centro para ayudar a promover procesos de auto-revisión y mejora; su labor es contribuir a crear las condiciones necesarias para capacitar al centro y a los profesores para resolver los problemas por sí mismos, y no en ofrecer las soluciones a ellos (Murillo, 2004).

La revisión de la literatura producida en España sobre el tema del asesoramiento indica que este concepto y esta función escolar, como ya hemos visto, han ido transitando desde una visión individualista, centrada en los sujetos y el apoyo individual, a una visión colaborativa centrada en la escuela y el currículo; desde una concepción jerárquica y de expertos, a una visión centrada en la corresponsabilidad y en la idea de que todos/as pueden aportar a la construcción de procesos de mejora (Domingo Segovia, 2003; Murillo, 2004; Barrios, 2004). En esta propuesta es central la visión del cambio educativo, que debe empezar por el aula, permeando la práctica profesional de los docentes e impregnando la cultura institucional del centro educativo.

Es esperanzador que esta perspectiva pueda permear las concepciones y las prácticas dominicanas en el ámbito del acompañamiento pues, como veremos más adelante en los documentos producidos, si bien está presente el sentido de proceso y de horizontalidad de

la relación de acompañamiento, se filtra en el lenguaje que describe las funciones y tareas del perfil profesional que se propone para el coordinador docente, una visión no transformadora del rol, limitado a ser el promotor y garante de que los centros educativos cumplan con las normativas, orientaciones curriculares y líneas que “bajan” de la cúpula del sistema educativo.

En cuanto a las estrategias de que se vale el asesoramiento para intervenir en los centros educativos se puede colegir que, en este marco conceptual, no existe un recetario de actuación, si no que el conjunto de estrategias que se implementen deberán contextualizarse a las necesidades y características del centro educativo de que se trate y deberán definirse por los actores implicados en el proceso: asesores, directivos, profesores y estudiantes. Se reafirma que en el centro de cualquier acción de asesoramiento ha de estar la capacidad de movilizar los recursos internos de la organización y la visión de que cada centro educativo es una comunidad única con historia y cultura propia (Murillo, 2004).

A pesar de que no se cuenta con el set de herramientas adecuadas para la acción, distintos autores han concebido conjuntos de etapas, procesos y actividades que sirven para pautar un marco de actuación. Sánchez Moreno (1995), citado por Murillo (2004), plantea tres momentos que deben estar presente en todo trabajo de asesoramiento escolar: 1) un análisis diagnóstico del centro con el objetivo de comprenderlo en su sentido más amplio, 2) el asesoramiento como proceso de participación y colaboración, y sus pautas de actuación, y 3) la evaluación del proceso para comprobar la validez de la acción desarrollada.

El mapa de ruta propuesto por Fe y Alegría comprende una serie de pasos que van, desde la detección de necesidades de acompañamiento, resultante del trabajo conjunto del acompañante y el acompañado, pasando por la planificación y organización del acompañamiento; en este proceso deben cumplirse a) los propósitos, acciones, cronogramas e insumos para llevarlo a cabo, b) la puesta en práctica del plan, y c) su particular evaluación, que recorre el proceso y muestra los resultados. Se plantea la constitución de comunidades de aprendizaje como la vía para dar sostenibilidad a los procesos de acompañamiento (Sardan, 2011).

Aunque las parafrasean de distintas maneras, los autores consultados coinciden con estas etapas; otros añaden un paso inicial previo al diagnóstico, como: la creación de condiciones previas para iniciar el proceso de mejora (Bolívar, 1997), y que Pérez Ríos (1994) denomina: actividades dirigidas a la creación de la capacidad de colaboración del centro, que en ambos casos, no es más que la creación de un clima apropiado para que los actores se impliquen en los procesos de mejora (Murillo, 2004).

Una vez se crea el clima y se realiza el diagnóstico, sea éste del centro educativo en general o de un ámbito particular a lo interno, el asesor o acompañante se adentrará en el proceso de acompañamiento, auxiliándose para ello de un conjunto de técnicas y actividades que, como señalamos anteriormente, recorren una diversidad de oportunidades: revisión de documentos, realización de reuniones, entrevistas, observaciones de la práctica docente, participación en talleres, constitución de comisiones de trabajo para la consecución de metas específicas, todo esto en un marco de creación de lazos de colaboración y de reflexión para la mejora.

2.4 El perfil profesional del coordinador docente. Características personales, competencias y funciones para el ejercicio de la posición

El perfil profesional es el conjunto de capacidades y competencias que ha de tener una persona para desempeñarse en un determinado ámbito profesional. Analizaremos las características humanas y personales que se espera exhiba el coordinador docente para un buen desempeño de su rol, así como las competencias profesionales esperadas para que esta figura pueda cumplir con las funciones. También se analizan las características en relación con las tendencias o concepciones que subyacen en el proceso de acompañar.

2.4.1 Características personales

Una de las cualidades o rasgos de personalidad que debe tener una persona que opta por esta función es la madurez emocional, entendida ésta como la capacidad de aceptarse a sí mismo y a los demás, lo cual le hace capaz de establecer relaciones colaborativas basadas en el reconocimiento y profundo respeto hacia la otra persona como a sí mismo.

Otras características importantes para el rol son, la capacidad de apertura frente a los puntos de vista ajenos; la capacidad de observación y de interpretar correctamente la realidad, la flexibilidad, entendida como la capacidad de adaptarse a las circunstancias sin apegarse a recetas o patrones de conducta; y la actitud reflexiva, como la manera de pensar en el accionar propio y en el de otros, que le permita tomar las mejores decisiones.

Debido a la complejidad del entorno en el que ejerce su función profesional, el coordinador docente ha de ser una persona creativa, en el sentido de ser capaz de dar respuestas que aporten soluciones en la multiplicidad de situaciones que enfrente. Otros rasgos deseables son, la capacidad de prospectiva en la organización de sus actividades, habilidad para la relación personal (empatía, capacidad de escucha, conexión de la confianza, etc.), facilidad para la comunicación, seguridad y capacidad de liderazgo (Pérez y Quijano, 2000).

Consideramos que el desarrollo humano y espiritual es intrínseco al proceso de acompañamiento cuando se asume en su verdadera dimensión de apoyar a otras personas en su proceso de crecimiento. En la serie de seis documentos publicados por Fe y Alegría en el año 2011, el titulado *Creer como Acompañantes* ofrece algunos ejercicios reflexivos, dirigidos a fortalecer el autoconocimiento, desarrollar la capacidad de pensamiento crítico, manejar las emociones y los sentimientos, controlar las tensiones y el estrés, así como para fortalecer la resiliencia, entendida como la fuerza para hacer frente a los problemas, superar la adversidad y seguir adelante con la vida. Así mismo, a través de ejercicios prácticos ayuda a los acompañantes a adquirir mayor consciencia sobre sus relaciones interpersonales, reconocer la existencia del otro, la empatía, la toma de decisiones, la solución de problemas y la resolución de conflictos (Alzérreca, 2011).

2.4.2 Competencias profesionales

Para cumplir adecuadamente con las funciones del cargo, el coordinador docente debe desplegar un conjunto de competencias para enfrentar los múltiples desafíos que les presenta el desempeño de su rol en unos contextos caracterizados por la complejidad y la vulnerabilidad.

En la actualidad existen condicionantes en nuestro sistema educativo nacional que han ido deteriorando paulatinamente la carrera docente, expresándose hoy, principalmente, en la asunción de la carrera como una pseudo profesión, en la que basta con aproximaciones y prácticas con poco nivel de científicidad. Algunos de los elementos que la conforman son la acumulación de necesidades y debilidades en el sistema educativo, la ausencia de sistematicidad en los procesos de formación y de acompañamiento a los centros educativos; la agudización de culturas desprofesionalizantes a lo interno de las comunidades educativas; la sustitución de principios y criterios de vocación, por perspectivas y supuestos reduccionistas relacionados a una profesión–empleo desvinculante; la atomización de los procesos pilotajes de intervención en centros, tanto desde el Estado como desde el sector privado; la promoción de la titulación como indicador principal de profesionalidad; las indigentes compensaciones socioeconómicas asignadas al servicio docente, entre otros aspectos. (González y Martínez, 2010).

La noción de competencia que se asume hace referencia al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en juego junto a la capacidad de activarlos oportunamente para definir y solucionar las situaciones que se suscitan en este complejo mundo escolar.

Para estar en capacidad de apoyar a otros docentes, los coordinadores docentes deben ser, en primer lugar, pedagogos y, preferiblemente, llegar al puesto después de haber acumulado cierta experiencia de aula significativa. Esta experiencia de aula debe equiparlo para ofrecer una ayuda cualificada y para ganar credibilidad en el grupo de maestras y maestros a los cuales acompañe.

Es una realidad constatada una y otra vez que, en sentido general, la mayoría de los docentes dominicanos no posee las competencias mínimas requeridas para desempeñarse adecuadamente en las aulas; el grave problema que enfrenta el país en el área educativa es el bajo nivel de formación con que ingresan y egresan los graduados de las carreras de educación, junto a las pocas oportunidades de profesionalización que reciben, una vez se insertan en el servicio. “La calidad del profesional de educación que está egresando de las universidades no parece haber mejorado sustancialmente; y muchos docentes y directores que ya obtuvieron sus licenciaturas no están adecuadamente preparados para gestionar institucional y pedagógicamente una escuela” (Guzmán y Cruz, 2009, p. 103).

Un estudio empírico realizado en el marco de las evaluaciones diagnósticas del Programa de Formación de Directores/as, Maestros/as y Técnicos/as del Nivel Medio con un grupo formado por personal directivo y docentes del nivel, mostró bajos resultados en el dominio de las cuatro áreas básicas evaluadas: Lengua Española, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza. Las puntuaciones oscilaron entre un 69% y un 47% de dominio. (PNUD- República Dominicana, 2010).

En otro estudio realizado por Domínguez et al (2011) se confirmó la percepción de que los maestros/as de matemática tienen un dominio insatisfactorio de los contenidos que deben enseñar a sus estudiantes. Con una media general de 61 puntos, los docentes de Básica mostraron más bajos rendimientos que los de Media, que obtuvieron en promedio un 67.6% de respuestas correctas.

Un educador o educadora pobremente formado no podrá asumir en las mejores condiciones funciones de dirección o de formación y acompañamiento a otros docentes en su práctica; para que ello pudiera ser posible, este educador ha de desplegar el conjunto de competencias que se espera pueda desarrollar tanto en procesos de formación continua o de postgrado como a través de prácticas reflexivas sobre el mismo desempeño. Por ejemplo, el Proyecto Tuning, creado por las universidades europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia, en el marco de la transformación de la Educación Superior, ha definido un conjunto de competencias para el pedagogo que le toca asumir funciones de dirigir o acompañar o formar a otros docentes. Estas competencias se enumeran en la tabla siguiente: (Domingo Segovia, s/f)

CUADRO 1 CAPACIDADES DEL PEDAGOGO COMO RESPONSABLE DE ORGANIZACIÓN, ASESORIA Y FORMACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación, supervisión y dinamización de equipos. • Organización y planificación de su propio trabajo y el de otros. • Comunicación para argumentar propuestas a otros profesionales • Análisis, valoración y diagnóstico objetivo. • Negociación y consenso. • Relación para crear canales y redes internas y externas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de soluciones y resolución de problemas Iniciativa y autonomía. • Adaptación a diferentes situaciones. • Previsión y anticipación • Reacción ante situaciones conflictivas, novedosas e imprevistas. • Supervisar y controlar el cumplimiento de los requerimientos establecidos. • Adopción de innovaciones relativas a su entorno profesional.

Al analizar las competencias arriba enumeradas sobre los puestos de director o coordinador/asesor, podemos advertir unas altas expectativas profesionales que van más allá de un conjunto de habilidades y destrezas. La mayoría de ellas precisa, 1) de la movilización de conocimiento teórico y práctico acerca de la profesión, del contexto y de los actores con los que interactúa; 2) de competencias cognitivas ligadas a un pensamiento reflexivo, crítico y analítico, y lingüísticas reflejadas en la capacidad de comunicar y convencer; 3) de competencias metodológicas, vinculadas a la organización y puesta en práctica de ideas y planes de acción; 4) de competencias interpersonales relacionadas con la capacidad de motivar el trabajo en equipo, solucionar conflictos y ejercer liderazgo; y 4) de competencias de carácter sistémico asociadas a la capacidad de innovación, transformación de la práctica y de búsqueda continua de la calidad educativa.

A este conjunto de competencias de alto nivel habría que agregar el conocimiento de una o más de las disciplinas del currículo del ciclo o nivel en el que se desempeña. En virtud de las grandes limitaciones que nuestros docentes enfrentan en este ámbito, es obvio que ni aún el más aventajado coordinador docente será capaz de dominar todas las disciplinas del currículo del nivel o modalidad en la que desempeña su labor, pero deberá tener, por lo menos, conocimientos de base de los enfoques y contenidos disciplinares que le permitan detectar necesidades de formación de los docentes a los cuales acompaña y, lo más importante, ayudarles a delinear planes de actualización y de autoestudio para superar vacíos y lagunas en su formación.

En la realidad del país, muy pocos de los docentes que ascienden a los puestos de dirección cuentan con la formación, ni tienen las competencias requeridas para asumir el desafío que implica enrumbar un centro educativo en la búsqueda de la calidad educativa. No habría que esperar entonces que en el caso de los coordinadores docentes la situación sea diferen-

te pues, al igual que los equipos directivos; también ellos llegaron a la posición sin que mediaran procesos rigurosos de selección que garantizaran la existencia de las competencias profesionales requeridas para la nueva función.

Según consta en documentos proporcionados por el MINERD, los coordinadores fueron elegidos por la dirección de los centros educativos y validados por los niveles distritales y regionales; la selección siguió un proceso que se basó en un análisis de correspondencia entre el curriculum vitae, suministrado por la persona propuesta, y el perfil profesional del puesto, proporcionado por el propio Ministerio de Educación.

En el instructivo elaborado por el Ministerio para la selección de los coordinadores docentes se estableció el perfil profesional que serviría de base para la escogencia:⁶

1. Tener conocimiento y dominio del currículo, y experiencia de buenas prácticas de aula, en el ciclo del nivel y modalidad del cual será coordinador/a docente.
2. Conocer las leyes, reglamentos y normas que regulan la carrera docente (Ley General de Educación 66'97, Ordenanzas 1'95, 1'96 y sus modificaciones, Estatuto de la Carrera Docente, O.D. 09'2009, Calendario Escolar, entre otras).
3. Capacidad para ejercer un liderazgo ético y positivo.
4. Demostrada dedicación, rigor profesional, interés por el saber, y por su continua actualización.
5. Disposición a aprender con los/as colegas docentes.
6. Manejo efectivo de la comunicación.
7. Buena salud y condiciones físicas necesarias para realizar las tareas del puesto.
8. Sentido crítico y reflexivo para observar y acompañar adecuadamente la práctica docente.
9. Buen manejo de las relaciones interpersonales.
10. Comprobada responsabilidad en las funciones y tareas que viene desempeñando.
11. Creatividad en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan en las tareas propias del puesto.
12. Manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, o disposición para aprender a usarlas.
13. Capacidad de diálogo, búsqueda de consenso y trabajo en equipo.

Al analizar estos criterios de selección, observamos que las dos primeras capacidades están referidas al conocimiento del sistema educativo. El conocimiento de la estructura y el funcionamiento del sistema educativo les posibilitará tomar las decisiones adecuadas, así como orientar a los equipos docentes en el proceso de acompañamiento.

Un vacío que observamos se ubica en la falta de conocimiento mínimo del contexto del ejercicio profesional, sobre todo aquellas características psicosociales y culturales de los sujetos con los cuales tendrá que interactuar en su desempeño. Los coordinadores docentes necesitan conocer la legislación y el conjunto de normativas curriculares que rigen las actividades del ciclo, nivel o modalidad en que trabajan, así como los principales enfoques, estrategias y recursos de aprendizaje del ciclo o modalidad.

6 Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos. Orientaciones para la Selección del Coordinador/a Docente del Centro Educativo. 2009.

Cuando analizamos el resto de los requerimientos para ocupar la función, observamos que la mayoría está referida a rasgos personales o actitudinales -el liderazgo positivo, la disposición a aprender de los otros y un manejo efectivo de la comunicación y las relaciones interpersonales- que hay que poner en juego para crear un clima de confianza que posibilite el trabajo de acompañamiento en el centro. Si partimos de la premisa de que el ambiente escolar es un campo complejo, entrecruzado por múltiples dimensiones e intereses que tornan dificultosa y controvertida la práctica de acompañamiento, también debemos abandonar toda duda acerca de la importancia de que el/la coordinador/a tenga estas condiciones personales y sociales.

También se encuentran presente las capacidades de diálogo y de búsqueda de consenso, competencias clave del trabajo en equipo; en los diversos contextos escolares se requiere, además de buena voluntad y competencias personales, de apropiadas condiciones organizacionales e institucionales que hagan posible el funcionamiento en equipo. Una de las más graves limitaciones que enfrenta el sistema educativo para alcanzar la calidad es el limitado tiempo escolar para el trabajo en equipo con distintos objetivos, debido a la doble tanda.

Otras condiciones, como la buena salud, el sentido crítico y reflexivo, comprobada responsabilidad y creatividad son requerimientos clave, sobre todo si se tienen en cuenta las múltiples tareas y funciones que se le adjudican al puesto de coordinador docente y que, en la práctica, se multiplican como resultado de lo multidimensional de las situaciones que se enfrentan.

Consideramos que, por su rol de acompañantes/asesores y teniendo en cuenta el plano de horizontalidad que amerita la relación, los coordinadores docentes han de mostrar un desempeño profesional superior al conjunto de sus acompañados, reflejado en méritos académicos alcanzados y en la asertividad de sus decisiones profesionales. En tal sentido, tres capacidades de alta relevancia para la profesión son, las referidas al interés por el saber, la continua actualización y el manejo de la tecnología, todas íntimamente relacionadas con el mundo actual. Asumir la responsabilidad de apoyar a otros en su proceso de crecimiento profesional implica un enorme desafío de los coordinadores docentes en sus propias estrategias de autoformación.

Esta capacidad de autoformación se potencia enormemente por el manejo de las TICs, por lo que validamos que se incluya su dominio como un requisito importante para la elección del coordinador docente. En el caso de que un buen candidato no cumpla los estándares prefijados, debe dársele un adecuado seguimiento para el desarrollo de esta competencia.

Entre los hallazgos, las habilidades de planeación y evaluación de proyectos de mejora representan un vacío en el conjunto de requisitos para el puesto. Si se espera que los coordinadores docentes sean capaces de impulsar procesos de cambio en su interior y dejen de ser simples traductores o transmisores de las políticas educativas y curriculares emanadas desde los niveles centrales y distritales hacia las escuelas, deben contar con un conjunto de herramientas de diagnóstico, de implementación y de evaluación de proyectos de mejora, que les posibilite impulsar los cambios que demanda la educación.

2.5 Funciones del coordinador docente

Son funciones de esta posición todas las atribuciones conferidas al desempeño de un cargo que, al tiempo que guía, es auxiliar del proceso. Como veremos más adelante, el sistema enfrenta un gran problema en este campo, por la cantidad y diversidad de atribuciones que se asigna a los asesores educativos o coordinadores docentes. Estas atribuciones de la función asesora o de acompañamiento a escuelas han evolucionado históricamente, adecuándose a los cambios y tendencias que ha experimentado en el tiempo.

En el caso de España se han identificado tres enfoques, cada cual con un conjunto de funciones acorde a su énfasis estratégico; en el primero, el del asesor psicopedagógico, predomina una orientación diagnóstica y clínica; en la segunda prima una visión gerencial, con funciones centradas en diseminar las directrices curriculares de las reformas; y la tercera se fundamenta en el movimiento de mejora escolar, que promueve innovaciones basadas en valores que favorecen el funcionamiento democrático de la escuela (Hernández, 2008). En este último enfoque es el grupo que encuentra y propone soluciones a los problemas; el acompañante es un amigo crítico, mediador y facilitador de procesos.

Hernández (2007) considera que son tantas las funciones que se le asignan al cargo que se corre el riesgo de desarrollar un estilo de trabajo fragmentado lleno de redundancias y contradicciones. Este autor identifica los campos de actuación y funciones de los asesores externos sintetizando los aportes de distintos autores (Crandall, 1977; Stillman y Grant, 1987; Harland, 1990 y Van Velzen, 1985), pero considera que la síntesis más completa, es la planteada por Louis et al (1985) quien plantea once funciones generales, a saber: a) diseño y desarrollo curricular; b) análisis y valoración de necesidades; c) planificación; d) puesta en práctica e implementación de directrices curriculares; e) evaluación; f) diseminación; g) redes de trabajo; h) formación permanente del profesorado; i) desarrollo de capacidades; j) investigación y análisis de información y k) prescripción y mandato.

Los diferentes autores consultados coinciden en que la mejora de los procesos pedagógicos de la escuela es la razón de ser de la figura asesora o acompañante; sin embargo, en la mayoría de los países parece ser que hay una tendencia a que este objetivo central se desdibuje por la cantidad de funciones que se carga a este personal, la mayoría de las cuales no apuntan necesariamente al logro de la calidad de los aprendizajes del estudiantado. Más adelante se verá cómo en el caso de México la figura del Asesor Técnico Pedagógico está sobrecargada de actividades de índole administrativo.

Esta centralidad que se otorga a la cualificación del proceso enseñanza-aprendizaje como meta principal de la acción de acompañamiento, lleva a que muchos autores clasifiquen las funciones alrededor de los docentes y el currículo, principalmente. En tal sentido, Area y Yanes (1990) citados por Murillo (2004), agrupan las funciones en cinco categorías: a) relativas al conocimiento curricular; b) habilidades profesionales; c) funciones relacionadas con los juicios profesionales, sabiendo aconsejar a los profesores y relacionar con lo que se hace en otras escuelas; d) habilidades interpersonales al trabajar con los profesores; y e) contactos con el exterior, consultando a otros asesores o expertos y conectando con profesores de otras escuelas.

Es importante tener en cuenta que las funciones van a variar si el asesor/acompañante es externo o interno al centro educativo; en cualquiera de los casos parece que existe el riesgo de que, al igual que los directivos, esta figura termine abrumada de tareas organizativas y administrativas, que requerirán una firme voluntad para actuar centrado en su rol principal de acompañante académico, que ha de ser en todo momento la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Esta centralidad del coordinador docente, en su condición de acompañante interno del profesorado y promotor del desarrollo del currículo en el centro educativo, es avalada también por Pérez Ferra (1999) cuando propone las siguientes funciones: 1. asesoramiento a los equipos docentes, tanto en los procedimientos de desarrollo del trabajo en grupo como en la propia construcción y desarrollo del currículo, 2. atender la adecuada selección y secuenciación de los elementos nucleares del currículo: objetivos, contenidos, materiales didácticos, medios y actividades, y 3. ayudar a identificar y definir los criterios de identidad que dan cohesión a los grupos. (Pérez Ferra, 1999, citado por Pérez y Quijano, 2000).

Fe y Alegría presenta un conjunto de funciones del acompañamiento, en el que sobresale un énfasis en el desarrollo humano y profesional del profesorado, pero no queda tan explícito el papel que éste juega en el desarrollo curricular, a saber: a) ayudar a que las personas alcancen el nivel máximo de desempeño; b) motivar para que cada persona aprenda, crezca y se desarrolle; c) ofrecer orientación profesional sobre conocimientos, políticas, cultura organizacional, formas de hacer; d) enfrentar las dificultades y debilidades planteadas en el centro educativo y en las personas, a través de una comunicación fluida, señalando las posibles complicaciones; e) ayudar a las personas a entender mejor la situación que viven para que brinden respuestas a sus problemas; f) evaluar el cumplimiento de lo planeado y plantear ajustes (Riveros, 2011).

A fin de analizar su correspondencia con las visiones y enfoques discutidas en este marco, a continuación presentamos las funciones⁷ que oficialmente han sido asignadas a los coordinadores/as docentes en República Dominicana.

1. Dar seguimiento y cumplimiento en coordinación con el director o directora del centro educativo a la carga horaria establecida para el trabajo del aula y al uso de espacios comunes del centro educativo.
2. Diseñar y promover estrategias metodológicas para el desarrollo del modelo pedagógico curricular y el logro de los aprendizajes.
3. Compartir y debatir sus experiencias pedagógicas en busca de mejorar las prácticas docentes en el aula.
4. Mantenerse actualizados para contribuir al logro de los objetivos planificados en cada grado y área.
5. Poner en marcha acciones innovadoras con el apoyo de la tecnología.
6. Compartir documentos curriculares, textos y buenas prácticas de aula, revisándolas y adecuándolas con el equipo de docentes, según las necesidades del centro, de los/as docentes y estudiantes.
7. Articular el trabajo docente de las áreas curriculares, así como desarrollar el plan de seguimiento y acompañamiento a las labores pedagógicas.

7 Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos. Orientaciones para la Selección del Coordinador/a Docente del Centro Educativo. 2009

8. Revisar periódicamente las evidencias (cuadernos, evaluaciones, portafolios, registros de grado, informes, etc.) relativas a cómo los y las estudiantes construyen sus aprendizajes, de acuerdo al currículo y al grado que cursan.
9. Identificar conjuntamente con los/as docentes las fortalezas y debilidades de los y las estudiantes para favorecer la mejora de los aprendizajes, a través de diversos apoyos (tutorías, clínicas, cursos de verano, etc.).
10. Coordinar con directores y docentes las funciones referentes a orientaciones pedagógicas, tutorías, evaluación y recuperación de los y las estudiantes.
11. Enlazar las competencias académicas y técnicas de los y las estudiantes con la empleabilidad y el mercado de trabajo.

Podemos observar que, en su generalidad, estas funciones están bastante centradas en ofrecer apoyo al profesorado para el desarrollo curricular y denotan un rol en la línea de ser una persona motivadora, facilitadora, coordinadora, en aras de una mejora del proceso pedagógico y del aprendizaje del estudiantado, lo cual resulta muy positivo.

Sin embargo, al analizar los enfoques presentados por Hernández (2008) en párrafos precedentes, se observa que las funciones están más centradas en velar por el cumplimiento de las directrices curriculares del sistema educativo, que en la constitución de comunidades de aprendizaje y en su empoderamiento para el fomento de la innovación a nivel de aula y de comunidad escolar. Como veremos más adelante, el coordinador docente se encuentra muy atenido en su desempeño laboral al cumplimiento de normas y lineamientos burocráticos y se encuentra aún muy lejos de ser un agente de innovación en las escuelas dominicanas.

Resalta que por lo menos dos funciones, la 9 y la 10, hacen referencia específica a poner la mirada en el tema de la atención a la diversidad, tanto en el aspecto diagnóstico como de la intervención; estas funciones resultan muy contextualizadas en el marco de la situación del país, por la alta cantidad de estudiantes en condiciones de rezago escolar.

En el estudio que presentamos nos proponemos describir el desempeño de los coordinadores docentes, lo cual posibilitará identificar la medida en que su quehacer cotidiano se aleja o se acerca a lo definido en sus funciones.

2.6 Experiencia de algunos países con la figura del coordinador docente

La revisión de la literatura sobre el tema de los coordinadores docentes nos ha permitido conocer una serie de problemáticas existentes en algunos países de Latinoamérica que tienen más tiempo con esta figura como parte de sus sistemas educativos.

Una de las debilidades radica en no distinguir claramente entre los procesos de la organización escolar y el papel que juega cada uno de los profesionales que laboran en ella. “En la práctica cotidiana, muchas veces se confunden o no hay claridad de las funciones que corresponde desarrollar y, como consecuencia de ello, se diluyen las responsabilidades” (Fundación Chile, 2006, p. 4, citado por Mora, 2011).

En el caso de México, Tapia (2008), citando documentos de la Secretaría de Educación, reconoce como un problema serio el que el ATP “tiene un estatus indefinido, [...] se le improvisa, se le releva constantemente y carece, en muchos casos, de preparación específica y competencias mínimas para llevar a cabo la formación de los docentes en servicio” (Secretaría de Educación Pública, 2003). Asimismo, reconoce que una parte importante del tiempo de los

ATP se dedica a labores de tipo administrativo y, solo de manera excepcional, es destinado a atender “las demandas de asesoría y acompañamiento académico a los maestros y centros escolares” (SEP, 2005).

En una tesis de maestría realizada en el Estado de Michoacan, en México, se afirma lo siguiente: “Recientemente se ha visto una progresiva burocratización de la función asesora, el abultado volumen de las tareas de gestión que llevan a cabo, su intervención en la difusión de los planes oficiales, la participación en las tareas administrativas y su implicación en tareas de transmisión les ha devuelto hacia un gerencialismo credencialista contrario a los principios de los que se partió. Como se puede apreciar el plan de apoyo pedagógico en el sistema educativo se ha modificado a lo largo del tiempo de tal manera que en la actualidad constituye un sistema complejo y heterogéneo” (Letechipía, 2007).

Otra investigación realizada en el estado de San Luis de Potosí, también en México, dejó muy claro la indefinición de la figura del asesor técnico pedagógico, lo cual ha generado las siguientes situaciones: 1) la incorporación de los ATP sin el perfil requerido para el desarrollo adecuado de la función; 2) la ausencia de criterios explícitos de selección del ATP; 3) escasas posibilidades de evolución desde la asesoría técnica pedagógica; 4) la movilidad laboral del asesor; 5) la ausencia de estímulos académico-laborales que fortalezcan su profesionalidad; 6) ausencia de procesos explícitos de inducción; 7) debilidad del seguimiento de su función en relación con el impacto; 8) confusión en la estructura jerárquica; 9) relación indefinida con docentes; 10) la multiplicidad en las funciones; 11) existencia de recompensas simbólicas no siempre valoradas por los ATP; 12) carencia de estrategias de apoyo económico como viáticos y compra de materiales para realizar su función, así como la infraestructura básica de un espacio donde desarrollar su tarea y los materiales indispensables de trabajo (Reyes y López, 2006).

En cuanto a las debilidades para el desempeño de su función que surgieron de las entrevistas realizadas está la falta de recursos económicos suficientes para transporte, para la adquisición de acervos bibliográficos y la falta de reconocimiento oficial del cargo. Otra debilidad es el desconocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, la falta de tiempo para dedicarlo a las actividades de apoyo a los docentes, la falta de oportunidades de estudios de maestría y que el ámbito de toma de decisiones es muy limitado (Reyes y López, 2006).

Otra investigación de los mexicanos, ésta llevada a cabo en el estado de Morelos, tuvo entre sus objetivos documentar las condiciones laborales en que se realiza la asesoría técnico-pedagógica a los docentes. Para ello, se diseñó una encuesta con la participación de 121 de los 194 ATPs de las escuelas primarias. El resultado fue que, en promedio, un profesor en funciones de ATP de las escuelas primarias del estado dedica aproximadamente 16 horas semanales a actividades administrativas y 12 a las académicas, como menos de una hora semanal a actividades sindicales, políticas u otras (Sánchez y Quiñones, 2010).

En ocasiones, las percepciones sobre el desempeño no coinciden en los actores involucrados con las funciones del coordinador docente. En un estudio desarrollado en centros educativos públicos de nivel secundario en San José, Costa Rica, a través de la aplicación de cuestionarios se identificaron las principales funciones del coordinador en materia de gestión del currículo, así como su nivel de cumplimiento. En las conclusiones del estudio se muestra que el coordinador considera que su papel está estrictamente relacionado con el apoyo a la dirección y los docentes en todo lo concerniente a la parte académica. Mientras

que, desde la perspectiva del Director, el papel del Coordinador Académico está asociado al éxito escolar, al rendimiento académico y al apoyo de los docentes en materia de planeamiento (Mora, 2011).

Otros aspectos reseñados son: a) que no se puede medir el impacto de su labor en los procesos de enseñanza y aprendizaje; b) se carece de programas sistemáticos para fortalecer su formación y desarrollo profesional; c) en ocasiones no cuenta con las condiciones favorables para realizar su trabajo; d) hace falta normatividad para precisar sus funciones, establecer criterios de acceso, colocación y permanencia en el puesto de trabajo; e) ausencia de dispositivos institucionales para el seguimiento y la evaluación de su trabajo; y f) que el ámbito para la toma de decisiones es muy limitado.

2.7 Proceso de inducción y de formación de los coordinadores docentes

Se define la inducción como las orientaciones iniciales que recibe un profesional cuando se estrena en una posición, y se hace con el propósito de asegurar el éxito en el cargo. La formación es el proceso continuo de perfeccionamiento de un ejercicio profesional.

Villareal (s/f) destaca la importancia en el ámbito educativo de la formación de los recursos humanos en los procesos de transformación. Considera que los procesos de reforma educativa demandan un personal altamente competente. Sin embargo, señala que la administración pública en la región latinoamericana todavía enfrenta una serie de problemas cardinales, como son: la poca flexibilidad de las funciones, las prácticas clientelares para el acceso a los puestos, la continuidad de prácticas ritualistas moldeadas por el paradigma de control burocrático a la gestión, y la dificultad para sustentar la toma de decisiones en la información, junto a otros más.

Los cambios constantes del mundo y los cambios en el ámbito educativo, hacen indispensable la formación permanente de los coordinadores docentes; esta dedicación necesita mantenerse al día, a fin de poder asumir adecuadamente los retos que deba enfrentar. En secciones previas de este trabajo ya analizamos el conjunto de competencias necesarias para estar en capacidad de convertirse en un apoyo real para los docentes que acompaña.

La generalidad accede a la posición desde el rol de docente de aula; no ha recibido una formación especializada para ejercer la función de acompañar y, como vimos antes, no es suficiente haber sido un buen docente, además se requiere de un conjunto de competencias del más alto nivel.

Al igual que para los docentes, en la mayoría de los contextos, la oferta de formación continua para este personal ha estado caracterizada por la realización de talleres y cursos de diferente duración, pero que no guardan un sentido de proceso.

