

# **UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ**

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

Implementación de un Componente de Acompañamiento Virtual en un  
Programa de Desarrollo Profesional Docente en Línea

**María Eliza Gaybor Melo**  
**José Luis Guandinango Alta**  
**Karol Joseth Vaca Morales**  
**Paulo Emilio Yáñez Merchán**

Ciencias de la Educación

Trabajo de fin de carrera presentado como requisito  
para la obtención del título de  
Licenciatura en Ciencias de la Educación

Quito, 17 de diciembre de 2021

# **UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ**

**Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades**

**COCISOH**

**HOJA DE CALIFICACIÓN**

**DE TRABAJO DE FIN DE CARRERA**

Implementación de un Componente de Acompañamiento Virtual en un  
Programa de Desarrollo Profesional Docente en Línea

**María Eliza Gaybor Melo**

**José Luis Guandinango Alta**

**Karol Joseth Vaca Morales**

**Paulo Emilio Yáñez Merchán**

**Nombre del profesor, Título académico**

**Nascira Ramia Cárdenas, PhD**

Quito, 17 de diciembre de 2021

## **DERECHOS DE AUTOR**

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la Política de Propiedad Intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Nombres y apellidos: María Eliza Gaybor Melo

José Luis Guandinango Alta

Karol Joseth Vaca Morales

Paulo Emilio Yáñez Merchán

Código: 00210697

00214415

00143914

00205063

Cédula de identidad: 1720019833

1723068662

1003842232

1720903101

Lugar y fecha: Quito, 17 de diciembre del 2021

## **ACLARACIÓN PARA PUBLICACIÓN**

Nota: El presente trabajo, en su totalidad o cualquiera de sus partes, no debe ser considerado como una publicación, incluso a pesar de estar disponible sin restricciones a través de un repositorio institucional. Esta declaración se alinea con las prácticas y recomendaciones presentadas por el Committee on Publication Ethics COPE descritas por Barbour et al. (2017) Discussion document on best practice for issues around theses publishing, disponible en <http://bit.ly/COPETheses>.

## **UNPUBLISHED DOCUMENT**

Note: The following capstone project is available through Universidad San Francisco de Quito USFQ institutional repository. Nonetheless, this project – in whole or in part – should not be considered a publication. This statement follows the recommendations presented by the Committee on Publication Ethics COPE described by Barbour et al. (2017) Discussion document on best practice for issues around theses publishing available on <http://bit.ly/COPETheses>.

## RESUMEN

El presente trabajo detalla los lineamientos para la implementación de un componente de acompañamiento virtual en un programa de desarrollo profesional docente en línea que tomaría la forma de coaching educativo y/o mentoría educativa. Investigaciones previas han determinado que el factor determinante en el ejercicio docente es la calidad de la preparación profesional que este reciba. Esta propuesta toma en cuenta dos pilares fundamentales para un ejercicio docente integral : la adquisición de estrategias de enseñanza (mentoría), que tiene como objeto conducir una inducción al ejercicio profesional en un trabajo colaborativo y de retroalimentación; y también un acompañamiento que apunta al desarrollo psicoemocional de los docentes (coaching), que tiene como objetivo principal brindar herramientas para gestionar emociones y sentimientos de manera sana promoviendo la inteligencia emocional.

La propuesta de trabajo obtuvo retroalimentación docente que permitió analizar las Fortalezas, Oportunidades, Desafíos y Aspectos a Mejorar, incluidos en el presente trabajo para dejar un marco de trabajo e investigación establecido para futuros proyectos o iniciativas de esta naturaleza.

Palabras clave: Mentoría educativa, coaching educativo, enseñanza, docente, psicoemocional, desarrollo profesional, virtual, acompañamiento

## ABSTRACT

This paper details the guidelines for the implementation of a student support component in an online teacher professional development program that would take the form of educational coaching and/or educational mentoring. Previous research has suggested that a determining factor in the teaching profession is the quality of professional preparation. This proposal takes into account two fundamental pillars for an integral teaching exercise: The acquisition of teaching strategies (mentoring), which aim at an induction to professional practice in collaborative work and feedback; and also an accompaniment that aims at the psychoemotional development of teachers (coaching), whose main objective is to provide tools to manage emotions and feelings in a healthy way promoting emotional intelligence. The proposal obtained teacher feedback that allowed to analyze its Strengths, Opportunities, Challenges and Aspects to Improve that are included in the present work to leave a framework of execution and research established for future projects or initiatives of this nature.

Keywords: Educational mentoring, educational coaching, teaching, teacher, psycho emotional, virtual professional development, support

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	9
REVISIÓN DE LITERATURA .....	11
Desarrollo Profesional Docente .....	11
Contexto Virtual.....	13
Mentoría Educativa.....	15
Coaching Educativo .....	18
PROPUESTA: IMPLEMENTACIÓN DE UN COMPONENTE DE ACOMPAÑAMIENTO VIRTUAL EN UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LÍNEA .....	22
Características del curso .....	23
La Evaluación Diagnóstica como Precedente de Ejecución Efectiva.....	24
Rol y actividades del Docente Encargado .....	25
Rol y actividades del Docente de Acompañamiento .....	26
Acompañamiento Tipo Mentoría.....	27
Componentes de la Mentoría Educativa .....	27
Diagnóstico Introspectivo: .....	28
Preparación Explícita .....	28
Estrategización Detallada.....	29
Acompañamiento Tipo Coaching .....	30
Componentes del Coaching Educativo .....	31
Preparación Explícita .....	32
Estrategización .....	32
Diagnóstico introspectivo .....	32
ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD.....	33
Proceso de Retroalimentación.....	33
Resultados .....	35
Análisis F.O.D.A.....	39
Fortalezas .....	39
Oportunidades .....	40
Desafíos.....	41
Aspectos Por Mejorar .....	42
CONCLUSIONES: EL ACOMPAÑAMIENTO BILATERAL: SU POTENCIAL EN EL DESARROLLO DOCENTE. ....	43
Referencias .....	44

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de Horas.....	23
Figura 2. Resultados de la No.1 de la Encuesta Introductoria .....	36
Figura 3. Resultados de la No.2 de la Encuesta Introductoria .....	36
Figura 4. Resultados de la No.3 de la Encuesta Introductoria .....	37
Figura 5. Resultados de la No.4 de la Encuesta Introductoria .....	37
Figura 6. Resultados de la No.1 de la Encuesta de Conclusión.....	38



## INTRODUCCIÓN

Existen iniciativas enfocadas en el mejoramiento de la calidad educativa en el Ecuador que nacen como respuesta a la carente preparación pedagógica actual de los docentes. Estas iniciativas de desarrollo profesional docente consideran como eje focal la adquisición de nuevas habilidades y perspectivas para la mejora de la práctica docente, y son estructuradas con el propósito de ser ejecutadas en un contexto virtual, generalmente a través de cursos en línea.

Los cursos en línea se han popularizado debido a que trascienden limitaciones espaciales y temporales, demostrando que un modelo de educación abierta, accesible y libre puede funcionar y sostenerse a sí mismo (Lee, Tzeng, Huang, & Su, 2021). Estudios recientes sobre la efectividad de los cursos en línea han revelado que en promedio sólo el 60% del material es revisado o estudiado, y que éste sólo es completado dependiendo del objetivo que le da el individuo que lo toma (Goglio & Parigi, 2020). Estos factores corroboran el potencial de los cursos en línea a nivel de flexibilidad y accesibilidad, pero hacen evidente la necesidad de hacer un seguimiento al proceso de aprendizaje por medio de un agente de enseñanza que asegure el estudio de todo el material y contribuya al docente a determinar su valor. Acorde a Bol & Garner (2011), los cursos en línea pueden reforzar su efectividad si existe un componente de apoyo con respecto a los aspectos teóricos y prácticos tanto del material como también de las habilidades a desarrollar. Este componente de apoyo tendría que tomar la forma de un acompañamiento que involucre y desarrolle habilidades que permitan efectivizar el alcance y desempeño del docente dentro del entorno virtual.

El desarrollo de estas habilidades implica la integración de aspectos de escucha y retroalimentación activa, redefinición de expectativas de desempeño, reestructuración de reglas de interacción social y el nivel de implicación del docente dentro del desempeño de sus

estudiantes (Schonert-Reichl, 2017). El fomento de estas habilidades puede hacer de la interacción entre el docente, el estudiante y el contenido, un proceso más significativo y recíproco (Swanson et al., 2019). Dos de las metodologías educativas actuales que buscan cultivar estas habilidades son el Coaching y Mentoría educativa, e incluso, de ser desarrolladas en conjunto podrían reducir la brecha metodológica en un curso de desarrollo profesional docente. Un análisis sistemático de estas metodologías nos permitirá reconocer y aprovechar sus componentes más esenciales y valiosos para poder estructurar y enriquecer procesos concretos de aprendizaje y enseñanza (Viera, Parsons, & Byrd, 2018). Por un lado, el coaching educativo proporciona un asesoramiento profesional centrado en cubrir las necesidades psicológicas y emocionales de los docentes (Stahl, Sharplin & Kehrwald, 2016). Por el otro, las mentorías educativas se enfocan en la trasferencia y desarrollo de competencias docentes de manera horizontal y colaborativa (Soto et al., 2012).

En el Ecuador, estas metodologías ya han sido integradas en programas de desarrollo y apoyo docente. Estos programas plantearon que el acompañamiento personal sería más efectivo que una capacitación masiva discursiva, a su vez aislando el potencial de una capacitación docente estructurada. Con el objetivo de mejorar la calidad docente, estos proyectos se centraron en un acompañamiento enfocado en la formación, retroalimentación y comunicación entre docentes, permitiéndoles afrontar desafíos de contexto y entorno efectivamente (Vezud, 2011). La colaboración y participación docente jugaron un papel fundamental en la eficacia de estos programas, sentando un precedente para la elaboración de futuros programas de desarrollo profesional docente (Rolla, Westh, Montalva, & Samaniego, 2019). Dado que el objetivo de la presente investigación es demostrar el potencial de un programa de desarrollo profesional docente donde exista una sinergia entre el acompañamiento y la efectividad en un entorno

virtual, la pregunta de investigación sobre la que se basa la misma es: ¿Qué métodos y estrategias de Mentorías y Coaching educativo pueden contribuir al aspecto de acompañamiento docente integrado en cursos de desarrollo profesional docente para mejorar su efectividad en un entorno virtual?

