

REVISTA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA



ISSN: 2709-4502

Alpha Centauri



Acompañamiento pedagógico en la formación de los docentes
de la Institución Educativa República de Bolivia, Perú



Pedagogical accompaniment in the training of teachers in the
educational institution Republic of Bolivia, Perú

<https://doi.org/10.47422/ac.v1i2.9>

Acompañamiento pedagógico en la formación de los docentes de la Institución Educativa República de Bolivia, Perú

Pedagogical accompaniment in the training of teachers in the educational institution Republic of Bolivia, Perú

 VALENCIA ROMERO, Ana María
Universidad César Vallejo. Perú

 LEDESMA CUADROS, Mildred Jénica
Universidad César Vallejo. Perú

 GUEVARA GÓMEZ, Hilda Elizabeth
Universidad Privada "José Carlos Mariátegui". Perú

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la incidencia del acompañamiento pedagógico en la formación de los docentes de la institución educativa República de Bolivia del Perú. La investigación tuvo enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, diseño no experimental, nivel correlacional causal, de corte transversal. La población estuvo representada por docentes de la Institución Educativa República de Bolivia de Lima - Perú; la muestra estuvo conformada por 65 docentes, siendo el muestreo no probabilístico intencional, habiéndose incluido solamente docentes nombrados y se excluyeron docentes de otros niveles y contratados de la institución; la técnica utilizada fue la encuesta y los instrumentos utilizados para cada variable fueron cuestionarios. Los resultados indicaron que el acompañamiento pedagógico incide significativamente en la formación de los docentes de la Institución Educativa República de Bolivia de Lima - Perú; como también quedó demostrado que incide significativamente en las políticas de perfeccionamiento, prácticas y experiencias concretas de formación desarrolladas, producción académica.

Palabras clave: acompañamiento, pedagógico, formación, docente, monitoreo, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

The general objective of this research was to determine the incidence of pedagogical accompaniment in the training of teachers in the educational institution of the Republic of Bolivia in Peru. The research had a quantitative approach, descriptive type, non-experimental design, causal correlational level, cross-sectional. The population was represented by teachers from the Republic of Bolivia Education Institution in Lima - Peru; the sample was made up of 65 teachers, the sample being intentional non-probabilistic, having included only appointed teachers and excluding teachers from other levels and those hired by the institution; the technique used was the survey and the instruments used for each variable were questionnaires. The results indicated that pedagogical support has a significant impact on teacher training in the Republic of Bolivia Educational Institution in Lima, Perú.

Keywords: accompaniment, pedagogical, training, teacher, monitoring, teaching, learning.

INTRODUCCIÓN

La educación constituye un derecho fundamental para todo ciudadano. El sistema educativo en general, está dirigido al logro de los aprendizajes de los estudiantes, donde uno de los elementos principales es el docente; por ello, es necesario fortalecer de manera constante la carrera docente a través del desarrollo de sus competencias profesionales y éticas para que asuman con responsabilidad y compromiso su labor pedagógica. Actualmente, existe un consenso a nivel mundial sobre la formación de los docentes, la cual no concluye en la formación inicial, sino que se da en forma continua y permanente a lo largo de todo su ejercicio profesional (Díaz, García y Legañoa, 2018). En América Latina y el Caribe, existe el deseo de promover políticas formativas que se encuentren centradas en el ámbito escolar,

en las cuales los docentes desempeñen un papel importante y el punto de referencia sea su propia praxis como espacio reflexivo, analítico y de aprendizaje.

En los diferentes niveles de la política educativa, se debe fortalecer la formación de los docentes de manera continua, sabiendo la existencia de la necesidad de asumir desafíos constantes respecto a la atención de los estudiantes que necesitan estrategias novedosas de aprendizaje, con una mejor interacción y considerando la utilización de herramientas digitales.