En el caso de México, por ejemplo, de manera frecuente se ofrecen cursos generales, nacionales y estatales, con duración variable desde 30 hasta 40 horas. En uno o más ciclos escolares se ofrecen talleres breves, de 12 o 16. En otro nivel se ubican los Diplomados, con seminarios, cursos, talleres o cursos-taller, con duración total de más de 150 horas (Tapia, 2008).

En República Dominicana la capacitación dirigida a los nuevos coordinadores docentes se enmarcó en la estrategia diseñada para formar a los acompañantes de la práctica docente, a raíz de la creación de la Dirección Técnica Docente, en abril de 2010, que culminó siete me-

ses después con la formulación de un Plan Integral de Formación Continua. En este contexto se realizó una jornada de inducción dirigida a instaurar pautas y procedimientos para los acompañantes de la práctica docente; facilitó además que, a través de diversos encuentros distritales, se revisaran las funciones y roles de los coordinadores docentes.

A partir de ese momento, en noviembre y diciembre de 2010, se desarrolló un Módulo sobre Acompañamiento: Enfoque y procedimientos, con 32 horas de duración, para los coordinadores de Educación Básica de ambos ciclos y de Media. En los meses de febrero y marzo de 2011, se desarrolló además un módulo sobre Aprendizaje de la Lengua, de 50 horas, privilegiado para coordinadores docentes del Primer Ciclo de Educación Básica.

Para los coordinadores pedagógicos del Nivel Medio se dio inicio a la estrategia de redes de innovación educativa, mediante las cuales los coordinadores pedagógicos de cada Distrito Educativo se reúnen por áreas curriculares una vez por semana junto a un técnico distrital, a reflexionar sobre contenidos, procesos metodológicos y experiencias de aula de las áreas correspondientes.⁸

Al momento de realizar el trabajo de campo de este estudio, el INAFOCAM lleva a cabo un curso de 40 horas con un especialista español, dirigido a todos los coordinadores del segundo ciclo del nivel básico, organizados por grupos según regionales, dirigido a revisar las concepciones y prácticas que subyacen al trabajo del coordinador docente, con el fin de analizar ideas y experiencias para la planificación y puesta en práctica de proyectos de mejora, en un marco de valores éticos y de colaboración profesional.

Idealmente, este curso debería continuar con un seguimiento a los procesos locales de acompañamiento, a través de la propia práctica reflexiva de los coordinadores. Este proceso de observación, análisis, reflexión, planificación de acciones de acompañamiento y desarrollo de las mismas, debe estar dirigido por expertos en acompañamiento pedagógico y en práctica reflexiva.

Respecto de los métodos más adecuados para realizar la formación continua de los equipos, es claro que se requiere tomar en cuenta la dinámica institucional en la cual éstos están inmersos; cuando se trata de personal de alto nivel, difícilmente se pueden sustraer de sus responsabilidades para participar en largos procesos de capacitación. En términos generales, parecen funcionar los procesos que combinan estas cinco condiciones: 1) formación sobre la práctica; 2) diálogo y debate con colegas, tanto de su mismo ámbito de acción como de otros contextos; 3) análisis de literatura especializada y estudio de casos relacionados con la problemática que se enfrenta; 4) asesoría especializada y acompañamiento; y por último, 5) elaboración de productos concretos que pauten la formación (Conde, s/f).

La plataforma digital existente es otro de los sistemas de apoyo para los coordinadores docentes; a través de ella se comparten casos, materiales, estrategias, proyectos, guías, planes de acompañamiento, videos de buenas prácticas, ejemplos de actividades con sus materiales, documentos teóricos, fomentando con todo ello la práctica reflexiva.

Por último, se hace necesario que los asesores formen parte de redes profesionales que les posibiliten intercambiar experiencias con otros asesores a nivel nacional, regional e internacional.

8 Ministerio de Educación. Viceministerio de Asuntos Técnico Pedagógicos. Informe titulado Coordinadores docentes y pedagógicos del Ministerio de Educación. Resumen ejecutivo del proceso 2009-2011

Para finalizar este apartado apelamos a que la revisión de la literatura que sustenta el marco teórico y conceptual de esta investigación sirva para iluminar la interpretación de estos hallazgos y conclusiones, lo cual queda en manos de todos y todas quienes actuamos en la escuela.

3. Objetivos del estudio

1. Describir el desempeño del Coordinador Docente de los Centros Educativos.
2. Determinar la percepción de los equipos directivos y docentes sobre el desempeño del Coordinador Docente en la gestión pedagógica del Centro Educativo.
3. Determinar la satisfacción de los equipos directivos y docentes con el desempeño del Coordinador Docente.
4. Relacionar las capacitaciones desarrolladas con las acciones de seguimiento y acompañamiento observadas en el desempeño de los/as coordinadores/as.
5. Evaluar el impacto en el mejoramiento del proceso enseñanza y aprendizaje producto del establecimiento del Coordinador Docente en los centros educativos, a partir de la valoración del equipo directivo, de docentes y de las observaciones directas sobre su desempeño.
6. Formular estrategias para la efectividad de la gestión pedagógica en los centros educativos públicos y privados.

4. Métodos y Materiales empleados

4.1 Descripción de la selección muestral

La lista de participantes fue provista por IDEICE, se usó un muestreo estratificado por regional, resultando una muestra inicial de 129 coordinadores. Se utilizó la técnica de postestratificación para mejorar la estimación del tamaño muestral. El muestreo dentro de cada estrato fue aleatorio sin reemplazo.

Para reducir el tamaño muestral se consideró la variabilidad de las respuestas al realizar el pilotaje. Como la mayoría de las estimaciones se refieren a proporciones, iniciamos con una proposición de la precisión deseada:

$$P(|p' - P| < \delta) = \alpha$$

Donde p' es la proporción estimada, P es el parámetro desconocido de la población, δ es la precisión especificada de la estimación y α es la probabilidad de rechazar la hipótesis nula de una prueba de hipótesis siendo ésta verdadera. Por lo general éste valor suele elegirse bajo, en este caso hemos seleccionado 0.05.

Asumiendo que la proporción a estimar se distribuye aproximadamente de manera normal, la varianza de la proporción puede ser estimada como

$$\text{Varianza } (p') = p \cdot q / n$$

y el tamaño muestral requerido puede calcularse como⁹ $n = z^2 pq / \delta^2$

9 Cochran, W. G. 1963. Sampling Techniques, 2nd Ed., New York: John Wiley and Sons, Inc.

donde z es la ordenada en la curva normal que corresponde a α . Asumiendo una probabilidad de éxito de 70 en la mayoría de las preguntas dicotómicas, tenemos para nuestro caso en particular $n = (-1.95996)^2(0.70)(0.30)/(0.1)^2 = 81$ coordinadores con una confianza del 95%.

Mientras más homogénea sea la población menor será el tamaño muestral. El valor de la probabilidad de éxito que suele utilizarse como primera estimación es 0.5, pero como una proporción de 0.5 indica la variación máxima no es conveniente para realizar una estimación eficiente, y suele determinarse en tamaños muestrales más conservadores.

Si la población es relativamente pequeña (como es el caso), el tamaño muestral puede reducirse ligeramente. Esto es porque un tamaño muestral dado provee proporcionalmente más información para una población pequeña que para una grande. El tamaño muestral puede ajustarse utilizando la ecuación, conocida como reducción del tamaño muestral de las proporciones para poblaciones finitas.¹⁰

$$n = n_0 / (1 + (n_0 - 1) / N)$$

donde n_0 es el tamaño muestral calculado previamente y N es el tamaño estimado de la población.

Se verifica que las varianzas entre los grupos de los estratos es parecida, por lo que no se requiere diseños complejos para estimar una varianza global.

En nuestro caso $n = 81 / (1 + (80) / 2200) = 78$ coordinadores.

De todas formas fijamos la muestra en 80 coordinadores.

El software utilizado para la selección de los coordinadores a partir de la base de datos fue *Stata* v.11 Enterprise.

4.2 Validación de los cuestionarios

El piloto fue realizado entre el 9 y el 13 de abril de 2012. Para la validación de los cuestionarios a aplicarse en esta investigación, se solicitó la colaboración del Distrito Educativo 15-04, mediante la comunicación que presentamos en el anexo 1, quienes nos brindaron todas las facilidades para realizar esta prueba piloto. Visitamos el distrito en dos ocasiones, la primera vez mientras realizaban una reunión con los directores de los centros educativos, en la que nos cedieron un espacio para que pudiésemos aplicar el formulario correspondiente a los directores, quienes nos aportaron sus sugerencias de otros ítemes que deberían contener el formulario, dónde se tendría que ser más específico, entre otras recomendaciones.

En un segundo momento nos permitieron participar en la reunión que sostenía el Distrito con los coordinadores docentes de sus centros educativos, y allí pudimos obtener los pareceres de los coordinadores respecto al formulario que se iba a aplicar en torno a la percepción que tiene el personal de sus centros respecto a la figura del coordinador pedagógico.

¹⁰ Sharon, L, 2009, *Sampling: Design and Analysis (Advanced Series)*, 2nd Ed, Boston: Brooks)

Para el formulario de los docentes seleccionamos las escuelas Fray Ramón Pané, Francisco Ulises Domínguez y San Pablo, todas del mismo distrito, donde obtuvimos muy buenas observaciones sobre la efectividad del referido formulario.

Gracias a las sugerencias de los directores, coordinadores y docentes de este Distrito pudimos afinar aún más los instrumentos que sirvieron de base a la recogida de la información cuantitativa de la presente investigación. En el anexo 2 se incluyen los cuestionarios mejorados y finalmente aplicados, a partir de la validación.

4.3 Procedimiento de recolección de información

4.3.1 Selección del personal para el levantamiento de la información cuantitativa

El INTEC posee un personal transitorio, el cual trabaja en la aplicación de las pruebas del College Board en los colegios privados a través del PREPA-INTEC. De este personal contactamos a los que tuvieran disponibilidad para viajar al interior, visitar centros educativos en horarios nocturnos, e incluso pernoctar en comunidades lejanas. En el cuadro siguiente se muestra los nombres de las personas con disponibilidad para este trabajo.

Tabla No. 1
Aplicadores instrumentos componente cuantitativo

Nombre	Teléfono	Correo electrónico
Reinaldo Cuevas	809-393-8749	reinaldocuevas@msn.com
Luis Miguel Alcántara	809-949-9970	chu.ki_00@hotmail.com
Daniel Núñez	829-887-4623	danielenrique24@hotmail.com
Yeison Peralta	809-448-6003	Jaydrums23@hotmail.com
Isabel Rodríguez	809-505-2326	maria_rodriguez95@hotmail.com
Luis Oscar Gómez	809-919-9434	Lugoba@gmail.com
Guillermina Aybal	809-653-8006	guillermina_aybal@hotmail.com
Alberto Reyes	829-580-2597	betozc750@hotmail.com
Reisi Santana	829-938-5841	reisisantana@gmail.com

4.3.2 Reunión/Taller de entrenamiento

El personal seleccionado para la aplicación de los instrumentos, fue convocado a un taller de entrenamiento, con la finalidad de trazarle las pautas a seguir en el proceso de levantamiento de la información y de familiarizarlos con los cuestionarios diseñados para coordinadores, docentes y directores.

La asistencia fue de los 9 aplicadores que fueron convocados. El entrenamiento, dado que son personas que ya habían recibido capacitación como entrevistadores, consistió fundamentalmente en analizar:

1. Objetivos del estudio.
2. Instrumentos de recolección y propósito de cada uno de ellos.
3. Modalidad de presentación.
4. Carta de presentación a los directores de los centros educativos (ver anexo 3).

5. Dificultades que pudieran presentarse y forma de canalizarlas.
6. Role playing de los distintos momentos de la aplicación: presentación inicial, distribución del trabajo, presentación ante los distintos entrevistados, (directores, docentes y entrevistadores) levantamiento de la información, cierre.
7. Cada uno tuvo oportunidad de hacer una práctica y todas las dudas presentadas fueron aclaradas.
8. Se les entregó una hoja con una guía recordatoria de los aspectos principales (anexo 4).
9. Acto seguido se trabajó con las instrucciones específicas de destino y procedimiento de viaje, entregándosele la distribución de los centros que les tocaría visitar, con la fecha y el horario indicado (ver cuadro anexo 5). Además se les dotó de una carpeta conteniendo los cuestionarios, lápices, bolígrafos, un gafete de identificación y la carta de presentación que entregarían a los directores.

4.3.3 Levantamiento de información

La recogida de la información fue realizada del lunes 16 al jueves 26 de abril 2012, programando 8 días en dos semanas, visitando entre 8 y 9 centros por día dejando los viernes libres en caso de que se tuviera que reprogramar la visita a algunos centros educativos.

La muestra seleccionada de 80 centros educativos distribuidos en las 18 regionales del país, fue cubierta completamente en la fecha establecida, aunque hubo que reemplazar centros por diferentes motivos, tales como que el coordinador docente no estaba ejerciendo dicha función y que aún se encontraba en las aulas, que el coordinador asignado ya no trabajaba en ese centro educativo, sino en otro o que había sido ascendido a técnico. En otros casos el director o el coordinador se encontraban fuera del centro por motivos de salud, en el exterior del país o realizando alguna actividad educativa como es el caso del Liceo Nocturno Manuel María Valencia de San Cristóbal, donde no se pudo completar el formulario del director. En el anexo 6 presentamos la muestra final ejecutada.

En la segunda semana el proceso fue más intenso y con muchos inconvenientes para lograr hacer las encuestas por el de hecho de que las escuelas estuvieron todas en asuntos de la feria del libro y actividades propias de las mismas. Pero aun así accedían a proporcionar la información.

Los grupos focales que se llevaron a cabo fueron quince en total, distribuidos aleatoriamente por el territorio nacional. Cada uno de ellos tomó entre una y dos horas de duración y la estancia total en el centro de 3 a 4 horas.

La modalidad de trabajo con que se llevaron a cabo fue presentarnos ante las directoras quienes ya habían recibido información previa de nuestra visita, así también de parte del distrito les habían informado que resultaron seleccionados en la muestra y que nos contactaríamos con ellos. Una vez en el centro solicitábamos que se nos permitiera trabajar en un lugar tranquilo con ocho docentes seleccionados al azar y que aproximadamente duraríamos una hora y media.

Una vez que se reunían todos los participantes, se explicaban los objetivos del estudio, la selección del centro (al azar) la selección de ellos (al azar) y la importancia de sus opiniones para realizar este trabajo, así también se ofrecían garantías de anonimato y confidencialidad de la información recabada, la que se utilizaría exclusivamente para fines de la investiga-

ción. Se explicaba que usaríamos una grabadora y que luego de recogida la información se borraría esta evidencia, quedando sus respuestas sólo en un documento para fines de análisis. En todos los casos se tomaron fotos de los grupos y aparte de los coordinadores y directores.

En todos los casos los encuentros se realizaron con gran colaboración por parte de los participantes, siendo variable la calidad y cantidad de información ofrecida, como es natural en cualquier grupo focal. Así también existieron en ocasiones opiniones encontradas entre los participantes de un mismo grupo, las cuales fueron canalizadas sin dificultad por las moderadoras del grupo. La información recogida, fue consignada literalmente, tal como la expresaron los participantes, en un documento.

Luego de concluido el objetivo del grupo focal, se hacía el cierre agradeciendo a los participantes su colaboración la cual fue siempre de gran amabilidad y colaboración. Se solicitaba entonces a la directora que se nos permitiera un encuentro con el coordinador. En ese encuentro luego de explicar los objetivos del estudio, la garantía de confidencialidad, conversábamos en general sobre su función para luego solicitar evidencias que previamente teníamos identificadas. Para consignar estas evidencias se preparó una lista de cotejo que era llenada en cada caso a medida que se veían las evidencias solicitadas, planificaciones, informes e instrumentos de trabajo. Las autoras de este trabajo realizaron tanto los grupos focales como el análisis de las evidencias, algunas de las cuales se presentan en una galería de fotos al final de los anexos.

5. Procedimientos de análisis de la información

5.1 Programación Software de captura de Información

El software de captura de información fue desarrollado en **ASP.NET**. Utiliza la tecnología **AJAX** para la interacción con los usuarios. A cada digitador se le asignó un usuario y un código de usuario necesario para ingresar al sistema, que permite además obtener estadísticas acerca de su rendimiento, la cantidad de formularios digitados, el tiempo de digitación, y algunas estadísticas relativas a los errores. El software es accesible vía red local, instalada en el INTEC, y utiliza encriptación de 16 bits.

El protocolo web utiliza HTTPS para conexiones seguras. Cada usuario tenía una contraseña asignada.

El servidor donde estaba alojada la página utiliza IIS7. En el diseño del software participó el encargado del análisis estadístico para realizar sugerencias acerca de la codificación de las variables.

5.2 Codificación de los cuestionarios

Cada folder tiene el código del centro educativo, lo que permite tener control sobre el inventario del sistema, y sobre el cronograma de aplicación de los instrumentos. Asimismo cada ítem tiene una codificación que corresponde inequívocamente a la codificación en el software para la captura de los datos, que depende del tipo de pregunta, la escala en que se mide, y el orden en que aparece.

5.3 Digitación

El sistema de entrada de datos está compuesto por un módulo para cada formulario.

El proceso de digitación inició con una capacitación en el uso del software, la identificación de las posibles excepciones, cómo proceder en caso de desconexión, y cómo realizar cualquier notificación al administrador del sistema.

El software de captura de información registra la dirección IP de la máquina que accede al sistema, el tiempo que tarda cada usuario en registrar cada uno de los formularios, los tiempos de conexión y desconexión, la cantidad de errores o incongruencias con los formularios de validación.

En algunas de las preguntas podían seleccionarse dos o más respuestas, en otras sólo podía seleccionarse una, en estas se codificaron las respuestas no válidas y vacías.

La figura muestra la pantalla de digitación para un subconjunto de preguntas de uno de los formularios. En este caso, en las preguntas 1 y 2, sólo puede seleccionarse una respuesta, mientras que en la pregunta 3 pueden seleccionarse varias respuestas.

1. ¿Con que frecuencia el coordinador/a acostumbra hacer reuniones con todos los maestros?
- A. Nunca
 - B. Diario
 - C. Semanal
 - D. Quincenal
 - E. Mensual
 - F. Semestral
 - G. Anual
 - H. No valido

2. ¿ Con que frecuencia acompaña a los docentes en sus aulas?
- A. Nunca
 - B. Diario
 - C. Semanal
 - D. Quincenal
 - E. Mensual
 - F. Semestral
 - G. Anual
 - H. No valido

3. A partir de la incorporación del coordinador/a docente en los centros educativos, ¿Qué resultados concretos se han conseguido? (puede seleccionar mas de una respuesta)
- A. Planificaciones mas organizadas y frecuentes
 - B. Mejor dominio de estrategias
 - C. Mayor utilización de recursos de aprendizaje
 - D. Mejoras en el clima solar
 - E. Mejores resultados de aprendizaje

Al finalizar de digitar cada formulario, el digitador(a) firma en el dorso de la última página.

5.4 Controles de validación

El software de captura de información provee alertas a los digitadores en los siguientes casos:

1. La información ya ha sido digitada (códigos repetidos), excepto para los formularios de validación.
2. Alertas de error si en campos numéricos se digita información alfanumérica.
3. Notifica en caso de que algún campo sea obligatorio y no ha sido completado.

5.5 Diseño base de datos relacional

La estructura relacional de la base de datos con las informaciones de los estudiantes fue desarrollada en base a un modelo de clases. Las tablas fueron guardadas automáticamente en formatos de Excel, SPSS y Stata.

5.6 Selección de personal de digitación

Al personal propuesto de digitación se le requirió completar una prueba en línea, donde se les asignaba un puntaje de acuerdo a su habilidad de digitación. La prueba consistía en digitar en el menor tiempo posible un texto en latín, y se computó la tasa de error total.

Tabla No. 2
Lista de nombres de los digitadores

Digitación
1. Gloria Y. Díaz
2. Rosanna Encarnación
3. Altagracia Encarnación
4. Stefany Abreu

5.7 Verificación de la digitación

Se seleccionó al azar el 40% de todos los formularios para digitarlos nuevamente. Se comprobó que la coincidencia era superior al 99%.

5.8 Limpieza de los datos

El procedimiento de limpieza consistió en verificar que no existían registros duplicados, en revisar la ortografía de las preguntas abiertas y confirmar la cantidad de formularios por centro educativo.

Tabla No. 3.
Resumen de la digitalización de los formularios

Tipo de cuestionario	Total Digitados
Cuestionario a Coordinadores	80
Cuestionario a Docentes	396
Cuestionario a Directores	79

El análisis preliminar de la información consistió en realizar los almanaques de los cuestionarios aplicados.

5.9 Procedimiento seguido con los grupos focales y evidencias

Los datos de los grupos focales se recogieron primero en bruto y se fueron agrupando por similitud de respuesta, en cada grupo, posteriormente se procedió a descartar la información irrelevante de cada grupo. El siguiente paso consistió en ir relacionando las respuestas de acuerdo al orden establecido en los indicadores del estudio a fin de poder hacer interpretaciones y darles significado.

Acto seguido se procedió a agrupar las respuestas, de acuerdo a los indicadores y dimensiones seleccionadas según los objetivos del estudio. Así se fueron condensando las respuestas de los quince grupos para luego organizarlas de manera que se pudieran expresar en forma global las opiniones recogidas e ir analizándolas de acuerdo a las categorías de análisis establecidas para reconstruir un significado global. De manera similar se procedió con el análisis de las evidencias, algunas de las cuales fueron fotocopiadas y otras fotografiadas.

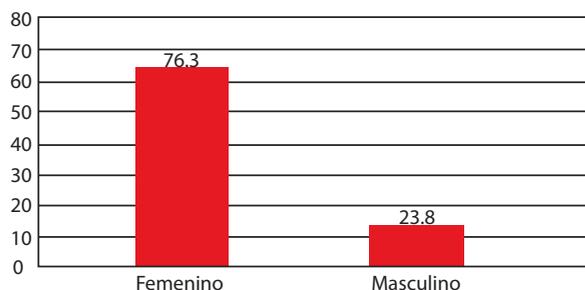
6. Resultados del análisis cuantitativo y cualitativo: perfil y desempeño

6.1 Características del perfil de las y los coordinadores seleccionados en la muestra

El tamaño muestral estuvo compuesto por ochenta sujetos, la mayoría mujeres (76.3%) y sólo 19 varones que representan el 24% restante.

Tabla No. 4
Género de los coordinadores docentes

Ítem	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	61	76.3
Masculino	19	23.8
Total	80	100.0



Las edades de los coordinadores presentan su mayor concentración entre los 40 y 50 años, igual a un 55%; y la media de edad corresponde a los 43 años, siendo el coordinador de menor edad de 30 años y el de mayor de 61.

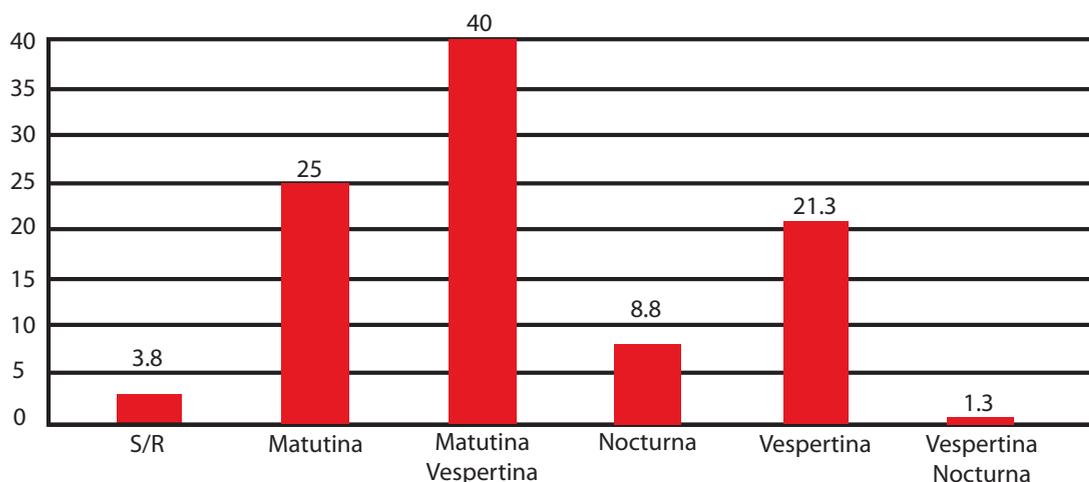
Tabla No. 5.
Edad de los coordinadores docentes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	80	30	61	43.11	7.271

Respecto a las tandas que este grupo coordina, el 40% se concentra en quienes atienden dos tandas, Matutina y Vespertina, seguido de 20 coordinadores que coordinan solamente tanda matutina y representan un 25% del total, como puede observarse en la siguiente tabla.

Tabla No. 6.
Tanda en que labora el coordinador docente

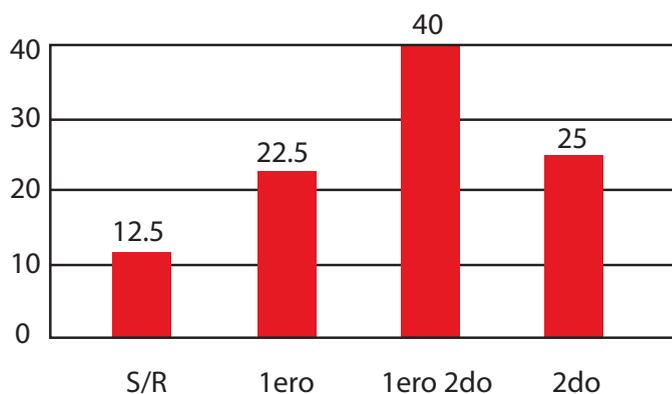
Ítem	Frecuencia	Porcentaje
S/R	3	3.8
Matutina	20	25.0
Matutina Vespertina	32	40.0
Nocturna	7	8.8
Vespertina	17	21.3
Vespertina Nocturna	1	1.3
Total	80	100.0



Por su parte los ciclos en los cuales se desempeñan las y los coordinadores que resultaron seleccionados en la muestra, la mayor concentración (40%) está en quienes atienden tanto primero como segundo ciclo, vale decir que con igual porcentaje la población analizada coordina dos tandas y también dos ciclos. Esta distribución responde a la situación organizacional del sistema en la que predomina el primer ciclo en la tanda matutina y el segundo en la tanda vespertina. El resto de los datos obtenidos se concentran en cantidades más o menos iguales entre los que coordinan sólo primer ciclo o sólo segundo.

Tabla No. 7.
Ciclos que coordina

Ítem	Frecuencia	Porcentaje
S/R	10	12.5
1ero	18	22.5
1ero 2do	32	40.0
2do	20	25.0
Total	80	100.0



Como promedio los coordinadores docentes le dan seguimiento a unos 16 profesores, siendo el máximo 46 profesores en escuelas grandes.

Tabla No. 8.
Total de docentes que coordina

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total de docentes que coordina	50	0	46	16.30	10.272

Se quiso indagar con los tres actores consultados algunas características personales relacionadas con su habilidad para mantener buenas relaciones personales, su responsabilidad en el manejo de sus funciones, así como la creatividad que pone en juego para resolver problemas que se presentan en las tareas propias del puesto.

Se espera que el coordinador docente sea competente en el manejo de las relaciones interpersonales. En tal sentido, se cuestionó a directores y docentes sobre su habilidad para inspirar confianza y su actitud de escucha con los equipos de trabajo. La tabla 9 indica que la mayoría, respectivamente, tanto de los directores (88.6), como de los docentes (87.3) considera que el coordinador genera e inspira confianza en el centro.

Tabla No. 9.
Opinión de los directores y de los docentes sobre si la forma de actuar del coordinador genera confianza con el equipo de trabajo

ÍTEM	DIRECTOR		DOCENTE	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
S/R	3	3.8	30	7.6
Confianza	70	88.6	344	87.3
Incertidumbre	6	7.6	16	4.1
No válido			4	1.0
Total	79	100.0	394	100.0

En los grupos focales los maestros manifestaron que a partir de la incorporación de los coordinadores ha sido evidente el cambio en las relaciones interpersonales de los equipos docentes, porque "ahora existe una actitud solidaria todo el tiempo y se ha evidenciado la importancia del trabajo colaborativo y cooperativo, cuando se trabaja en equipo se logra

mayor compromiso y esto ha mejorado los resultados". En general identifican mejoras a nivel personal y de relaciones, no sólo a nivel pedagógico, sino "en todas las acciones que emprende el coordinador".

Otros docentes expresaron que el clima de relaciones se ha visto modificado a partir de la incorporación de los coordinadores, lo comparan con épocas pasadas cuando eran visitados por el Distrito en que se cohibían de expresar lo que pensaban, menos aún de plantear los problemas, no sentían libertad de expresión, *"venían como fiscalizando, como con camisa de fuerza" "no sentíamos confianza"*. Afirmar que con el coordinador docente no hay inhibiciones, y antes que vengan del Distrito él mismo los orienta sobre los aspectos que deben tener presente en esas visitas, de tal forma que hasta han conseguido modificar la actitud de los técnicos que ahora *"vienen más amigables"*.

"El coordinador docente ha sido un punto de referencia, con él nosotros nos estimulamos, no nos hostiga, nos deja ser como maestros, simplemente nos observa, si tenemos alguna debilidad nos orienta, nos da reforzamiento, nos ayuda, nos pone claros". Esta opinión contrasta con otras vertidas más adelante relacionadas con actitudes hostigantes y poco flexibles de algunos coordinadores.

Los docentes aprecian el esmero que ponen en colaborar con la disciplina, se llegaba en ocasiones a no poder trabajar por la indisciplina, además de la repercusión de tal situación en la tranquilidad de los docentes; la actitud de los coordinadores ha logrado un clima de trabajo y tranquilidad, los niños respetan a los coordinadores como si fueran directores. También ayudan en el seguimiento del rendimiento de los estudiantes, y la ayuda personalizada cuando hace falta, *"el coordinador ha venido en auxilio a los maestros, es lo mejor que han hecho para ayudarnos a mejorar"*.

Los coordinadores también están pendientes de garantizar que se cuenta con los materiales didácticos que hacen falta de manera que se pueda contar con las condiciones para trabajar adecuadamente, y están atentos a cualquier dificultad, tanto material como humana y de funcionamiento. Se esmeran en garantizar que todo funciona adecuadamente de manera que cuando se hacen visitas del Distrito ya se han superado dificultades detectadas previamente.

Así mismo, se cuestionó sobre la habilidad de escucha del coordinador docente. Al respecto el 86% de los directores considera que el coordinador siempre escucha (tabla 10), mientras sólo el 65% de los docentes considera que tiene esta habilidad.

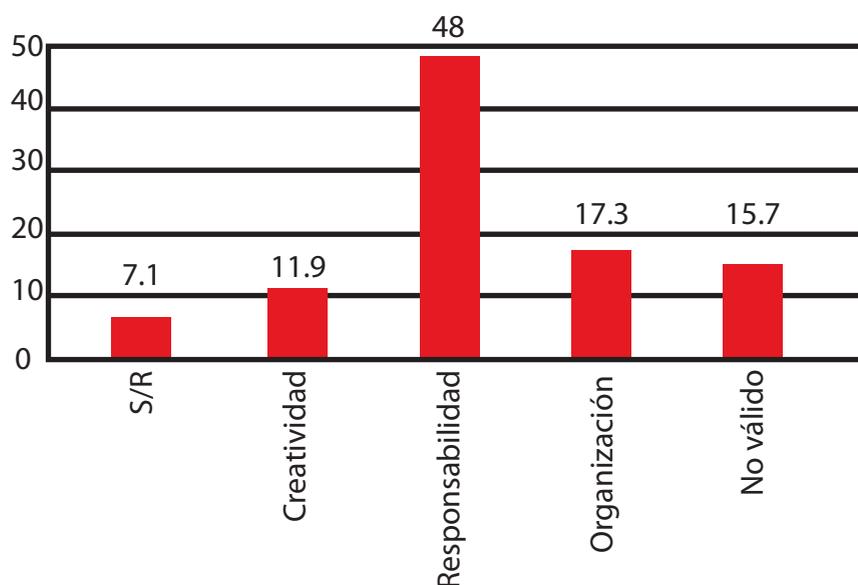
Tabla No. 10.
Opinión de los directores y de los docentes sobre la habilidad y actitud del coordinador para escuchar a los demás

ÍTEM	DIRECTOR		DOCENTE	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
S/R	2	2.5	27	6.9
Siempre	68	86.1	254	64.5
A veces	8	10.1	61	15.5
Nunca	1	1.3		
No válido			52	13.2
Total	79	100.0	394	100.0

Asimismo, el bajo reconocimiento sobre la capacidad creativa del coordinador docente contrasta con otras características altamente valoradas como la responsabilidad y la organización, aunque esta última en menor medida.

Tabla No. 11.
Característica que según los maestros es la que principalmente define el accionar del coordinador docente

ÍTEM	DOCENTE	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
S/R	28	7.1
Creatividad	47	11.9
Responsabilidad	189	48.0
Organización	68	17.3
No válido	62	15.7
Total	394	100.0



Se puede notar que en la encuesta, la mayoría de directores y de docentes tuvo una percepción positiva de los niveles de responsabilidad y creatividad que tienen los coordinadores docentes en el desempeño de sus funciones y tareas. Esa mayoría opina favorablemente de su capacidad para inspirar confianza y manejar adecuadamente las relaciones interpersonales.

De acuerdo a los docentes que participaron en los grupos focales, los coordinadores docentes están para apoyar, para facilitar, al grado que muchos docentes expresan que los coordinadores enseñan con el ejemplo. Consideran que en general les faltaba preparación por ejemplo para elaborar una planificación y los registros, ahora han descubierto muchas deficiencias y expresan que han podido superarlas gracias a la ayuda del coordinador. En ocasiones se percibe, desde el lenguaje utilizado por los docentes, cierto verticalismo en el estilo de desempeño del coordinador, aunque los docentes perciben ese estilo como muy adecuado cuando afirman *“la coordinadora es quien dice si algo está bien hecho o no y nos ayuda a mejorar lo que no hacemos bien”*.