## **REVISIÓN DE LITERATURA**

En la presente revisión literaria se expone una serie de estudios y libros de texto que proporcionan información sobre las necesidades docentes actuales, el coaching y mentoring educativo como una respuesta a las necesidades docentes y como una estrategia que aporta al desarrollo profesional docente desde varias esferas que conforman el ejercicio docente. Además, se presenta estrategias que han funcionado tanto en coaching como en mentoring educativo para que de esta manera se analice las ventajas y desventajas de la aplicación de estas opciones, tomando en cuenta el contexto en línea que tras la pandemia del COVID-19 se convirtió en la nueva realidad educativa.

### **Desarrollo Profesional Docente**

Investigaciones previas han determinado que el factor que determina la efectividad de un educador es la calidad de la preparación profesional que recibe a lo largo de su carrera (Butler & Cuenca, 2012). Esa preparación es un factor variable dentro de la práctica docente en el Ecuador, dado que los educadores provienen de distintos contextos profesionales y socioeconómicos. Esto genera una brecha de habilidades y competencias que inevitablemente se reflejan en el sistema educativo nacional. Para abordar esa brecha, Ecuador ha creado agencias de reformación educativa y regulación legislativa enfocada en la educación (Rubaii & Bandeira, 2016). Estos esfuerzos han dado resultado, confirmando que la implementación de mejores estándares de calidad y una continua evaluación de los docentes, eleva el desempeño educativo nacional

(Schneider, Cevallos & Burns, 2019). Al elevar los estándares de contratación a nivel nacional los docentes tienden a buscar una mejor preparación profesional, que en retorno se mantiene gracias a la continua evaluación docente. Esto nos revela dos necesidades docentes clave, la primera es una mejor preparación docente, enfocada en actualizar sus habilidades y estrategias educativas. La segunda es el mantenimiento de estos estándares, que es un desafío para docentes practicantes ya que tienen que tienen un horario establecido y prioridades personales.

Para abordar estas necesidades, se han diseñado y ejecutado programas de desarrollo profesional docente en el Ecuador. El programa más reciente se desarrolló debido a la brecha de habilidades tecnológicas y virtuales de los docentes, evidente debido al contexto del COVID-19, llegando a tener más de 102 000 inscritos (Trujillo, 2020). Este programa hizo palpable el deseo de mejorar las destrezas de enseñanza y estableció la esencialidad de reforzar las estrategias virtuales de enseñanza, tanto de los docentes practicantes como también de aquellos encargados de los cursos en línea. Es aquí donde un componente de acompañamiento en conjunción con una metodología binaria de acercamientos hacia las necesidades de los docentes tendría el potencial de reforzar la efectividad de estos programas.

Una de las necesidades más eludida dentro de la experiencia docente tiene que ver con el aspecto psicoemocional. El ser educador implica más que procesos metodológicos y estrategias docentes, implica un desarrollo psicoemocional que es entendido tácitamente, pero no es desarrollado explícitamente. Bergstrand & Savage (2013) determinaron que un agente de acompañamiento puede mejorar el desempeño y culminación de cursos en línea. Este agente de acompañamiento llega a tener un valor agregado al momento de ser ejecutado de manera binaria, uno en forma de tutoría y otro en forma de coaching. Un proceso de mentoría permite que el intercambio de conocimiento teórico y práctico mejora exponencialmente el desempeño de los

docentes en el aula (Lafferty, 2018). Por su parte, el coaching educativo provee al docente de la oportunidad de compartir su experiencia personal con la docencia, sus alumnos, su carrera y cómo estos elementos influyen en su consciencia emocional (Kraft, Blazar & Hogan, 2018). La oportunidad de recibir retroalimentación y apoyo oportuno, tanto de manera teórica como psicoemocional, impulsa al docente a mejorar su desempeño de manera íntegra (Wake, Dailey, Cotabish & Denson, 2017).

### **Contexto Virtual**

Estudios sobre la efectividad de la educación en línea han determinado que la capacidad de generar un ambiente de interacción entre los participantes incrementa la efectividad del proceso de enseñanza (Gregory, 2016). De esta manera, los cursos de desarrollo profesional generan una interacción horizontal y unidimensional entre el encargado del curso y el grupo de participantes como un solo ente. El potencial beneficio de incluir un elemento de interacción entre los participantes, así como también, un agente de acompañamiento del proceso de aprendizaje dentro de un curso de desarrollo profesional podría elevar la eficacia de estos cursos de manera exponencial. Acercamientos contemporáneos revelan la necesidad de diseñar modelos específicos de ejecución para procesos de apoyo docente, especialmente al integrar elementos de mentorías y coaching educativo (Dawson, 2014).

Los cursos en línea, nacen como una respuesta a la necesidad de educar a la mayor cantidad de gente posible al mismo tiempo, produciendo de esta manera una nueva manera de ver la educación actual (Muñoz-Merino., et.al, 2014). A través de plataformas virtuales se ofrecen cursos donde miles de participantes pueden inscribirse y recibir material dictado por un docente y acompañado de evaluaciones formativas y sumativas. Mas allá de educar a miles de estudiantes de todo el mundo, los cursos en línea se están utilizando en escenarios de aprendizaje

mixto, en línea y presencial, proporcionando así exitosas aulas invertidas (flipped classroom) (Muñoz-Merino., et.al, 2014; Tucker, 2012).

A pesar de que este tipo de educación parecería ideal y universal, estudios se han centrado en comprobar la efectividad de estos en cuanto a evaluación, desempeño estudiantil y necesidades docentes. Con lo que se ha concluido que las métricas con las que se captura el desempeño de los estudiantes no son del todo efectivas ya que no toman en cuenta la manera en que las planificaciones y las actividades son planteadas (Chen., et. al, 2016), así también no se toma en cuenta las necesidades de los docentes, ya que tienen que manejar a un grupo grande de estudiantes de todo el mundo con limitada información sobre los mismos y sus necesidades; por lo que el ejercicio docente se ve muy limitado (Muñoz-Merino., et.al, 2014; Chen., et. al, 2016).

De esta manera, si bien esta práctica responde a las necesidades educativas actuales en cuanto a material en línea, no respondería a un ejercicio docente íntegro y un aprendizaje significativo. Bergstrand & Savage (2013) detallan en su estudio como estudiantes evalúan sus cursos en línea, así los estudiantes perciben que han aprendido menos en un contexto en línea y que su aprendizaje individual se ve comprometido en este contexto; sin embargo, se detalla que varios docentes que recibían un puntaje más bajo en cuanto a enseñanza en contextos presenciales ahora muestran un mejor desempeño en un contexto en línea y manejan los recursos digitales de mejor manera.

Harasim (2017), menciona que para que un contexto de educación virtual se dé con éxito, se debe tomar en cuenta si este es colaborativo, educación a distancia o un curso en línea; con esto se fijaría la base del aprendizaje y el rol del docente, donde se describe al mismo como un facilitador y acompañante del aprendizaje dirigido por el estudiante. Por otro lado, las necesidades de la educación en el siglo XXI han cambiado drásticamente y la pandemia por el

COVID-19 ha acelerado la investigación de la educación en un contexto virtual, con lo que los cursos de desarrollo profesional docente han tomado un rol protagónico en la preparación de estos.

La literatura sostiene que la colaboración profesional docente es un pilar fundamental para mejorar las prácticas educativas y hacer de estas significativas tanto para los estudiantes como para los docentes (Cornejo, et.al., 2020), sin embargo estas prácticas no se dan de manera espontánea en los ambientes laborales, sino se reemplazan por trabajos cooperativos que permiten resolver problemas más rápido a través de una división de tareas y no trabajos colaborativos en los que todos se brindan apoyo y soporte para resolver el mismo problema (Cornejo, et.al., 2020; Noguera & Gros, 2009).

Por ende, la colaboración docente es un proceso que requiere ser acompañado y guiado con el objetivo de potenciar las habilidades tanto del docente en su ejercicio y de contenido determinando la forma en la que se construiría el conocimiento y la ruta a seguir con respecto a las necesidades docentes y resultados de sus estudiantes (Dillenbourg, et.al, 2009). A continuación, se detalla lo que la Mentoría y el Coaching educativo pueden aportar al proceso de cursos de desarrollo profesional docente.

### **Mentoría Educativa**

Para varios autores la mentoría se define de varias maneras, pero todo se concreta en que una persona de mayor experiencia ayuda a otra más joven o con menos experiencia en diferentes aspectos que son esenciales en su vida. “La mentoría tiene por objeto conducir el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional de los docentes principiantes, para la formación de su desarrollo profesional, que fomenta el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica” (Gorichon et.al, 2020, p.18). El perfil del mentor se determina en la implementación y desarrollo

de habilidades y actividades de apoyo, basadas en evaluación y retroalimentación para la mejora de proceso – enseñanza de los estudiantes. El mentor puede lograr tener un seguimiento de los estudiantes más controlado y planeado (García & Aurelio, 2021).

Una intervención a tiempo, por parte de un mentor es elemental, porque permite la capacitación e integración de competencias, mejora la formación y rendimiento académico, ayuda al desarrollo de la persona aportando elementos óptimos en relación y percepción del alumnado y profesorado hacia la escuela. Esto permite ofrecer herramientas necesarias para disminuir problemas como: abandono escolar o separación del sistema educativo tanto por parte de los estudiantes como de los maestros (Torres et.al, 2018).

Gorichon et.al, (2020) señala que los mentores deben cumplir determinados roles como: Acculturator, que permite a los estudiantes tomar consciencia sobre la cultura y filosofía del entorno educativo en el que se insertan. Model, hace referencia al rol que modela diferentes actitudes que influyen de manera positiva en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Otro de los roles es el Support, con el cual se crea un vínculo cercano y relación con los estudiantes en su formación docente. Y finalmente el rol Educator, que genera andamiajes para que los estudiantes puedan construir por si solos su aprendizaje.