En el Perú, en los últimos años, surgieron diversas transformaciones en cuanto a las políticas educativas. Tal es así, que en el Proyecto Educativo Nacional al 2021, establece seis objetivos estratégicos para cambiar de manera eficiente y efectiva la educación del Perú. El tercer objetivo en el proyecto mencionado, se encuentra enfocado en lo siguiente: “Maestros bien capacitados que



ejercen profesionalmente la docencia” (Consejo Nacional de Educación, 2006, p.82). En este objetivo se garantiza el crecimiento profesional de los profesores, mejorando su rol educativo en su ámbito laboral, a través de un desempeño adecuado y su formación continua y permanente.

Siguiendo este orden de ideas, en el Marco del Buen Desempeño Docente, sostiene que se necesitan cambios sustanciales en la práctica docente, en los mecanismos para la profesionalización de la docencia y en la potencialización de los conocimientos pedagógicos (Minedu, 2012). Es importante, diseñar e implementar las políticas y acciones enfocadas al aspecto formativo, evaluativo y de desarrollo docente en el contexto nacional, con la finalidad de garantizar una educación pertinente, la cual garantice el logro adecuado de los aprendizajes. Asimismo, la escala de las transformaciones en los ámbitos económico, político y social ha obligado a repensar el rol que tienen los docentes en la actualidad (Alaniz, 2014). Muchas veces, el nivel inadecuado de las capacitaciones y actualizaciones de los docentes, conlleva a repensar sobre las diversas problemáticas relacionadas al magisterio y buscar alternativas de solución eficaces que busquen la mejora de sus competencias. Es esencial, que en el diseño de políticas públicas se tenga en cuenta tanto la formación básica como la formación en el servicio, de modo que se contemple que los docentes son profesionales de la enseñanza.

La presente investigación plantea como problema fundamental la siguiente pregunta general ¿Cuál es la incidencia del acompañamiento

pedagógico en la formación de los docentes de la Institución Educativa República de Bolivia de Lima - Perú?; en este contexto, se plantea el objetivo general, determinar la incidencia del acompañamiento pedagógico en la formación de los docentes de la Institución Educativa República de Bolivia de Lima - Perú.

Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico posee un papel primordial en la mejora de las competencias que requieren los docentes para realizar su praxis de manera idónea, efectiva y eficaz en beneficio de la educación de sus estudiantes. Asimismo, desde un enfoque crítico reflexivo, este se transforma en una estrategia que busca alcanzar la formación permanente del docente. Las políticas educativas que tienen como objetivo orientarlos en su desempeño y apoyar a las instituciones educativas son un factor importante para cubrir las necesidades formativas que se presentan durante su trayectoria profesional (Díaz, García y Legañoa, 2018). El acompañamiento pedagógico, constituye una serie de procedimientos que lo ejecuta el equipo directivo con la finalidad de brindar asesoramiento pedagógico al profesor, a través de acciones dirigidas a obtener datos e información relevante para la mejora de su ejercicio laboral (Minedu, 2014a). Este acompañamiento se sostiene sobre un plan de trabajo elaborado y/o socializado con todos los integrantes de la institución, en el cual se establecen los objetivos que buscan mejoras en la práctica docente, en base a acciones orientadas a la reflexión crítica, y con ello, la

obtención de un cambio de actitud.

El acompañamiento pedagógico es considerado como un proceso integral, el cual busca continuar con la formación del docente (Martínez y González, 2010). Este proceso representa un medio para restaurar, conformar y fortalecer espacios y generar las condiciones adecuadas dentro de las comunidades educativas para generar la formación continua de los docentes.

Este, permite ser un medio para la revaloración del docente, siendo considerada como base de la profesionalización. Asimismo, Cardemil, Maureira y Zuleta (2010) afirman que el proceso de acompañamiento implica: “observar, luego reflexionar en torno a lo observado y tomar decisiones y acuerdos de mejoramiento” (p.1). Los autores, expresan la necesidad e importancia del acompañamiento en el aula, con el fin de lograr mejoras en la calidad educativa, en base a la observación, reflexión y búsqueda de estrategias que ayuden en la mejora de la labor docente. El acompañamiento pedagógico ayuda a mejorar la cultura de desarrollo en las escuelas, permite compartir estrategias relevantes, modela las habilidades y luego les proporciona a los docentes oportunidades para su crecimiento profesional (Orland & Craig, 2015).