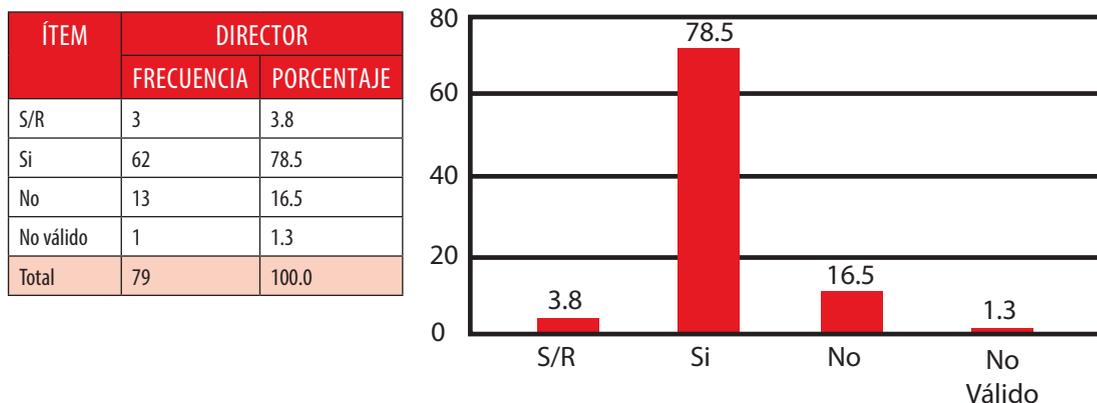
“Otro aspecto en que los coordinadores han demostrado gran responsabilidad y ha incidido en un cambio radical, es que antes no había regularidad con los horarios ni se tomaba en cuenta el currículo, la planificación o los registros, ahora se respetan y se da seguimiento, haciendo las cosas a tiempo de manera mucho más formal, así también cuando algún docente necesita apoyo los coordinadores se ocupan de dar el acompañamiento y seguimiento necesarios para garantizar la mejora en el desempeño.”

Los coordinadores también están pendientes de garantizar que se cuenta con los materiales didácticos que hacen falta de manera que se pueda contar con las condiciones para trabajar adecuadamente, y están atentos a cualquier dificultad, tanto material como humana y de funcionamiento. Se esmeran en garantizar que todo funciona apropiadamente de manera que cuando se hacen visitas del Distrito ya se han superado dificultades detectadas previamente.

Así también, manifestaron que todas las dificultades son enfrentadas con buena disposición pero también con empeño y creatividad, ya que no dejan cabos sueltos, tratan de buscar soluciones hasta lograr una salida, generando nuevas ideas y recurriendo cuando es necesario al Distrito donde encuentran apoyo. También en las actividades y eventos preparados por los planteles, dan apoyo y demuestran tener ingenio y creatividad para generar una ayuda efectiva.

El estudio buscó indagar la percepción de los actores acerca de los resultados del trabajo del coordinador docente en el centro educativo. El 78.5% de los directores consultados considera que hay diferencia en el centro a partir de la incorporación del coordinador docente, según lo indica la tabla y el gráfico siguientes.

Tabla No. 12.
Diferencia en la institución luego de la incorporación de la figura del coordinador docente, según los directores



En síntesis, al indagar sobre los resultados de su trabajo, el 78.5% de los directores consultados considera que hay diferencia en el centro a partir de la incorporación del coordinador docente. El análisis de los grupos focales revela que dicha mejora está más relacionada con aspectos burocráticos de cumplimiento de normas que con aspectos técnico-pedagógicos de apoyo a la labor docente. Sólo la mitad de los directores y un tercio de los docentes perciben mejoras en temas claves de la enseñanza como el uso de recursos de aprendizaje y el clima escolar.

Es importante destacar que en lo relacionado a resultados de aprendizaje y al aumento de las calificaciones, ni docentes ni directores valoran de manera significativa el impacto que ha tenido el coordinador en estos aspectos.

6.2 Percepciones y nivel de satisfacción sobre el desempeño del coordinador según actores del proceso educativo

6.2.1 Aspectos generales valorados como positivos

La mayoría de los directores y docentes considera que el coordinador docente ha impactado de manera positiva la vida escolar. Sin embargo, este impacto no se percibe en el mejoramiento de la motivación del equipo docente, ni en el aumento de actividades de formación docente. Asimismo, los directores notan que el menor impacto es en el rendimiento estudiantil mientras para los docentes es en la motivación del equipo docente.

Parece contradictorio que sean tan optimistas con los resultados en el desempeño docente y no así en la motivación del equipo ni en las actividades de formación, ni en los resultados de aprendizajes, cuando se espera que estos dos últimos aspectos estén más directamente relacionados con el desempeño. Las tablas a continuación nos grafica la contundencia de estas afirmaciones:

Tabla No.13.
Resultados concretos conseguidos a partir de la incorporación del coordinador docente en los centros educativos

ÍTEM	COORDINADOR		DIRECTOR		DOCENTE	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Planificación más organizadas y frecuentes	70	87.5	60	75.9	284	72.1
Mejor dominio de estrategias de enseñanza	60	75.0	44	55.7	188	47.7
Mayor utilización de recursos de aprendizaje	43	53.8	40	50.6	119	30.2
Mejoras en el clima escolar	48	60.0	36	45.6	101	25.6
Mejores resultados de aprendizaje	52	65.0	42	53.2	148	37.6

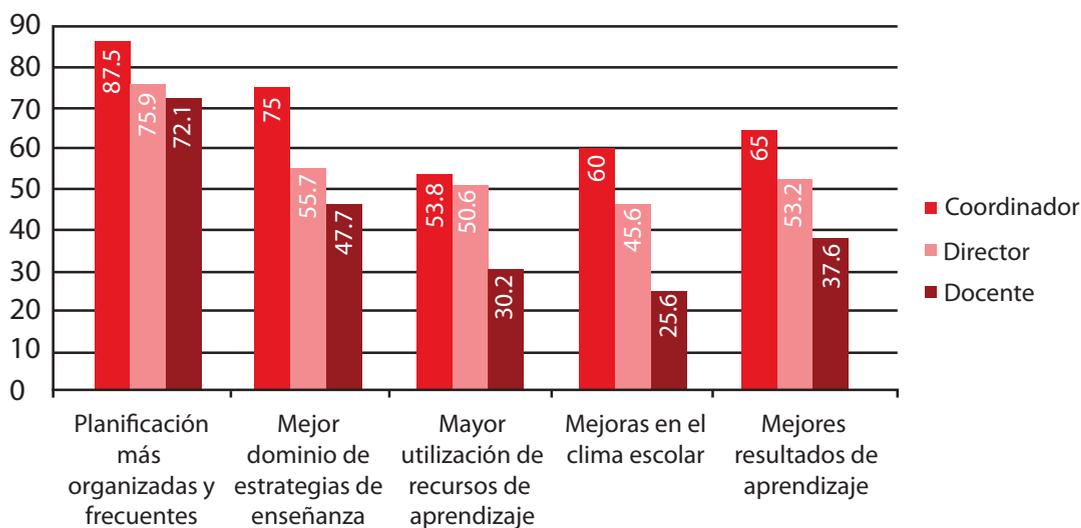
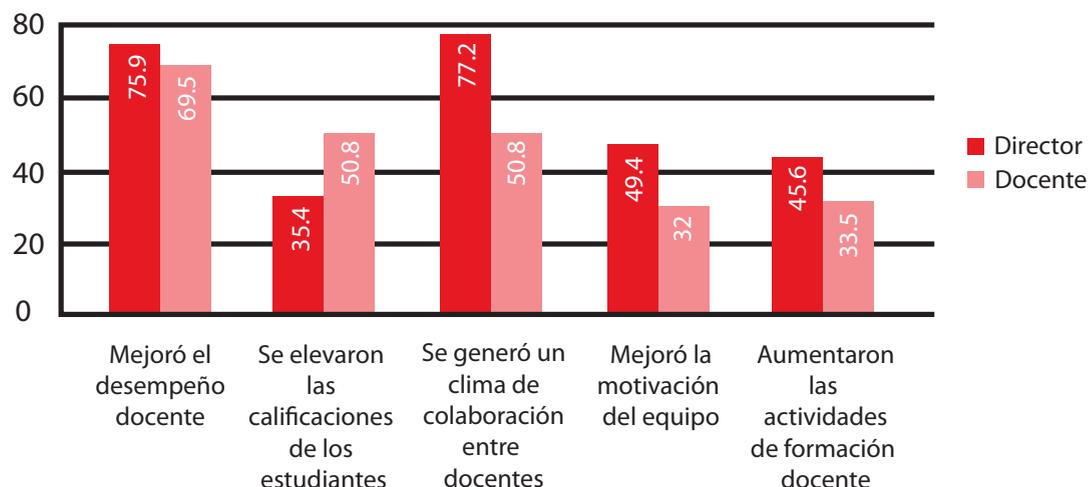


Tabla No. 14.
Aspectos en los que se nota fundamentalmente el trabajo llevado a cabo por el coordinador

ÍTEM	DIRECTOR		DOCENTE	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mejóro el desempeño docente	60	75.9	274	69.5
Se elevaron las calificaciones de los estudiantes	28	35.4	200	50.8
Se generó un clima de colaboración entre docentes	61	77.2	200	50.8
Mejóro la motivación del equipo	39	49.4	126	32.0
Aumentaron las actividades de formación docente	36	45.6	132	33.5



Se valora que el coordinador les solicita planificaciones, registros, contenidos o exámenes, lo que hace que los docentes se esmeren en realizarlos en tiempo y forma para evitar circulares o amonestaciones, porque saben que si el coordinador lo pidió es indispensable hacerlo para que pueda presentarlos en la dirección. Los maestros y maestras perciben como muy positivo tener a alguien que les requiera mayor formalidad y esfuerzo pues de otra manera se dejan atrapar por la flojera y la dejadez que les lleva a no cumplir o cumplir tardíamente.

Aunque la centralidad está muy vinculada a aspectos técnico-administrativos, se citan como ventajas de la figura de los coordinadores docentes en los centros educativos, aspectos que tienen que ver con la mejoría en la práctica docente fundamentalmente en que se logran aprendizajes que anteriormente no sucedían.

Enfatizan que por la acción del coordinador ahora tienen mayor comprensión de las formas en que aprenden los estudiantes y las estrategias pedagógicas y didácticas que es posible utilizar. Valoran el hecho de que el coordinador levante información del estudiantado no sólo observando las clases, sino también consultándole o revisando cuadernos, tareas, y contrastando esto con la planificación del docente.

En ese mismo orden, se valora sobre manera las mejoras en la disciplina y la orientación a los niños que lo necesitan, gracias a que los docentes cuentan con más tiempo y mejor control de sus grupos. Consideran que se ha logrado una mayor organización y sistematicidad en el desarrollo de reuniones con madres y padres. Asimismo, se ha avanzado en mayor cohesión

entre los equipos docentes. En este sentido, se cita el desarrollo de vínculos de camaradería y por tanto mayor sentido de comunidad, lo cual ha favorecido el surgimiento de espacios y ambientes colaborativos.

Otro aspecto a señalar es la mejora constante que la mayoría de los entrevistados y encuestados resaltan sobre las relaciones entre los equipos docentes y el director. Según los docentes, atribuyen esta mejora a la existencia de espacios de reflexión y construcción conjunta, además de que los docentes se sienten más valorados como personas y como parte integral del sistema educativo.

Se resalta como aporte del trabajo del coordinador docente una mayor optimización del tiempo y de los requerimientos del sistema. Citan, por ejemplo, que la planificación ahora es una herramienta del proceso, que está revirtiendo en un mejor aprovechamiento de los instrumentos de trabajo.

Por igual se valoran los aportes que ha generado la función del coordinador en la mejora de la disciplina escolar; la mayoría de los encuestados y entrevistados consideran que el control de la disciplina y las reuniones con los padres y madres de niños y niñas indisciplinados es el mayor avance vinculado con la inserción de los coordinadores, garantizando mayor orden, de tal manera que los docentes pueden realizar mucho mejor su labor.

En síntesis, se ha valorado con mucho énfasis la oportunidad de poder contar con alguien disponible todo el tiempo, dispuesto a apoyar el trabajo de los docentes, alguien a quien se ve como un par, que conoce la realidad del plantel y la localidad, alguien en quien pueden confiar y con quien canalizar todo tipo de apoyos.

6.2.2 Aspectos generales del desempeño docente valorados como mejorables

Cuando se les pregunta a directores y docentes sobre qué modificaría del trabajo del coordinador, las respuestas indican que las oportunidades de mejora son diversas según los contextos particulares. Los directores opinan que deben mejorar su formación profesional y su capacidad para responder a las necesidades de los docentes.

Consultados en los grupos focales en relación a lo que modificarían respecto a los coordinadores para lograr un nivel óptimo, las respuestas se enmarcan en dos grandes tendencias. Por un lado, los que están completamente satisfechos con el desempeño actual de los coordinadores docentes y, por otro lado, una tendencia que considera que deben mejorar sustancialmente sus relaciones, pues consideran que no existe suficiente apertura y flexibilidad, que los coordinadores deberían ser mucho menos estrictos.

En este grupo también se encuentran quienes manifestaron que a veces, cuando alguna vez no podían cumplir con lo requerido, sentían que el coordinador los *“hostigaba, y presionaba, sin valorar en ese momento que siempre entregan todo en término”*. La flexibilidad fue valorada por todos los docentes como indispensable para poder desempeñarse en este cargo, pero más aún por este grupo que manifestó que si no existe tal flexibilidad los docentes no prestan colaboración y se limitan a lo indispensable.

El grupo que se posiciona en la primera tendencia sostiene que el trabajo es desbordante para los coordinadores, que en centros grandes deberían poner más y tener un límite de docentes por cada uno, porque hay algunos que están realmente sobrecargados, así también

manifestaron que no les parece adecuado que haya coordinadores que funjan como coordinadores y además como docentes. Asumen que la tarea de coordinación es permanente y de gran responsabilidad como para poder atender grupo además, la opinión general es que deben dejarle solo la coordinación. De aquí que, con lo poco o mucho que realizan en el marco de este horizonte de trabajo, es suficiente y satisfactorio para el grupo de los encuestados que se sitúan en esta tendencia de reconocimiento.

Asimismo, se plantea como uno de los aspectos principales a mejorar, la errónea desvinculación del director con los procesos docentes y pedagógicos. Se plantea que en ocasiones reiteradas los directores descargan en el coordinador funciones que corresponden a la dirección, por eso los coordinadores también están siempre con tanta sobrecarga. En algunos centros el planteamiento es diferente, pues confirmaban que el director y coordinador formaban un excelente equipo y que cada quien hace su trabajo.

De igual forma, algunos proponen que se fortalezca la función de los coordinadores en el apoyo para el seguimiento al trabajo con madres y padres, y mayor seguimiento con la ambientación de los espacios de aprendizajes y mayor motivación de los aprendizajes. En este sentido, algunos planteaban que la labor del coordinador se ve poco reflejada porque los docentes están desmotivados debido a la precariedad con que trabajan, sin materiales, sin libros, aulas que no están ambientadas, poco higiénicas, lo que a su parecer desmotiva a estudiantes y docentes, “demasiado hacen los coordinadores en tales condiciones”.

6.2.3 Percepciones y valoraciones sobre liderazgo y desempeño de coordinador pedagógico en el ámbito de la gestión

Además de poseer un conjunto de características personales y conocimientos para desempeñar el cargo, los coordinadores docentes han de exhibir liderazgo y una serie de competencias en el ámbito de gestión que los convierten en profesionales aptos para conducir procesos de planificación, seguimiento y evaluación de su trabajo en los distintos ámbitos. En tal sentido, deben mostrar capacidad para ejercer un liderazgo ético y positivo, un manejo efectivo de la comunicación, dominio de las tecnologías de la información y la comunicación o al menos disposición a dominarlas y por último habilidades para planificar, evaluar y sistematizar su trabajo.

6.2.3.1 Liderazgo ético

El 85% de los directores considera que el coordinador docente se maneja con honestidad y transparencia, (tabla 15) mientras el 80% afirma que maneja con discreción la información que recibe. Los docentes por su parte tienen una opinión menos positiva sobre estos aspectos (ver tabla 16).

Tabla No. 15.
Opinión del director sobre la honestidad y transparencia del coordinador y simaneja con discreción la información que recibe

Ítem	Honestidad y transparencia		Discreción	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
S/R	2	2.5	4	5.1
Siempre	67	84.8	63	79.7
A veces	8	10.1	10	12.7
Nunca	2	2.5	2	2.5
Total	79	100.0	79	100.0

Tabla No. 16.
Opinión de los docentes respecto a la forma en que se maneja el coordinador

Ítem	Docente	
	Frecuencia	Porcentaje
S/R	26	6.6
Honestidad y transparencia	178	45.2
Discreción con la información que recibe	54	13.7
Liderazgo profesional	87	22.1
No válido	49	12.4
Total	394	100.0

En los grupos focales se manifestó que el estilo de liderazgo comunicativo, promotor de relaciones colaborativas, además de un accionar armónico entre coordinador y director, resulta ante los docentes una comprobación de que las decisiones son consensuadas y que se puede trabajar en equipo respetando cada quien su lugar.

Las características más destacadas por los docentes de sus estilos de relación son la discreción, la capacidad de comunicación, la apertura, la flexibilidad y el hecho de estar atentos a cualquier necesidad de los maestros. Opinan *“que con el ejemplo demuestran cómo se deben vincular entre sí y actuar, por ejemplo son muy disciplinados, jamás llegan tarde o se les olvida alguna reunión o compromiso establecido, porque llevan registros de todo y eso da mucha confianza a los docentes.”*

Opinan los docentes que el liderazgo de los coordinadores no sólo ha impactado a los maestros, sino también a los estudiantes *“que se sienten apoyados y escuchados cuando es necesario, confían en los coordinadores porque sienten que cuentan con alguien que los puede guiar y que está en buena disposición siempre.”*

Un manejo efectivo de la comunicación es un elemento clave de liderazgo del coordinador. Se cuestionó al coordinador y a los propios docentes sobre los medios que utiliza para comunicarse con ellos/as. En la tabla 17 se observa una discrepancia considerable en las respuestas de ambos, pues mientras la mayoría de los coordinadores opina que se comunican principalmente por medios escritos (91.3%), la mayoría de los docentes (87.6%) afirma

que lo hacen verbalmente. De la misma manera, un 67.5% de los coordinadores dice utilizar el correo electrónico para comunicarse con los docentes, mientras apenas un 4.8% de los docentes lo confirma.

Tabla No. 17.
Medios para transmitir la información a los maestros

Ítem	Docente		Coordinador	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Verbal	345	87.6	49	61.3
Por notificaciones escritas (circular, informes, memorándum, avisos, etc.)	237	60.2	73	91.3
Usos del correo electrónico	19	4.8	54	67.5
Otro	5	1.3	4	5.0

En sentido general, los coordinadores son muy valorados positivamente en el despliegue de su liderazgo tanto en el aspecto relacional como comunicacional, aunque no exista consenso en los medios utilizados para comunicar información a los docentes.

6.2.3.2 Uso de las TICs

Se recuperaron opiniones y valoraciones sobre el uso de medios tecnológicos como medios de apoyo a la gestión de los coordinadores. En cuanto al uso que el coordinador docente hace de la tecnología para realizar su trabajo, los tres actores consultados coinciden ampliamente. Un poco más de un tercio de los tres actores opinan que la utilizan siempre, mientras que cerca del 14% de docentes y directores afirma que nunca la utilizan. Los coordinadores son más optimistas, pues un 60% dice que la utiliza a veces (tabla 18). La computadora es la tecnología más utilizada según el 28% de los coordinadores y el 70% de los docentes (tabla 19). El 98% de los coordinadores estaría dispuesto a participar de cursos sobre el uso de las Tics en Educación (tabla 20).

Tabla No. 18.
Uso de tecnología en el trabajo del coordinador docente

Ítem	Coordinador		Director		Docente	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
S/R	1	1.3	2	2.5	24	6.1
Siempre	26	32.5	28	35.4	132	33.5
A veces	48	60.0	38	48.1	178	45.2
Nunca	3	3.8	11	13.9	54	13.7
No válido	2	2.5			6	1.5
Total	80	100.0	79	100.0	394	100.0

Tabla No. 19.
Medios tecnológicos utilizados

Ítem	Coordinador		Docente	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Computadora	60	27.5	275	69.8
Radio o televisión	19	2.5	50	12.7
Internet	31	5.0	129	32.7
Proyector de video	27	11.3	77	19.5
Cámara	32	1.3	103	26.1

Tabla No. 20.
Interés en participar en capacitación sobre uso de tecnologías educativa

Ítem	Coordinador	
	Frecuencia	Porcentaje
En su mayoría	78	97.5
Solo algunos	2	2.5
Total	80	100.0

Como vimos anteriormente, el uso de correo electrónico como medio de comunicación con docentes y directores es prácticamente nulo, al parecer de docentes y directores. El uso de tecnología para su trabajo es sumamente bajo aunque manifiestan disposición a aprenderlas.

6.2.3.3 Elaboración de planes de trabajo y evaluación periódica

Como parte de sus competencias en el ámbito de la gestión, se espera que los coordinadores docentes elaboren y ejecuten planes anuales y mensuales en coordinación con los directores y los evalúen para tomar decisiones a partir de los resultados encontrados. En tal sentido, se indagó sobre la existencia de esos planes, sobre la frecuencia de su elaboración, quien le da seguimiento y si se lleva a cabo alguna evaluación de dicho plan.

El 99% de los coordinadores afirma que elabora planes por escrito (tabla 21). El 72% de los directores y el 79% de los docentes dicen que lo hacen siempre, mientras que el 19% de los directores y el 14% de los docentes dicen que lo hacen a veces (tabla 22). Cuando se le pregunta si lo presenta a su director, el 95% de los coordinadores docentes afirma que lo hace; cuando se le pregunta al director, el 68% dice que siempre y el 24% a veces (tabla 23).

En cuanto a la frecuencia de elaboración de dichos planes, coordinadores y directores coinciden en que se hacen principalmente semanal (40%) y en menor medida, mensualmente (coordinadores 31.3 y directores 22.8) (Tabla 24).

Tabla No. 21.
Elaboración por escrito de planes para el desempeño de las funciones del coordinador

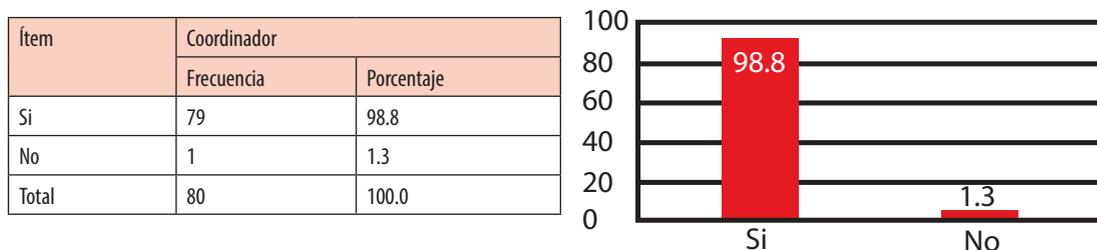


Tabla No. 22.
Opinión de docentes y directores sobre si el coordinador elabora por escrito planes para el desempeño de sus funciones

Ítem	Director		Docente	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
S/R	5	6.3	21	5.3
Siempre	57	72.2	310	78.7
A veces	15	19.0	56	14.2
Nunca	1	1.3	6	1.5
No válido	1	1.3	1	0.3
Total	79	100.0	394	100.0

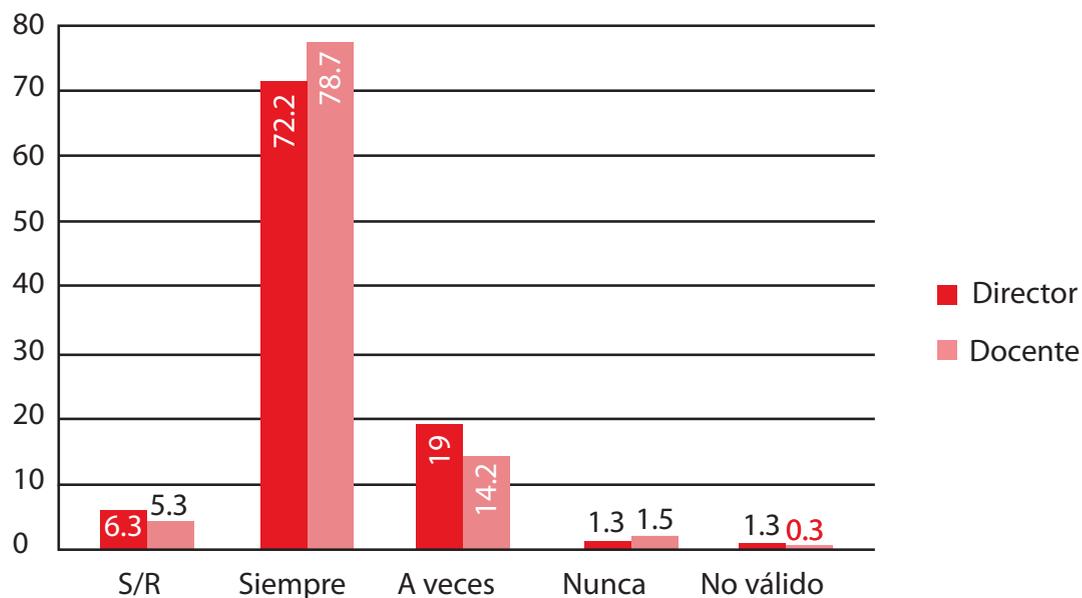


Tabla No. 23.
Presentación al director de los planes de trabajo del coordinador

Ítem	Coordinador		Director	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
S/R	3	3.8	2	2.5
Siempre	76	95.0	54	68.4
A veces			19	24.1
Nunca	1	1.3	4	5.1
Total	80	100.0	79	100.0

Tabla No. 24.
Frecuencia elaboración de planes de trabajo por parte del coordinador

Ítem	Coordinador		Director	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
S/R			2	2.5
Nunca	1	1.3	2	2.5
Diario	2	2.5	2	2.5
Semanal	32	40.0	32	40.5
Quincenal	2	2.5	6	7.6
Mensual	25	31.3	18	22.8
Semestral	6	7.5	5	6.3
Anual	4	5.0		
No válido	8	10.0	12	15.2
Total	80	100.0	79	100.0

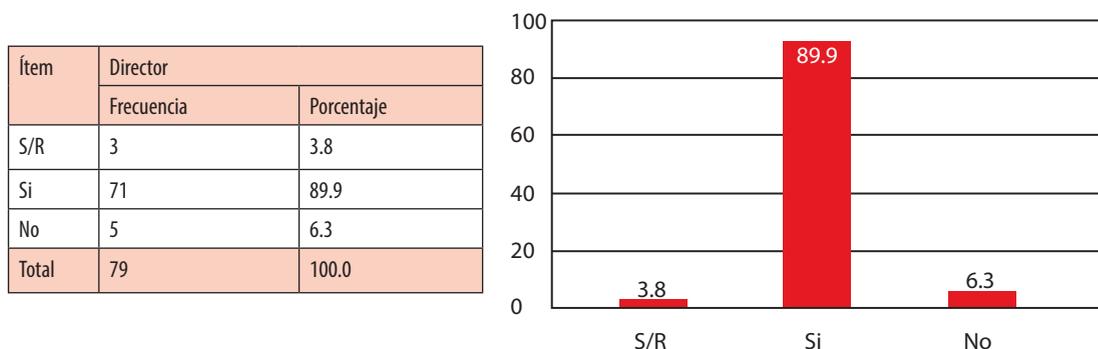
Se cuestionó al coordinador sobre el seguimiento a su plan de trabajo. El 88.8% considera que es el técnico del distrito quien le da seguimiento a su plan de trabajo, mientras que el 75% dice que es el director (tabla 25). Cuando se le pregunta al director, un 90% afirma dar seguimiento (tabla 26). Estas respuestas no sorprenden pues desde algunos distritos y regionales, técnicos han dado seguimiento a la labor de los coordinadores docentes desde su nombramiento.

En los grupos focales, los que afirman recibir seguimiento desde el distrito son los coordinadores del primer ciclo en el marco de las actividades de formación que se realizan con universidades y organizaciones gubernamentales.

Tabla No. 25.
Persona que le da seguimiento al plan de trabajo del Coordinador

Ítem	Coordinador/a		Técnico del distrito		Director/a	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
S/R	40	50.0	9	11.3	19	23.8
No					1	1.3
Si	39	48.8	71	88.8	60	75.0
No válido	1	1.3				
Total	80	100.0	80	100.0	80	100.0

Tabla No. 26.
Seguimiento a los planes de trabajo del coordinador por parte del director



Se les preguntó a los coordinadores si realizan evaluación de su plan de trabajo y la respuesta fue positiva en el 95% de los casos (tabla 27). Con relación a la frecuencia de la revisión de dicho plan, en la tabla 32 se observa que mientras un 68% de los coordinadores dice hacerlo semanalmente, el 63% de los directores afirma que lo hacen semanal (35.4) y mensualmente (27.8). El análisis cualitativo revela que para la mayoría de los coordinadores su planificación se convierte en un instrumento de evaluación, así como las fichas que utilizan para dar seguimiento a la labor docente pues afirman que estos instrumentos son revisados por ellos mismos en cuanto a cumplimiento o no de lo propuesto y registrado.

Tabla No. 27.
Evaluación del coordinador de su plan de trabajo

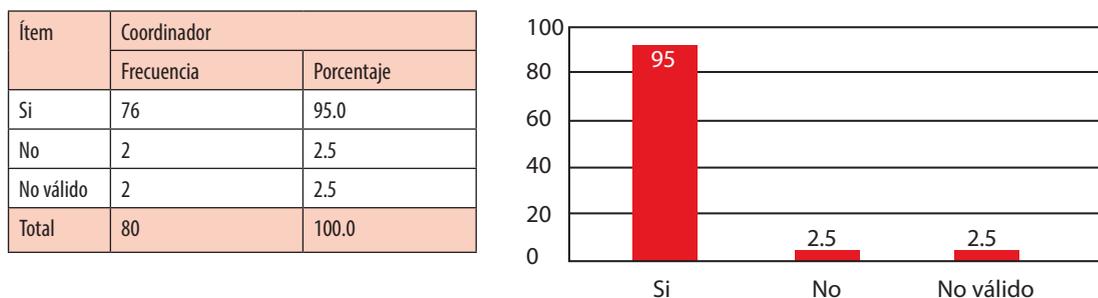
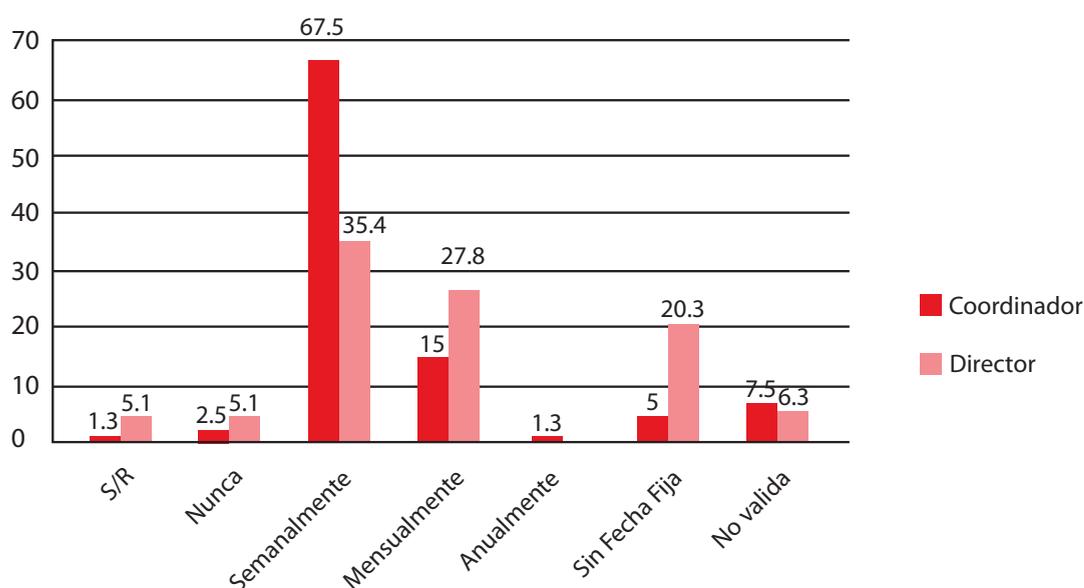


Tabla No. 28.
Frecuencia de revisión de los planes de trabajo

Ítem	Coordinador		Director	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
S/R	1	1.3	4	5.1
Nunca	2	2.5	4	5.1
Semanalmente	54	67.5	28	35.4
Mensualmente	12	15.0	22	27.8
Anualmente	1	1.3		
Sin Fecha Fija	4	5.0	16	20.3
No valida	6	7.5	5	6.3
Total	80	100.00	79	100.0



Los directores afirman que dan seguimiento a través de diálogos, entrega de informes, reuniones, a través del análisis de los resultados de los estudiantes, planes de trabajo, observación directa, comunicación permanente y mediante revisión de los registros. Algunos directores expresan que no logran que los coordinadores entreguen su plan de trabajo.

En cuanto a la práctica de elaborar planes, dar seguimiento a los mismos y evaluarlos, la mayoría de los coordinadores docentes presenta visiones mucho más positivas acerca de estos procesos que directores y docentes.

El análisis de las evidencias del trabajo del coordinador que se presenta más adelante en este informe confirma que si bien la práctica de planificar está instalada en la cultura de trabajo del coordinador docente, en sentido general, estos planes adolecen de fallas en el orden de que muchas veces se reducen a simples calendarizaciones de reuniones y actividades sin evidencias de un sentido de proceso, seguimiento y evaluación.