Aguilar & Manzano, (2018) mencionan que existen varios tipos de mentoría, donde destaca la mentoría informal o más conocida como mentoría tradicional. Este tipo de mentoría es la más utilizada ya que no requiere de una planeación específica, es decir se da de manera espontánea para aquellos estudiantes que requieren apoyo de alguien con experiencia a través de orientaciones y sugerencias. Por otra parte, la mentoría formal es intencionada, por ende se realiza de manera sistematizada. Provee objetivos delimitados, permitiendo observar y analizar los logros a alcanzar.



Dentro de la mentoría existen ventajas y beneficios que permiten el desarrollo de habilidades y actitudes de los estudiantes. Por ejemplo, construir y potenciar un desarrollo global humano, mejorar la comunicación entre profesor y estudiante, promover el trabajo colaborativo y en equipo y finalmente desarrollar competencias de la manera bilateral (López et.al, 2019). Pero si mencionamos las ventajas también tenemos desafíos dentro de la mentoría que consisten en la falta de interacción con el profesor por la modalidad en la cual están recibiendo clases, dificultad de comunicación entre el mentor y el estudiante, flexibilidad en los horarios y modalidad de formación académica (Espinoza & Ricaldi, 2018).

Una de las bases fundamentales dentro de la mentoría es la escucha activa, que permite tener una comunicación fluida sustentada por varias estrategias basadas en reflexión, análisis que permiten fortalecer el crecimiento profesional de los docentes de manera crítica y reflexiva. El termino mentoría va más allá de una guía o acompañamiento, ya que se convierte en una característica inherente que debe tener un profesional de la educación (Prieto, 2017)

Para ello una de las estrategias más utilizadas de manera formal es la mentoría entre iguales, donde el mentor que cumple un papel fundamental debe ofrecer información verídica, útil y segura como un ámbito esencial para el desarrollo docente. Aunque la parte instrumental es decir la información no influye de manera considerable dentro de esta estrategia el apoyo psicológico y emocional tiene una mayor incidencia entre el mentor y el estudiante (García & Aurelio, 2021).

Otra de las estrategias utilizadas dentro de la mentoría es el desarrollo de competencias reflexivas. Esto permite que los docentes promuevan mayormente su capacidad de reflexión hacia la docencia que generar una mayor transformación tanto a nivel personal como profesional. Con esta estrategia se intenta lograr que los profesores desarrollen un tipo de saber, pensamiento y conocimiento experiencial, que les permita ampliar las situaciones diarias que emergen en el

campo de la docencia. De esta manera podrán orientar sus conocimientos más teóricos a partir de observaciones hasta profundizar en algo más cercano a la acción mediante un ejercicio autónomo, crítico y sobre todo reflexivo (Gorichon et.al, 2020).

Aguilar & Manzano, (2018) señala que las estrategias utilizadas en los modelos de mentoría deben reflejar variables que determinen el éxito del programa, sin embargo, en los resultados de algunas estrategias como las mencionadas anteriormente están influidas por las características de la persona mentora así como también del estudiante. Los aspectos sociales, económicos y el entorno donde se desarrolla el programa de mentoría interrelacionan e influyen en el programa y sus resultados (Aguilar & Manzano, 2018).

### **Coaching Educativo**

El coaching educativo no es una terapia, no consiste en recibir indicaciones de cómo se debe hacer las cosas, tampoco es una herramienta para todas las personas a excepción de que estén dispuestas a trabajar y cooperar (Stahl, Sharplin & Kehrwald, 2016). Aguilar (2013) es una coach que ha escrito el libro "The art of coaching effective strategies for school transformation" y que ha entrenado a docentes de varias instituciones educativas durante 12 años. Define al coaching como la capacidad de mover a la persona del lugar donde se encuentra, al lugar donde quiere estar. Para lograr este objetivo el docente debe ser transformado en su comportamiento, creencia y ser (Aguilar, 2013).

El rol que toma el coaching educativo es alcanzar el éxito académico tanto en los estudiantes y docentes. Durante años las instituciones educativas han recibido renuncias de profesores. Las renuncias son costosas para los sistemas escolares y afectan en el rendimiento de los estudiantes (Gibbons & Cobb, 2017). Las renuncias son debido a factores como: descontento en la escuela, salarios y pocos beneficios, estrés, agotamiento, presión escolar, pérdida de respeto

de parte de los estudiantes y padres de familia, exigencias ajenas a cumplir y que están fuera de la enseñanza educativa, entre otros problemas (Delgado, 2020). Estos problemas influyen en el área socioemocional de los docentes y al verse incapacitados de solucionar toman la decisión de renunciar a su cargo (Uvalle, 2020). Por lo tanto, es importante tomar acciones que ayuden al docente a ejercer su cargo y brindar un apoyo efectivo.

El coaching educativo se centra en dos agentes importantes que son el coach y el docente, para lo cual deben trabajar mutuamente en equipo. El propósito del coach es brindar apoyo moral y una enseñanza profesional para que el docente desarrolle habilidades psicológicas, aptitudinales y socioemocionales relacionadas al cargo que ejerce en el área académica. Esto le permite afrontar las circunstancias sociales, brindando un bienestar emocional (Kutsyuruba & Godden, 2019).

Los resultados que se obtienen al trabajar con un coach educativo: 1) Bienestar socioemocional, mayor disposición para trabajar e inteligencia emocional y capacidad resiliente. Estas aptitudes nombradas benefician al docente para mantener un estado óptimo para desempeñar de manera productiva y armónica en su labor educativa. 2) Regulación en las emociones y capacidad para reconocer las causas. Estas capacidades permiten que el docente reconozca el malestar y la causa que lo genera. Por ende, le permite tomar las acciones adecuadas a la situación que enfrenta como: respirar, pensar, meditar sobre la situación o acontecimiento. Por último, 3) Capacidad para potenciar el bienestar docente con acciones socio formativas. Permite al docente tener satisfacción personal, fortalecer las competencias y dar un impacto positivo en el área social y emocional (Uvalle, 2020).

Por lo tanto, el coaching educativo es una metodología experiencial que se enfoca en crear las condiciones apropiadas tanto para aprender y crecer a través de la auto reflexión. Esto

ha incentivado a que algunos distritos escolares tengan la iniciativa de implementar estas prácticas para los nuevos profesores y se apliquen en los entornos escolares. Sin embargo, encontrar coaches educativos que faciliten una enseñanza adecuada y de calidad es un desafío (Marsha, Holmes & Flynn, 2017). Algunos de los inconvenientes que existen para encontrar un coach educativo es: ser principiantes o inexpertos, falta de comunicación, carecen de una estructura para llegar al objetivo, falta de tiempo, restricciones de costos, en algunos casos falta de compatibilidad entre el coach y el docente, comportamiento manipulador del coach, distanciamiento y un comportamiento inadecuado, actitudes negativas, desajuste en el área emocional, personalidad y ética en el coach (Kutsyuruba & Godden, 2019).

El rol del coach consiste en observar al docente y su entorno para luego dar instrucciones explícitas, retroalimentación continua y detalles sobre el desempeño del docente para lo cual le guiará en todo el procedimiento que sea necesario (Gómez, Gómez & Pulgarín, 2019). Con frecuencia los docentes principiantes luchan con su identidad y los roles que deben realizar en sus primeros años. Por ende, uno de los problemas que enfrentan es la falta de liderazgo y la autoridad que tienen dentro del aula. Ante estas situaciones el coach ofrece retroalimentación sobre las fortalezas y las áreas que necesita mejorar.

El coaching educativo en general se basa en el problema de rendimiento a un corto plazo, brindando al docente herramientas para desarrollar su autonomía (Marsha, Holmes & Flynn, 2017). El trabajar con un coach educativo es como trabajar con un líder de forma par, donde recibe la retroalimentación el docente para una coherencia instruccional en una enseñanza por lo que, ser coach educativo no es una profesión que pueda realizar cualquier persona. Su trabajo es complejo y desafiante el cual debe impulsar a los docentes de ser buenos a excelentes (Barnard, Boothe, Salvatore, Emerson, Boone, Sandler & Coppola, 2018).

Las estrategias que se usan en el coaching educativo es la comunicación positiva, la escucha activa, rapport, retroalimentación constructiva y preguntas de reflexión. La comunicación positiva: permite que la persona se exprese de manera clara, con tranquilidad sin afectar su sensibilidad y mantenga un comportamiento correcto. Escucha activa: Es la habilidad para realizar escuchar detenidamente a la persona de manera comprensible. Esto genera un espacio seguro y de confianza. Rapport: permite que el entorno sea un lugar de conexión y exista una sintonía con la otra persona. Esto produce que el espacio resulte agradable y cómodo. Retroalimentación constructiva: permite obtener evidencias por medio de la observación, para más adelante informar los cambios que se necesita realizar con la finalidad del objetivo (Albaladejo, 2010). Es recomendable realizar un plan de trabajo para desarrollar nuevos hábitos y habilidades en el docente (Stahl, Sharplin & Kehrwald, 2016). El coach debe ser flexible y comprender que el docente está pasando por una transición y así mismo el docente comprender que el coach está brindando su conocimiento (Reddy, Dudek & Iekwa, 2016).

Durante una investigación se constató que el coach al combinar el modelado, la observación y la retroalimentación produjo efectos y cambios positivos durante las prácticas de los docentes. El coaching educativo trabaja con diferentes habilidades 1) Facilitador: proporciona preguntas de apoyo a través del pensamiento reflexivo. 2) Instructor: facilita estrategias o presenta ideas por medio de un modelo para guiar hacia los objetivos establecidos. 3) Colaborador: interpreta escenarios donde el docente recibe instrucciones, por lo cual tiene un rol sea como alumno o maestro. 4) Empoderador: desarrolla y mejora la identidad del docente en el área profesional (Wang, 2017).

En resumen, los maestros capacitados, pueden proporcionar y guiar a otros docentes a cultivar técnicas de coaching y de mentoría para desarrollar una mejor calidad educativa. Los

beneficios que se obtienen son: apoyo académico, apoyo técnico, apoyo emocional y apoyo reflexivo. Esto genera que la comunidad educativa avance hacia el objetivo establecido. Así mismo pueden crear trabajos en pares, donde los docentes compartan sus recursos con otros docentes (Zhang, Liu & Wang, 2017).