Hoy en día, la escuela es un espacio donde existe la una unidad educativa, en la cual debe primar el liderazgo del equipo directivo. En ella, se debe implementar un plan detallado de acompañamiento al profesor, buscando brindarle ayuda a fin de que pueda superar sus dificultades y deficiencias pedagógicas, le permita realizar una praxis eficiente y además cubran las exigencias

educativas actuales. Es necesario realizar la identificación de las potencialidades por los mismos docentes y buscar especialistas, en temas determinados, donde este profesional de la educación se sienta reconfortado y pueda mejorar la calidad de sus competencias. Por otro lado, Kozanitis, Ménard y Boucher (2017) sostienen que las capacitaciones, se realizan con el apoyo de profesionales debidamente preparados, los cuales buscan que los docentes potencialicen sus competencias. Por otro lado, refieren que el acompañamiento permite a los docentes reflexionar sobre su ejercicio profesional continuando con aquellos cambios que necesita en su forma de actuar y en el desarrollo de su trabajo pedagógico; asimismo, les permite ser conscientes de su propio actuar pedagógico.

El acompañamiento debe estar guiado por un instrumento que actúe como mediador del proceso educativo para orientar el logro en la calidad de los aprendizajes (Mellado, 2017). Como lo afirma el autor en mención, es necesario que el director utilice instrumentos que le permitan recabar información valiosa sobre al acompañamiento que le realiza a un docente para poder guiarlo, orientarlo y encaminarlo en la mejora de sus competencias pedagógicas. El acompañamiento pedagógico constituye una herramienta que reúne diversas estrategias encaminadas al desarrollo de habilidades pedagógicas, basadas en un trabajo coordinado y acorde a los requerimientos y fortalezas de cada docente (Galán, 2017). Para reconocer al acompañamiento pedagógico como estrategia en la mejora de la competencia docente, se debe partir

por la determinación de objetivos claros y reales que se inspiren en la mejora de los aprendizajes en función a un adecuado trabajo profesional.

Por su parte, el Minedu (2014b) en el Marco del Buen Desempeño Directivo en la competencia 6, “Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes y la reflexión conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje” (p.35). El autor, menciona que el acompañamiento pedagógico debe partir de la planificación, la cual debe realizarse de manera conjunta con la reflexión, para poder lograr los objetivos.

Las características del acompañamiento pedagógico son las siguientes: “sistemático y pertinente, flexible y gradual, formativa, motivadora y participativa y permanente e integral” (Minedu, 2014a, p. 50). En tal sentido, este debe ser sistemático y pertinente, debe ser realizado de manera personalizada, buscando la identificación de las potencialidades y falencias que poseen los docentes en su trabajo profesional. Los acompañantes realizan un trabajo personalizado, flexible y gradual haciendo uso de diferentes estrategias de apoyo al docente, entre las cuales encontramos en los ámbitos: formativo, motivador y participativo permitiendo la formación constante del docente, fomentando la reflexión y su mejora continua.

El acompañamiento pedagógico será significativo, en cuanto se realice una planificación adecuada y se tenga objetivos claros. Asimismo, es necesario que el docente se sienta tranquilo y en un ambiente seguro durante la observación de su

práctica. Es elemental que, a partir de la reflexión de su praxis, tenga un asesoramiento personalizado en base a su propia evaluación y a su plan de mejora.