6.2.4 Capacitación recibida y su relación con el desempeño de los coordinadores docentes. Desempeño en el ámbito de la formación y el acompañamiento

De acuerdo al MINERD, el principal ámbito de desempeño del coordinador docente es el de la formación y el acompañamiento a la práctica pedagógica del equipo de docentes del ciclo en el que se desempeña. Se espera que el coordinador fomente en sus acompañados un sentido crítico y reflexivo sobre su propia práctica con el objetivo de su mejora. Se espera además que fomente el trabajo colaborativo, creando las oportunidades para el intercambio de experiencias entre docentes y procurando espacios de perfeccionamiento y actualización. En coherencia con este enfoque, el acompañamiento debe ser sistemático, no casual, debe adaptarse a los niveles de desarrollo docente y tener un sentido de proceso.

6.2.4.1 Concepciones de acompañamiento

Cuando se les pregunta a los coordinadores en qué consiste la labor de acompañamiento que realiza con los docentes, se puede concluir que aunque ofrecen respuestas muy diversas, las mismas responden al discurso impulsado por el MINERD sobre la responsabilidad y funciones del acompañamiento. Se pudo advertir que la mayoría de las respuestas tenía una estructura con dos partes, una primera que respondía a la pregunta, qué hago cuando acompaño y que por lo tanto empezaba con acciones representadas por verbos tales como ayudar, observar, orientar, dar seguimiento, detectar, motivar, revisar, planificar, etc; y una segunda que intenta expresar el para qué o la finalidad de esas acciones de acompañamiento.

Con relación a las acciones implicadas en el proceso de acompañar, muchos repetían que el acompañamiento era acompañar en el aula, por lo que no cabe duda que el ámbito por excelencia de esta acción es el aula de clases y el objeto principal la práctica pedagógica con sus procesos inherentes de planificación, ejecución y evaluación.

Los docentes utilizaban distintas expresiones para significar las acciones más comunes implicadas en la acción de “acompañar”, tales como a) observar la labor docente en el aula, b) apoyarlos con estrategias, c) observar, dar sugerencias y hacer acuerdos, d) dar seguimiento a los planes, e) compartir experiencias, f) reflexionar sobre la práctica, g) orientar la labor pedagógica, h) detectar debilidades y fortalezas de la práctica, i) servir como guía y tratar de ayudar en la planificación y elaboración de estrategias, j) facilitarle todo lo que esté en nuestras manos, recursos, talleres, informaciones, k) planificar con ellos una enseñanza diferenciada para los niños con menos avances, l) revisar su planificación, elaborar acuerdos y compromisos y mantener informados a los docentes.

Algunas expresiones hacen referencia a acciones estereotipadas, poco flexibles, y a procesos más relacionados con acciones de supervisión y control, a saber, velar por el cumplimiento de la carga horaria; revisar que estén trabajadas las calificaciones parciales a tiempo, según la malla de contenidos que manda el MINERD; verificar que se trabajen los contenidos curriculares que corresponden; aplicar fichas para el mejoramiento de la calidad educativa; velar por la aplicación del buen uso de los tres momentos de la clase; seguimiento en el cumplimiento de horarios en el desarrollo de los contenidos; dar seguimiento al cumplimiento del horario escolar; o ver si los contenidos que están planificados corresponde a lo que el docente está impartiendo.

Se encontró mayor similitud en el discurso referido a las finalidades del acompañamiento, con la variación de que mientras 1) la mayoría se refería a la mejora del desempeño docente como el objeto directo de la acción de acompañar, 2) algunos mencionaban como objeto principal el aprendizaje de los estudiantes, 3) otros incluyen ambos, pero colocan la mejora del desempeño docente como condición o paso previo a la mejora del aprendizaje estudiantil.

A continuación se resumen las expresiones textuales utilizadas por los coordinadores para significar el para qué del acompañamiento:

Finalidades del acompañamiento según coordinadores docentes en el desempeño docente:

- Facilitar los medios necesarios para que los docentes tengan un buen desempeño en su práctica pedagógica.
- Hacer más eficiente la práctica pedagógica.
- Acompañar al docente para mejorar su trabajo de aula.
- Buscar estrategias que mejoren el proceso además de resaltar y dar continuidad a cada cosa positiva que presenta el docente.
- Buscar soluciones que mejoren cada día la práctica docente en el aula, a través del consenso entre el maestro y el coordinador.
- Consiste en acompañar al maestro en su tarea buscando la manera de mejorar en la calidad educativa, reflexionando en la mejora de la práctica pedagógica.
- Con el propósito de ayudarlo en el desempeño de sus funciones, más bien ofrecerle orientaciones pedagógicas.
- Acompañar al docente en el camino y así lograr su mejoría en la práctica.

Finalidades del acompañamiento según coordinadores docentes en el aprendizaje estudiantil:

- Para que los docentes tengan un mejor resultado en el aprendizaje de los estudiantes.
- Mejoras de los aprendizajes.
- Mejorar competencias de los alumnos.
- Mejorar la calidad educativa y facilitar el aprendizaje de nuestros niños.

Desempeño docente como condición previa al aprendizaje estudiantil:

- Ayudar a mejorar la calidad de los docentes para que puedan ayudar a los estudiantes.
- Apoyarlos para que juntos hagamos estrategias en pro de su práctica con miras a que sus alumnos desarrollen competencias que les permita actuar de forma competente.
- Consiste en orientar su labor pedagógica ofreciendo apoyo en los casos en que lo amerite y permitiendo en todo el sentido de la palabra mejores aprendizajes en los alumnos.
- Velar por el buen funcionamiento y metodología que éste aplique a los estudiantes para que así se pueda lograr un aprendizaje significativo en nuestros alumnos.

A partir de las respuestas que dan los coordinadores ante las preguntas de cómo acompañan y para qué acompañan, podemos concluir que en sentido general son muy consistentes en considerar que el acompañamiento debe estar dirigido a mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes para que éstas puedan impactar el aprendizaje estudiantil, lo cual concuerda con el discurso que el discurso del Ministerio sobre el particular.

6.2.4.2 Realización de espacios formativos y de seguimiento al trabajo de aula: Reuniones y visitas al aula

Se espera que como parte del seguimiento al trabajo pedagógico del centro, los coordinadores realicen reuniones con docentes, director y el equipo de gestión, éste último considerado como un equipo de liderazgo colegiado que tiene como rol fundamental ser un grupo de apoyo y de colaboración de la dirección. También se espera que en ese seguimiento, el coordinador acompañe a los docentes en su desempeño de aula. Se cuestionó por un lado la frecuencia de reuniones que realiza el coordinador con este equipo, con los docentes y con el director y además la frecuencia de visitas de acompañamiento en aula.

Se observa en la tabla 29 que la mayoría de los coordinadores docentes realiza reuniones con una frecuencia que va desde diaria hasta mensual, destacándose una tercera parte de los coordinadores que realiza reuniones semanales con docentes y directores, mientras que con el equipo de gestión las reuniones son mensuales. Llama la atención que más de un 20% de los coordinadores afirme realizar reuniones diarias con docentes y director, a menos que hagan referencia a conversaciones y encuentros informales de intercambio de información que son normales en la dinámica de la vida cotidiana del centro, pero que no tienen la formalidad de una reunión en el marco de un seguimiento al proceso educativo.

Este nivel de informalidad de muchas de las reuniones se confirma cuando se cuestiona al coordinador sobre los productos que se derivan de esas reuniones, pues solo un 25% de éstos afirma generar un acta, que sería el indicador de que las reuniones son parte de un proceso de seguimiento a la dinámica escolar (tabla 30). Otros productos señalados en la opción de Otros fueron cronogramas de trabajo, fichas de acompañamiento e informes.

Tabla No. 29.
Frecuencia de las reuniones del coordinador/a con docentes, directores y equipo de gestión

Ítem	Docente		Director		Equipo de Gestión	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
S/R	2	2.5	11	13.8	13	16.3
Diario	16	20.0	18	22.5	4	5.0
Semanal	27	33.8	28	35.0	17	21.3
Quincenal	11	13.8	11	13.8	13	16.3
Mensual	20	25.0	8	10.0	25	31.3
Semestral					4	5.0
Otro	1	1.3	2	2.5	2	2.5
No válido	3	3.8	2	2.5	2	2.5
Total	80	100.0	80	100.0	80	100.0

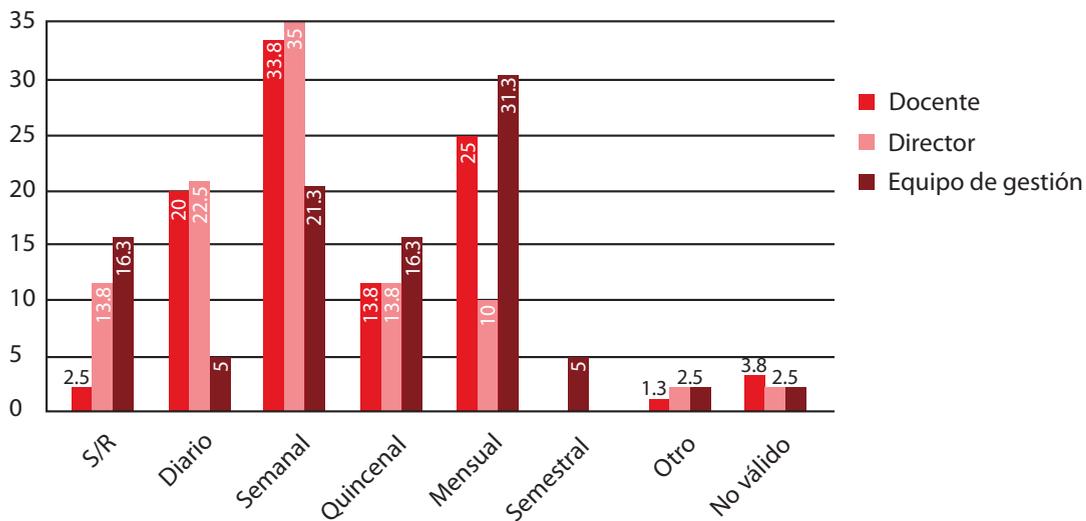
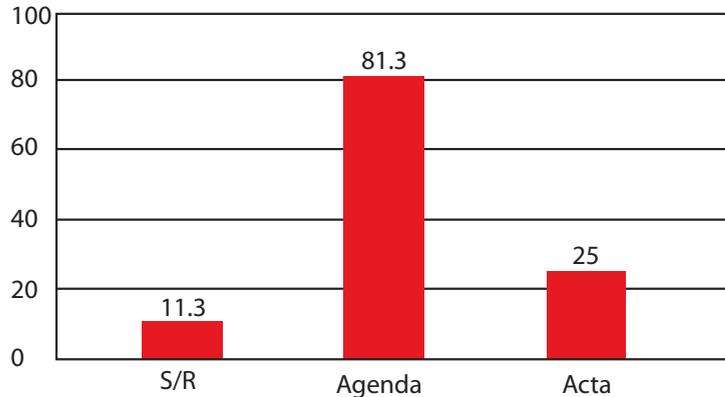


Tabla No. 30.
Productos generados de las diferentes reuniones realizadas en el centro educativo

Ítem	Coordinador	
	Frecuencia	Porcentaje
S/R	9.0	11.3
Agenda	65.0	81.3
Acta	20.0	25.0



Cuando se le pregunta a los docentes sobre la frecuencia de reuniones con los coordinadores docentes, un 76% indica que van de semanal a mensual, lo cual coincide bastante con la respuesta del coordinador que en un 72% señala esa misma frecuencia (tabla 31).

Tabla No. 31.
Frecuencia de reuniones del coordinador/a docente con todos los maestros, según la opinión de estos últimos

Ítem	Docente	
	Frecuencia	Porcentaje
S/R	17	4.3
Nunca	7	1.8
Diario	17	4.3
Semanal	73	18.5
Quincenal	73	18.5
Mensual	177	44.9
Semestral	21	5.3
Anual	1	.3
No válido	8	2.0
Total	394	100.0

En relación a la frecuencia de reuniones, consultada en los grupos focales, se pueden agrupar en dos modalidades ya que varían entre quienes se reúnen regularmente y llevan un calendario de reuniones, que son la mayoría de las escuelas visitadas, reuniones que ocurren entre quincenal en algunos casos y el resto mensualmente, hasta quienes no se reúnen con ninguna regularidad y la respuesta recibida fue que se reunían cada vez que surgía algo en particular que requería que se llevara a cabo una reunión o porque venía el equipo de gestión, en estos casos la frecuencia variaba entre una vez por semana y quincenalmente, pero por lo mismo que no existe una frecuencia regular, esto puede variar mucho, *“varias veces en el año, sin calendario específico”*.

En algunas de las escuelas visitadas, comentaron que por el tamaño, (esto fue en las más numerosas), además de las reuniones con todos los docentes, tenían regularmente reuniones por ciclo, por áreas o por grados. En los casos que las reuniones se hacen por ciclo, manifiestan que las reuniones son mucho más frecuentes con el primer ciclo *“porque es el más necesitado”* y en los planteles que están muy organizados tienen un organigrama que fue diseñado por el coordinador conjuntamente con los docentes, cuentan con un equipo de gestión que es el que más se reúne, porque coordinan todas las actividades, ven registros, chequean cursos, con esto han logrado descentralizar de manera que no es necesario reunir la comunidad educativa entera todo el tiempo. El equipo se reúne y luego comparten con el resto de los docentes y allí pueden dar sus sugerencias.

En todos los grupos focales se plantean las reuniones entre coordinador con todos los docentes como efectivas para el análisis y la reflexión *“porque nos ayudan a crecer”*, aunque cabe señalar que las respuestas sobre los contenidos tratados en las reuniones resultaban en algunos casos, ambiguas o poco claras, la mayoría indicó que las reuniones se llevaban a cabo con un calendario preparado por el coordinador/a y que él indicaba los contenidos a tratar, aunque en caso que los docentes necesitaran tratar algún tema en particular, él lo incorporaba en la agenda.

Las reuniones comentadas como de mayor riqueza son aquellas que se dan para analizar fortalezas y debilidades, con el análisis de datos de cada docente de manera tal que se analizaba un récord construido por el coordinador de manera que se podía analizar la evolución tenida en cada proceso individual, detectar qué tanto se trabajó la planificación realizada y elaborar estrategias para complementar lo que fuera necesario.

En los grupos focales se expresó que existen diversas modalidades respecto a cómo proceder con las reuniones y encuentros pedagógicos durante el período escolar porque en todos los planteles al final de cada período se hacen reuniones de evaluación y se diseñan estrategias de mejora, sin embargo durante el año escolar unos procuran mantener un ritmo de reuniones constantes facilitando el proceso de manera que no se descontinúen los encuentros, otra modalidad consiste en reunirse sólo cuando existe algo puntual que tratar, otra implica compromiso de los docentes para reunirse fuera del horario de labores y trabajar el tiempo necesario, otros calendarizan aunque sea en forma muy espaciada estos encuentros y no siempre pueden cumplir con ese calendario, y otra forma consiste en realizar las reuniones con el equipo de gestión y este equipo es quien se reúne con regularidad, toman las decisiones y luego las comunican al resto de los docentes, escuchando las sugerencias de estos, si las hay.

Sin embargo en otros planteles el planteamiento es muy diferente, los coordinadores procuran los espacios para reunirse y tienen muy bien organizadas las rotaciones de maestros para cubrir los cursos de manera que no se descuiden los salones, así también a veces retiran a los niños unos minutos antes y esto les permite hacer reuniones cortas con todo el grupo y sin necesidad de informar en el distrito, ya que son sólo unos minutos. Si bien esta modalidad la comentaron en planteles más pequeños, parece un estilo más acorde a las necesidades de reuniones.

Es evidente un estilo de organización de las reuniones, temas a tratar, capacitaciones, etc. donde existe coincidencia en pensar que las autoridades del distrito deciden qué y cómo deben llevarse a cabo estos encuentros y que la figura del coordinador es quien diseña y realiza las reuniones de acuerdo a la programación realizada por él. Aunque existe aceptación de esta modalidad, resulta verticalista, poco participativa y como pudo comprobarse en otros apartados, también paternalista.

En general se planteó como preocupante que el llevar a cabo reuniones o asambleas de docentes es algo que no se puede hacer realmente porque para eso tendrían que informar al distrito con el objetivo de que puedan retirar a los estudiantes antes de la hora regular. Esto impide el desarrollo de reuniones como sería necesario para poder coordinar, reflexionar y tomar decisiones sobre necesidades personales o institucionales. En su lugar, se realizan reuniones rápidas, de 10 o 15 minutos para apenas intercambiar informaciones, mientras el resto cuida los estudiantes de esos salones. No es lo ideal, sin embargo es la solución que han encontrado para poder avanzar; cuando aún no han comenzado las clases es muy provechoso el espacio dedicado a talleres pues no tienen la presión del tiempo y pueden profundizar en los contenidos del taller, pero eso es sólo en ese lapso de tiempo que es agosto.

No todos los planteles están organizados de esta forma y la queja está relacionada con la inconsistencia que hay entre lo que se les solicita, que se reúnan, que trabajen en equipo, que realicen grupos pedagógicos, sin embargo no hay forma de poder hacerlos si no existe una solución para atender a los niños, en algunos casos se hacen esos grupos pedagógicos por curso, como para resolver en parte esta necesidad. El problema de la disciplina cuando

la docente que cubre no es la titular del grupo, aparece con mucha más fuerza y paralelamente a esto los padres no participan ni se integran en actividades escolares, y no todos están ocupados, sino que depositan la responsabilidad total en la escuela.

Las visitas al aula fue la otra estrategia que se quiso explorar como parte del acompañamiento y que desde la perspectiva de los investigadores se consideran como sesiones de intercambio y apoyo que pueden tener distintos propósitos, pero que tienen el fin último de favorecer la reflexión de los docentes sobre su desempeño siempre con el objetivo de mejora.

Con relación a estas visitas, se observó coincidencia de respuestas frente al cuestionamiento sobre la frecuencia de acompañamiento en el aula, pues entre un 20% y un 30% de coordinadores y docentes indican una periodicidad semanal, quincenal y mensual (tabla 32). Vale la pena señalar, sin embargo, que algunos docentes indicaban en la respuesta Otros, que visitaban las aulas según la necesidad o cuando se presentaba alguna circunstancia, lo cual revela, al igual que con la celebración de reuniones, una concepción de que el acompañamiento es eventual o circunstancial y que se acompaña solo cuando hay algún “problema” que solucionar.

Tabla No. 32.
Frecuencia con la que el coordinador acompaña a los docentes en sus aulas

Item	Coordinador		Docente	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
S/R	1	1.3	18	4.6
Nunca			1	.3
Diario	18	22.5	44	11.2
Semanal	21	26.3	96	24.4
Quincenal	17	21.3	95	24.1
Mensual	17	21.3	109	27.7
Semestral	2	2.5	20	5.1
Otras	5	6.3		
No válidos			11	2.8
TOTAL	80	100.0	394	100.0

Los docentes, al ser cuestionados sobre el trabajo de acompañamiento que realiza el coordinador docente, el tipo de actividades que realiza, mostraron respuestas muy diversas. Como se indica en la siguiente tabla, el 20% indica que básicamente la labor del coordinador es observar el desempeño, el 15% revisar planificación y evaluación, el 19% detectar fortalezas y debilidades y un 5% retroalimentar el desempeño. Si se comparan con las visiones expresadas por los coordinadores docentes, analizadas previamente como parte de sus concepciones de acompañamiento, podemos concluir que existe mucha similitud en ambos actores acerca de lo que es acompañar.

Tabla No. 33.

Básicamente en qué consiste la labor de acompañamiento a los docentes por parte del coordinador

Ítem	Docente	
	Frecuencia	Porcentaje
S/R	33	8.4
Observación de su desempeño	77	19.5
Revisión de la planificación y evaluación	57	14.5
Identificación de debilidades y fortalezas	74	18.8
Retroalimenta el desempeño	20	5.1
No válido	133	33.8
Total	394	100.0

La modalidad compartida por todos los planteles visitados para el estudio cualitativo consiste en que el coordinador con o sin previo aviso ingresa a un salón y observa, luego comenta con cada docente fortalezas y debilidades, en algunos casos se hace con todo el grupo, allí se exponen los aspectos a mejorar de cada curso, en cuyo caso se reflexiona en colectivo para sacar soluciones con apoyo mutuo, siempre guiados por el coordinador, figura que asume una actitud paternalista muy bien recibida por el grupo, sobre todo porque es el coordinador quien les brinda las estrategias que deben utilizar para mejorar su práctica, así como que si tienen desconocimiento de contenidos le preguntan al coordinador y éste les da la información o les explica cómo hacer la planificación y llevar a cabo los registros, *“nos instruye y documenta” “siempre está corrigiéndonos”*.

En resumen podríamos decir que en los grupos focales se constató que la concepción de acompañamiento varía mucho, en algunos casos se interpreta de una manera, y en otros de una diferente, entre las más frecuentes está el proceso que inicia con la observación de una clase hasta la retroalimentación o seguimiento que se da luego de la observación directa. Otra interpretación del acompañamiento muy repetida por los maestros consiste en los señalamientos que el coordinador les hace en relación a los acuerdos que han realizado por escrito, en una ficha lo cual implica un compromiso, si la práctica no se modifica luego de un tiempo prudencial se le da acompañamiento a ese maestro hasta que incorpore las mejoras a las que se había comprometido por escrito, y se llevan a cabo todos los acompañamientos necesarios a ese docente, refiriéndose al seguimiento o retroalimentación del proceso.

En la mayoría de los casos los docentes asumen la importancia de documentar el proceso y visualizan como el instrumento propio del acompañamiento las fichas de observación que contienen los indicadores de desempeño, y donde se anotan aspectos a mejorar que se revisan en posteriores observaciones en el salón o encuentros con el docente en cuestión.

Se puntualizó que la mayor parte de estas visitas son programadas, en muchos casos los docentes son advertidos de cuándo ocurrirá esa visita del coordinador, pero ocasionalmente se hacen visitas sin que exista previo aviso.

Otros hicieron notar que al principio sentían una gran resistencia a ser observados, y aunque con el tiempo han ido valorando el compromiso de coordinadores y la gran ayuda que significa, de todos modos para algunos docentes todavía el ser observados no es algo que les resulte agradable, aunque comprenden que es necesario y reconocen por unanimidad

que los coordinadores han sido bien capacitados para hacerles ver sus errores y sugerirles cambios en la práctica, tarea que se hace tanto en forma individual como grupal y siempre con mucho tacto.

En síntesis, las reuniones y las visitas son las principales estrategias utilizadas por los coordinadores para acompañar a los docentes. En el marco de estas se observa el desempeño, se identifican fortalezas y debilidades y se valoran los resultados de su trabajo pedagógico, entre otras acciones. La mayoría equipara el acompañar con el ciclo que inicia con la observación de la práctica docente en el aula y concluye con el proceso de retroalimentación de la misma. Las reuniones o encuentros formativos con diversos propósitos son muy bien valoradas pero enfrentan la gran dificultad de que no existen condiciones de tiempo para su realización. Las visitas al aula por su parte, aunque la justifican como necesarias, tienden a generarles incomodidad.

6.2.4.3 Gestión de información del acompañamiento y alternativas de apoyo al trabajo de aula

Cuando se les pregunta sobre la acción que toman con la información del acompañamiento a los maestros, en la tabla 34 se observa que los tres actores coinciden en que la usan principalmente para analizarla con los maestros, coordinador (87.5%), director (75.9%) y docente (71.8%), siendo de nuevo la percepción del coordinador más positiva. Las 2/3 partes de los coordinadores afirman además que le sirven de insumo para ajustar su plan de trabajo (61.3%) y que la sistematiza para la mejora docente e institucional (67.5%).

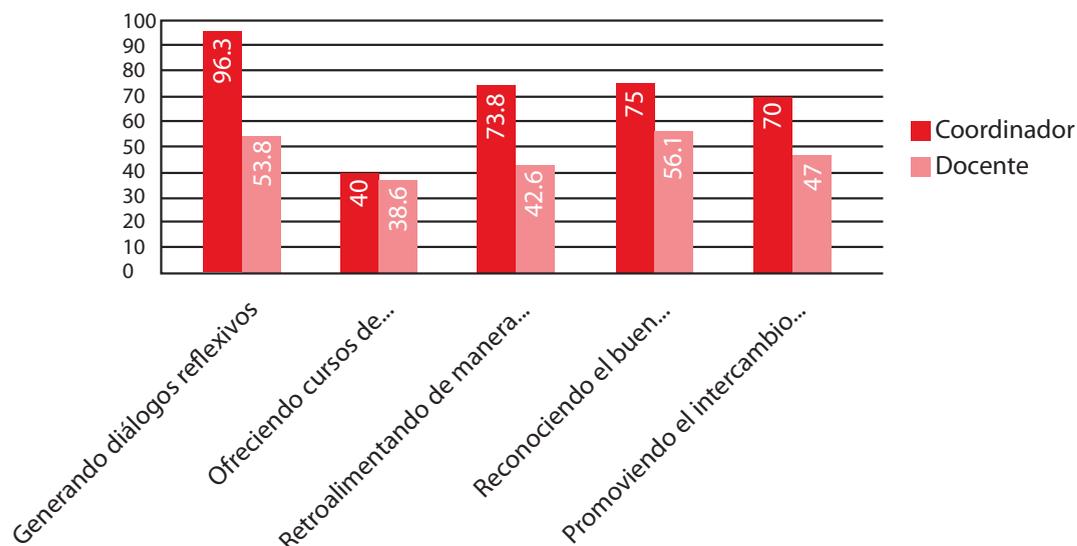
Tabla No. 34.
Uso que se le da a la información del acompañamiento a los maestros

Ítem	Coordinador		Director		Docente	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Archivarla	38	47.5	36	45.6	80	20.3
Pasarla al director	43	53.8	46	58.2	131	33.2
Analizarla con los maestros	70	87.5	60	75.9	283	71.8
Me sirve de insumo para ajustar mi plan de trabajo	49	61.3	26	32.9	110	27.9
La sistematizo para la mejora docente e institucional	54	67.5	39	49.4	159	40.4

En la tabla 35, se observa mucha discrepancia cuando se le pregunta a los coordinadores y a los docentes sobre las vías para dar seguimiento a los equipos docentes. De nuevo los coordinadores ofrecen respuestas consideradas más adecuadas pues con excepción de la oferta de cursos de actualización, la mayoría afirma que genera diálogos reflexivos (96.3), retroalimenta de forma individual y grupal (73.8), reconoce el buen desempeño (75) y promueve el intercambio y el trabajo colaborativo (70). Las respuestas de los docentes en los mismos indicadores fueron 53.8%, 42.6%, 56.1% y 47%, respectivamente.

Tabla No. 35.
Forma en que se da seguimiento a las fortalezas y debilidades del equipo docente

Ítem	Coordinador		Docente	
	Frec.	%	Frec.	%
Generando diálogos reflexivos	77	96.3	212	53.8
Ofreciendo cursos de actualización.	32	40.0	152	38.6
Retroalimentando de manera individual y grupal	59	73.8	168	42.6
Reconociendo el buen desempeño docente	60	75.0	221	56.1
Promoviendo el intercambio y el trabajo colaborativo entre docentes	56	70.0	185	47.0



En la tabla 36, un 78% de los docentes afirma que los coordinadores siempre les ofrecen alternativas para mejorar su trabajo, el 15% dice que lo hacen a veces. Sin embargo, cuando se les cuestiona acerca de las actividades que hacen los coordinadores docentes como parte de su rol de acompañantes, solo la mitad considera que genera espacios para intercambiar experiencias (tabla 37). Menos de la mitad afirma que modela nuevas formas de enseñar (36.5), facilita recursos de aprendizaje (41.4), promueve grupos de estudio (36) y promueve u organiza eventos de formación (48). Se ha visto anteriormente que la falta de tiempo limita la creación de espacios para reuniones de intercambio y talleres de formación.

Tabla No. 36.
Opinión de los docentes sobre si el coordinador les ofrece alternativas para mejorar su trabajo

Ítem	Docente	
	Frecuencia	Porcentaje
S/R	22	5.6
Siempre	309	78.4
A veces	60	15.2
Nunca	2	.5
No válido	1	.3
Total	394	100.0

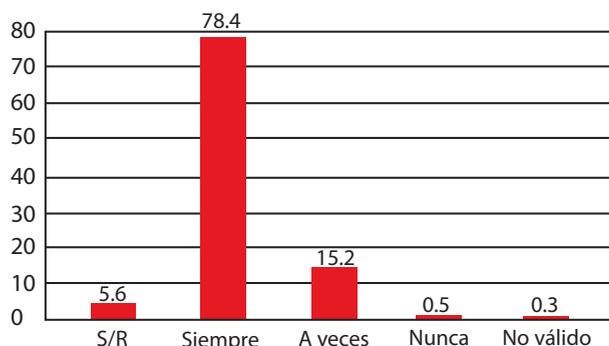
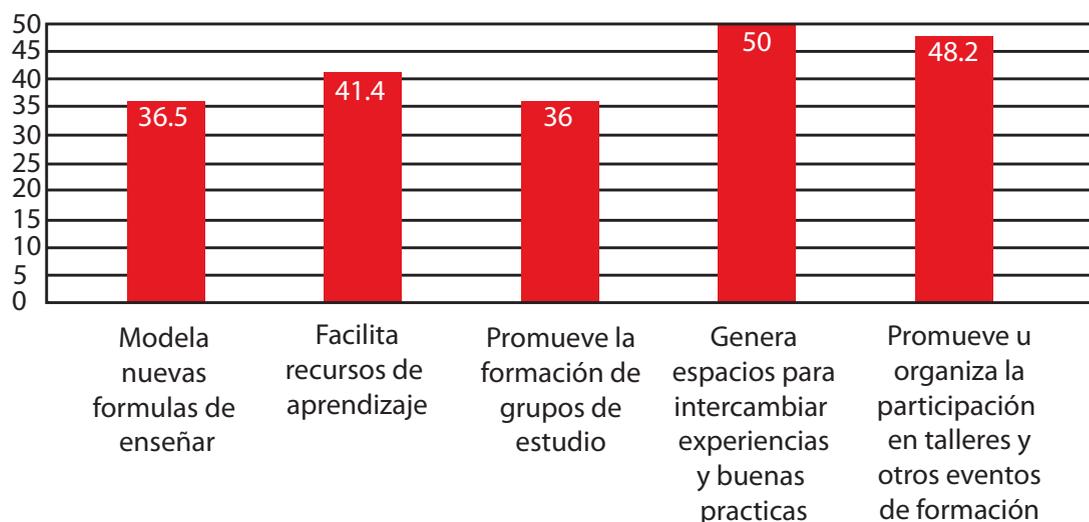


Tabla No. 37.
Actividades realizadas por el coordinador a favor de la labor docente

Ítem	Docente	
	Frecuencia	Porcentaje
Modela nuevas formas de enseñar	144	36.5
Facilita recursos de aprendizaje	163	41.4
Promueve la formación de grupos de estudio	142	36.0
Genera espacios para intercambiar experiencias y buenas practicas	197	50.0
Promueve u organiza la participación en talleres y otros eventos de formación	190	48.2



Una función clave del rol del coordinador docente es ayudar a los docentes a identificar áreas de oportunidad para mejorar su formación, así como a promover u organizar acciones de perfeccionamiento o actualización destinadas a satisfacer las necesidades identificadas.

En la tabla 38, se observa que el 64.7% de los docentes afirma que el coordinador siempre les ayuda a identificarlas, mientras el 27.4% dice que lo hace ocasionalmente. En cuanto a las formas de detectar las necesidades de formación, el 68% de los docentes dice que lo hace a través de la observación en los salones de clase y el 72% a través de las reuniones del equipo docente. El 36% de los coordinadores opinó que las identifica observando el desempeño en los salones (tabla 39).

En cuanto a las acciones emprendidas para satisfacer estas necesidades, el 61% de los coordinadores afirma que organiza cursos y talleres, el 51% promueve el intercambio de experiencias entre docentes, el 37.5% distribuye material de consulta y un 23.8% invita a especialistas al centro educativo (tabla 44).