La simbiosis de todos los elementos que conforman esta revisión de literatura establece una estructura con la que se puede proponer un programa de desarrollo profesional docente que esté compuesto de estos elementos. En un ambiente virtual, el programa se enfocaría en desarrollar la autonomía y empoderamiento del docente a través de un elemento de acompañamiento en tiempo real. Este acompañamiento, tanto como mentoría o coaching educativo, mejorarían el desempeño profesional debido a que la interacción con otros docentes permite concientizar, reconocer y sobrellevar los desafíos profesionales y psicoemocionales del proceso y ejercicio docente (Huertas & Romero, 2019). Siendo éste el principal objetivo de la presente investigación y siguiente propuesta de desarrollo.

**PROPUESTA: IMPLEMENTACIÓN DE UN COMPONENTE DE  
ACOMPañAMIENTO VIRTUAL EN UN PROGRAMA DE DESARROLLO  
PROFESIONAL DOCENTE EN LÍNEA**

La presente propuesta tiene como objetivo principal demostrar que agregar un componente de acompañamiento a la estructura de un programa de desarrollo profesional docente en línea puede potenciar su efectividad y mejorar exponencialmente sus resultados. Esta propuesta tiene como objetivos específicos, (1) integrar un componente de interacción en el curso en línea entre participantes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gregory, 2016), (2) determinar la eficacia entre un acompañamiento modelado como coaching educativo,

brindando un soporte psicoemocional (Kraft, Blazar & Hogan, 2018), o mentoring educativo, proporcionando un soporte metodológico (Lafferty, 2018).

### **Características del curso**

El Ministerio de Educación del Ecuador ha llevado a cabo cursos de desarrollo profesional docente en línea, sin embargo, la adición de un componente de acompañamiento un elemento no tiene precedente. La siguiente propuesta tiene una duración de cincuenta horas en total, divididas en 10 horas por semana. Existen 4 paralelos con un grupo de siete a diez docentes máximo. Cada paralelo tiene asignado a dos docentes: un docente encargado y otro de acompañamiento. La propuesta busca enfocar y aprovechar al máximo los recursos humanos del programa e integrar el componente de acompañamiento sin infringir la estructura de acceso libre y flexible de cualquier otro curso en línea. El componente de acompañamiento se integraría dentro del programa usando a los dos docentes a cargo de cada paralelo. En la siguiente propuesta, 10 de esas horas se asignan a sesiones de acompañamiento virtual.

	<b>Horas</b>
<b>Contenido Asincrónico</b>	30
<b>Contenido Sincrónico</b>	10
<b>Sesiones de Seguimiento</b>	5
<b>Sesiones de Acompañamiento (Mentoría o Coaching)</b>	5
<b>Total</b>	50

Figura 1. Distribución de Horas

## **La Evaluación Diagnóstica como Precedente de Ejecución Efectiva**

Para brindar un soporte que permita que los docentes encargados y de acompañamiento tomen decisiones informadas con respecto a la ejecución de sus roles, la propuesta incluye un componente de evaluación diagnóstica. Esta evaluación fue diseñada con un modelo de situaciones y reacciones, ya que este diseño hace evidente cómo es la relación entre el docente participante y su práctica docente día a día (Hung et al., 2015). La evaluación tiene como objetivo dar pautas de trabajo y acercamiento tanto para la metodología del docente encargado y un marco de referencia para potencializar el componente de acompañamiento.

La evaluación diagnóstica está compuesta de 5 situaciones basadas en experiencias comunes de los docentes con dos reacciones con distintas formas de acercamiento. Acorde al género del docente participante el nombre del docente de la evaluación se cambia, Manuela para docentes femeninas y Pedro para docentes masculinos. La evaluación diagnóstica propuesta es el Anexo 1 del presente documento.

Las situaciones A , B, C buscan determinar la perspectiva profesional del docente (situaciones A, B & C). Las respuestas están determinadas de dos formas: Una reacción que está acorde a la instrucción directa y la otra reacción que está acorde a una enseñanza guiada. Acorde a las respuestas que el docente tenga, podemos determinar si (en el caso de seleccionar mayormente la respuesta de instrucción directa; respuestas A) este docente tiende a tener más control sobre su clase, usa un modelo de ejercicio docente tradicional donde se toma en cuenta al docente como actor principal de transmitir su conocimiento y al estudiante como actor de recibimiento (Galvis, 2007). Por otro lado, si (en el caso de seleccionar mayormente la respuesta de instrucción guiada: respuestas B), usa un modelo docente actual, donde el estudiante es actor



activo de su aprendizaje y el docente es una guía que se involucra en su crecimiento académico y personal (Parra, 2020).

Las situaciones B & D buscan determinar cómo los maestros manejan su ejercicio docente con respecto al manejo de su propio desempeño, de esta manera se determina si el docente se muestra como más independiente o como un docente colaborativo. Acorde a sus respuestas, si (en el caso de elegir mayoritariamente la respuesta con una reacción independiente; respuesta A), se determinaría que el docente se muestra como actor principal y único responsable de su desempeño docente el cual no pide ayuda, ni comparte sus inquietudes con sus colegas. Así mismo, si (en el caso de elegir mayoritariamente la respuesta con una reacción colaborativa; respuesta B), se determinaría que el docente se muestra como actor de su desempeño docente, pero que puede conseguir ayuda de sus colegas y saber que sus problemas no son únicos y tomar el soporte emocional colectivo como principal para el manejo de su ejercicio docente (Negrillo & Iranzo, 2009).

Los resultados de la evaluación buscan determinar la perspectiva profesional del docente (situaciones A, B & C) y la relación psicoemocional con su práctica docente (situaciones D & E). Previa investigación con esta estructura diagnóstica sugieren que los docentes tienden a relacionarse y reflejar su propio ejercicio docente, produciendo resultados más genuinos (Lee et al., 2016).

### **Rol y actividades del Docente Encargado**

El docente encargado tendría diez sesiones en total, cinco sesiones de contenido y trabajo sincrónico, y cinco sesiones de seguimiento, las cuales constarían de procesos de retroalimentación, resolución de dudas y seguimiento al final de cada semana. Las sesiones de acompañamiento no serían una clase más de contenido, sino una sesión donde el docente

encargado diseña actividades de evaluación para determinar el desempeño de sus estudiantes a lo largo de la semana. Los objetivos de estas sesiones de seguimiento serían (1) evaluar el desempeño de los docentes participantes mediante actividades de seguimiento y comprensión del contenido, (2) resolver dudas y cuestiones que se generen a medida que el programa vaya avanzando, y (3) brindar herramientas útiles y necesarias para potencializar el ejercicio docente. Tanto las actividades como las herramientas serían determinadas por cada docente encargado acorde al desempeño de su paralelo. El docente encargado llevaría un registro del progreso y rendimiento de su grupo, que compartirá con el docente de acompañamiento, para después comparar los resultados de cada uno y determinar cuáles son los puntos por fortalecer. Finalmente, se hará una evaluación general del programa cuando éste culmine donde el docente participante y el docente acompañante deberán proveer una retroalimentación escrita sobre su satisfacción con el programa, junto con una valoración sobre el componente de acompañamiento. Las sesiones de seguimiento estarían conformadas por 4 segmentos: (1) inicio (preguntas y cuestiones), (2) retroalimentación con respecto al desempeño de la clase, (3) preguntas acerca de la retroalimentación y (4) evaluar el avance y desempeño de los participantes.

### **Rol y actividades del Docente de Acompañamiento**

Por su parte, el docente de acompañamiento tomaría un rol más elevado y se encargaría de una segunda sesión sincrónica de acompañamiento más personalizada e individualizada con cada docente participante. Para fines de investigación, 2 paralelos tendrían su sesión de acompañamiento a manera de mentoría y 2 paralelos la tendrían a manera de coaching. Para potencializar las características esenciales de la mentoría y el coaching respectivamente, estas sesiones se llevarían a cabo entre el docente de acompañamiento y el docente participante. Esto

generaría una interacción horizontal y personalizada, un elemento sin precedentes en el contexto de cursos en línea de estas características.

### **Acompañamiento Tipo Mentoría**

Las sesiones de mentoría tendrían un carácter de constante adaptación debido a que cada participante tendría un conjunto de necesidades específicas. El objetivo de las sesiones se enfoca en el reconocimiento de las necesidades y brechas de competencias del docente participante, y del soporte que la experiencia y conocimiento del docente de acompañamiento pueda proveer para el alcance de las metas planteadas en cada sesión de mentoría. Empezando con una pequeña introducción el docente participante expone sus desafíos, permitiéndole al docente de acompañamiento conocer qué estrategias y herramientas puede proveer. Estas sesiones deberían tener un componente de registro, ya sea grabadas y de acceso único a cada docente participante, mejorando los resultados y la experiencia de acompañamiento durante el proceso de enseñanza. La primera sesión es crucial ya que le permite conocer al docente participante cómo realizar preguntas claves y claras para mejorar la capacidad de respuesta por parte del docente de acompañamiento, promoviendo la reflexión y el pensamiento crítico de manera bidireccional. Esta interacción horizontal, entre el docente participante (mentorado) y el docente de acompañamiento (mentor), establece una mayor conexión a nivel de confianza y seguridad, un factor clave dentro de la eficacia de una mentoría. Cada sesión concluiría con una revisión de los entendimientos claves sucedidos durante la sesión y la asignación de tareas a realizar por parte del docente participante para mejorar su desempeño docente.

### **Componentes de la Mentoría Educativa**

Para que un proceso de mentoría funcione, el mentor y el mentorado deben establecer y reconocer con exactitud cuáles son los aspectos que necesitan trabajar para establecer un plan de

estudio. El plan de ejecución propuesto está conformado por 3 componentes, los cuales el mentor desarrollaría conjuntamente con el mentorado:

1. **Diagnóstico Introspectivo:** Enfocado en reconocer elementos que funcionen para preparar y estrategizar con el objetivo de crecer constantemente.
2. **Preparación Explícita:** Enfocada a articular conocimiento, estrategias, aspectos estables y por trabajar.
3. **Estrategización Detallada:** Enfocada en determinar acciones específicas que contribuyan a solucionar o confrontar un problema.