Tabla No. 38.
Opinión de los docentes sobre si el coordinador les ayuda a identificar necesidades de formación

Ítem	Docente	
	Frecuencia	Porcentaje
S/R	21	5.3
Siempre	225	64.7
Ocasionalmente	108	27.4
Nunca	8	2.0
No válido	2	.5
Total	394	100.0

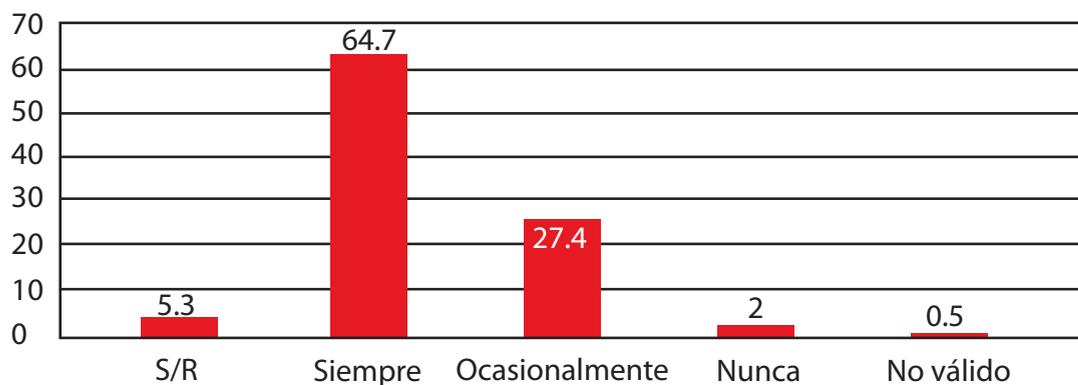
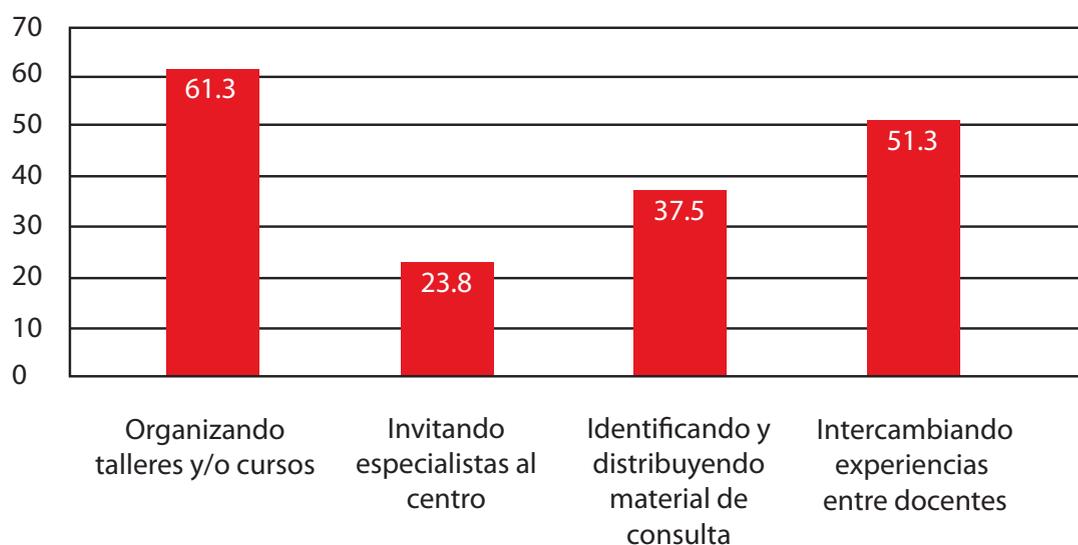


Tabla No. 39.
Forma más frecuente de detectar las necesidades de formación de los maestros

Ítem	Coordinador		Docente	
	Frec.	%	Frec.	%
Los maestros las manifiestan	2	2.5	69	17.5
El coordinador lo observa en los salones	29	36.3	268	68.0
Los estudiantes se quejan	1	1.3	24	6.1
Surgen en las reuniones de equipo	6	7.5	282	71.6
A partir de la revisión de las planificaciones docentes	12	15.0	90	22.8
Otras	1	1.3		
No válido	29	36.3		
Total	80	100.0		

Tabla No. 40.
Formas en que se satisfacen las necesidades de formación identificadas

Ítem	Coordinador	
	Frecuencia	Porcentaje
Organizando talleres y/o cursos	49	61.3
Invitando especialistas al centro	19	23.8
Identificando y distribuyendo material de consulta	30	37.5
Intercambiando experiencias entre docentes	41	51.3



Respecto a las capacitaciones recibidas, los docentes que participaron en los grupos focales consideran que ahora tienen más espacios de formación, que los talleres que imparte el coordinador, mismos que a su vez él recibió anteriormente, son de gran ayuda, así como los materiales que comparte luego de un taller.

6.2.4.4 Relación de las capacitaciones y las mejoras de los procesos de gestión pedagógica

En algunos centros educativos comentaron que resultan muy provechosos los encuentros específicos que llevan a cabo para capacitación, el estilo que se comparte en todas las instituciones consiste en que los coordinadores reciben cursos y talleres de capacitación y luego socializan los contenidos aprendidos con el resto de los docentes y en muchos casos además comparten materiales impresos que recibieron en esas capacitaciones, de manera que les queda material de lectura. Así también las innovaciones que ocurren en el sistema educativo son transmitidas por el coordinador con todos los maestros y explicadas hasta que se comprenden y pueden ser incorporadas.

Otra ventaja de capacitarse con esta función multiplicadora del coordinador, la constituye el hecho de que con tal modalidad no pierden clases, pueden atender a sus grupos y las capacitaciones las va distribuyendo el coordinador de manera equitativa y que no se descuiden los grupos. Sin embargo algunos docentes plantearon que si bien gracias a la intervención de los coordinadores ahora reciben mucha más capacitación, no es suficiente, y que aún tienen mucho por mejorar, que no tienen todas las competencias necesarias para desempe-

ñarse en forma eficiente, *“por eso también los coordinadores tienen que estar prestando tanta atención en los acompañamientos, que si se contara con maestros mejor formados, esa tarea sería más de seguimiento y mejora”.*

Los contenidos de esos talleres giran alrededor del desarrollo de las competencias para la docencia así como contenidos administrativos y disciplinares que en ocasiones se tratan por curso o nivel, si se plantea el caso, los temas son presentados por el coordinador de acuerdo a las capacitaciones recibidas por él, y en la mayoría de los planteles, los docentes pueden presentar sus necesidades o inquietudes para solicitar capacitación o por las necesidades detectadas en el centro, en cuyo caso si el coordinador considera que no puede impartir directamente la capacitación por la naturaleza del contenido, hace las gestiones necesarias para que vaya alguien al plantel a impartirla.

En un plantel comentaron que las comunidades de aprendizaje que se habían implementado y fueron descontinuadas, resultaban muy provechosas para el aprendizaje. En otros, relataron cómo la figura de la coordinadora ha resultado un incentivo muy grande porque se ocupa personalmente de gestionar lo que requieren (en este caso computadoras) y luego se ocupa de que reciban capacitación incluso en talleres que imparte los sábados.

Otra modalidad que ha resultado muy útil para el aprendizaje tanto de maestros como de estudiantes son los proyectos que en varios planteles cuentan con la colaboración de los coordinadores, esa modalidad de trabajo antes no se utilizaba y actualmente involucra a docentes y estudiantes en un proceso de aprendizaje continuo.

La capacitación a los maestros del primer ciclo es más frecuente que los del segundo ciclo, estos últimos sólo reciben capacitación al inicio, en la jornada de verano, pero los de primero gracias a los proyectos es que siguen capacitándose durante el año escolar; aunque hay que reconocer que a partir de la incorporación de la figura del coordinador, ha habido más oportunidades de capacitación para ambos ciclos. El hecho de que PUCMM coordine los proyectos de matemáticas y lengua española para el primer ciclo, estos docentes siempre están recibiendo ese apoyo, cosa que no ocurre con los del segundo ciclo.

En general todos reconocen que existe mayor capacitación desde que está el coordinador, que se exige también más capacitación a los maestros, se favorece para que tomen diplomados o capacitaciones los sábados como la que reciben de la OEI en la cual se van rotando de manera que todos puedan participar, o en el centro Poveda. Así también en algunas escuelas los docentes reconocen la importancia de los talleres y ofrecen tiempo extra de manera voluntaria y reconocen que son indispensables esos espacios de capacitación, reflexión, consulta y sugerencias.

Valoran el que ahora cuentan con alguien que se ocupa de la capacitación y actualización, de mantenerlos informados, y de explicarles lo que desconocen o no saben hacer. Lo consideran un multiplicador eficiente, que recibe talleres y luego los comparte así también como los materiales. En algunos casos es evidente que el coordinador asume un rol de resolver directamente o dar las respuestas a inquietudes sobre contenidos que los docentes desconocen.

Particularmente en un plantel hicieron críticas a los talleres de planificación recibidos y manifestaron interés en recibir mejor capacitación en ese sentido y que quien los imparta adapte los contenidos a la realidad de cada lugar, aunque los talleres que recibe el coordinador y luego comparte con los docentes son muy valorados, no hay suficiente tiempo como para trabajar todos los contenidos que el coordinador recibió por lo cual en varios planteles mencionaron que la solución encontrada por el coordinador consiste en sacar fotocopias de todos los materiales recibidos y repartirlos entre todos.

En alguno de los grupos focales indicaron que las funciones de actualización a docentes a través de talleres informativos, que en ocasiones y con irregularidad llevaban a cabo desde el Distrito y los directores, ahora se hace responsablemente atendiendo a una necesidad que era evidente en los docentes, pero que no tenía respuesta adecuada, hasta que el desempeño de los coordinadores vino a llenar esa carencia, lo cual además ha favorecido el trabajo en equipo que ellos fomentan.

En resumen, en la mayoría de los centros visitados se comparte una visión muy positiva del rol del coordinador como formador de los maestros. Consideran que en general las acciones de formación que se organizan están dirigidas a satisfacer las necesidades que se identifican ya sea a través de reuniones o de observaciones en los salones de clase. Valoran que los coordinadores multipliquen en el centro los talleres que reciben del Ministerio pero reconocen que aún quedan muchos desafíos pendientes en el área de la formación docente.

6.2.4.5 El coordinador docente y el desarrollo curricular

En el marco de las acciones que realiza el coordinador docente para acompañar el desarrollo curricular se indagó sobre la utilización y conocimiento del currículo, el tipo de seguimiento a la planificación curricular, los espacios para el intercambio de experiencias y las acciones de seguimiento a los procesos de evaluación que realizan los docentes al aprendizaje del estudiantado.

Mientras el 80% de los coordinadores opina que todos los docentes utilizan el currículo para planificar, el 90% de los docentes dice que lo utiliza siempre (tabla 41). El 98% de los directores considera que los coordinadores docentes tienen buen dominio de los contenidos curriculares, estrategias y recursos del nivel. El 94% de los docentes dice que lo domina total (77.4) y parcialmente (16.2). (Tablas 42 y 43).

Tabla No. 41.
Frecuencia en que los maestros toman en cuenta el currículo para elaborar su planificación

Ítem	Docente		Coordinador	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
S/R	20	5.1		
Todos/siempre	356	90.4	64	80.0
Algunos/a veces	17	4.3	15	18.8
Ninguno/Nunca			1	1.3
No válido	1	.3		
Total	394	100.0	80	100.0

Tabla No. 42.
Grado de dominio por parte del coordinador de los contenidos curriculares, estrategias y recursos del Nivel, según el director

Ítem	Director	
	Frecuencia	Porcentaje
S/R	2	2.5
Si	77	97.5
Total	79	100.0

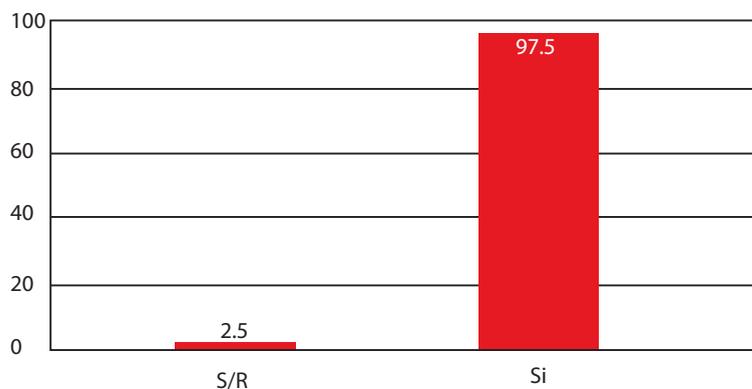
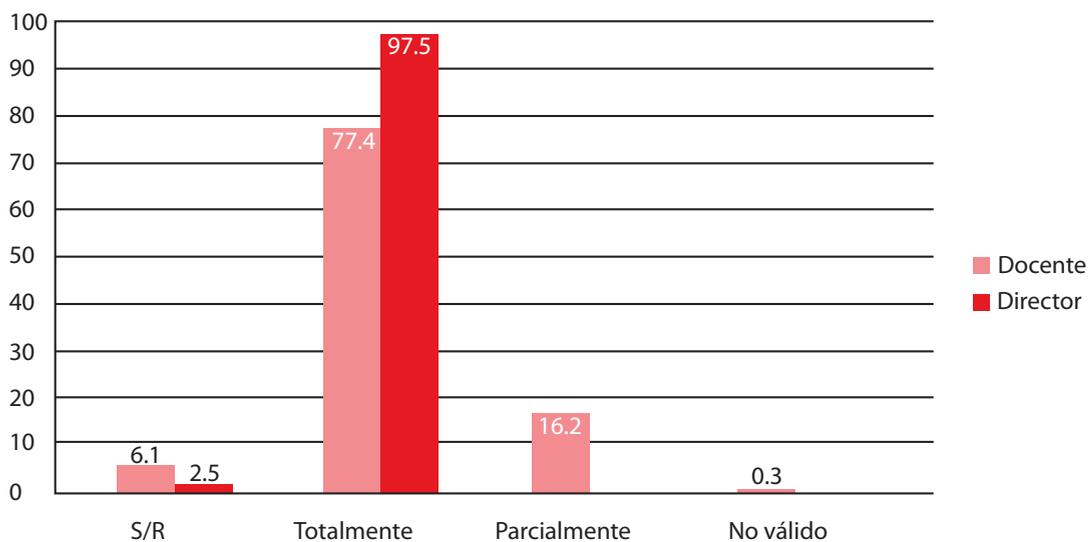


Tabla No. 43.
Grado de dominio por parte del coordinador de los contenidos curriculares, estrategias y recursos del Nivel, según los docentes y el mismo coordinador

Ítem	Docente		Coordinador	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
S/R	24	6.1	2	2.5
Totalmente	305	77.4	77	97.5
Parcialmente	64	16.2		
No válido	1	.3		
Total	394	100.0	79	100.0



Frente a la pregunta de si el coordinador docente revisa la planificación, el 83% de los docentes afirma que siempre, mientras el 12.2% dice que a veces. Al coordinador por su lado se le cuestiona sobre el tipo de revisión que hace a la planificación docente. Las respuestas son las siguientes: Su correspondencia con el currículo (90%), correspondencia con el grado

(66.3%), coherencia entre los componentes de la planificación (80%), adaptación a la diversidad del estudiantado (58.8%) y nivel en que propicia aprendizajes significativos (56.3%) (ver tablas 44 y 45).

Tabla No. 44.
Frecuencia con la que el coordinador revisa la planificación de los maestros, según estos últimos.

Ítem	Docente	
	Frecuencia	Porcentaje
S/R	18	4.6
Siempre	327	83.0
A veces	48	12.2
No válido	1	.3
Total	394	100.0

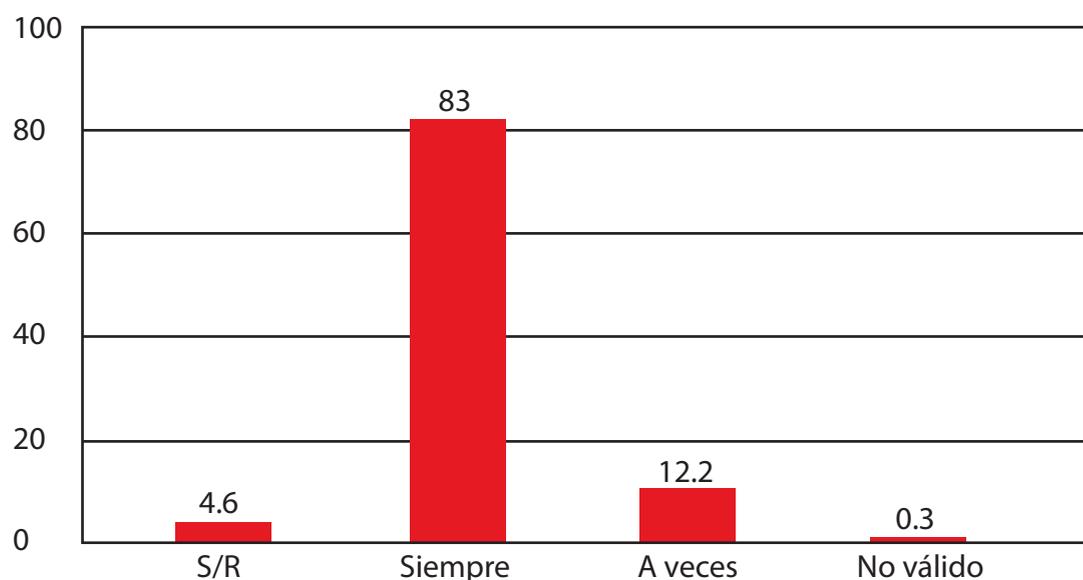


Tabla No. 45.
Tipo de observación que el coordinador hace a la planificación de los maestros.

Ítem	Coordinador	
	Frecuencia	Porcentaje
Correspondencia con el currículo	72	90.0
Correspondencia con el grado	53	66.3
Coherencia entre los componentes de la planificación	64	80.0
Adaptación al grupo de estudiantes y su diversidad	47	58.8
Nivel en que propicia aprendizajes significativos	45	56.3

En la tabla 46 se observa que los grupos pedagógicos siguen siendo los espacios más utilizados en los centros educativos para compartir e intercambiar experiencias a pesar de las dificultades expresadas reiterativamente acerca de la falta de condiciones para realizarlos.

Tabla No. 46.
Espacios existen en el centro para compartir e intercambiar experiencias

Ítem	Coordinador		Director		Docente	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
S/R					49	12.4
Grupos pedagógicos	71	70.0	67	84.8	308	78.2
Comunidades	12	7.5				
Grupos de estudios	11	5.0	11	13.9	13	3.3
Micro centros	6	1.3	5	6.3	15	3.8
No válido					9	2.3
Total					394	100.0

Sobre la revisión del proceso de evaluación que realizan los docentes, el 80% de los coordinadores afirma que siempre lo revisa contra un 66.8% de los docentes que afirma lo mismo. Un 13.8% de los coordinadores dice que lo hace a veces frente a un 25.6% de los docentes (tabla 47). De igual manera, la acción de revisar los cuadernos de los estudiantes, la mayor proporción de los coordinadores dice que lo hace siempre (57.5%), mientras la mayor proporción de los docentes dice que lo hace a veces (48.7%). De nuevo, la percepción de los coordinadores es más positiva que la de los docentes acerca del cumplimiento de determinados aspectos de su trabajo (tabla 48).

Tabla No. 47.
Revisión el proceso de evaluación: informes, registro de grado y boletines de los estudiantes

Ítem	Coordinador		Docente	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
S/R	3	3.8	18	4.6
Siempre	64	80.0	263	66.8
A veces	11	13.8	101	25.6
Nunca	1	1.3	12	3.0
No válido	1	1.3		
Total	80	100.0	394	100.0

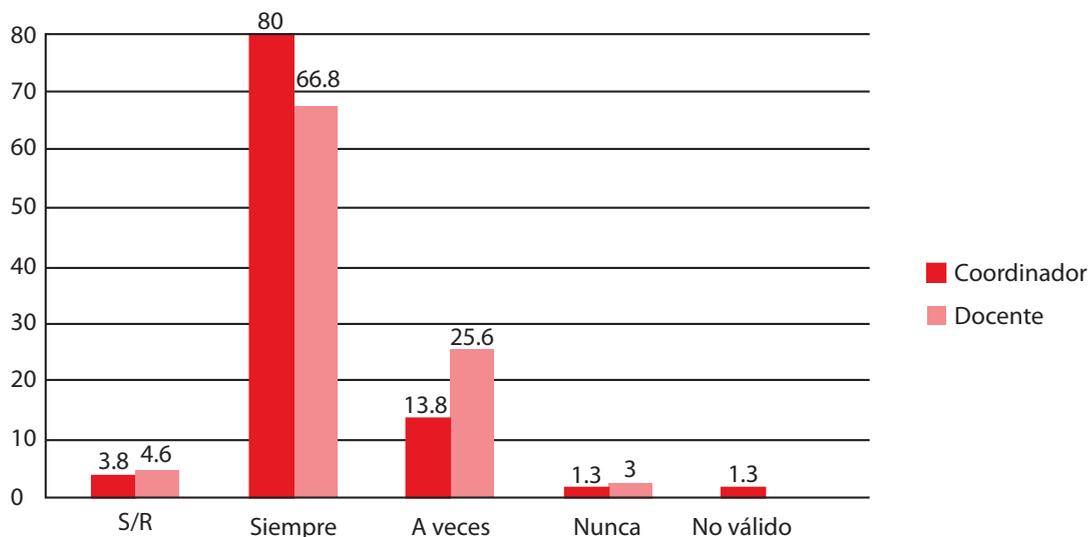


Tabla No. 48.
Revisa periódicamente los cuadernos de los estudiantes

Ítem	Coordinador		Docente	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
S/R	5	6.3	19	4.8
Siempre	46	57.5	153	38.8
A veces	26	32.5	192	48.7
Nunca	3	3.8	29	7.4
No válidos			1	.3
Total	80	100.0	394	100.0

En síntesis, los procesos relacionados con el desarrollo curricular, de manera especial, la planificación y el uso del currículo por parte de los docentes, el dominio que tiene el coordinador de los contenidos y estrategias curriculares, así como las acciones de seguimiento a las planificaciones docentes reciben muy buena valoración de los distintos actores. La opinión de los docentes no es tan favorable en cuanto al seguimiento que hace el coordinador del proceso de evaluación estudiantil.

6.2.5 Selección y capacitación recibida para desempeñarse como coordinador

6.2.5.1 Proceso de selección

Los coordinadores docentes fueron seleccionados mediante un proceso que inició en julio de 2009 y que estuvo compuesto por tres fases: el establecimiento de los procedimientos y criterios para la selección, la divulgación del proceso, la selección por los centros y la validación por las regionales. Es interesante notar en la tabla 49 que el 81% de los directores estuvo satisfecho con el proceso de selección del coordinador docente.

En cuanto al proceso de inducción, en abril de 2010 se diseñó el primer plan de formación continua, todo el empeño fue dirigido a instaurar pautas y procedimientos para el acompañamiento de la práctica docente, requirió, además, que se revisaran las funciones y

roles de los coordinadores docentes.¹¹ Como se observa en la tabla 50, el 94% participó de esa formación y el 95% considera que la misma se correspondió con las funciones que debía desempeñar el coordinador docente. Al preguntársele si habían recibido cursos de actualización en el presente año escolar (2011-2012) el 81% afirmó positivamente (tabla 51).

Tabla No. 49.
Grado de satisfacción del director con el proceso de selección del coordinador docente

Ítem	Director	
	Frecuencia	Porcentaje
S/R	2	2.5
Si	64	81.0
No	2	2.5
Parcialmente	3	3.8
No válido	8	10.1
Total	79	100.0

Como aspecto a mejorar plantearon en los grupos focales que a la hora de hacer la selección de los coordinadores, se tienen que centrar en las características personales, que tengan empatía con los docentes y administrativos, que sea responsable y muy cercano a la comunidad, con amplia experiencia docente en la escuela e interés por ayudar.

Reconocieron que en muchos planteles les ha ido bien con la elección, pero no en todos, donde la elección se hizo desconociendo la opinión de los docentes sino por *"cercanía del director o de las autoridades del distrito, o por cuestiones políticas"*.

Se puede concluir que el proceso participativo que se llevó a cabo para la selección de los coordinadores docentes tuvo buenos resultados si se toma en cuenta las percepciones tan positivas que existen sobre su existencia y desempeño. En muy pocos casos se expresaron consideraciones como las expresadas en el párrafo precedente.

6.2.5.2 Proceso de inducción y capacitación

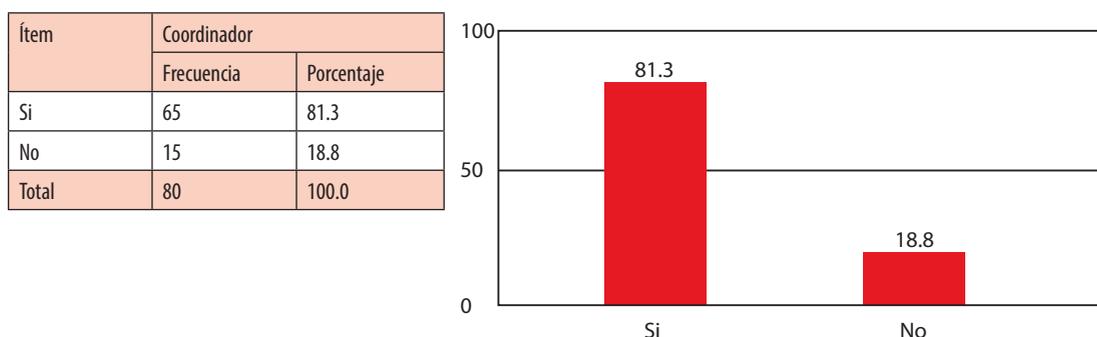
Como se puede observar en las siguientes tablas, la mayoría de los coordinadores encuestados participó del proceso de inducción y considera que este fue pertinente para el ejercicio de sus funciones. Asimismo, más del 80% ha participado de otros eventos de actualización en el año escolar 2011-2012. (Tabla 51)

¹¹ Informe ejecutivo Coordinadores Docentes y Pedagógicos de Ministerio de Educación. Resumen ejecutivo del proceso 2009-2011.

Tabla No. 50.
Capacitación recibida por el coordinador para su desempeño como tal y correspondencia entre la capacitación recibida y las funciones que desempeña

Ítem	Capacitación para su desempeño		Correspondencia entre la capacitación y sus funciones	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	75	93.8	76	95.0
No	4	5.0	4	5.0
No válido	1	1.3		
Total	80	100.0	80	100.0

Tabla No. 51.
Participación del coordinador en otros eventos de actualización en este año escolar



Los coordinadores docentes identificaron entre sus necesidades de formación capacitación en gestión de centros, contenidos de matemática y ciencias naturales, manejo de tecnología, planificación y evaluación educativa, manejo de conflictos, relaciones humanas, estrategias e idiomas. Con la excepción del tema de gestión, identifican las mismas necesidades en sus docentes, lo cual llama la atención pues se asume que ellos han de orientar a los docentes en sus necesidades de formación.

Los docentes en los grupos focales solicitan más capacitación a los coordinadores para que puedan compartirlas con los docentes, como grado óptimo plantearon capacitar a coordinadores por áreas y tener en los planteles grandes un coordinador por área o en su defecto que capaciten a los coordinadores en todas las áreas para que puedan apoyar mejor a todos los docentes.

Varios docentes plantearon que sería muy importante que se incentivara a los coordinadores para que no quedaran con grado de licenciatura, porque hay docentes que están aspirando a maestría y van a tener mayor preparación que los coordinadores, lo cual consideran inapropiado. Esta consideración de los docentes refleja la visión predominante de que la formación es vista más como la obtención de una titulación para fines de incentivos administrativos que como un medio para la mejora de la práctica docente.

Para concluir podemos decir que los coordinadores valoran positivamente tanto la inducción recibida al iniciarse en sus funciones como las capacitaciones en las que han participado organizadas por el Ministerio y el INAFOCAM. Se observa que los coordinadores docentes al enlistar sus necesidades de formación, coinciden con las que indican para los

docentes, es decir, que ellos mismos no se sienten suficientemente preparados para apoyar a sus maestros. Por otro lado, el análisis de las evidencias del trabajo del coordinador en cuanto a sus habilidades para planificar, desarrollar y evaluar su labor indican que aunque algunos de estos procesos se han incorporado como el de la planificación, aún tienen que desarrollar mayores competencias en estas áreas del desempeño.

Por último, si tomamos en cuenta la necesidad de construir nuevos marcos de referencia para el ejercicio de un acompañamiento más democrático y más centrado en las necesidades de los centros educativos, tenemos que concluir que permanecen grandes desafíos en la formación de los coordinadores docentes.

6.3 Impacto del coordinador docente en el proceso de enseñanza según opiniones de actores

6.3.1 Dificultades para desempeñar la función de coordinación

Consultados respecto a las dificultades que enfrentaban los coordinadores en su trabajo, tanto éstos como los directores tuvieron puntos de coincidencia al referirse a que existe aún resistencia por parte de muchos docentes tanto a ser acompañados como a modificar sus prácticas pedagógicas, tienen baja formación en general y muestran poco interés y motivación, cansancio e incapacidad para manejar la disciplina y en algunos casos cumplen con dificultades las entregas de planificación, calificaciones, etc. Así también falta de tiempo para llevar a cabo las actividades de capacitación, diálogos reflexivos y comunidades de aprendizaje, esto sin contar los coordinadores que además ejercen docencia, lo cual se considera inadmisibles en todos los casos.

En los centros grandes, la sobrecarga de trabajo hace poco efectiva muchas de las actividades del coordinador. En unos casos expresaron dificultades de espacio para actividades en grupo. Escasez de recursos didácticos, en algunos centros falta de tecnología, y escasa formación para desempeñar las funciones como coordinador. En los casos de coordinadores de redes, argumentan mucha distancia entre los centros y dificultades de transporte.

Algunos coordinadores explicaron que tienen muchas dificultades con el hecho de tener que aceptar a niños y niñas con capacidades especiales y no tener ni ellos ni los maestros capacitación para atenderlos adecuadamente y de esa forma también se descuida al resto.

Algunos directores argumentan que los coordinadores son retirados demasiado tiempo por el MINERD. Algunos también expresaron que los coordinadores tendrían que recibir formación en relaciones interpersonales y manejo de conflicto porque no están capacitados para ello. Además expresaron que dedican más tiempo y esfuerzo al primer ciclo, quedando rezagado el segundo.

Respecto a los coordinadores de redes, manifestaron que tienen muy poca presencia en los centros, por las razones expresadas anteriormente, asociadas a la falta de facilidades para el transporte y las grandes distancias que separan a los centros.

En casos aislados se mencionó bajo dominio de las Tics y poco compromiso con la función, serias dificultades con tardanzas reiteradas y que no tienen credibilidad ante los docentes.

Existe coincidencia con coordinadores y directores respecto a algunas de las opiniones de los docentes sobre las dificultades enfrentadas por los coordinadores en su desempeño, estas se refieren a que en los casos que realizan función docente además de la de coordinador, no es posible ejercer esta función adecuadamente. Así también falta de materiales didácticos, equipamientos de laboratorios y tecnología donde no existe aún, así como escasa capacitación a los coordinadores y demasiada carga para los que coordinan centros numerosos. Maestros poco preparados y resistencia al cambio por parte de los docentes.

Varios docentes expresaron que reconocían que a algunos maestros no les gusta ser acompañados por un compañero, que muchos manifiestan cansancio y falta de motivación y dejadez. También dijeron en algunos centros tener dificultades muy grandes de espacio, no pueden llevar a cabo los grupos pedagógicos.

Coincidiendo con los **directores**, algunos docentes también expresaron que los coordinadores tendrían que estar capacitados en manejo de relaciones interpersonales y manejo de conflictos que es necesario no sólo para situaciones que se presentan entre colegas, sino además con estudiantes y padres. Sobre los coordinadores de redes también los maestros dijeron que era necesaria más presencia, que prácticamente no había diferencia debido a lo poco que asistían a los centros. También algunos dijeron que el coordinador llegaba tarde reiteradamente. Dedicar más tiempo y esfuerzo al primer ciclo. Algunos coordinadores no tienen credibilidad ante los maestros.

Por otra parte, de manera **no coincidente** con los otros actores, manifestaron que les corresponde a los coordinadores adaptarse a los docentes, en calidad de compañeros de trabajo y ajustarse a sus tareas. Algunos manifestaron que esto de poner un coordinador no ha sido bien aceptado por todos los maestros, que muchos se sienten perseguidos.

6.3.2 Resultados de las evidencias del trabajo del Coordinador Docente

6.3.2.1 Planes de trabajo / Planificación

En todos los casos analizados pudo comprobarse que existe algún documento relacionado a la planificación de sus actividades. Sin embargo no hay ninguna uniformidad al respecto.

Podemos agruparlos en:

- a) Quienes sólo presentaron un plan general para todo el año y cronograma, sin registros posteriores ni seguimiento.
- b) Quienes presentaron un plan anual, programaciones semanales, y registros de actividades varias.
- c) Quienes exhiben una planificación anual con propósitos generales y específicos, estrategias y actividades específicas, programación mensual con registro de actividades y otro instrumento para la planificación semanal, con detalles de las acciones realizadas y los resultados u observaciones.

En los instrumentos presentados en ocasiones hay algunos incompletos, la mayoría se llevan en cuadernos y en ocasiones esporádicas en un formato realizado en computadora. Los aspectos que se planifican en general son calendarizaciones de reuniones, grupos pedagógicos, talleres, días de acompañamiento, y plan de mejora.

En unos casos también se consignan los resultados de las observaciones en el aula, acuerdos realizados, seguimiento y en su caso, memorándum por incumplimiento, aunque muchas veces sin ninguna secuencia temporal ni de forma sistemática.

Algunos coordinadores llevan un expediente por cada docente, estos expedientes eran exhibidos conjuntamente con las planificaciones, aunque no todos los presentaron argumentando que no los tenían en ese momento allí, o que estaban en otro lugar.

Si observamos la acción de planificar y el documento que lo prueba, no cabe dudas que tenemos que afirmar, que en mayor o menor grado, existe tal acción entre las funciones del coordinador. Sin embargo hay elementos que es necesario revisar al respecto, por un lado lo que se planifica en general corresponde a una calendarización de reuniones o actividades, no se observa una visión de conjunto de proceso que implique diseño de estrategias facilitadoras de la reflexión, de la introspección y por otro tampoco queda claro en todos los casos que exista una revisión y seguimiento de tal planificación, más bien parece un requisito que debe cumplirse, con características más de naturaleza administrativa que pedagógica.

6.3.2.2 Informes de trabajo

Al requerir si levantaban informes sobre las diferentes actividades, también puede dividirse entre:

- a) Quienes no elaboran informes porque no se los solicitan,
- b) Quienes los elaboran para entregar a Poveda que los requiere, válido para el primer ciclo, comunidades de aprendizaje, o reuniones que deben ser consignadas.
- c) Reportes mensuales, no sistemáticos, donde se registran acuerdos y aspectos a mejorar por los docentes.
- d) Quienes producen diferentes tipos de informes con intención de registrar actividades, logros, avances, y en general sistematizar las actividades realizadas.

Al respecto cabe señalar que de estas cuatro modalidades la que mejor se corresponde con el accionar del coordinador docente es la última, sin embargo como puede verse no hay uniformidad al respecto, y en algunos casos reconocen que elaboran informes porque tienen que presentarlos a Poveda.

Es significativo el hecho de que no existe en general la conceptualización de proceso y muchas actividades se hacen porque así se las exigen del Distrito o porque quieren estar preparados para la visita de personal del mismo, pero no porque se vean como necesarias.

En conclusión, no se evidencia la cultura de entrega de informes, la disciplina al respecto no está instaurada en los coordinadores; pero tampoco en los directores, quienes en muchos casos no lo requieren, con la excepción de los del primer ciclo que, como dijimos, entregan informes a Poveda.