**Diagnóstico Introspectivo:** El diálogo entre dos pares durante una mentoría, permite generar andamiajes que, con un seguimiento, eleva las habilidades del mentorado para poder resolver sus problemas y desafíos. La habilidad más importante por desarrollar es la capacidad de generar un diagnóstico sobre sí mismo, más no sólo evaluarse de manera cualitativa. Un diagnóstico de habilidades se construye durante un diálogo donde el mentorado empieza a reconocer y analizar de manera constructiva su desempeño profesional. Acorde a Zouhair et al., un diagnóstico integral se compone de 5 pasos esenciales, siendo estos (1) el reconocimiento del problema/desafío, (2) recuperar estrategias, habilidades y experiencias que puedan ser aplicadas, (3) reusar esas estrategias modificadas para poder ser aplicadas, (4) revisar la efectividad al aplicar esas habilidades modificadas y (5) registrar la nueva experiencia para futuros diagnósticos (2013). El desarrollo de esta habilidad, que comienza con el mentor hasta internalizarse, permite al mentorado entrar en un ciclo continuo y sostenible de evolución profesional.

**Preparación Explícita:** Para un proceso de diagnóstico efectivo, tanto el docente mentor como el participante tienen que articular su práctica docente y aprender a categorizarla de

manera constructiva. Esta articulación les permitiría definir de manera palpable tanto sus competencias como también los aspectos metodológicos en los que tendrían que mejorar. El hacer una recolección de su práctica docente, permite al docente participante reconocer sus comportamientos, métodos y procesos con los que está enseñando. Este proceso de preparación permite definir cuáles son los aspectos que necesitan ser modificados para satisfacer las necesidades de sus estudiantes y confrontar los desafíos que conlleva el ejercicio docente. La mentoría permite un intercambio y promulgación de prácticas efectivas entre docentes, permitiéndoles reforzar sus procesos de reflexión, establecimiento de objetivos y planificación sostenible (Lafferty, 2018). Estos procesos permiten al docente participante reconocer el valor de una preparación constante basada en el análisis introspectivo de su práctica docente, permitiéndole entrar en un ciclo de continuo crecimiento.

**Estrategización Detallada:** El revisar y registrar la práctica docente, permite internalizar estas habilidades hasta convertirse en parte del ejercicio docente del mentorado. La estrategización está diseñada no sólo para mejorar la práctica docente sino sostener a largo plazo la evolución íntegra del docente. En una mentoría, la estrategia se construye a partir de un proceso de seguimiento y corrección del desempeño del docente, donde el mentor establece metas y asignaciones claras que son valoradas y examinadas cada sesión junto al mentorado (Hung et al., 2013). Lejos de simplemente generar soluciones o consejos, las mentorías se basan en hacer seguimiento de los objetivos propuestos y la construcción de asignaciones que permitan medir la efectividad, desempeño y alcance del proceso de mentoría.

En conjunto, los tres componentes del plan de ejecución permiten generar un estándar de trabajo que el docente participante usaría como marco de referencia para procesos de introspección y desarrollo independiente.

### **Acompañamiento Tipo Coaching**

La formación de coaching educativo permite que los educadores superen barreras y afronten las diferentes adaptaciones de una manera adecuada cubriendo las necesidades específicas de los docentes. El objetivo de la formación se enfoca en apoyar al docente participante en el área psicológica, actitudinal y socioemocional relacionado al cargo que ejerce en el ámbito educativo. Por ende, el docente de acompañamiento brindaría las herramientas y las condiciones necesarias para enseñar y crecer a través de la auto reflexión personal.

Para lograr las metas planteadas de la formación de coaching, se empezará desde los problemas, desafíos y dificultades tanto personales como profesionales, lo cual permite que el docente de acompañamiento brinde estrategias y herramientas necesarias para alcanzar los resultados deseados.

Las sesiones de acompañamiento tipo coaching estarían basadas en un proceso que evidencie el rendimiento psicoemocional del docente participante para contribuir integralmente a su formación. Este proceso se llevaría a cabo a través del análisis de una bitácora desarrollada por cada docente participante donde registraría su estado psicoemocional y su relación con su desempeño docente.

En la primera sesión, el docente participante recibiría un entrenamiento de reconocimiento de emociones y desarrollo de inteligencia emocional, siendo éste el preámbulo de las sesiones de coaching. Este entrenamiento facilitaría la interacción entre los docentes para poder trabajar y colaborar en equipo. Las sesiones de coaching se enfocarían en la generación de instrucciones explícitas, la retroalimentación continua y el análisis de su desempeño psicoemocional. Estos elementos consolidan un coaching efectivo, revelando constantemente las

áreas donde se debe seguir trabajando para conseguir la autonomía psicoemocional del docente participante.

### **Componentes del Coaching Educativo**

Para que el acompañamiento de coaching educativo resulte, es primordial establecer una correlación entre el docente participante (coachee) y el docente de acompañamiento (coach). Durante el desarrollo del coaching, tanto el coach como el coachee deben distinguir cuáles son los aspectos que se necesita trabajar para luego determinar un plan de acción (Divulgación Dinámica, 2016). El plan de acción propuesto estaría conformado de 3 procesos, enfocados en el desarrollo y trabajo colaborativo, donde el coach provee el soporte psicoemocional necesario para mejorar el rendimiento psicoemocional y profesional del coachee. Estos procesos son:

1. Preparación explícita: Enfocados en la resolución de problemas y desafíos psicoemocionales, sesiones efectivas de coaching se llevan a cabo al integrar el diálogo abierto, la comunicación bidireccional y la interacción socioemocional (Wang, 2017).
2. Estrategización: Se enfoca en determinar las acciones necesarias para fomentar habilidades socioemocionales a partir de una evaluación de los comportamientos, rasgos de personalidad, resolución de problemas y aptitudes del coachee (Garbacz, Lannie, Jeffrey-Pearsall & Truckenmiller, 2015).
3. Diagnóstico introspectivo: Se enfoca en la evaluación introspectiva del desarrollo y aplicación de las habilidades y desempeño psicoemocional del coachee, acompañado de una retroalimentación direccionada hacia los objetivos individuales por parte del coach (Garbacz, Lannie, Jeffrey-Pearsall & Truckenmiller, 2015).

**Preparación explícita:** Durante esta etapa el coach se enfoca en educar al coachee acerca del reconocimiento de emociones e inteligencia emocional. Para este primer acercamiento se determinaría los objetivos a alcanzar en términos de conocimientos, comportamientos y competencias. Durante el desarrollo de estas sesiones, tanto el coach y el coachee en un trabajo colaborativo identificarían las fortalezas y puntos de mejora que posteriormente se compararían con el perfil requerido, con el objetivo principal de monitorear, en conjunto, el desempeño y las habilidades adquiridas con respecto a la resolución de problemas y conflictos psicoemocionales que el coachee manifieste (Wang, 2017).

**Estrategización:** Durante esta etapa el coachee elaboraría una bitácora de comportamientos y desempeño durante sus sesiones de clase, tomando en cuenta el aprendizaje adquirido en la primera sesión con respecto a la autoevaluación y reconocimiento emocional; ya que el coachee debería tener una perspectiva objetiva del desarrollo y potencialización de habilidades psico-socioemocionales. En este proceso el coach debería guiarse por medio de preguntas, estas son un medio de comunicación que facilita la identificación de fortalezas y áreas de mejora. Además, permite al coach escuchar e identificar las emociones del coachee por medio del tono de voz y el lenguaje corporal. Luego, se definiría los acuerdos para concretar los objetivos. Este aspecto permite que se construya un compromiso conjuntamente activo, donde tanto el coach y el coachee se comprometerían a alcanzar los objetivos establecidos. Por último, se desarrollaría un plan de acción para el proceso de coaching. El plan de acción contaría con pautas claras y adecuadas para evaluar al coachee (Garbacz, Lannie, Jeffrey-Pearsall & Truckenmiller, 2015).

**Diagnóstico introspectivo:** Una vez definido los aspectos que se desea alcanzar, y el plan de acción, el siguiente paso es evaluar el plan y los mecanismos de seguimiento. En este



paso el coach toma un rol activo y se encargaría de evaluar y retroalimentar el desarrollo y el alcance de los objetivos que fueron planteados en un inicio, basándose en una evaluación introspectiva que detalle con claridad cuáles han sido los resultados de este proceso (Cooper & Allen, 2017).

## **ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD**

### **Proceso de Retroalimentación**

La propuesta se encuentra en un estado de viabilidad ejecutable, lo que permitió la estructuración de un proceso de investigación de campo. Ésta se llevó a cabo con el objetivo de recibir retroalimentación directa por parte docentes que podrían participar en un programa de desarrollo profesional docente que siga la estructura propuesta en el presente trabajo. El proceso de retroalimentación se llevó a cabo con un grupo focal compuesto de docentes ecuatorianos del sistema de educación básica pública, seleccionados de manera aleatoria para preservar un rango de alcance extenso y efectivo. Por razones de privacidad y anonimato, un grupo de 12 docentes fueron seleccionados, con una participación final de 5 participantes en el grupo focal.

Los docentes seleccionados participaron en dos encuestas y una presentación corta sobre la propuesta del programa de desarrollo profesional docente. La primera encuesta incluyó preguntas que revelan los factores de enfoque de la propuesta, siendo éstas:

1. ¿Cuál es su rango de experiencia como docente?: Revelando la cantidad de experiencia docente y de campo que tiene el docente.
2. ¿Cuál ha sido su experiencia con la educación (enseñanza) en un entorno virtual?: Que nos permite tener un contexto con respecto a su perspectiva con respecto a la interacción educativa en un ambiente virtual.

3. ¿Qué tan importante es el desarrollo de habilidades psicoemocionales en la preparación docente? (Las habilidades psicoemocionales incluyen la interacción con el estudiante, la estabilidad emocional personal y de sus estudiantes, inteligencia emocional, entre otras):

Que nos permite entender cuál es el nivel de compromiso e involucramiento que tienen los docentes con su práctica docente. También, revela el tipo de acercamiento e involucramiento psicoemocional que tiene el docente con su práctica docente, uno de los factores clave de esta investigación.