6.3.2.3 Instrumentos de registro

Hay diversidad en la presentación de estas evidencias. Podemos dividir los resultados entre:

- a) quienes registran en un cuaderno las observaciones que realizan en el aula conteniendo solamente aspectos formales del llenado del registro,
- b) y quienes utilizan diversas fuentes en combinaciones diversas, que incluyen:
 - guía de observación de clases con un número variable de categorías e indicadores según el caso, y que son firmadas por el docente al final de la observación,
 - instrumento para consignar si tienen la planificación y/o su registro de grado, variando la cantidad de aspectos que se toman en cuenta
 - instrumento para levantar los resultados del diálogo reflexivo, que en ocasiones es registrado en el mismo donde se hace la observación de clase,
 - y coordinadores que registran desde la organización del salón de clases, aspectos personales de los docentes, planificación, registro y evaluación hasta el acuerdo firmado, seguimiento de los acuerdos y sus resultados, así como álbum de fotos de las actividades y registros de actividades especiales organizadas por los coordinadores.

Una vez más nos encontramos con modalidades diferentes de llevar a cabo estos registros, en todos los casos sí se notaba la preocupación por cumplir con los requisitos que el Distrito exige en su desempeño, sin embargo esa tarea de reflexión sobre la práctica y facilitación de la maduración de procesos que tienen que hacer los maestros, sólo ocurre en algunos casos, más bien la concepción de coordinador que puede apreciarse, es la de quien vino a resolver situaciones difíciles, dar soluciones a problemas o carencias, este rol es muy valorado por los docentes, sin embargo no favorece el crecimiento de una población docente que evidencia necesidades diversas. Salvo algunos casos en los que sí se corresponde el accionar del coordinador con un acompañante de procesos que favorece la reflexión y el desarrollo docente, en el resto de los casos analizados, que son la mayoría, se observa esta actitud paternalista y de cumplimiento burocrático que implica ayudar a los docentes a tener en tiempo y forma la planificación y los registros para cuando tengan que presentarlos ante personal del Distrito.

7. Discusión de los resultados

Los resultados de este estudio sobre los coordinadores docentes indican que existe una percepción muy positiva por parte de directores y docentes respecto a la inclusión de la figura del coordinador en los centros educativos, pues ha venido a llenar un vacío en el seguimiento al trabajo pedagógico de los docentes. Ahora bien, este nivel de satisfacción con el desempeño de su rol y la evidencia de que estén resolviendo problemáticas reales existentes en los centros educativos, no significa necesariamente que realicen el tipo de contribución requerida para incidir en la mejora de la calidad educativa.

La mayoría de docentes y directores consultados, considera que el impacto más significativo que ha tenido la figura del coordinador en los centros educativos, ha sido en aspectos inherentes al desempeño docente; sin embargo sólo alrededor de un tercio de los docentes percibe mejoras en temas claves de la enseñanza, como el uso de recursos de aprendizaje, el clima escolar, la motivación del equipo y las actividades de formación docente. Parece contradictorio que sean tan optimistas con los resultados en el desempeño docente y no así en estos aspectos que influyen directamente en el mismo. Tampoco consideraron relevante el impacto que ha tenido el coordinador en los resultados de aprendizaje ni en la elevación de las calificaciones del estudiantado.

El análisis cualitativo revela que el mayor aporte que hacen los coordinadores, de acuerdo a la percepción de los docentes consultados, está en la planificación didáctica y en el control de la disciplina escolar. Si bien muchos reconocen que han mejorado sus habilidades para planificar por las orientaciones que reciben del coordinador, el mayor énfasis se pone en el cumplimiento en la entrega de planificaciones y en el esmero para que estén listas y correctas cuando son solicitadas por el técnico en las visitas del Distrito. Se observa que el coordinador docente se encuentra muy atenido en su desempeño laboral al cumplimiento de normas y lineamientos burocráticos, lo cual aún dista de ser un agente de innovación en las escuelas dominicanas.

Vale preguntarse hasta qué punto los coordinadores docentes han estado asumiendo las tareas administrativas y de control pedagógico que corresponden a otros estamentos del sistema. En algunas escuelas señalaron que las relaciones con el Distrito han mejorado porque después de la llegada de los coordinadores a los centros, todos los requerimientos del Distrito están correctos y a tiempo.

Una gran cantidad de docentes considera que el control de la disciplina y las reuniones con los padres y madres de estudiantes indisciplinados es el mayor avance vinculado con la inserción de los coordinadores, *“ellos supervisan que se trabaje en orden, de tal manera que los docentes pueden realizar mucho mejor su labor ya que no es necesario invertir tiempo en controlar disciplina”*. Otros mencionan que como el coordinador tiene tanta autoridad como el director, el estudiantado lo respeta.

Preocupa esta percepción generalizada sobre el rol que juega el coordinador en la disciplina por dos razones, primero, cuestionamos si este apoyo con la disciplina utilizando la “autoridad” del coordinador será un enfoque correcto para promover control interno y la autoconsciencia en el estudiantado, y si el coordinador al asumir este rol no exime al maestro de mejorar en una competencia fundamental de su quehacer docente, como es el control de la disciplina de su grupo de estudiantes.

Otro de los temas que surge de lo cualitativo es la sobrecarga de funciones del coordinador por varias razones; por un lado, en centros grandes no dan abasto para dar seguimiento a todo el equipo docente y en otros comparten la función de coordinador en una tanda y de docente en la otra, lo cual consideran un exceso; así como que los directores le pasan funciones que no son de su competencia; por otro lado, los propios docentes aspiran tener más apoyo de éste como en el caso de un centro en que opinaron que ellos debían poder descargar más funciones en los coordinadores, o en otro que solicitaban que les pusieran un ayudante para que se ocupara de integrar a los padres y madres, tarea en la que los profesores habían fracasado. La sobrecarga de funciones ha sido destacado por la literatura profesional sobre el tema.

Los diferentes autores consultados coinciden en que la mejora de los procesos pedagógicos de la escuela es la razón de ser de la figura asesora o acompañante; sin embargo, en la mayoría de los países parece ser que hay una tendencia a que este objetivo central se desdibuje por la cantidad de funciones que se carga a este personal, la mayoría de las cuales no apuntan necesariamente al logro de la calidad de los aprendizajes del estudiantado.

Por ejemplo, en el caso de México, la figura del Asesor Técnico Pedagógico está sobrecargada de actividades de índole administrativo. Letechipía (2007) afirma que recientemente se ha visto una progresiva burocratización de la función asesora, el abultado volumen de las

tareas de gestión que llevan a cabo, su intervención en la difusión de los planes oficiales, la participación en las tareas administrativas y su implicación en tareas de transmisión les ha devuelto hacia un gerencialismo credencialista contrario a los principios de los que se partió.

La revisión de la literatura sobre acompañamiento/asesoramiento revela que esta práctica profesional ha experimentado a nivel teórico una evolución importante, pero en la realidad de muchos países, esta figura ha sido utilizada para llevar a las escuelas los lineamientos de las reformas educativas y las directrices curriculares emanadas de los niveles centrales del sistema, razón por la cual han generado relaciones marcadas por perspectivas verticalistas (Domingo Segovia, 2003). El discurso de los actores consultados en este estudio, confirma que en nuestro país aún predomina una visión vertical y jerárquica de esta función barnizada con un lenguaje democrático que no siempre se corresponde con la realidad.

Los docentes que participaron en los grupos focales opinan que existen grandes diferencias entre las prácticas “supervisoras” que eran recibidas por el Distrito y las prácticas de “acompañamiento” de los coordinadores docentes, destacando que las primeras eran visitas de vigilancia, mientras que las de los coordinadores son para ayudarlos a crecer y a mejorar. Desde las subjetividades de los docentes se comprende que lo perciban así, pues en la mayoría de los casos los coordinadores hacen presencia permanente en los centros, con intenciones de estar al servicio de la mejora educativa y de sus actores, tal como ellos lo expresan de distintas maneras. *“La mayoría desempeña sus funciones en equipo, sin imposiciones, con diálogos reflexivos, y aún para llamar la atención lo hacen con mucho tacto y siempre con respeto y armonía, salvo algunos casos en que manifestaron falta de flexibilidad y demasiada exigencia”.*

Ahora bien, si se analiza el discurso de los docentes participantes en los grupos focales, se concluye que en muchos casos la figura del coordinador asume una actitud paternalista que es muy bien recibida por los docentes, quienes lo que están esperando es que alguien les diga lo que está bien y lo que está mal, así como la manera en que se tienen que hacer las cosas. Como muy bien lo expresan *“es el coordinador quien nos brinda las estrategias que debemos utilizar para mejorar la práctica”*, además que si tienen desconocimiento de contenidos le preguntan al coordinador y éste les da la información o les explica cómo hacer la planificación y llevar a cabo los registros, *“nos instruye y documenta” “siempre está corrigiéndonos”.*

En ocasiones se percibe, desde el propio lenguaje utilizado por los docentes, cierto verticalismo en el estilo de desempeño del coordinador, aunque los maestros perciben ese estilo como muy adecuado cuando afirman *“la coordinadora es quien dice si algo está bien hecho o no y nos ayuda a mejorar lo que no hacemos bien”.* Otro indicio de la cultura verticalista de muchos coordinadores es que son ellos quienes deciden los temas de las reuniones y de los talleres, aunque en ocasiones incorporan sugerencias que hacen los docentes.

Otro aspecto que nos lleva a cuestionar el discurso de apertura y de horizontalidad de muchos docentes hacia el rol del coordinador como acompañante, es que el propio coordinador sigue considerando que la principal dificultad que enfrenta en su trabajo es la resistencia de los docentes a ser acompañados en sus aulas, tanto por el coordinador como por otros docentes. En un clima de auténtica colaboración profesional, la respuesta más común de los docentes es la de solicitar ser acompañados en sus clases.

Un aspecto a destacar es la falta de condiciones adecuadas para que el coordinador realice su trabajo. La primera es la escasez de tiempo para la formación de comunidades de aprendizaje. Se puede advertir los malabares que hacen los coordinadores para encontrar tiempos e incluso espacio físico para el intercambio con los docentes, sea para la realización de reuniones informativas, para sostener un diálogo reflexivo sobre las observaciones de aula realizadas, para celebrar un taller de actualización, en fin, para fortalecer el trabajo colaborativo en el centro.

En muchos casos, la retroalimentación del desempeño deben hacerla en reuniones colectivas, pues no existen los tiempos para hacerlas individualmente. Expresan su inconformidad con las contradicciones del propio Ministerio que demanda trabajo en equipo, grupos pedagógicos, pero no ofrece las condiciones para ello. También se menciona como parte de las condiciones inadecuadas, la insuficiencia de recursos didácticos, espacios de laboratorio y de acceso a la tecnología.

La mayoría está de acuerdo con que las oportunidades de formación se han multiplicado a partir de la llegada de los coordinadores docentes a los centros educativos. El modelo que se ha generalizado es que los coordinadores reciben cursos y talleres de capacitación y luego socializan los contenidos aprendidos con el resto de los docentes y en muchos casos, además, comparten materiales impresos que recibieron en esas capacitaciones, de manera que les quede como material de lectura. En muy pocos casos las capacitaciones surgen de las propias necesidades de los docentes. Se expresaron reiteradas quejas del abandono del segundo ciclo en cuanto a acciones de formación. Los directores por su parte se quejan de que el Ministerio les saque fuera del centro a los coordinadores por tanto tiempo.

En sentido general, se observó que los coordinadores docentes tienen una percepción mucho más positiva de su labor que sus colegas directores y docentes. Mientras la mayoría considera que genera diálogos reflexivos, retroalimenta de forma individual y grupal a los docentes, reconoce el buen desempeño y promueve el intercambio y el trabajo colaborativo, sólo alrededor de la mitad de docentes consultados concuerdan con esto.

Otro aspecto en que las percepciones no son coincidentes se relacionan a los medios utilizados para comunicarse con los docentes, pues mientras los coordinadores dicen que usan medios escritos, la mayoría de los docentes dice que lo hacen verbalmente. Igualmente ocurre con el uso del correo electrónico que mientras dos tercios de los coordinadores dicen que lo usan, los directores no lo confirman.

No hubo consenso sobre la idoneidad de las competencias profesionales de los coordinadores docentes. Aunque la mayoría de maestros muestra satisfacción con el desempeño de su rol, lo hace casi siempre apelando a características personales o aspectos actitudinales como el respeto, la flexibilidad, el compromiso y la responsabilidad. Coincidiendo con los directores, algunos docentes también expresaron que los coordinadores tendrían que estar capacitados en manejo de relaciones interpersonales y manejo de conflictos, que es necesario no sólo para situaciones que se presentan entre colegas, sino además con estudiantes y padres. En algunos casos aislados se mencionó bajo dominio de las TICs y poco compromiso con la función, serias dificultades con tardanzas reiteradas y que no tienen credibilidad ante los docentes.

Una omisión involuntaria de este estudio fue que no se indagó sobre la formación universitaria de los coordinadores docentes, con la excepción de los 15 del estudio cualitativo. De estos, nueve eran licenciados de Educación Básica, por lo tanto no son especialistas en ninguna de las áreas curriculares. En muchos países, como por ejemplo España, la formación de esta figura es la de un generalista especializado en procesos pedagógicos, que está en capacidad de detectar necesidades y sugerir procesos formativos en las disciplinas del currículo, pero que no necesariamente es competente en orientar a los docentes en conocimientos especializados.

Dadas las necesidades del país en este ámbito, algunos docentes consultados plantearon como situación óptima la posibilidad de tener en los planteles grandes un coordinador por cada área o en su defecto que capaciten a los coordinadores en todas las áreas para que puedan apoyar mejor a todos los docentes. Esta solicitud lleva a pensar en qué medida los técnicos distritales cumplen en su perfil profesional con la función de asesores de contenidos de las áreas curriculares.

Los coordinadores docentes identificaron necesidades de formación en gestión de centros, contenidos de matemática y ciencias naturales, manejo de tecnología, planificación y evaluación educativa, manejo de conflictos, relaciones humanas, estrategias e idiomas. Con la excepción del tema de gestión, identifican las mismas necesidades en sus docentes, lo cual llama la atención pues se asume que ellos han de poder apoyar u orientar a los docentes en sus necesidades de formación. Esto no hace más que confirmar los grandes desafíos que persisten en la formación de este personal.

Varios maestros plantearon que sería muy importante que se incentivara a los coordinadores para que hagan estudios de maestría, porque hay docentes que están aspirando a este nivel lo que los llevaría a tener mayor preparación que los coordinadores, lo cual consideran inapropiado. Este planteamiento confirma la visión credencialista que predomina en muchos docentes de considerar la formación más como un medio para la conquista de incentivos salariales, que como un camino para la mejora docente.

Resumiendo los hallazgos sobre el tema de la formación del coordinador docente, se puede afirmar que estos valoran positivamente tanto la inducción recibida al iniciarse en sus funciones como las capacitaciones del Ministerio en las que han participado. Se observa que los coordinadores docentes al enlistar sus necesidades de formación, coinciden con las que indican para los docentes, es decir, que ellos mismos no se sienten suficientemente preparados para apoyar a sus maestros. Por otro lado, el análisis de las evidencias del trabajo del coordinador en cuanto a sus habilidades para planificar, desarrollar y evaluar su labor indican que aún cuando algunos de estos procesos se han incorporado como el de la planificación, permanecen muchos retos en este ámbito de la gestión. Si además se acepta la necesidad de construir nuevos marcos conceptuales que sirvan de referencia para el ejercicio de un acompañamiento más democrático y más centrado en las necesidades colectivas de los docentes y de los centros educativos; podemos concluir que permanecen grandes desafíos en la formación de los coordinadores docentes.

Vale la pena destacar los esfuerzos de formación que realiza el INAFOCAM dirigido a todos los coordinadores docentes del segundo ciclo a nivel nacional, mediante un curso de formación continua de 40 horas impartido por el especialista español Eduardo Fuentes Abeledo, que aunque no se corresponde directamente con las necesidades de formación expresadas por los coordinadores docentes en este estudio, a nuestro juicio puede contribuir a la cons-

trucción de una perspectiva común que gradualmente aporte sentido y función a la razón de ser de los coordinadores docentes. La propuesta de Fuentes Abeledo¹² es la constitución en cada centro educativo de comunidades que posibiliten que los propios docentes vayan construyendo conocimiento desde su propia práctica, desde el estudio de sus propias clases y escuelas y en el marco de una comunidad de indagación configurada en el propio centro.

Esta idea de “comunidades de indagación” implica que los docentes se comprometan con la búsqueda de metas comunes, las cuales van a depender de lo que haga el colectivo de docentes más que de la actuación por separado de cada profesor. Advierte que no son logros fáciles de conseguir pero considera que a esa construcción debe contribuir la acción de los coordinadores docentes, así como a entender y propiciar que el desarrollo de cada uno de los maestros va ligado al desarrollo organizativo, al aprendizaje de la colaboración profesional y a la generación de un clima propicio para educar.

“Desde la perspectiva de que los profesores son aprendices adultos, con una experiencia y conocimientos que es preciso reconocer y valorar, los coordinadores docentes han de apoyar su proceso de desarrollo a partir de las concepciones, prácticas, dilemas, problemas, sentimientos, materiales y recursos utilizados habitualmente para, en un proceso de reflexión, y sirviéndose de marcos teóricos potentes, propiciar el aprendizaje a partir de la propia experiencia explorando soluciones a los problemas detectados y experimentando alternativas de mejora. En esta perspectiva, el diálogo profesional, la investigación-acción, la experimentación curricular, la redacción de diarios del profesorado, la observación mutua son, entre otras, estrategias y técnicas muy útiles en este tipo de procesos”. (p. 4-5)

Comulgamos con el enfoque de Fuentes Abeledo (2012), pero a la vez consideramos que su propuesta implica un cambio cultural y de mentalidad que requeriría procesos formativos de largo plazo que integren a la actualización de las bases teórico-prácticas de los cursos presenciales, la constitución de comunidades de indagación con los propios coordinadores docentes para el análisis de las prácticas de acompañamiento, procesos de “coaching” a su práctica profesional utilizando el modelamiento de las mismas estrategias que se espera ellos pongan en práctica en el desempeño de su función, así como la incorporación de las TICs para potenciar estos procesos formativos con la integración de comunidades virtuales.

El análisis de las evidencias del trabajo de los coordinadores refleja que en sentido general los coordinadores docentes parten de una planificación del trabajo, la cual presenta distintas modalidades, y que en algunos casos se reduce a un cronograma de actividades a desarrollar conforme a las orientaciones dadas desde los distritos y no necesariamente a las necesidades del centro y del nivel en que trabaja. Las planificaciones analizadas no dan constancia de oportunidades de evaluación y seguimiento. Hubo casos aislados en los cuales se muestran planes elaborados a partir de las necesidades encontradas, resultados de pruebas nacionales y establecimiento de acuerdos que facilitan el seguimiento a lo planificado.

En la labor de coordinación docente, no se evidencia la cultura de entrega de informes, la disciplina al respecto no está instaurada en los coordinadores; pero tampoco en los directores, quienes en muchos casos no los requieren, con la excepción de los del primer ciclo que

12 Fuentes Abeledo, E. (2012). La figura del “coordinador docente” y el asesoramiento a los centros escolares en procesos de mejora: Fundamentos y propuesta formativa. INAFOCAM. Santo Domingo. Documento sin publicar.

entregan informes a Poveda. Apareció un caso de un coordinador del nivel medio, que tiene sistematizados todos los informes que entrega al director, tanto de la ejecución de su plan de trabajo como de las acciones desarrolladas con los profesores.

Los instrumentos de levantamiento de información se convierten en la herramienta principal de la mayoría de los coordinadores, una herramienta que emana del Distrito. El instrumento predominante es el de observación de clases, el cual contiene básicamente dos apartados, uno que corresponde a la valoración de aspectos personales del docente y el otro a elementos propios de la gestión del aula. La mayoría de los instrumentos no están contextualizados ni en relación a las características del centro ni tampoco con relación a los ciclos del nivel educativo en que se labora. Estos instrumentos tienen tan alta asociación con lo que es acompañar que muchos docentes no visualizan esta labor sin una ficha en sus manos.

Cuando se les pregunta a los coordinadores en qué consiste la labor de acompañamiento que realiza con los docentes, se puede concluir que aunque ofrecen respuestas muy diversas, las mismas responden al discurso impulsado por el MINERD sobre las fases y funciones del acompañamiento. La modalidad compartida por todos los planteles visitados para el estudio cualitativo consiste en que el coordinador, con o sin previo aviso, ingresa a un salón y observa, registra las observaciones en una ficha y luego mediante un diálogo reflexivo comenta con cada docente fortalezas y debilidades, lo cual concluye con acuerdos y compromisos de mejora. Como vemos, el acompañamiento se enmarca en una perspectiva individual de la mejora del desempeño profesional y centrado en el aula.

González y Martínez (2010) advierten sobre la falta en el país de marcos conceptuales y teóricos que nos aproximen a una perspectiva compartida de acompañamiento, que sea coherente con las necesidades de las comunidades educativas. La revisión de la literatura sobre el ámbito del acompañamiento/asesoramiento nos devela que este concepto y esta práctica han ido transitando desde una visión individualista, centrada en los sujetos y el apoyo individual, a una visión colaborativa centrada en la escuela y el currículo; desde una concepción jerárquica y de expertos, a una visión centrada en la corresponsabilidad y en la idea de que todos y todas pueden aportar a la construcción de procesos de mejora escolar. En esta propuesta es central la visión del cambio educativo, que debe empezar por el aula, permeando la práctica profesional de los docentes e impregnando la cultura institucional del centro educativo (Domingo Segovia, 2003; Murillo, 2004).

Al profundizar en las diferentes perspectivas de conocimiento que han fundamentado la práctica del acompañamiento en el ámbito escolar nos percatamos que la fuente principal que ha alimentado la práctica instalada en el sistema educativo dominicano viene de la supervisión escolar, que ha funcionado principalmente como un mecanismo de control externo de los centros educativos, pero que algunas de sus funciones guardan parentesco con las de apoyo y asesoramiento.

El modelo de supervisión clínica, planteado por Hernández (1997) que surge como una reacción a las prácticas amenazantes de la inspección escolar, con sus fases de conferencia de preobservación, para llegar a un compromiso y establecer qué se va a observar; la observación o recogida de datos; la sesión de análisis y estrategia para revisar e interpretar los datos; la conferencia o proceso interactivo entre supervisor y profesor que permite a éste último su aprendizaje, y por último, la postobservación crítica, es lo que ha servido de fundamento a la práctica de acompañamiento que se ha esparcido por todo el sistema edu-

cativo sin que desde el propio sistema se haya profundizado en los enfoques y teorías que la fundamentan y que han sido criticadas por su enfoque personalizado e individual que no toma en cuenta las necesidades del centro como institución.

Esperamos que sirva esta investigación como pivote para la revisión de los enfoques y prácticas existentes de acompañamiento pedagógico y la reconstrucción de nuevas perspectivas que contribuyan a responder cada vez mejor a las necesidades de las comunidades educativas, de los centros educativos y del país.

8. Conclusiones

8.1 Perfil y desempeño de los Coordinadores Docentes. Percepción de sus características personales, conocimientos y resultados de su desempeño

La población profesional que ocupa el cargo de coordinador docente, es femenina en un 76%; el 55% tiene edades entre los 40 y 50 años, siendo la edad promedio de 43; el 40% coordina los dos ciclos del Nivel en que trabaja y funge en el cargo en las tandas matutina y vespertina; la mayoría de los que desempeñan el cargo en una sola tanda, (25% en la matutina y 21% en la vespertina) imparten clases en la otra tanda. Un 53.8% se desempeña en el cargo en un mismo centro educativo y la media de profesores que coordinan es de 16, siendo 46 la cantidad máxima en centros grandes.

La mayoría de directores y de docentes tiene una percepción positiva acerca de los niveles de responsabilidad y creatividad que tienen los coordinadores docentes en el desempeño de sus funciones y tareas. En su equipo los coordinadores en sentido general son valorados por ser discretos, comunicativos, abiertos, flexibles y atentos a cualquier necesidad de los maestros.

La mayoría de los directores y docentes considera que la incorporación de la figura del coordinador docente ha hecho una diferencia en los centros educativos, en términos positivos. Los tres actores consultados coinciden en señalar que el desempeño docente ha sido el aspecto que más ha mejorado por la acción del coordinador y las planificaciones didácticas el resultado más concreto; sin embargo, no son tan visibles las mejoras en aspectos claves de la enseñanza que influyen en el desempeño, tales como el uso de recursos de aprendizaje, el clima escolar, la motivación del equipo, las acciones de formación y el clima de colaboración entre docentes. El estudio cualitativo confirma que el mayor impacto de la acción del coordinador se refleja en la planificación docente y en la disciplina del estudiantado.

Alrededor de la mitad de directivos y coordinadores y sólo un tercio de docentes consideraron relevante el impacto que ha tenido el coordinador en los resultados de aprendizaje y en la elevación de las calificaciones del estudiantado.

El análisis del discurso de los docentes refleja en muchos casos el establecimiento de relaciones paternalistas y jerárquicas basadas en considerar al acompañante como la persona que dictamina *“lo que está bien y lo que está mal, la persona que sabe cómo ellos deben actuar, la que se ocupa de mantenerlos informados y de explicarles lo que ellos no saben hacer”*, para usar sus propias palabras, la que se ocupa de exigirles y recordarles el cumplimiento de sus tareas.

8.2 Liderazgo y desempeño en el ámbito de la gestión

Directivos y docentes tienen una opinión favorable sobre el liderazgo ético de los coordinadores docentes. La mayoría de los directores y en menor medida los docentes consideran que el coordinador se maneja con honestidad, transparencia y discreción. Predomina un liderazgo que incita a la colaboración y al compromiso. Con relación a los medios utilizados por el coordinador para comunicarse con los docentes, hubo discrepancia en las percepciones, pues mientras una gran mayoría de los coordinadores afirma que lo hace por escrito, los docentes dicen que lo hace en forma verbal, lo mismo ocurre con el correo electrónico, que los coordinadores afirman utilizarlo pero los maestros dicen que no.

En cuanto al uso que el coordinador docente hace de la tecnología para realizar su trabajo, los tres actores consultados coincidieron ampliamente en su bajo nivel de utilización. La computadora es la tecnología más utilizada y casi la totalidad de los coordinadores está dispuesta a participar de cursos sobre el uso de las TIC en Educación.

Con relación a las prácticas de planificación, los coordinadores afirman que planifican su labor principalmente en frecuencia semanal y mensual; no obstante, el análisis de algunas planificaciones no da constancia de oportunidades de evaluación y seguimiento. Los planes tienen distintas modalidades, en algunos casos se reduce a un cronograma de actividades conforme a las orientaciones de los Distritos y no necesariamente a las necesidades del centro, del nivel y del ciclo.

Con contadas excepciones, la cultura de realización de planes de acompañamiento, entrega a los directores y posterior seguimiento no está instaurada, así como la entrega de informes que den constancia de las acciones de acompañamiento desarrolladas.

8.3 Desempeño en el ámbito de la formación y el acompañamiento

Para los coordinadores docentes, acompañar es básicamente observar el desempeño, revisar la planificación y la evaluación e identificar fortalezas y debilidades. También el acompañamiento es acompañar en el aula (observar, dar sugerencias, hacer acuerdos, reflexionar sobre la práctica, detectar), por lo que no cabe duda que el ámbito por excelencia de esta acción es el aula de clases y el objeto principal la práctica pedagógica.

En el discurso referido a las finalidades del acompañamiento, la mayoría hace referencia a la mejora del desempeño docente como el objeto directo de la acción de acompañar, otros colocan como objeto principal el aprendizaje de los estudiantes. En tanto otros colocan la mejora del desempeño docente como condición o paso previo a la mejora del aprendizaje estudiantil.

Algunas concepciones sobre acompañamiento hicieron referencia a acciones estereotipadas, poco flexibles, y a procesos más relacionados con acciones de supervisión y control. A nuestro juicio, existe una visión muy restrictiva del acompañamiento limitado al salón de clases y a la mejora del desempeño individual, la cual no se corresponde con una visión sistémica centrada en colectivos docentes y en el centro educativo como institución que aprende.

La concepción de acompañamiento de los docentes se asemeja a la de los coordinadores docentes. El discurso revela una concepción mecánica del proceso de cambio de la práctica profesional que más que un cambio propiamente conductual implica un cambio en el desarrollo de competencias basado en cambios en las concepciones educativas y en la construcción de nuevas capacidades y actitudes.

Los docentes reconocen que sentían una gran resistencia a ser observados, y aunque con el tiempo han ido valorando el compromiso de los coordinadores y la gran ayuda que significa, de todos modos para algunos docentes todavía el ser observados no es algo que les resulte agradable, aunque comprenden que es necesario y reconocen que los coordinadores han sido muy bien capacitados para hacerles ver sus errores y sugerirles cambios en la práctica. Una y otra vez, el discurso devela la visión jerárquica y verticalista de que es el coordinador el que sabe y por lo tanto el que puede dictaminar lo que está bien o mal.

Los coordinadores docentes ofrecen respuestas mucho más positivas que los maestros cuando se les cuestiona sobre las vías para dar seguimiento a los equipos docentes; los primeros afirman que para dar seguimiento a los equipos docentes, generan diálogos reflexivos, retroalimentan de forma individual y grupal, reconocen el buen desempeño y promueven el intercambio y el trabajo colaborativo. Los segundos, sólo alrededor de la mitad, afirma que los coordinadores docentes generan espacios para intercambiar experiencias, modelan nuevas formas de enseñar, facilitan recursos de aprendizaje, promueven grupos de estudio u organizan eventos de formación, actividades todas propias del rol de acompañante.

La mayoría de los tres actores consultados coincide en que el coordinador analiza con los docentes la información recabada del acompañamiento. Sin embargo, las condiciones de las que disponen para esta retroalimentación son muy precarias, tanto de espacio como de tiempo, teniendo muchas veces que hacer la devolución en reuniones colectivas, que para algunos resultan muy enriquecedoras.

La mayoría de los docentes considera que los coordinadores les ayudan a identificar sus necesidades de formación y que esto lo hacen principalmente a través de la observación en los salones de clase y a través de las reuniones del equipo docente. Los coordinadores por su parte afirman que las formas que privilegian para satisfacer las necesidades de formación identificadas son la organización de talleres, cursos e intercambio de experiencias.

Los docentes consideraron que ahora tienen más espacios de formación, que los talleres que imparte el coordinador son de gran ayuda, así como los materiales que comparte luego de los mismos. Expresaron que los contenidos de los talleres giran alrededor del desarrollo de las competencias para la docencia así como contenidos administrativos y disciplinares que en ocasiones se tratan por curso o nivel. La modalidad privilegiada es que los coordinadores multiplican en el centro los talleres recibidos organizados por el Ministerio. Aún así algunos docentes plantean que la capacitación que reciben no es suficiente, y que todavía tienen mucho por mejorar, pues no tienen todas las competencias necesarias para desempeñarse en forma eficiente.

Los actores consultados presentan visiones muy positivas sobre el desarrollo curricular en sus centros educativos. La mayoría de los coordinadores y de los propios docentes opinan que los maestros utilizan el currículo para planificar. Los directores y docentes, en su mayoría, valoran muy positivamente el dominio que tiene el coordinador docente sobre los

contenidos curriculares, estrategias y recursos del nivel con el que trabaja. Una mayoría de maestros consultados afirma que los coordinadores docentes revisan su planificación, mientras que estos últimos señalan que las principales observaciones que hacen a ésta es chequear su correspondencia con el currículo y la coherencia entre sus distintos elementos, así como con el grado. La percepción positiva está relacionada más con el cumplimiento de una norma de tipo administrativa que con su valor pedagógico.

La reunión es uno de los mecanismos utilizados por los coordinadores docentes para dar seguimiento al trabajo. La mayoría de los coordinadores docentes coincide con los maestros en cuanto a que estas reuniones se hacen con frecuencia semanal, quincenal y mensual, en los casos en que existe regularidad de reuniones. En otros casos, los menos, no existe regularidad sino que expresan que estas reuniones se hacen cuando se presenta la necesidad. Mientras la mayoría de los coordinadores prepara agendas para orientar las reuniones, solo una cuarta parte genera actas, lo que pudiera indicar cierto nivel de informalidad en el seguimiento.

Las reuniones se dedican principalmente a buscar soluciones a los problemas, a compartir informaciones, dar instrucciones y a multiplicar las capacitaciones recibidas. Las reuniones más valoradas por los docentes son aquellas que se dedican a analizar debilidades y fortalezas, analizar la evolución realizada por los docentes en su desarrollo profesional, y a compartir lo que el coordinador recibe en las capacitaciones. Un elemento que surge de este análisis, adicional a la carencia de espacio y tiempo para realizar estas reuniones, es el estilo vertical, poco participativo y paternalista pues es el coordinador quien decide los temas a ser tratados en las reuniones.

Las modalidades utilizadas en las escuelas grandes es la de organizar reuniones por ciclo, áreas o grado, siendo las reuniones del primer ciclo de básica mucho más frecuentes que las del segundo ciclo. Ante la dificultad para realizar asambleas de maestros por la falta de tiempo, los centros educativos han generado distintas modalidades para vencer esta dificultad; en los centros más organizados, se reúne con mayor frecuencia el equipo de gestión, del cual el coordinador docente forma parte, para tomar decisiones que luego se transmiten al conjunto de profesores.

En otros centros tienen muy bien organizadas las rotaciones para realizar las reuniones sin descuidar los salones mientras en otros retiran los estudiantes minutos antes para hacer reuniones cortas sin tener que informar al distrito. Otra modalidad consiste en reunirse sólo cuando existe algo puntual que tratar o reunirse fuera del horario de labores, lo cual amerita un fuerte compromiso de los docentes. Algunos se quejan de la inconsistencia del sistema educativo que por un lado solicita que se trabaje en equipo pero no existen las condiciones para ello pues no pueden suspender clases, ni despachar al estudiantado sin la anuencia del distrito, pero tampoco disponen de personal auxiliar que pueda atender los estudiantes mientras se realizan las reuniones. No faltaron las opiniones acerca del poco apoyo que ofrecen los padres para esta función y de los problemas de disciplina que se generan cuando se utilizan sustitutos en las clases.

El acompañamiento en aula es la otra estrategia utilizada para dar seguimiento al trabajo pedagógico de los docentes. Igualmente se encontró consistencia entre las respuestas de coordinadores y docentes en cuanto a la periodicidad con que se visita el aula, semanal a mensual, lo cual va a depender de la cantidad de docentes a dar seguimiento. La resistencia

de los docentes a ser acompañados en las aulas es la principal dificultad percibida por los coordinadores docentes y los directores, realidad que contradice el discurso de apertura y de aceptación del acompañamiento.

De nuevo, la percepción de los coordinadores docentes sobre diferentes aspectos de su trabajo tiende a ser más positiva que la de los docentes, tal es el caso del proceso de evaluación que hacen los docentes, como por ejemplo, la revisión de los cuadernos de los estudiantes. Mientras la mayoría de los coordinadores afirma que revisa el proceso de evaluación que hacen los docentes, solo dos tercios de los docentes afirman lo mismo.

8.4 Selección y capacitación del coordinador docente

La mayoría de los directores expresó satisfacción por el proceso de selección del coordinador docente. Los informes indican que fue un proceso participativo compuesto por varias fases en el que los directores realizaron la selección atendiendo a una serie de criterios, selección que era luego validada por las autoridades distritales y regionales. Lo más natural es que las personas propuestas se destacaran como buenos docentes o por tener buenas relaciones interpersonales con el equipo de trabajo, que aunque son criterios importantes, resultan insuficientes a la hora de desempeñar una función tan compleja como la de llevar el liderazgo pedagógico de un centro educativo.

La casi totalidad recibió la inducción realizada y consideró que la misma se correspondió con las funciones que debía desempeñar el coordinador docente en el puesto. Así mismo, la mayoría respondió positivamente a la pregunta de si había recibido capacitación en el año escolar 2011-2012. Sin embargo, permanecen muchos desafíos en la formación de esta figura, tal como lo confirman los directores, docentes y los propios coordinadores.

Algunos directores señalaron como dificultad que los coordinadores son retirados demasiado tiempo fuera de la escuela por el MINERD para actividades de formación. Directores y docentes expresaron que los coordinadores tendrían que recibir formación en relaciones interpersonales y manejo de conflicto porque no están capacitados para ello pero lo consideran muy necesario no sólo para situaciones que se presentan entre colegas, sino además con estudiantes y padres. Además expresaron que dedican más tiempo y esfuerzo al primer ciclo de básica, quedando rezagado el segundo. En algunos casos aislados se mencionó bajo dominio en el uso de la tecnología.

Los coordinadores docentes esperan recibir formación en gestión de centros, matemática y ciencias naturales, manejo de tecnología, planificación curricular, proyectos de aula, evaluación educativa, manejo de conflictos, relaciones humanas, estrategias, idiomas como inglés y creole. Con la excepción del tema de gestión, estiman que las prioridades de formación de los docentes que coordinan son básicamente las mismas, el uso de tecnología, planificación, manejo del currículo, estrategias metodológicas y de evaluación y capacitaciones en las áreas del conocimiento.

Los directores priorizan como necesidades de formación de los coordinadores temas como liderazgo y acompañamiento, trabajo en equipo, manejo de conflictos, uso de las tecnologías, planificación, evaluación y relaciones humanas. Entienden como necesario que desarrollen habilidades para controlar el tono de voz, escuchar opiniones de los demás, organizar y planificar su trabajo, crear mejores ambientes en las aulas, socializar informaciones y generar espacios de capacitación con los docentes. Señalan además formación en gestión,

en las áreas del conocimiento que acompañan, formación curricular, sensibilización para el manejo de situaciones con los estudiantes. Hay casos que deben completar sus estudios de licenciatura.

8.5 Impacto del Coordinador en el proceso de enseñanza según percepción de los actores

Coordinadores y directores coincidieron en que existe aún resistencia por parte de muchos docentes tanto a ser acompañados como a modificar sus prácticas pedagógicas, tienen baja preparación en general y muestran poco interés y motivación, cansancio e incapacidad para manejar la disciplina y en algunos casos cumplen con dificultades las entregas de planificación, evaluaciones, entre otros. Otras dificultades son la falta de tiempo para llevar a cabo las actividades de capacitación, diálogos reflexivos y comunidades de aprendizaje, esto sin contar los coordinadores que además ejercen docencia, lo cual se considera inadmisibles en todos los casos.

En los centros grandes, la sobrecarga de trabajo hace poco efectiva muchas de las actividades del coordinador. En algunos casos expresaron dificultades de espacio para actividades en grupo y sobrepoblación en las aulas. Escasez de recursos didácticos, en algunos centros falta de tecnología, y pobre formación para desempeñar las funciones como coordinador. En los casos de coordinadores de redes, argumentan mucha distancia entre los centros y dificultades de transporte.

Los coordinadores docentes sostienen tener muchas dificultades con el hecho de tener que aceptar a niños con capacidades especiales y no tener ni ellos ni los maestros capacitación para atenderlos adecuadamente a ellos y de esa forma también se descuida al resto.

Los directores argumentan que los coordinadores son retirados demasiado tiempo por el MINERD para actividades de capacitación. Respecto a los coordinadores de redes, manifestaron que tienen muy poca presencia en los centros. En casos aislados se mencionó bajo dominio de las Tics y poco compromiso con la función, serias dificultades con tardanzas reiteradas y que no tienen credibilidad ante los docentes.

9. Recomendaciones

Los resultados de este estudio evidencian la percepción positiva que tienen los equipos docentes y directivos sobre la incorporación de los coordinadores docentes, así como altos niveles de satisfacción en relación a su desempeño en la gestión pedagógica de los centros educativos a nivel nacional. A pesar de esta apreciación, el análisis de diversos factores relacionados con su desempeño, indica que existen una serie de oportunidades de mejora que pueden optimizar el trabajo pedagógico que realizan en los centros. Por ello y con intención de aportar sugerencias para la toma de decisiones, se presentan las siguientes recomendaciones:

- Realizar una reingeniería del personal contratado para esta función de manera que siempre que sea posible, los coordinadores docentes puedan tener sus dos tandas en el mismo ciclo, en el mismo nivel, en el mismo centro educativo y ocupando la función de coordinador en las dos tandas. El concentrar su ámbito de acción en un solo ciclo, nivel o centro, posibilitará un mayor dominio del currículo,

más experiencia acumulada para actuar con eficiencia y mejores condiciones de trabajo para llevar cabo su labor. Esta propuesta implica repensar la distribución actual que predomina en la Educación Básica de ciclos por tandas.

- Paulatinamente mejorar los mecanismos de reclutamiento de este personal, instaurando la selección por concurso, estableciendo con claridad las funciones y competencias del puesto. Asumir el liderazgo pedagógico de los centros educativos requiere el desarrollo de competencias cognitivas, metodológicas, interpersonales y sistémicas que van mucho más allá de haber sido un buen maestro de aula.
- Clarificar y difundir las funciones de la figura del coordinador docente en los centros educativos, delimitando claramente su función tanto al interior del centro, con el director y el subdirector, como en relación con los técnicos del Distrito, para evitar que éste siga asumiendo funciones que no le corresponden con la consecuente sobrecarga de trabajo e ineffectividad en el desempeño.
- Clarificar la naturaleza del acompañamiento que realizan los coordinadores docentes, en cuanto a ser asesores de procesos versus asesores de contenido. Determinar la viabilidad de que en centros grandes puedan existir coordinadores por área curricular, tal como existen en algunos centros privados, o en su defecto, crear condiciones para que los técnicos distritales puedan desempeñar efectivamente su rol de asesores de contenidos de las áreas curriculares.
- La mejora de sus condiciones de trabajo no pasa sólo por concentrar sus dos tandas en la misma función, ciclo, nivel y escuela, sino también por proveer espacios adecuados, recursos didácticos, bibliográficos y tecnológicos que faciliten su trabajo y en especial, una carga de trabajo manejable que le haga sentir que el impacto de su trabajo es posible. En los casos de los coordinadores de redes, además de lo anterior, ofrecerles condiciones de movilidad que les posibilite tener una presencia frecuente en los centros que coordinan.
- Desde la coordinación de los niveles (Inicial, Básica y Media) se ha de propiciar una reflexión sobre los marcos teóricos y conceptuales que fundamentan el acompañamiento, tal como se ha concebido desde el Ministerio. Cuando se definen y pautan estrategias, metodologías y actividades sin una auténtica reflexión del por qué y el para qué, los docentes tienden a asumir las directrices como recetas que se aplican mecánicamente.
- Promover un cambio de paradigma en el acompañamiento desde una visión restrictiva centrada en el desempeño docente y en la mejora individual de cada maestro y maestra, desde una visión mecánica del cambio de las prácticas docentes, hacia una visión holística y sistémica de la mejora escolar centrada en el desarrollo del currículo, en el desarrollo de colectivos docentes y del centro educativo como institución.
- Desde los centros educativos es necesario propiciar que los coordinadores elaboren planes de acompañamiento que tomen en cuenta las políticas del plan decenal, la relación con los estudiantes, las familias y la comunidad, la planificación curricular, el desarrollo de liderazgo y las competencias profesionales de los equipos docentes, los procesos que se desarrollan, los resultados de aprendizajes, las necesidades del nivel y cursos que se acompañan, así como instrumentos que sirvan de soporte al plan, contextualizados al centro, nivel o ciclo que acompaña.

- Cada centro educativo tendría que implementar la cultura de preparación y entrega de informes de acompañamiento con una cierta periodicidad, no como requisito burocrático sino como mecanismo preventivo y de rendición de cuentas de la labor que realizan; además los mismos deben permitir la sistematización del proceso de acompañamiento que se realiza en el centro.
- Resulta deseable superar la modalidad generalizada en el sistema educativo de que los coordinadores replican en sus centros las capacitaciones que reciben del Ministerio. Aunque la mayoría de los docentes se muestran complacidos con esta práctica, consideramos que los pocos tiempos de formación disponibles serían mejor aprovechados si se organizan espacios de formación más contextualizados a las necesidades específicas sentidas por los docentes y a las que surgen de los procesos de acompañamiento.
- Existen condiciones sistémicas que limitan el acompañamiento que realizan los coordinadores docentes. Una de las más graves limitaciones que enfrenta el sistema educativo para alcanzar la calidad es el limitado tiempo escolar para el trabajo docente en equipo con distintos objetivos, debido a la doble tanda. Mientras se generaliza la tanda extendida en los centros educativos, estos pueden ejercitar su autonomía para realizar los arreglos de lugar con el fin de maximizar los espacios y tiempos para la constitución de comunidades de aprendizaje. Se demostró que cuando existe un auténtico liderazgo pedagógico, los docentes se muestran dispuestos a reunirse hasta fuera del horario y del espacio escolar.
- Es necesario favorecer la preservación de espacios de formación concretos de acuerdo con el plan de acompañamiento y las necesidades de los docentes, estos espacios deben trascender la simple transmisión de información y el compartir materiales de los que recibe el coordinador luego de haber asistido a los talleres que organiza el Ministerio. Los equipos docentes tienen que ser parte activa en la construcción de las agendas de trabajo.
- Es preciso insistir en la necesidad de conformar comunidades de aprendizaje a lo interno de cada centro educativo, que posibiliten que los maestros se escuchen y valoren sus experiencias, las compartan con otros, contribuyan a enriquecer el currículo del nivel, y puedan fortalecer las relaciones de colaboración entre colegas.
- Resulta un imperativo que el acompañamiento se centre en la gestión curricular, de manera que se pueda exhibir mejoras en los resultados de aprendizaje; en tal sentido es conveniente proporcionar alternativas de uso de estrategias de enseñanza innovadoras. Cuando las estrategias y la enseñanza en sentido general respondan a los intereses de la población estudiantil, la indisciplina dejará de ser un tema central en los centros educativos.
- Diseñar y ejecutar un plan de largo plazo de formación continua de coordinadores docentes a nivel nacional, en el cual se integren a cursos teórico-prácticos de modalidad presencial, la constitución de comunidades de indagación con los coordinadores docentes para el análisis de las prácticas de acompañamiento, procesos de “coaching” a su práctica profesional utilizando el modelamiento de las mismas estrategias que se espera que ellos pongan en práctica en el desempeño de su función, así como la incorporación de las TICs para potenciar estos procesos formativos con la integración de comunidades virtuales. Ese plan de formación requiere estar centrado en el desarrollo de las competencias cognitivas, estratégicas, sistémicas e interpersonales de los coordinadores docentes, pero además es indispensable plantearse la superación de los esquemas verticalistas y paternalistas que rigen la relación entre éstos y los docentes. El análisis de la práctica

docente confrontada con potentes referentes teóricos ha de constituirse en el punto de partida y fundamento de la construcción de conocimiento sobre acompañamiento.

- A partir de estos resultados, realizar otros estudios que posibiliten profundizar en algunas variables de los coordinadores docentes que pudieran incidir en la mejora escolar, tales como sus habilidades y competencias técnicas, sus atributos personales o el tipo, intensidad y alcance de la relación que establecen con sus acompañados. Asimismo, se puede estudiar cómo se relacionan algunas variables del contexto (clima escolar, liderazgo directivo, etc.) con el desempeño del coordinador.
- Se recomienda la realización de estudios de carácter etnográfico que posibiliten escrutar más de fondo la cultura escolar, de manera especial los códigos que pautan la interrelación de los coordinadores docentes con los demás actores, sus estrategias de actuación y los contextos en los cuales se desenvuelven.

Bibliografía

- Alzérrecas, J. (2011). Crecer como acompañantes. Federación Internacional de Fe y Alegría. Bogotá: AECID y Centro Magis.
- Barrios, T. (2004). Hacia nuevas formas de asesoramiento educativo. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos55/asesoramiento-educativo/asesoramientoeducativo2.shtml>
- Cochran, W. G. (1963). *Sampling Techniques*, 2nd Ed., New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Conde, S. (s.f.). Las funciones del asesor y las competencias profesionales de los asesores. Recuperado de <http://www.revistaeducarnos.com/art%C3%ADculos/educaci%C3%B3n/las-funciones-de-asesor%C3%AD-y-competencias-profesionales-de-losasesores>
- Domingo Segovia, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71COL1.pdf>
- Domingo Segovia, J. (s/f). Las competencias profesionales del pedagogo. Recuperado de www.ugr.es/jdomingo/compmpedagogo.pdf
- Domínguez, L. y Co. (2008). La realidad de la enseñanza de la matemática en el nivel básico y medio de la República Dominicana. EPSI-INAFOCAM.
- Fuentes Abeledo, E. (2012). La figura del “coordinador docente” y el asesoramiento a los centros escolares en procesos de mejora: Fundamentos y propuesta formativa. INAFOCAM. Santo Domingo. Documento sin publicar.
- García Romero, D. (2006). El acompañamiento, proceso indispensable para el fortalecimiento de la calidad de la educación. Ponencia presentada en el Seminario final del Proyecto de Capacitación de Técnicos y Docentes del Nivel Medio, celebrado en el INTEC, Santo Domingo.
- González, S, y Martínez, H. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: Sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*. Vol. XXXV, No. 3. Julio-septiembre 2010, pp. 521-541.
- Guzmán, R. y Cruz, C. (2009). Niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo en República Dominicana. *Foro Socioeducativo*. Recuperado de www.gcpa-reto.com/NNA.pdf
- Hernández, F. (2008). Deconstruir la figura del asesor: Una revisión desde los márgenes. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Recuperado de www.ugr.es/recfpro/rev121COL1.pdf
- Hernández, V. (1997). Sistema de apoyo externo a los centros educativos. Tesis presentada al Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Recuperado de www.tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs121.pdf
- Izquierdo Sánchez, M. A y Quiñones M. R. (2010). Características del personal de apoyo técnico pedagógico de escuelas primarias de Morelos y el tiempo dedicado a sus funciones. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0912-F.pdf

- Letechipía, C. (2007). La asesoría técnico pedagógica en el supervisión escolar de primaria. Tesis para obtener el grado académico de maestro en pedagogía. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Morelia, Michoacán, México. Recuperado de www.imced.edu.mx/letechipiadeleonconcepcion/
- López Contreras, Y. (2006). Situación de la función del asesor técnico pedagógico y su repercusión en la calidad educativa de la educación básica. En: La asesoría técnico pedagógica en la educación básica: Diagnóstico, pronóstico y alternativas. Universidad Pedagógica Nacional, p. 21-41
- López Contreras, Y. y Reyes Hernández, N. S. (2006). La influencia de la indefinición del rol de los asesores técnicos pedagógicos. En: La asesoría técnico pedagógica en la educación básica: Diagnóstico, pronóstico y alternativas. Universidad Pedagógica Nacional, p. 103-119
- Mora Valenciano, C.(2011). Labor del Coordinador Académico en la gestión del currículo en las organizaciones educativas de secundaria pública. Revista Gestión de la Educación, Vol.1, N°2, pp.1-34, julio-diciembre. Recuperado de <http://revistadigital.eae.fcs.ucr.ac.cr/>
- Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/ supervisión. Educare, nº 5, año 2, pp. 44-57. (Extracto del trabajo "Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación"). Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/17.pdf>
- Pérez, M. y Quijano, R. (2000). Signos de identidad del asesoramiento interno. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4, 2. Recuperado de www.ugr.es/recfpro/rev42ART3.pdf
- PNUD-República Dominicana. (2010): Política Social: capacidades y derechos. Volúmenes I y II. Oficina de Desarrollo Humano. República Dominicana.
- Riveros, E. (2011). El acompañamiento y la educación popular. Federación Internacional de Fe y Alegría. Bogotá: AECID y Centro Magis.
- Santillana. (1998). Diccionario de Ciencias de la Educación. Editorial Santillana.
- Sardán, F. E. (2011). El acompañamiento en Fe y Alegría. Federación Internacional de Fe y Alegría. Bogotá: AECID y Centro Magis.
- Sharon, L. (2009). Sampling: Design and Analysis (Advanced Series), 2nd Ed, Boston: Brooks).
- Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos. (2009). Orientaciones para la Selección del Coordinador/a Docente del Centro Educativo.
- Villareal, E. (s/f). La efectividad de la gestión escolar depende de la efectividad del recurso humano como factor, actor y promotor del cambio dentro de los procesos, dimensiones y políticas educativas. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/1083villareal.pdf

Anexos

Anexo 1. Carta dirigida al Director del Distrito 15-04

Santo Domingo, D. N.
2 de abril de 2012

Señora
Lic. Ana Francisca Suero
Directora Regional 15
Su despacho.

Vía: **Ma. Jesús Ant. Contreras Cáceres**
Director Distrito 15-04

Distinguida Directora:

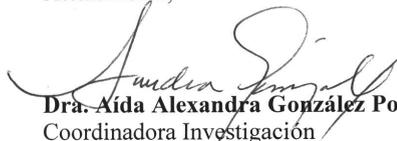
Después de un cordial saludo, le informamos que el Centro de Estudios Educativos del Instituto Tecnológico de Santo Domingo – INTEC- ganó una licitación para evaluar el impacto del desempeño del *Coordinador Docente en el Desarrollo del Proceso Enseñanza Aprendizaje en los Centros Educativos de República Dominicana*. Esta investigación es auspiciada por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), organismo adscrito al Ministerio de Educación que tiene a su cargo la gestión de la evaluación y la investigación de la calidad educativa, como base para la toma de decisiones y la mejora continua del Sistema Educativo.

El objetivo del estudio es conocer cuál es la repercusión que está teniendo la figura del coordinador docente en el accionar académico del centro educativo. Se busca identificar la percepción y el nivel de satisfacción de los equipos directivos y docentes sobre el desempeño del Coordinador Docente en la gestión pedagógica del Centro Educativo, al mismo tiempo que se pretende detectar necesidades, inquietudes y sugerencias que puedan ayudar a perfilar mejor el rol de esta figura.

En tal sentido, le solicitamos que nos den facilidades para visitar los centros educativos del Distrito 15-04, en los cuales se hará la prueba piloto de los instrumentos (ver anexo) que se aplicarán a los actores (director, maestro y coordinador) en el desarrollo de la referida investigación, que cubrirá una muestra de centros de todas las regionales del país. Las visitas para la piloto están pautadas para los días 11, 12 y 13 de abril, en horario de docencia, para lo cual necesitaremos la cooperación del director de cada centro educativo, a los fines de que les permitan a nuestros evaluadores realizar el trabajo encomendado.

Agradeciéndole su colaboración.

Atentamente,


Dra. Aída Alexandra González Pons
Coordinadora Investigación

Anexo: Formulario autoevaluación coordinador docente.




3/4/2012

Anexo 2. Instrumentos para la recogida de la información

**Centro de Estudios Educativos
Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Cuestionario Autoevaluación Coordinador/a Docente**

Abril 2012

Instrucciones

El MINERD está interesado en conocer cuál es la repercusión que está teniendo la figura del/la coordinador/a docente en el accionar académico del centro educativo. Para tal fin, convocó un equipo de investigadores para que realizaran un estudio que sea capaz de identificar cómo marchan las cosas, y detectar necesidades, inquietudes y sugerencias que puedan ayudar a perfilar mejor el rol del coordinador docente, figura recientemente creada en el sistema educativo.

En este cuestionario se le pregunta sobre diferentes temas de interés para el Ministerio. Tomará aproximadamente 30 minutos para completarlo.

Este cuestionario le permite expresar sus opiniones y proveer informaciones de sus experiencias en su labor. Al responder estas preguntas usted colaborará directamente con la gestión del sistema educativo a nivel nacional, lo cual ayudaría para determinar debilidades y fortalezas en la gestión pedagógica del centro educativo. La información recopilada con este instrumento es confidencial.

No hay respuestas buenas ni malas, la honestidad de las mismas proveerá la información más valiosa. Por favor, responda cada una de las siguientes preguntas. Para completar el cuestionario:

- Utilice lapicero azul o negro.
- Marque su elección colocando una "X" en el rectángulo a la izquierda o línea a la derecha de su respuesta.
- Devuelva el cuestionario a su entrevistador(a) cuando termine.

Edad: _____ años	Género: F _____ M _____	Tandas en que coordina: M _____ V _____ N _____ Ciclos que coordina: 1ro _____ 2do _____
Es coordinador/a de: 1 centro _____ 2 centros _____ Red de centros _____ Total de docentes que coordina _____		

1. ¿Cuál es la frecuencia de reunión con cada uno de estos actores:

Frecuencia	Docentes	Directores	Equipo de gestión
A. Nunca			
B. Diario			
C. Semanal			
D. Quincenal			
E. Mensual			
F. Semestral			
G. Otro			

2. ¿Qué productos se generan en esas reuniones?

- A. Agenda
 B. Acta
 C. Otras _____

3. ¿Con qué frecuencia acompaña a los docentes en sus aulas?

- A. Nunca
 B. Diario
 C. Semanal
 D. Quincenal
 E. Mensual
 F. Semestral
 G. Otro _____

4. ¿A partir de la incorporación del coordinador/a docente en los centros educativos, qué resultados concretos se han conseguido?

- A. Planificaciones más organizadas y frecuentes
 B. Mejor dominio de estrategias de enseñanza
 C. Mayor utilización de recursos de aprendizaje

- D. Mejoras en el clima escolar
 E. Mejores resultados de aprendizaje
 F. Otros _____

5. ¿Ofrece diversidad de soluciones ante las situaciones que se presentan?

- A. Siempre
 B. A veces
 C. Nunca

6. ¿Cuáles de estas normativas cree que son necesarias para su trabajo? (Puede seleccionar más de una alternativa)

- A. El currículo del nivel
 B. La ley de educación
 C. Ordenanzas y órdenes departamentales
 D. Reglamento de la ADP
 E. Código del menor
 F. Otros _____

7. ¿A través de qué medios transmite información a los maestros? (Puede seleccionar más de una alternativa)

- A. Verbal y en espacios informales
 B. Verbal en espacios formales (reuniones, entrevistas...)
 C. Por notificaciones escritas (informes, circular, memorándum, avisos, etc.)
 D. Uso del correo electrónico
 E. Otro _____

8. ¿A través de qué medios transmite información al director? (Puede seleccionar más de una alternativa)

- A. Verbal en espacios informales
 B. Verbal en espacios formales (reuniones, entrevistas...)

- C. Por notificaciones escritas (informes, circular, memorándum, avisos, etc.)
- D. Uso del correo electrónico
- E. Otro _____

9. ¿Hace uso de tecnología en su trabajo?

- A. Siempre
- B. A veces
- C. Nunca

10. ¿Qué tecnologías utiliza?

- A. Computadora
- B. Radio o televisión
- C. Internet
- D. Proyector de video
- E. Cámara
- F. Otros _____

11. ¿Ud. cree que si se ofrece capacitación en tecnologías educativas, en general los coordinadores estarían interesados en participar?

- A. En su mayoría
- B. Solo algunos
- C. Ninguno

12. ¿Elabora planes por escrito para el desempeño de sus funciones?

- A. Si
- B. No

13. ¿Presenta al director los planes de trabajo?

- A. Si
- B. No

14. ¿Con qué frecuencia elabora estos planes?

- A. Nunca
- B. Diario

- C. Semanal
- D. Quincenal
- E. Mensual
- F. Semestral
- G. Anual

15. ¿Quién le da seguimiento a su plan de trabajo?

	Sí	No
A. Yo mismo/a		
B. El técnico del distrito		
C. El director/a		

16. ¿Cada cuánto tiempo usted revisa su plan de trabajo?

- A. Nunca
- B. Semanalmente
- C. Mensualmente
- D. Anualmente
- E. Sin Fecha Fija

17. ¿Hace alguna evaluación de su plan de trabajo?

- A. Si
- B. No

18. ¿Cómo lleva a cabo esa evaluación?

19. ¿Básicamente en qué consiste la labor de acompañamiento a los/as docentes?

20. ¿Qué hace con la información del acompañamiento a los/as maestros/as? (Puede seleccionar más de una alternativa)

- A. Archivarla
- B. Pasarla al director
- C. Analizarla con los maestros
- D. Me sirve de insumo para ajustar mi plan de trabajo
- E. La sistematizo para la mejora docente e institucional
- F. Otros _____

21. ¿Cómo da seguimiento a las fortalezas y debilidades del equipo docente? (Puede seleccionar más de una alternativa)

- A. Generando diálogos reflexivos
- B. Ofreciendo cursos de actualización
- C. Retroalimentando de manera individual y grupal
- D. Reconociendo el buen desempeño docente
- E. Promoviendo el intercambio y el trabajo colaborativo entre docentes
- F. Otros _____

22. ¿Recibió alguna capacitación para su desempeño como coordinador/a?

- A. Si
- B. No

23. ¿Existe correspondencia entre la capacitación recibida y las funciones que desempeña?

- A. Si
- B. No

24. ¿Ha participado de otros eventos de actualización para su desempeño, en este año escolar?

- A. Si
- B. No

25. ¿Cuál es la forma más frecuente de detectar las necesidades de formación de los maestros/as?

- A. Ellos las manifiestan
- B. Lo observo en los salones
- C. Los estudiantes se quejan
- D. Surgen en las reuniones de equipo
- E. A partir de las planificaciones docentes
- F. Otras _____

26. ¿Cómo se satisfacen estas necesidades de formación?

- A. organizando talleres y/o cursos
- B. invitando especialistas al centro
- C. Identificando y distribuyendo material de consulta
- D. Intercambiando experiencias entre docentes
- E. Otras _____

27. ¿Los maestros toman en cuenta el currículo para elaborar su planificación?

- A. Todos
- B. Algunos
- C. Ninguno

28. ¿Qué tipo de observación hace a la planificación de los/as maestros/as? Puede seleccionar más de una.

- A. Correspondencia con el currículo
- B. Correspondencia con el grado
- C. Coherencia entre los componentes de la planificación

- D. Adaptación al grupo de estudiantes y su diversidad.
- E. Nivel en que propicia aprendizajes significativos
- F. Otros _____

29. ¿Cuáles espacios existen en el centro para compartir e intercambiar experiencias?

- A. Grupos pedagógicos
- B. Comunidades de aprendizaje

30. ¿Revisa el proceso de evaluación: informes, registro de grado y boletines de los/las estudiantes?

- A. Siempre
- B. A veces
- C. Nunca

31. ¿Revisa periódicamente los cuadernos de los/as estudiantes?

- A. Siempre
- B. A veces
- C. Nunca
- D. Grupos de estudio
- E. Microcentros
- F. Otros _____

32. Mi relación personal con el director/a y subdirector/a (si existe) es: (Marque con una X en cada columna)

Calidad de la relación personal	Director/a	Subdirector/a
Buena		
Regular		
Mala		

33. ¿Cuáles son las dificultades que enfrente en mi desempeño como coordinador/a docente?

34. Mencione los tres temas prioritarios en los que tanto usted como los docentes que coordina tienen necesidades de formación.

Mis prioridades de formación	Las prioridades de formación de los/as docentes que coordino
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Gracias por su ayuda!!

Centro de Estudios Educativos
Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Cuestionario a Directores/as
Abril 2012
Instrucciones

El MINERD está interesado en conocer cuál es la repercusión que está teniendo la figura del coordinador docente en el accionar académico del centro educativo. Para tal fin, convocó un equipo de investigadores para que realizaran un estudio que sea capaz de identificar cómo marchan las cosas, y detectar necesidades, inquietudes y sugerencias que puedan ayudar a perfilar mejor el rol del coordinador docente, figura recientemente creada en el sistema educativo.

En este cuestionario se le pregunta sobre diferentes temas de interés para el Ministerio. Tomará aproximadamente 30 minutos para completarlo.

Este cuestionario le permite expresar sus opiniones y proveer informaciones sobre la labor del coordinador docente. Al responder estas preguntas usted colaborará directamente con la gestión del sistema educativo a nivel nacional, lo cual ayudaría para determinar sus debilidades y fortalezas. La información recopilada con este instrumento es confidencial.

No hay respuestas buenas ni malas, la honestidad de las mismas proveerá la información más valiosa. Por favor, responda cada una de las siguientes preguntas. Para completar el cuestionario:

- Utilice lapicero azul o negro.
- Marque su elección colocando una "X" en el rectángulo a la izquierda de su respuesta.
- Devuelva el cuestionario a su entrevistador(a) cuando termine.

1. ¿A partir de la incorporación del coordinador/a docente en los centros educativos, qué resultados concretos se han conseguido?

- A. Planificaciones más organizadas y frecuentes
- B. Mejor dominio de estrategias de enseñanza
- C. Mayor utilización de recursos de aprendizaje
- D. Mejoras en el clima escolar
- E. Mejores resultados de aprendizaje
- F. Otros _____

2. ¿La manera de actuar del coordinador/a genera confianza con el equipo de trabajo?

- A. Si
- B. No

3. ¿Es fácilmente localizable cuando se le necesita?

- A. Siempre
- B. A veces
- C. Nunca

4. ¿Considera que tiene habilidad y actitud de escuchar a los demás?
- A. Siempre
 B. A veces
 C. Nunca
5. ¿Demuestra con el ejemplo su responsabilidad?
- A. Siempre
 B. A veces
 C. Nunca
6. ¿Opina que es una persona creativa en el desempeño de su trabajo?
- A. Siempre
 B. A veces
 C. Nunca
7. ¿Considera que es una persona que se maneja con honestidad y transparencia?
- A. Siempre
 B. A veces
 C. Nunca
8. ¿Maneja con discreción la información que recibe?
- A. Siempre
 B. A veces
 C. Nunca
9. ¿A través de qué medios le trasmite información sobre el trabajo? (Puede seleccionar más de una alternativa)
- A. Verbal y en espacios informales
 B. Verbal en espacios formales (reuniones, entrevistas...)
 C. Por notificaciones escritas (informes, circular, memorándum, avisos, etc.)
 D. Uso del correo electrónico
- E. Otro _____
10. ¿Hace uso de tecnología en su trabajo?
- A. Siempre
 B. A veces
 C. Nunca
11. ¿Elabora planes por escrito para el desempeño de sus funciones?
- A. Siempre
 B. A veces
 C. Nunca
12. ¿Presenta al director/a los planes de trabajo?
- A. Siempre
 B. A veces
 C. Nunca
13. ¿Cómo valora esos planes de trabajo?
- A. Buenos
 B. Regulares
 C. Malos
 D. Otro _____
14. ¿Con qué frecuencia elabora estos planes?
- A. Nunca
 B. Diario
 C. Semanal
 D. Quincenal
 E. Mensual
 F. Semestral
 G. Anual
15. ¿Usted da seguimiento a los planes de trabajo del/la coordinadora?
- A. Si
 B. No

16. ¿Cada cuánto tiempo usted revisa su plan de trabajo?

- A. Nunca
- B. Semanalmente
- C. Mensualmente
- D. Anualmente
- E. Sin Fecha Fija

17. ¿Cómo da seguimiento y evalúa esos planes de trabajo?

18. ¿Qué hace el coordinador/a con la información del acompañamiento a los maestros/as? (Puede seleccionar más de una alternativa)

- A. Archivarla
- B. Pasarla al director/a
- C. Analizarla con los maestros/as
- D. La utiliza de insumo para ajustar su plan de trabajo
- E. Las sistematiza para la mejora docente e institucional
- F. Otros _____

19. ¿Cuáles espacios existen en el centro para compartir e intercambiar experiencias entre docentes?

- A. Grupos pedagógicos
- B. Grupos de estudio
- C. Microcentros
- D. Otros _____

20. ¿Muestra el/la coordinador/a dominio de los contenidos curriculares, estrategias y recursos del Nivel?

- A. Si
- B. No

21. ¿Cómo director/a, estuvo satisfecho con el proceso de selección del coordinador/a docente?