4. Ordene las siguientes habilidades docentes en orden de importancia (1 más importante, 4 menos importante: Habilidades Psicoemocionales, Conocimiento Pedagógico, Dominio de la Materia, Metodologías de Enseñanza): Que nos permite entender cuál es la prioridad actual de los docentes en el campo, al igual que entender cuál es el tipo de acompañamiento que más les interesaría.

Una vez completada, los docentes recibieron una presentación de video que exponía cómo sería su participación en la propuesta y cómo ésta se ejecutaría. Este video incluyó de manera concisa la estructura del programa y cómo se llevaría a cabo la participación por parte del docente. Este video se enfocó también en presentar las dos clases de acompañamiento que podrían estar presentes en el programa, y determinando un marco de referencia para un programa que incluya un enfoque en el desarrollo psicoemocional docente.

La segunda encuesta se basó en retroalimentación sobre la propuesta, incluyendo preguntas que son:

1. ¿Le interesaría participar en un programa de desarrollo profesional docente en línea como el propuesto?: Estableciendo un punto de interés, si es que la propuesta tiene una estructura que un docente promedio considere valiosa.
2. ¿Qué puntos considera que son los más valiosos, interesantes y/o efectivos de la propuesta del programa?: Revelando los puntos específicos que establecen la fortaleza de la propuesta y que deberían tomarse en cuenta para futuras adaptaciones o ejecuciones.
3. ¿Qué puntos considera importante añadir, modificar y/o fortalecer en de la propuesta del programa?: Revelando los puntos específicos de la propuesta que tienen que ser adaptados o transformados en futuras adaptaciones o ejecuciones.
4. Si usted pudiera escoger la clase de acompañamiento, ¿cuál preferiría?: Estableciendo un marco de prioridad e interés clave entre el acompañamiento metodológico o psico emocional, al igual que si la estructura de la propuesta crea una oportunidad única en su estructura.

Ambas encuestas contenían preguntas de respuesta directa y también de desarrollo, proporcionando una retroalimentación genuina y completa por parte del docente.

## **Resultados**

Dado el enfoque de abierta participación, las respuestas del grupo focal estuvieron acorde a la situación nacional educativa. Previo a la presentación de la propuesta, la encuesta introductoria reveló resultados clave. El rango de experiencia de los docentes participantes se

encontraría entre los 2 a 10 años de experiencia educativa, tomando en cuenta que el 60% de los docentes tienen de 2 a 5 años de experiencia y el 40% de 5 a 10 años.

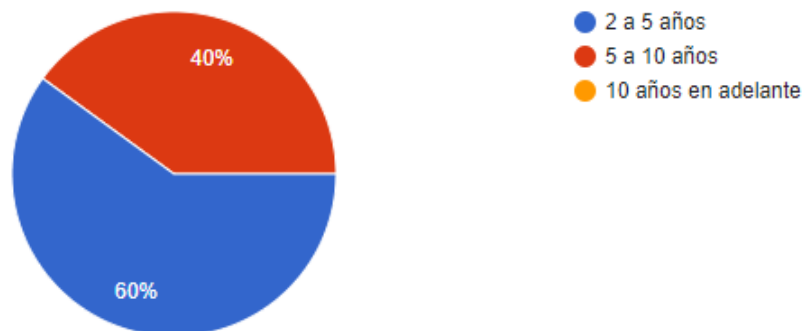


Figura 2. Resultados de la No.1 de la Encuesta Introductoria

Esta distribución poblacional nos permite deducir que existe una población docente, que está comenzado su experiencia educativa, y también contextualiza los resultados de la segunda pregunta. El 60% de los docentes registraron haber tenido una experiencia positiva en el entorno virtual, y acorde a su rango de experiencia, revela una población docente joven con el interés y disposición en participar en iniciativas que desarrollen su capacidad docente.

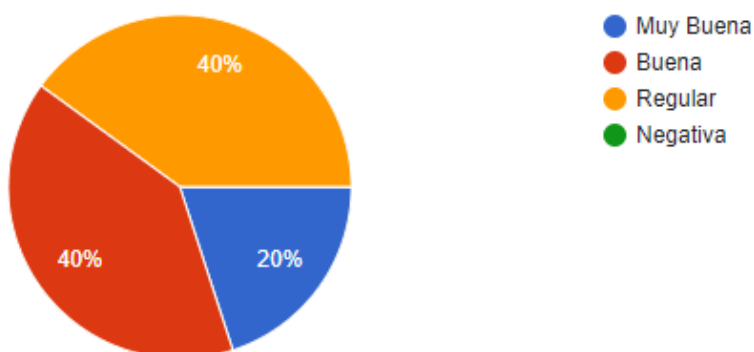


Figura 3. Resultados de la No.2 de la Encuesta Introductoria

No sería insensato argumentar que este grupo poblacional es también el que considera al desarrollo de las habilidades psico-emocionales un importante aspecto de la experiencia docente,

como revela la tercera pregunta. Esto es entendible dada la prevalente tendencia hacia el desarrollo de inteligencia emocional y el enfoque hacia la salud mental en el ámbito educativo en la actualidad.

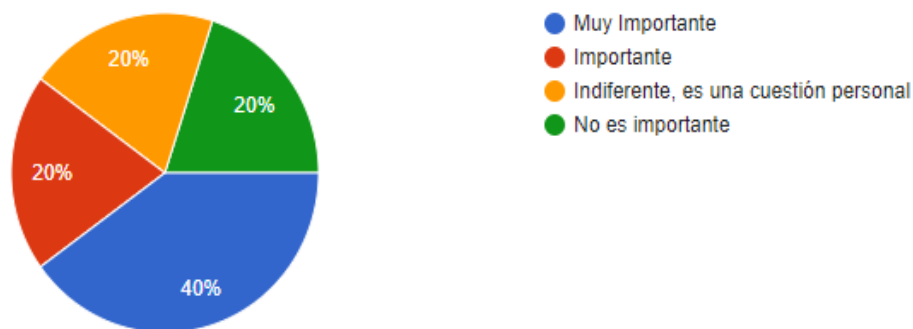


Figura 4. Resultados de la No.3 de la Encuesta Introductoria

Sin embargo, los resultados de la pregunta 4 revelan que los docentes valoran (en orden de prioridad) al conocimiento pedagógico, dominio de la materia y metodologías, por encima del desarrollo de habilidades psicoemocionales. Estos resultados hacen evidente el enfoque teórico y práctico que tiene el sistema docente actual, revelando la necesidad de acercamientos más íntegros hacia la preparación y desarrollo docente.

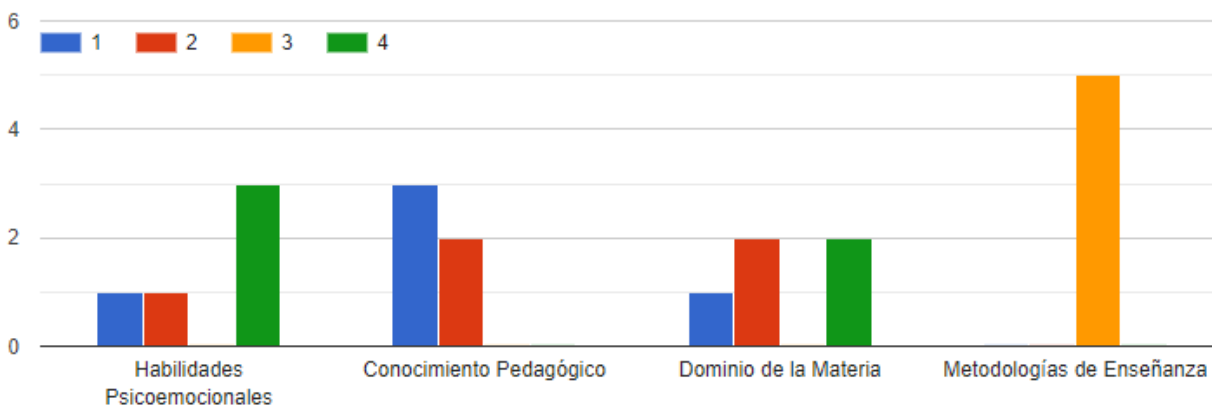


Figura 5. Resultados de la No.4 de la Encuesta Introductoria

Los resultados de la primera encuesta reflejan el panorama docente actual, y nos permite concluir que el enfoque de nuestra propuesta podría tener un profundo impacto en la población docente en desarrollo a nivel nacional.

Los resultados de la segunda encuesta fueron determinados después del video de presentación enviado a los docentes (Anexo 2: transcripción completa del video). El primer resultado revela un cambio importante en la perspectiva del docente.

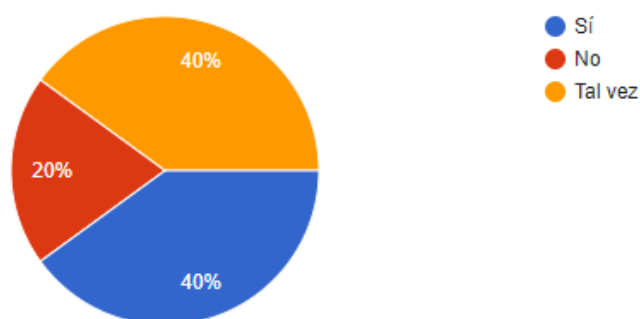


Figura 6. Resultados de la No.1 de la Encuesta de Conclusión

A pesar de que el 60% de los docentes estaban abiertos a una integración del factor psicoemocional dentro de su práctica, un programa acorde a la estructura de la presente propuesta elevó el interés de los docentes en un 20%. Este interés se refleja en la preferencia del tipo de acompañamiento que les gustaría tener, ya que el 40% preferiría tener ambos tipos y el otro 40% preferiría un acompañamiento tipo coaching educativo.

En las preguntas de desarrollo, los docentes describieron que este interés no sólo es generado por el enfoque psicoemocional, sino también es la estructura de ejecución, la construcción de comunidades de aprendizaje y la constante interacción entre educadores lo que fortalecen la validez de esta propuesta. También, describieron los puntos que tienen que ser tomados en cuenta o, incluso, mejorarse. Entre ellos está el determinar el enfoque teórico del

programa, integración de factores de inclusión y la debida certificación del programa. Estos resultados nos permiten tener un marco de referencia para un análisis F.O.D.A, que sentará una base de ejecución realista y completa de la presente propuesta.

### **Análisis F.O.D.A.**

Un análisis F.O.D.A. (Fortalezas, Oportunidades, Desafíos y Aspectos por Mejorar) de la propuesta y la retroalimentación recolectada, nos permite identificar los factores internos y externos que influirían en la ejecución de la propuesta en su estado actual. El análisis F.O.D.A, facilita esa identificación y proporciona una imagen más completa sobre los agentes, procesos, y decisiones involucradas que tienen que tomarse en cuenta para la ejecución de esta propuesta (Leiber et al., 2018).

**Fortalezas:** Después de procesar los datos recibidos por parte de los docentes, a pesar de que en las respuestas tienen una tendencia preferente con respecto a la preparación teórica sobre la psicoemocional, los docentes consideran que los puntos más valiosos de la propuesta son justamente el desarrollo de habilidades socioemocionales y el uso de herramientas como plataformas tecnológicas que en la actualidad tan necesario, además acotan que un punto fuerte es la oportunidad de poder tener el apoyo y contención de otros docentes que estén pasando por la misma situación que ellos. Por otro lado, creen que es importante el seguimiento y revisión que se presenta muy bien planificado y expuesto en el proyecto. De esta manera, podemos decir que el alcance y el interés de los docentes a participar en un curso de esta naturaleza, a pesar de que es dividido, contribuiría en su desarrollo profesional y a ejercer la docencia de manera integral.

Como bien lo hemos descrito a lo largo del trabajo, una de nuestras fortalezas también sería la no existencia de un curso de esta naturaleza en el país ya que además de ser algo

innovador, tiene un respaldo teórico muy fuerte y bien descrito en el presente trabajo, que contribuiría de manera positiva a la preparación y seguimiento de los docentes participantes en este curso. El desarrollo psicoemocional fusionado con el seguimiento y retroalimentación teórica de estrategias de enseñanza, son un componente que sostendría lo que buscan las autoridades, la excelencia académica y preparación para resolución de problemas de los docentes que ejercen esta profesión que conlleva tanta responsabilidad. El hecho de que no se haya tomado en cuenta el desarrollo de las habilidades psicoemocionales anteriormente, hace de esta propuesta un precedente para futuros cursos de preparación docente.

**Oportunidades:** La retroalimentación de los docentes nos permitió reconocer dos oportunidades claves para ser aprovechadas en futuros programas o iniciativas. En primer lugar, la adición de una certificación del programa podría validar el trabajo que los docentes realizarían y les permitiría evidenciar su desarrollo profesional de una forma más palpable. Esta certificación es parte de la construcción de un perfil de educador que comienza a generarse con iniciativas de esta naturaleza en el país. Esta oportunidad es complementada por el interés de jóvenes docentes en desarrollar sus habilidades, siendo ese enfoque poblacional nuestra segunda oportunidad.

Los docentes con experiencia tienden a mantener su estilo y habilidades debido al tiempo que llevan ejerciendo su práctica docente. Los jóvenes docentes están abiertos y dispuestos a un cambio de perspectiva que tiene el potencial de cambiar radicalmente el impacto educativo a nivel nacional. La oportunidad de generar más iniciativas de este tipo, e incluso una secuencia de programas de desarrollo profesional docente, permitiría al MINEDUC demostrar un profundo interés en el desarrollo de los docentes a nivel nacional. Como nuestra investigación demostró, existe un prevalente enfoque teórico al hablar de pedagogía, pero un conjunto de programas que permitan integrar estos conocimientos con metodologías, estrategias y modelos actualizados



mejoraría exponencialmente la capacidad efectiva docente dentro del país. La conjunción de un programa compuesto de varios componentes de desarrollo docente, con su respectiva certificación, podría extender el rango de efectividad y calidad educativa en el Ecuador.

**Desafíos:** Acorde a la retroalimentación docente, existe una prevalente perspectiva docente que prioriza el desarrollo teórico por sobre el psicoemocional. Esto nos presenta un desafío importante en lo que respecta a la preparación de los docentes que llevarán a cabo la propuesta. Si los docentes seleccionados no tienen una perspectiva que les permita balancear o focalizar su atención en el desarrollo psicoemocional docente, la efectividad y validez del componente de acompañamiento podría estar comprometido. No sólo eso, los docentes que ejecutarían la propuesta tendrían también que estar preparados en habilidades psicoemocionales para poder ser efectivos en sus sesiones de acompañamiento. Ambos aspectos, permiten definir un perfil del docente que podría ejecutar la propuesta y llevarla a cabo con los objetivos propuestos. Encontrar este perfil o generarlo presenta otro reto, debido al contexto y cantidad de recursos que requeriría poder alcanzarlo. Sin embargo, una estructura similar y adaptada a nuestra propuesta es un punto de partida que podría usarse para preparar docente que entren en ese perfil.

Uno de los desafíos transversales, pero más reveladores, fue la dificultad de alcance que puede tener un proyecto de esta naturaleza. Para nuestra recolección de resultados, el equipo de investigación tuvo problemas en acceder y recibir una respuesta por parte de los docentes que fueron contactados para recibir retroalimentación. Este hecho revela un desafío que trasciende la efectividad y estructura de la propuesta, ya que resalta la importancia de poder alcanzar a los docentes que más se beneficiarían de un programa de esta naturaleza. Cabe recalcar que la estructura de la propuesta genera un interés en los docentes actuales acorde a los resultados, lo

que permitiría al MINEDUC y Fundación SUMMA enfocarse en la divulgación de este programa para extender el rango de alcance e impacto que el programa podría tener en el contexto nacional.

**Aspectos Por Mejorar:** Los docentes hicieron un profundo hincapié en aspectos a mejorar dentro de la propuesta. Uno de los más importantes es la Inclusión. Al hablar de un sistema de educación pública hay que tener en cuenta que la inclusión es una de las bases que varios docentes encontrarán a diario en las aulas de clase, convirtiéndose en un factor primordial a tratar a nivel educativo. Preparar y ayudar a un docente a poder sobrellevar y manejar adecuadamente temas de inclusión como estudiantes con mayor impacto a nivel de necesidades educativas especiales (NEE), conlleva a un reto no solo de preparación sino también de un adecuado acompañamiento a nivel de mentoría como de coaching educativo.

La propuesta está diseñada a partir de una perspectiva de habilidades generales mas no específicas, sin embargo, se podría implementar un enfoque más directo. El MINEDUC y en coordinación con la fundación SUMMA podrían aplicar un trabajo más específico y ejecutable, es decir que cada profesor tendría la apertura de hacerlo a partir de cada materia propuesta dentro del sistema educativo. De esta manera cada uno de los docentes tendría un mejor acompañamiento por parte del mentor, promoviendo un mayor acercamiento personal que permitiría mejorar aspectos psicoemocionales y pedagógicos formando un equilibrio entre los mismos, los cuales serán transmitidos y puestos en práctica a nivel personal con cada uno de los estudiantes, así como también dentro del aula de clase, con el fin de lograr el objetivo deseado en la presente propuesta.

## **CONCLUSIONES: EL ACOMPAÑAMIENTO BILATERAL: SU POTENCIAL EN EL DESARROLLO DOCENTE.**

En la actualidad, la educación requiere de una interacción equitativa entre los aspectos teóricos y los aspectos psicoemocionales vinculados con la enseñanza y el aprendizaje (Amarin, 2020). La propuesta formulada tiene como objetivo generar esa interacción al entablar un acercamiento donde se desarrolle el contenido y la identidad del docente participante de manera conjunta. El perfil de cada docente participante está constituido de su desempeño metodológico y su funcionamiento psicoemocional, constatado por los docentes encargados y de acompañamiento respectivamente. Un diálogo e intercambio de información entre los docentes de cada paralelo, les permite tomar decisiones informadas con respecto a cada uno de sus estudiantes. El docente encargado, consciente del lenguaje y carácter personal de sus estudiantes, es capaz de adaptar sus acercamientos metodológicos para elevar la comprensión del contenido. Del mismo modo, el docente de acompañamiento es capaz de enfocar sus mentorías o sesiones coaching basándose en el desempeño académico de los docentes participantes. Esta intersección de conocimientos provee un sentido de cohesión entre la pedagogía y la consciencia emocional, entablando un acercamiento íntegro hacia el desarrollo profesional del docente participante.

De ser llevada a cabo, esta propuesta determinaría el impacto en la eficacia que un componente de seguimiento puede tener en un curso de desarrollo profesional docente. También, establecería un marco de referencia para la integración de un componente de acompañamiento educativo (coaching o mentoría) en futuros programas y cursos de desarrollo profesional, con el potencial de elevar la calidad educativa del Ecuador a través de sus docentes.