- A. Si
- B. No
- C. Parcialmente

22. ¿En la institución hay diferencia desde que se incorporó la figura del/ la coordinador/a docente?

- A. Si
- B. No

23. ¿En qué se nota fundamentalmente el trabajo llevado a cabo por el coordinador/a? (Puede seleccionar más de una alternativa)

- A. Mejoró el desempeño docente
- B. Se elevaron las calificaciones de los estudiantes
- C. Se generó un clima de colaboración entre docentes
- D. Mejoró la motivación del equipo
- E. Aumentaron las actividades de formación docente
- F. Otros _____

24. En caso de tener oportunidad, ¿qué modificaría del trabajo del coordinador/a a fin de fortalecer la calidad del Centro? (Puede seleccionar más de una alternativa)

- A. Su formación profesional
- B. Manejo de las relaciones interpersonales

- C. Sus habilidades como gestor
- D. Su capacidad de responder a las necesidades de los docentes
- E. Capacidad de trabajo en equipo
- F. Otras _____

25. La relación personal del/la coordinador/a docente conmigo y el/la subdirector/a (si existe) es: (Marque con una X en cada columna)

Calidad de la relación personal	Director/a	Subdirector/a
Buena		
Regular		
Mala		

26. ¿Cuáles son las dificultades que enfrenta la figura del coordinador/a docente en el centro que usted dirige?

27. Mencione los tres temas prioritarios en los que tanto el coordinador docente como los docentes que coordina tienen necesidades de formación.

Las prioridades de formación del coordinador/a docente	Las prioridades de formación de los/as docentes del centro

Gracias por su ayuda!!

Centro de Estudios Educativos
Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Cuestionario a Docentes
Abril 2012
Instrucciones

El MINERD está interesado en conocer cuál es la repercusión que está teniendo la figura del coordinador docente en el accionar académico del centro educativo. Para tal fin, convocó un equipo de investigadores para que realizaran un estudio que sea capaz de identificar cómo marchan las cosas, y detectar necesidades, inquietudes y sugerencias que puedan ayudar a perfilar mejor el rol del coordinador docente, figura recientemente creada en el sistema educativo.

En este cuestionario se le pregunta sobre diferentes temas de interés para el Ministerio. Tomará aproximadamente 30 minutos para completarlo.

Este cuestionario le permite expresar sus opiniones y proveer informaciones sobre el trabajo del coordinador docente. Al responder estas preguntas usted colaborará directamente con la gestión del sistema educativo a nivel nacional, lo cual ayudaría para determinar debilidades y fortalezas en la gestión pedagógica del centro educativo. La información recopilada con este instrumento es confidencial.

No hay respuestas buenas ni malas, la honestidad de las mismas proveerá la información más valiosa. Por favor, responda cada una de las siguientes preguntas.

Para completar el cuestionario:

- Utilice lapicero azul o negro.
- Marque su elección colocando una "X" en el rectángulo a la izquierda o línea a la derecha de su respuesta.
- Devuelva el cuestionario a su entrevistador(a) cuando termine.

1. ¿Con qué frecuencia el coordinador/a acostumbra hacer reuniones con todos los maestros?

- A. Nunca
- B. Diario
- C. Semanal
- D. Quincenal
- E. Mensual
- F. Semestral
- G. Anual

2. ¿Con qué frecuencia acompaña a los docentes en sus aulas?

- A. Nunca
- B. Diario
- C. Semanal
- D. Quincenal
- E. Mensual
- F. Semestral
- G. Anual

3. A partir de la incorporación del coordinador/a docente en los centros educativos, ¿qué resultados concretos se han conseguido

- A. Planificaciones más organizadas y frecuentes
- B. Mejor dominio de estrategias de enseñanza
- C. Mayor utilización de recursos de aprendizaje
- D. Mejoras en el clima escolar
- E. Mejores resultados de aprendizaje
- F. Otros _____

4. La manera de actuar del coordinador/a genera en el equipo de trabajo:

- A. Confianza
- B. Incertidumbre

C. Otro _____.

5. ¿Es fácilmente localizable cuando se le necesita?

- A. Siempre
- B. A veces
- C. Nunca

6. ¿Considera que tiene habilidad y actitud para?

- A. Escuchar a los demás
- B. Retroalimentar
- C. Otro _____

7. ¿Cuál es la característica que principalmente define el accionar del coordinador /a docente?

- A. Creatividad
- B. Responsabilidad
- C. Organización
- D. Otro _____

8. ¿Considera que es una persona que se maneja con?

- A. Honestidad y transparencia
- B. Discreción con la información que recibe
- C. Liderazgo profesional
- D. Otro _____

10. ¿A través de qué medios transmite la información a los maestros? (Puede seleccionar más de una alternativa)

- A. Verbal
- B. Por notificaciones escritas (circular, informes, memorándum, avisos, etc.)
- C. Uso del correo electrónico
- D. Otro

11. ¿Hace uso de tecnología en su trabajo?
- A. Siempre
- B. A veces
- C. Nunca
12. ¿Qué tecnologías utiliza? (Puede seleccionar más de una alternativa)
- A. Computadora
- B. Radio o televisión
- C. Internet
- D. Cámara
- E. Proyector de video
- F. Otros _____
13. ¿Elabora planes por escrito para el desempeño de sus funciones?
- A. Siempre
- B. A veces
- C. Nunca
15. ¿Cómo lleva a cabo el (la) coordinador(a) la evaluación de los docentes en el centro?
- _____
- _____
- _____
- _____
16. ¿Básicamente en qué consiste la labor de acompañamiento a los docentes?
- A. Observación de su desempeño
- B. Revisión de la planificación y evaluación
- C. Identificación de debilidades y fortalezas.
- D. Retroalimenta el desempeño
- E. Otros _____
17. ¿Qué hace con la información del acompañamiento a los maestros? (Puede seleccionar más de una alternativa)
- A. Archivarla
- B. Pasarla al director
- C. Analizarla con los maestros
- D. Le sirven de insumo para ajustar su plan de trabajo
- E. La sistematiza para la mejora docente e institucional
- F. Otros _____
18. ¿Les ofrece alternativas para mejorar su trabajo?
- A. Siempre
- B. A veces
- C. Nunca
19. ¿Cuáles de estas actividades realiza el/la coordinador/a? (Puede seleccionar más de una alternativa)
- A. Modela nuevas formas de enseñar
- B. Facilita recursos de aprendizaje
- C. Promueve la formación de grupos de estudio
- D. Genera espacios para intercambiar experiencias y buenas prácticas
- E. Promueve u organiza la participación en talleres y otros eventos de formación
20. ¿En qué consiste el seguimiento a los/las docentes? (Puede seleccionar más de una alternativa)
- A. Genera diálogos reflexivos
- B. Genera alternativas de actualización
- C. Retroalimenta de manera individual y grupal
- D. Reconoce el buen desempeño docente
- E. Promueve el intercambio y el trabajo colaborativo entre docentes
- F. Otros _____

21. ¿Les ayuda el/la coordinador/a a identificar necesidades de formación y capacitación?

- A. Siempre
- B. Ocasionalmente
- C. Nunca

22. ¿Cómo lo hace? (Puede seleccionar más de una alternativa)

- A. Nos cuestiona al respecto
- B. Nos observa en los salones
- C. Por quejas de los estudiantes
- D. Surgen en las reuniones de equipo
- E. A partir de la revisión de las planificaciones
- F. Otras _____

23. ¿Los maestros toman en cuenta el currículo para elaborar su planificación?

- A. Siempre
- B. A veces
- C. Nunca

24. ¿El/la coordinador/a revisa la planificación de los maestros?

- A. Siempre
- B. A veces
- C. Nunca

25. ¿El/la coordinador/a realiza observaciones sobre la planificación de los maestros?

- A. Siempre
- B. A veces
- C. Nunca

26. ¿En la institución hay un espacio dedicado para compartir e intercambiar experiencias entre los docentes?

- A. Grupos pedagógicos

B. Grupos de estudio

C. Microcentros

D. Otros _____

27. ¿El coordinador revisa el proceso de evaluación, los informes y boletines de los estudiantes?

- A. Siempre
- B. A veces
- C. Nunca

28. ¿Revisa periódicamente los cuadernos de los estudiantes?

- A. Siempre
- B. A veces
- C. Nunca

29. ¿Muestra dominio de los contenidos curriculares, estrategias y recursos del Nivel?

- A. Totalmente
- B. Parcialmente

30. ¿En qué se nota fundamentalmente el trabajo llevado a cabo por el/la coordinador/a? (Puede seleccionar más de una alternativa)

- A. Mejoró el desempeño docente
- B. Mejoraron los resultados de aprendizajes del estudiantado.
- C. Se generó un clima de colaboración entre docentes
- D. Mejoró la motivación del equipo
- E. Aumentaron las actividades de formación docente
- F. Otros _____

31. En caso de tener oportunidad, ¿qué modificaría del trabajo del/la coordinador/a a fin de fortalecer la calidad del Centro?

- A. Su formación profesional
- B. Sus características personales
- C. Sus habilidades como gestor

D. Su capacidad de responder a las necesidades de los docentes

E. Otras _____

Mencione las tres áreas o temas prioritarios en los que los docentes y el propio coordinador tienen necesidades de formación

Mis prioridades de formación como docente	Las prioridades de formación de mi coordinador docente
1.	1.
2.	2.
3.	3.

¡Gracias por su ayuda!

Anexo 3. Carta dirigida a los directores de centros educativos



INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO
AV. LOS PRÓCERES, URBANIZACIÓN GALÁ,
SANTO DOMINGO, REPÚBLICA DOMINICANA
APARTADO POSTAL: 342-9 • 249-2
T 809-567-9271
F 809-566-3200
INTEC.EDU.DO

Santo Domingo, D. N.
02 de mayo de 2012

Señor (a)
Director (a)
Liceo Sec. Matutino Prof. Juan Bosch

Su despacho.

Distinguido (a) Director (a):

Después de un cordial saludo, le informamos que el Centro de Estudios Educativos del Instituto Tecnológico de Santo Domingo – INTEC- realiza una investigación para evaluar el impacto del desempeño del *Coordinador Docente en el Desarrollo del Proceso Enseñanza Aprendizaje en los Centros Educativos de República Dominicana*. Esta investigación es auspiciada por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), organismo adscrito al Ministerio de Educación que tiene a su cargo la gestión de la evaluación y la investigación de la calidad educativa, como base para la toma de decisiones y la mejora continua del Sistema Educativo.

El objetivo del estudio es conocer cuál es la repercusión que está teniendo la figura del coordinador docente en el accionar académico del centro educativo. Se busca identificar la percepción y el nivel de satisfacción de los equipos directivos y docentes sobre el desempeño del Coordinador Docente en la gestión pedagógica del Centro Educativo, al mismo tiempo que se pretende detectar necesidades, inquietudes y sugerencias que puedan ayudar a perfilar mejor el rol de esta figura.

La investigación cubrirá una muestra de unos 100 centros educativos ubicados en todas las regionales del país, entre los cuales el centro que usted dirige ha sido seleccionado. En tal sentido, le solicitamos que le otorgue las facilidades de lugar al evaluador (a) del INTEC, a los fines de aplicar los instrumentos a los actores de la referida investigación, el/la director/a, 5 maestros/as y el/la coordinador/a.

Agradeciéndole su colaboración.

Atentamente,


Dra. Aida Alexandra González Pons
Coordinadora Investigación



Anexo 4. Instructivo aplicación

Encuestadores del proyecto: Evaluación del Coordinador Docente

Tres Cuestionarios de autoadministración:

- uno para aplicación a los/las coordinadores docentes,
- otro para docentes y
- otro para directores en los centros educativos donde les corresponderá levantar la información.

Es muy importante que los cuestionarios queden identificados, para lo cual es **indispensable** que una vez que se llenen, al recogerlos se les coloque el nombre del centro al frente de cada instrumento.

Al llegar al Centro identificarse con el director, mostrar acreditación del INTEC y carta de presentación. Consultar si existe alguna duda, en cuyo caso se aclara y de no saber alguna respuesta, llamar a Huanda Segura, Sandra González, Leonidas Germán, o María Elena Córdoba.

Solicitar que se organice el grupo en cuestión en un salón, al entrar y luego de presentarnos, explicar el objetivo fundamental del estudio, enfatizando que es necesario contar con su apoyo a fin de poder describir la figura del coordinador y detectar la manera en cómo se pueden identificar aspectos que podrían ser mejorados.

Tengamos cuidado con no ofrecer algo que no está en nuestras manos, como por ejemplo que se podrá mejorar las condiciones o dar respuesta a las necesidades, aunque ese sea un objetivo implícito por el cual solicitan el estudio, no depende de nosotros, por lo tanto tampoco podemos prometerlo.

Otro aspecto a enfatizar en la presentación es que los cuestionarios son **anónimos**, no interesa su nombre pero sí la máxima objetividad en sus respuestas, no hay tiempo límite para el llenado, por lo tanto que se sientan totalmente tranquilos y respondan tal cual como lo piensan. De la franqueza de sus respuestas dependen los resultados del estudio. No hay respuestas buenas o malas, ya que lo que nos interesa es su opinión.

Explicar luego que las respuestas tienen que ser llenadas con lapicero azul o lápiz No.2 y que cualquier duda que tengan, les consulten con toda confianza. Al finalizar, agradecer la colaboración, gracias a la cual será posible llevar a cabo exitosamente este estudio.

Anexo 5. Distribución de centros educativos por aplicador

NOMBRES Y APELLIDOS	NOMBRE DEL CENTRO	TANDA	APLICADOR/a	L23	M24	M25	J26	V27	M1	M2	J3
PEDRO ALBERTO TERRERO HERNÁNDEZ	LIC. SEC. NOCT. BOHECHÍO 01-01	NOCT.	Reinaldo Cuevas								
JUANA FELIZ FELIZ	LIC. TÉCNICO FEDERICO HENRÍQUEZ Y CARVAJAL 01-03	MAT	Reinaldo Cuevas								
MEISON MANUEL GÓMEZ PÉREZ	LIC. SEC. MAT FRANCISCO AMADIS PEÑA 01-04	MAT	Reinaldo Cuevas								
YENNIZ CELESTE PÉREZ PÉREZ	LIC. SEC. MAT MANUEL DE JESÚS GALVÁN 18-01	MAT	Reinaldo Cuevas								
MIGUEL FIGUEROO NOVAS	LIC. SEC. VESP. MARÍA ANTONIA GÓMEZ 18-02	VESP.	Reinaldo Cuevas								
IVÁN ARÍSTIDES MEDINA TRINIDAD	LICEO SEC... JARAGUA VILLA JARAGUA, . 18-03	MAT	Reinaldo Cuevas								
FÉLIX ANTONIO SÁNCHEZ GÓMEZ	LIC. SEC. VESP. MAIZAL 09-02	VESP.	Reinaldo Cuevas								
MAYRA SOFÍA LUCIANO SOTO	ESC. PRIM. REPUBLICA DE CHILE MAT 15-03	MAT	Reinaldo Cuevas								
MARÍA DE LOS REMEDIOS BAUTISTA JIMÉNEZ	ESC. PRIM. SERGIA MARÍA MATEO MORETA VESP. 02-03	VESP.	Luis Miguel Alcántara								
MARITZA SÁNCHEZ RAMÍREZ	LIC. SEC. VESP. MARÍA TRINIDAD SÁNCHEZ 02-05	VESP.	Luis Miguel Alcántara								
ÁNGELA DE LEÓN OGANDO	ESC. PRIM. LOS DAMNIFICADOS VESP. 02-06	VESP.	Luis Miguel Alcántara								

NOMBRES Y APELLIDOS	NOMBRE DEL CENTRO	TANDA	APLICADOR/a	L23	M24	M25	J26	V27	M1	M2	J3
ALTAGRACIA FERRERAS RAMÍREZ	ESC. PRIM. ADRIANA MARÍA GUILLU VIUDA SUAZO VESP. 02-06		Luis Miguel Alcántara								
DAYSI NOVA VARGAS	LIC. SEC. VESP. ESTEBANÍA 03-01	VESP.	Luis Miguel Alcántara								
JUANA BAUTISTA BELTRÉ	TEVECENTRO DE MEDIA MARÍA DE LOS SANTOS PÉREZ MAT 03-02	MAT	Luis Miguel Alcántara								
JOANNY SOCORRO GARCÍA MEJÍA	ESC. PRIM. ALEJANDRINA GLASS VENTURA/AZLOR VESP. 07-05	VESP.	Luis Miguel Alcántara								
GERMANIA MENDOZA ROSARIO	ESC. PRIM. JUAN PABLO DUARTE (VISTA AL VALLE) MAT. 07-06	MAT	Luis Miguel Alcántara								
MARIBEL ROSARIO BÁEZ	ESC. PRIM. PUEBLO NUEVO MAT 16-01	MAT	Luis Miguel Alcántara								
FELICITA HILARIO RODRÍGUEZ	LIC. SEC. MAT LA CANA 16-02		Luis Miguel Alcántara								
GERVACIA ANTONIA JEREZ JEREZ	ESC. PRIM. PROYECTO AGRARIO MAT 16-02		Luis Miguel Alcántara								
SOFÍA FRAGOSO VÁSQUEZ	LIC. SEC. VESP. DR. JOSÉ FRANCISCO PEÑA GÓMEZ 16-06	VESP.	Luis Miguel Alcántara								
CATALINO FAMILIA	LIC. SEC. VESP. MARÍA MERCEDES LÓPEZ LÓPEZ 15-01	VESP.	Luis Miguel Alcántara								
MARÍA ALTAGRACIA CORDERO	ESC. PRIM. EUGENIO MARÍA DE HOSTOS MAT 15-01	MAT	Luis Miguel Alcántara								
JUAN JOSÉ PANIAGUA BREA	ESC. PRIM. SABANA LARGA MAT 03- 03	MAT	Daniel Núñez								
JUAN JOSÉ PANIAGUA BREA	ESC. PRIM. SABANA LARGA VESP. 03-03		Daniel Núñez								

NOMBRES Y APELLIDOS	NOMBRE DEL CENTRO	TANDA	APLICADOR/a	L23	M24	M25	J26	V27	M1	M2	J3
MAXIMINA MARÍÑEZ HERNÁNDEZ	ESC. PRIM. SANTANA VESP. 03-04	VESP.	Daniel Núñez								
JULIO CESAR DOÑE AL-CÁNTARA	ESC. PRIM. LA PIÑA MAT 04-02	MAT	Daniel Núñez								
FIOR D ALIZA RODRÍ-GUEZ DE ALMANZAR	LIC. SEC. NOCT. AQUILINA DE JESÚS OVILLES FERNÁNDEZ 06-06	NOCT.	Daniel Núñez								
GUILLERMA BERNARDI-TACASTILLO RIJO	ESC. PRIM. AMÉRICA URBINO MAT GASPAR HERNÁNDEZ MOCA	MAT	Daniel Núñez								
SIOMARA MUÑOZ GAR-CÍA	ESC. NOCT. FLORINDA SORIANO 17- 01	NOCT.	Daniel Núñez								
MARÍA Miledys Payano Jacinto	ESC. PRIM. MANUEL EMILIO DE LOSSANTOS VESP. 17-03	VESP.	Daniel Núñez								
MARÍA NELLY DE SENA	ESCUELA PRIM. ARÍA PROFESORA MERCEDES LUISA RAMÍREZ	VESP.	Daniel Núñez								
INDIRA ALEXANDRA LOMBERT MARTÍNEZ	ESC. PRIM. FRANCISCO JAVIER MAT 13-01	MAT	Daniel Núñez								
CIRIACO ALBERTO FELI-PE TORIBIO	ESC. PRIM. LEOPOLDO NAVARRO VESP. 13-03	VESP.	Daniel Núñez								
ARACELIS CHALA RO-DRÍGUEZ	LIC. SEC. MAT CLUB MAURICIO BAEZ 15-02	MAT	Daniel Núñez								
ANTONIO EDUVIGIS PÉ-REZ SIERRA	LIC. SEC. NOCT. CONSTITUCIÓN 04- 02	NOCT.	Yeison Peralta								
JUAN EDUARDO LUNA SORIANO	LIC. SEC. NOCT. MANUEL MARÍA VALENCIA 04-02	NOCT.	Yeison Peralta								
EVELYN ANTONIA RO-MERO BARRERAS	ESC. PRIM. VILLA PROGRESO MAT 05-01	MAT	Yeison Peralta								

NOMBRES Y APELLIDOS	NOMBRE DEL CENTRO	TANDA	APLICADOR/a	L23	M24	M25	J26	V27	M1	M2	J3
SANTA GUERRERO CIPRIÁN	ESC. PRIM. BARRIO LINDO MAT 05- 01		Yeison Peralta								
RAMÓN NIEVE JOSÉ	LIC.EO SEC. NOCT. TIBURCIO MILLAN L LA RO-MANA	NOCT.	Yeison Peralta								
YANIRIS PEGUERO RODRÍGUEZ	ESC. PRIM. SAN MIGUEL MAT 05-04	MAT	Yeison Peralta								
GLADYS MERCEDES ROSA GONZÁLEZ	LIC. SEC. NOCT. SANTA TERESA DE JESÚS 08-03	NOCT.	Yeison Peralta								
DINORAH DEL CARMEN AL-MONTE ROSARIO	ESC. PRIM. EUGENIO DECHAMPS ESP. 08-04	VESP.	Yeison Peralta								
CARMEN JAQUELINE ESTRE-LLA NÚÑEZ	ESC. PRIM. PEDRO ANTONIO PÉREZ MAT 08-06	MAT	Yeison Peralta								
DORIS ABIKARRAM BELILLA DE OLIVO	LIC. SEC. NOCT. RAFAEL CAMPOS 14-05	NOCT.	Yeison Peralta								
LUCRECIA SANTOS	INSTITUTO POLITÉCNICO MARÍA DE LA ALTA-GRACIA 10-04	7:30-3:45	Yeison Peralta								
JOSÉ LUCIA CUEVAS MÉNDEZ	LIC. SEC. NOCT. LILIAN PORTALATÍN SOSA 10-06	NOCT.	Yeison Peralta								
HILARIA JIMÉNEZ	LIC. SEC. MAT VILLA FUNDACIÓN 04-02	MAT	Isabel Rodríguez								
ANA LUISA MOREL VENTURA	ESC. PRIM. AGUSTÍN FERNÁNDEZ PÉREZ MAT	MAT	Isabel Rodríguez								
MILAGROS DEL CARMEN VÁS-QUEZ TAVÁREZ	ESC. PRIM. SALOMÉ UREÑA MAT 08-03	MAT	Isabel Rodríguez								
FERNANDO FRANCISCO PEÑA PICHARDO	LIC. SEC. MAT REPÚBLICA DE TAIWAN 10-02	MAT	Isabel Rodríguez								

NOMBRES Y APELLIDOS	NOMBRE DEL CENTRO	TANDA	APLICADOR/a	L23	M24	M25	J26	V27	M1	M2	J3
SOFÍA GÓMEZ PÉREZ	ESC. PRIM. AVE MARÍA VESP. 10-02	VESP.	Isabel Rodríguez								
LAURA RODRÍGUEZ CORREA	ESC. PRIM. EDUARDO BRITO MAT 15-01	MAT	Isabel Rodríguez								
CATALINO ROSARIO	ESC. PRIM. ANA LUCIA PUJOLS VESP. 15-01	VESP.	Isabel Rodríguez								
SONIA MARGARITA PÉREZ	LIC. SEC. MAT. PROFESOR JUAN BOSCH 15-01	MAT	Isabel Rodríguez								
JUANA EDUVIGES CASILLA ÁLVAREZ	COLEGIO OFICIALIZADO SAN RAFAEL VESP. 04-03	VESP.	Luis Oscar Gómez								
CARMEN DILIA OTAÑO DE BÁEZ	LIC. SEC. NOCT. AMÉRICO PÉREZ TOLENTINO 04-03	NOCT.	Luis Oscar Gómez								
LIDICE MERCEDES CASTILLO FERRAND	ESC. PRIM. JUAN XXIII MAT 12-01	MAT	Luis Oscar Gómez								
MEREJILDA DE LA CRUZ DE REYES	ESC. PRIM. EL RANCHO VESP. 12-01	VESP.	Luis Oscar Gómez								
BELKIS MARIBEL PUJOLS DE ESPINAL	LIC. SEC. VESP. SAN ISIDRO 07-04	VESP.	Luis Oscar Gómez								
HILARIO CASTILLO DISLA	ESC. ARENOSO/AREVANO, MAT	MAT	Luis Oscar Gómez								
JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ	ESC. PRIM. CONCEPCIÓN BONA MAT 08-01	MAT	Luis Oscar Gómez								
SENIA CONFESORA MÉNDEZ CABRERA	LIC. SEC. VESP. ERCILIA PEPÍN 08-07	VESP.	Luis Oscar Gómez								
FELICIA MARTÍNEZ CORDERO	LIC. SEC. VESP. MERCEDES BELLO 14-01	VESP.	Luis Oscar Gómez								

NOMBRES Y APELLIDOS	NOMBRE DEL CENTRO	TANDA	APLICADOR/a	L23	M24	M25	J26	V27	M1	M2	J3
LUCINA MARTIN DE LA CRUZ CANALS	ESC. PRIM. REPÚBLICA DOMINICANA MAT 15-02	MAT	Luis Oscar Gómez								
LUDIBERKA RODRÍGUEZ VÁZQUEZ	ESC. PRIM. LA INMACULADA MAT 05-05	MAT	Alberto Reyes								
MERCEDES SÁNCHEZ GONZÁLEZ	LIC. SEC. MAT JUAN MIGUEL VICENTE MARTIN 06-01	MAT	Alberto Reyes								
JESÚS MARÍA PÉREZ PÉREZ	LIC. SEC. MAT DOCTOR JULIO JAIME JULIA 06-06	MAT	Alberto Reyes								
ALTAGRACIA RAMONA REYNOSO ROSARIO	ESC. PRIM. LARPE, MAT. REG. 07, DIST. 05	MAT	Alberto Reyes								
JUANA PAULA GONZÁLEZ ACOSTA	ESC. PRIM. URB LA DIVINA PROVIDENCIA VESP.	VESP.	Alberto Reyes								
VICTORIA MERCEDES DE J ESPINAL GONZÁLEZ	ESC. PRIM. JUAN ISIDRO PÉREZ MAT 09-01	MAT	Alberto Reyes								
FÉLIX RAMÓN JIMÉNEZ REYES	LIC. SEC. PUEBLO NUEVO 09-01	VESP.	Alberto Reyes								
ALBERTINA ARAUJO RODRÍGUEZ	ESC. PRIM. SAN JOSÉ FE Y ALEGRÍA VESP. 15-01	VESP.	Alberto Reyes								
GLORIA MARÍA SUSANA BATISTA	LIC. SEC. NOCT. JAMAICA 15-01	NOCT.	Alberto Reyes								
DOLORES MARIBEL GUERRERO SANTOS	ESC. PRIM. LAURA VICUÑA MAT 06-04	MAT	Reisi Santana								
MARIBEL RODRÍGUEZ CEPEDA	LIC. SEC. MAT ARZ. JUAN ANTONIO FLORES SANTANA 06-05	MAT	Reisi Santana								
FEDERICO PLACERES MÉNDEZ	LIC. SEC. MERCEDES PEÑA 08-03	MAT	Reisi Santana								
ARGENIS ELPIDIO LÓPEZ STUBBS	ESC. PRIM. MATA DE LOS INDIOS MAT 10-01	MAT	Reisi Santana								
REYNA MARÍA GÓMEZ DE LA CRUZ	LIC. SEC. NOCT. GREGORIO LUPERÓN 10-01	NOCT.	Reisi Santana								
DINORAH BATISTA	LIC. SEC. VESP. VÍCTOR ESTRELLA LIZ 15-04	VESP.	Reisi Santana								
IDOLINA BATISTA SUAREZ DE FRÍAS	ESC. PRIM. FRANCISCO ULISES DOMÍNGUEZ MAT 15-04	MAT	Reisi Santana								

Anexo 6. Lista de centros educativos visitados en el levantamiento de la información cuantitativa

NO.	NOMBRE ESCUELA	NO.	NOMBRE ESCUELA
1	LICEO VESPERTINO MARÍA ANTONIA PERELLÓ GÓMEZ	41	ESCUELA PRIM. EUGENIO DECHAMPS.
2	LICEO SEC. JARAGUA VILLA JARAGUA	42	LICEO SEC. NOCT. SANTA TERESA DE JESÚS
3	LICEO SEC. MATUTINO MANUEL DE JESÚS GALVÁN	43	ESCUELA PRIMARIA EUGENIO DECHAMPS
4	ESCUELA PRIMARIA CONCEPCIÓN GÓMEZ MATEO MAT	44	ESCUELA NOCT. FLORIDA SORIANO
5	ESCUELA PRIMARIA LAS PALMILLAS MAT	45	LICEO SECUNDARIO VESP. ESTEBANÍA
6	ESCUELA PRIMARIA LA PARED VESPERTINA	46	ESCUELA ARENOSO\ AREVANO, MAT
7	ESCUELA PRIMARIA SALOME UREÑA MAT	47	ESCUELA PRIMARIA CLEOTILDE CASTILLO VESP.
8	LICEO VESPERTINO SAN ISIDRO	48	LICEO SEC. NOCT. LILIAN PORTALATÍN SOSA
9	ESCUELA PRIMARIA CONCEPCIÓN NOVA MAT	49	ESC. PRIM. REPUBLICA DOMINICANA MAT
10	ESCUELA PRIMARIA AGUSTÍN FERNÁNDEZ PÉREZ	50	LICEO SECUNDARIO NOCT. AMERICANO PÉREZ TOLENTINO
11	LICEO SECUNDARIO VESPERTINO ERCILIA PEPÍN	51	LICEO SEC. VESP. MERCEDES BELLO
12	ESCUELA PRIMARIA LA INMACULADA MAT	52	INSTITUTO MARÍA DE LA ALTAGRACIA
13	LICEO MATO DOCTOR JULIO JAIME JULIA	53	ESCUELA PRIMARIA MATA DE LOS INDIOS
14	ESCUELA PRIMARIA LARPE MAT. REG.	54	LICEO SEC. VESP. VÍCTOR ESTRELLA LIZ
15	LICEO SEC. NOCT. BOHECHÍO	55	ESCUELA FRANCISCO ULISES DOMÍNGUEZ
16	LICEO SEC. VESP. MARÍA TRINIDAD SÁNCHEZ	56	LICEO SEC. NOCTURNO GREGORIO LUPERÓN
17	ESC. PRIM. JUAN PABLO DUARTE (VISTA AL VALLE)	57	LICEO SEC. MATUTINO MATÍAS RAMÓN MELLA
18	ESC. PRIM. ALEJANDRINA GLASS VENTURA/AZLOR, VESP.	58	ESC. PRIM. AVE MARÍA VESP.
19	ESC. PRIM. LOS DAMNIFICADOS	59	ESC. PRIM. REPÚBLICA DE CHILE MAT
20	ESCUELA PRIMARIA SERGIA MARÍA MATEO MORETA	60	LICEO SEC. MAT CLUB MAURICIO BÁEZ
21	TEVECENTRO DE MEDIA MARÍA DE LOS SANTOS PÉREZ	61	ESC. BÁSICA MERCEDES LUISA RAMÍREZ
22	ESCUELA PRIMARIA SANTANA	62	ESC. PRIM. LEOPOLDO NAVARRO VESP.
23	ESCUELA PRIMARIA SABANA LARGA	63	ESC. PRIM.SAN JOSÉ FE Y ALEGRÍA VESP.
24	LICEO SEC. NOCT. AQUILINA DE JESÚS OVILLES FERNÁNDEZ	64	ESC. PRIM. JUAN ISIDRO PÉREZ
25	ESC. PRIM. AMÉRICA URBINO MAT. GASPAR HERNÁNDEZ	65	LICEO SEC. NOCT. JAMAICA
26	ESC. PRIM. MANUEL EMILIO DE LOS SANTOS VESP.	66	LICEO SEC. PUEBLO NUEVO
27	LICEO SECUNDARIO NOCTURNO CONSTITUCIÓN	67	LICEO SEC. NOCT. HNA. RAFAELA YBARRA
28	LICEO SEC. MAT. FRANCISCO AMADIS PEÑA	68	ESC. PRIM.DE NICARAGUA
29	LICEO TEC. FEDERICO HENRÍQUEZ Y CARVAJAL	69	ESC. PRIM. PATRIA MELLA
30	ESC. PRIM. URB. LA DIVINA PROVIDENCIA VESP.	70	LICEO SEC. MAT. JUAN MIGUEL VICENTE MARTIN
31	LICEO SEC. MAT. ARZ. JUAN ANT. FLORES SANTANA	71	LICEO SEC. MAT. REPÚBLICA DE TAIWÁN
32	ESC. PRIM. LAURA VICUÑA MAT.	72	ESCUELA PRIMARIA EDUARDO BRITO
33	LICEO SEC. MAT. MERCEDES PENA	73	ESC. PRIM.ANA LUCIA PUJOLS
34	COLEGIO OFICIALIZADO SAN RAFAEL	74	LICEO SEC. PROFESOR JUAN BOSCH
35	ESCUELA MALENA 11	75	ESC. SEC. VESP. MARÍA MERCEDES LÓPEZ LÓPEZ
36	LICEO SEC. NOCT. MANUEL MARÍA VALENCIA	76	ESC. PRIM. PUEBLO NUEVO
37	ESCUELA PRIMARIA VILLA PROGRESO.	77	LICEO SEC. VESP. DR. JOSÉ FRANCISCO PEÑA GÓMEZ
38	LICEO SEC. NOCT. TIBURCIO MILLAN LÓPEZ	78	ESC. PRIM. EUGENIO MARÍA DE HOSTOS
39	ESCUELA PRIMARIA SAN MIGUEL	79	LICEO SECUNDARIO MAIZAL
40	ESCUELA PRIM. PEDRO ANTONIO PÉREZ	80	LICEO SEC. NOCT. RAFAEL CAMPOS



ideice