## REFERENCIAS

- Aguilar A., Manzano, S. (2018). La mentoría en el nivel universitario: etapas para su implementación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 255-262.
- Aguilar, E. (2013). *The Art of Coaching: Effective Strategies for School Transformation*. Jossey-Bass. <https://www.readpbn.com/pdf/The-Art-of-Coaching-Effective-Strategies-for-School-Transformation-Sample-Pages.pdf&clen=595971&chunk=true>
- Aguilar, N., Zambrano, R., Zamora, W., Masache, D. (2020). Diagnóstico para la implementación de programas de mentoría. *Publicaciones*, 50(2), 149-166. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13951>
- Albaladejo, M. (2010). Coaching y competencias emocionales. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (334), 10-14. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1195>
- Barnard, R. A., Boothe, J. R., Salvatore, J., Emerson, K., Boone, A., Sandler, C., & Coppola, B. P. (2018). Course-Based Support for Peer-Led Study Group Facilitators in a Large Instructional Team. *Journal of College Science Teaching*, 47(4), 21–29. <http://www.jstor.org/stable/44840594>
- Bergstrand, K., & Savage, S. V. (2013). The chalkboard versus the avatar: comparing the effectiveness of online and in class courses. *Teaching Sociology*, 41 (3), 294-306. <http://www.jstor.org/stable/43186514>
- Bernal, R. (2021, 28 julio). Cuál es el origen del término coaching. International Coaching Institute. <https://www.international-coaching-institute.com/cual-es-el-origen-del-termino-coaching/>

- Bol, L., & Garner, J. K. (2011). Challenges in supporting self-regulation in distance education environments. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2), 104-123.  
doi:10.1007/s12528-011-9046-7
- Butler, B. M., & Cuenca, A. (2012). Conceptualizing the roles of mentor teachers during student teaching. *Action in Teacher Education*, 34, 296–308.  
<https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717012>
- Chen, Z., Chudzicki, C., Palumbo, D., Alexandron, G., Choi, Y., Zhou, Q., & Pritchard, D. (2016). Researching for better instructional methods using AB experiments in MOOCs: results and challenges. *Research And Practice In Technology Enhanced Learning*, 11(1).  
<https://doi.org/10.1186/s41039-016-0034-4>
- Cornejo, P. C., Castillo, P. P., Serrano, A. M. W., Hofer, C. O., Villar, J. P., & Alfaro, L. V. (2020). Reflexión colaborativa virtual.: Desarrollo de un modelo de prácticas pedagógicas mediado por tecnologías para potenciar la metacognición, colaboración y competencias digitales. En R. C. Reyes & C. H. Carvajal (Eds.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales: apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 113–130). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm00v8.10>
- Dawson, P. (2014). Beyond a definition toward a framework for designing and specifying mentoring models. *Educational Researcher*, 43, 137–145.
- Delgado, P. (2020, 27 enero). Crisis en la docencia: ¿Por qué los profesores están abandonando las aulas? CIEC. <https://ciec.edu.co/observatorio/pedagogia-e-innovacion/crisis-en-la-docencia-por-que-los-profesores-estan-abandonando-las-aulas/>

- Dillenbourg P., Järvelä S., Fischer F. (2009) The Evolution of Research on Computer-Supported Collaborative Learning. In: Balacheff N., Ludvigsen S., de Jong T., Lazonder A., Barnes S. (eds) *Technology-Enhanced Learning*. Springer, Dordrecht.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9827-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9827-7_1)
- Espinoza, F & Ricaldi, E. (2018). El tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 201-210.
- García, A., Aurelio, M. (2021). Propuesta de modelo de mentoría entre iguales en entornos universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 356-372. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.19>
- Gibbons, L., & Cobb, P. (2017). Focusing on teacher learning opportunities to identify potentially productive coaching activities. *Journal of Teacher Education*, 68(4), 411-425.  
DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487117701052579>
- Goglio, V., & Parigi, P. (2020). The social dimension of participation and completion in MOOCs. *Educational Technology & Society*, 23(4), 106–123.  
<https://www.jstor.org/stable/26981747>
- Gómez, C., Gómez, D., & Pulgarín, H. (2019). Coaching as a Professional Development Strategy for Adjunct Instructors in a Colombian University/ El coaching como estrategia de desarrollo profesional para profesores de cátedra en una universidad colombiana. *Profile issues in teachers' professional development*, 21(1), 121–135.
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., & Jara-Chandía, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos

- chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la educación*, (52), 12-48. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.824>
- Gregory, S. (2016). *Learning in virtual worlds: research and applications*. AU Press.
- Harasim, L. (2017). *Learning Theory and Online Technologies*. Routledge.
- Huertas, J., & Romero, S. (2019). “La autonomía emocional en el profesorado de secundaria. Análisis en el marco de un proceso de coaching personal”. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 30(3), 120–139. <https://www-proquest-com.ezbiblio.usfq.edu.ec/docview/2378095841?pq-origsite=primo>
- Kraft, M., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. *Doi:10.3102/0034654318759268*
- Kutsyuruba, B., & Godden, L. (2019). The role of mentoring and coaching as a means of supporting the well-being of educators and students. *Emerald*, 8(4), 229-234. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJMCE-12-2019-081/full/html>
- Lafferty, K.E. (2018). The difference explicit preparation makes in cooperating teacher practice. *Teacher Education Quarterly*, 45(3), 73–95. <https://www.jstor.org/stable/90023442>
- Lee, C.-A., Tzeng, J.-W., Huang, N.-F., & Su, Y.-S. (2021). Prediction of Student Performance in Massive Open Online Courses Using Deep Learning System Based on Learning Behaviors. *Educational Technology & Society*, 24(3), 130–146. <https://www.jstor.org/stable/27032861>
- Leiber, T., Stensaker, B., & Harvey, L. (2018). Bridging theory and practice of impact evaluation of quality management in higher education institutions: a SWOT analysis. *European*

*Journal Of Higher Education*, 8(3), 351-365.

<https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474782>

Li, C., & Zhou, H. (2018). Enhancing the efficiency of massive online learning by integrating intelligent analysis into MOOCs with an application to education of sustainability.

*Sustainability*, 10(2), 468-484. doi:10.3390/su10020468

López, M., Palacios, I., Suárez, M. (2019). La mentoría en la Educación Superior. El caso de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

(BUAP). *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.

Marsha, L., Holmes, W., & Flynn, K. (2017). Using Mentoring, Coaching, and Self- mentoring to Support Public School Educators. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 116-124.

*Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 116-124.

<https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1316624>

Muñoz-Merino, P. J., Ruipérez-Valiente, J. A., Alario-Hoyos, C., Pérez-Sanagustín, M.,

& Kloos, C. D. (2015). *Precise Effectiveness Strategy for analyzing the effectiveness of students with educational resources and activities in MOOCs*. *Computers in Human Behavior*, 47, 108-118. doi:10.1016/j.chb.2014.10.003

*Computers in Human Behavior*, 47, 108-118. doi:10.1016/j.chb.2014.10.003

Noguera, I. y Gros, B. (2009). El rol del profesor en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (2), 66-82.

<https://raco.cat/index.php/REIRE/article/view/141326>

Ponce C, S., García, B., Islas Cervantes, D., Martínez, S, Y., & Serna R, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Páginas de Educación*, 11(2), 215-235. <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635>

*Educación*, 11(2), 215-235. <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635>



- Prieto, V. H. (2017). La mentoría, una invitación al desarrollo profesional del docente. *España: Editorial Académica Española*.
- Reddy, L., Dudek, C., & Lekwa, A. (2016). Classroom strategies coaching model: integration of formative assessment and instructional coaching. *Theory into Practice*, 56(1), 46-55.  
DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241944>
- Rolla, A., Westh, A., Montalva, V., & Samaniego, J. (2019). *Aprovechar el potencial de la mentoría docente en Ecuador; Recomendaciones para el programa de acompañamiento pedagógico en territorio (PAPT) del MINEDUC*. BID; División de Educación Sector Social.
- Rubaii, N., & Bandeira, M. L. (2016). Comparative Analysis of Higher Education Quality Assurance in Colombia and Ecuador: How is Political Ideology Reflected in Policy Design and Discourse? *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 20(2), 158–175. doi:10.1080/13876988.2016.1199103
- Schneider, B. R., Estarellas, P. C., & Bruns, B. (2019). The Politics of Transforming Education in Ecuador: Confrontation and Continuity, 2006–17. *Comparative Education Review*. doi:10.1086/702609
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <http://www.jstor.org/stable/44219025>
- Soto, N., Cuadrado, A., Sánchez, M., Rísquez, A., & Suárez Ortega, M. (2012). El Rol Del Mentor En Un Proceso De Mentoría Universitaria. *Educación XXI*, 15(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.128>

Stahl, G., Sharplin, E., & Kehrwald, B. (2016). Developing pre-service teacher's confidence: real time coaching in teacher education. *Reflective Practice*, 17(6), 724-738.

<http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2016.1206882>

Stahl, G., Sharplin, E., & Kehrwald, B. (2016). Developing pre-service teacher's confidence: real-time coaching in teacher education. *Reflective Practice*, 17(6), 724-738.

<http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2016.1206882>

Swanson, P., Rabin, C., Smith, G., Briceño, A., Ervin-Kassab, L., Sexton, D., Mitchell, D., Whitenack, D. A., & Asato, J. (2019). Trust Your Team: Our Journey to Embed Social and Emotional Learning in a Teacher Education Program Focused on Social Justice. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 67–91. <https://www.jstor.org/stable/26841577>

Torres, M. H., Sánchez, M. T. P., Jiménez, C. F., Cabezas, M. F., & Rosales, S. T. (2018). nuevos retos en la educación. el impulso de metodologías alternativas aprendizaje-servicio y mentoría. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 407-416.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3498/349856003043/349856003043.pdf>

Trujillo, Y. (2020). 102 000 docentes se inscribieron en capacitación sobre herramientas virtuales. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/docentes-capacitacion-herramientas-virtuales-covid19.html>.

Tucker, B. (2012). The flipped classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, 82-86.

Uvalle, M. (2020). El bienestar socioemocional de los docentes. *Atenas*, 3(51), 136-151.

<http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/588>

- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 103-124. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.149>
- Vieira, C., Parsons, P., & Byrd, V. (2018). Visual learning analytics of educational data: A Systematic literature review and research agenda. *Computers & Education*, 122, 119-135. doi:10.1016/j.compedu.2018.03.018
- Wake, D., Dailey, D., Cotabish, A., & Benson, T. (2017). The effects of virtual coaching on teacher candidates' perceptions and concerns regarding on-demand corrective feedback. *Journal of technology and teacher education*, 25(3), 327-357. <https://www.learntechlib.org/primary/p/173825/>
- Wang, S. (2017). "Teacher centered coaching": An instructional coaching model. *Voices from the Classroom*, 29(1), 20-39. <https://www.mwera.org/MWER/volumes/v29/issue1/V29n1-Wang-VOICES-FROM-THE-CLASSROOM.pdf>
- Zhang, S., Liu, Q., & Wang, Q. (2017). A study of peer coaching in teachers' online professional learning communities. *Universal Access in the information society*, 16(2), 337-347. DOI:<https://doi.org/10.1007/s10209-016-0461-4>
- Zúñiga, C. (2020, 13 octubre). En Ecuador, alumnos y docentes se sienten muy angustiados por pandemia del COVID-19; cuatro de cada diez, tensionados. *El Universo*. <https://www.eluniverso.com/guayaquil/2020/10/12/nota/8011690/salud-mental-covid-19-ecuador-alumnos-docentes-angustiados-unicef/>