Se establecieron tres dimensiones respecto al acompañamiento pedagógico, los cuales fueron propuestos por el Minedu (2014a): coordinación y diálogo; observación, registro e intervención y asesoría personalizada:

La primera dimensión, coordinación y diálogo: Esta acción lo ejecuta el director con el docente con la finalidad de realizar la coordinación sobre la visita que le realizará en el aula de clase (Minedu, 2014a). Para reconocer al acompañamiento pedagógico como una estrategia la cual permita alcanzar el desarrollo profesional, se debe partir por la determinación de objetivos precisos que abarquen las expectativas educativas, las cuales deben estar enfocadas en la búsqueda de las mejoras de los aprendizajes, a partir del desarrollo profesional de los docentes y planificación realizada de manera compartida y sistemática (Galán, 2017).

La segunda dimensión, observación, registro e intervención: Estas acciones las realiza el director el cual debe ejecutarlo de manera participante, según lo planeado, e intervenir de manera oportuna cuando sea necesario (Minedu, 2014a). Es recomendable, que el director efectúe una observación adecuada a la práctica profesional que realizan los docentes, realizándola de manera detallada. El registro de lo observado debe ser contemplado en el instrumento de observación, el cual servirá para realizar la intervención oportuna cuando haya necesidad de realizarla. Asimismo,

todo proceso de acompañamiento pedagógico se inicia con la observación realizada en el aula de clase (Roman y Dousdebes, 2014). El proceso de observación, llevado a cabo por el acompañante para realizar la evaluación del desempeño de los docentes es muy importante; pero para que sea efectivo, es necesario que se considere la planificación cuidadosa sobre la base de una definición adecuada de los objetivos, así como de los procesos a seguir, la recopilación y el análisis respectivo de la información que se obtiene (Navarro, 2013).

La observación de aula, en la actualidad ha cobrado gran importancia debido a que busca alcanzar la calidad educativa. Para esta observación, los especialistas realizan visitas a las escuelas, en la cual se monitorea y analiza la calidad del desempeño del docente (Martínez, Godiy, Treviño, Varas y Fajardo, 2018).

La tercera dimensión, asesoría personalizada: El director debe fomentar espacios que permiten al profesor evaluar su propia práctica. Es importante, formular interrogantes que se refieran a las causas posibles derivadas de cualquier hecho o acto (Minedu, 2014a). Es necesario, que el director considere la posición crítica de los docentes, priorizando el diálogo moderado y las actividades a desarrollar para orientarlos en el logro de aquellos aprendizajes que requieren lograr los estudiantes, así también, determinar los compromisos que realizará el docente con el director hasta la siguiente visita, la cual deberá iniciarse con la revisión de estos compromisos asumidos anteriormente.

El asesoramiento es una manera de organización respecto a la formación más acorde con la práctica real y el contexto en el que opera el director, el cual es realizado desde el lugar de trabajo (Pérez, Baute y Maldonado, 2017). Este acompañamiento permite tener conocimiento respecto a la gama de las necesidades de aprendizaje; comprendiendo que debe ser intencional, diferenciado, contextualizado y de desarrollo; orientado hacia las habilidades de aprendizaje y buscando causar cambios en su forma de actuar.

La asesoría personalizada también es considerada como un recurso estratégico para el cambio, su acción incluye aclarar la situación y encontrar las estrategias necesarias para que la institución pueda desarrollar, implementar y evaluar sus propios procesos de cambio (Lucarelli, 2015). El asesoramiento personalizado que se ofrece para alcanzar la mejora de la calidad de enseñanza del docente, se sustenta en la observación realizada a su praxis laboral.

Formación docente

Respecto a la formación docente, Vezub (2013) refiere que es el resultado de un área en la que varias teorías, prácticas e intenciones se entrelazan con sus propios intereses, lógicas y dinámicas únicas, que por lo general no avanzan de manera coordinada. El autor refiere, que la práctica en las escuelas es bastante compleja, a pesar que aparentemente las problemáticas son parecidas, cada escuela tiene sus características individuales; debido a ello, es complicado evaluar y generar

estándares para el desempeño, existe consenso sobre la necesidad de realizar la atención de la formación de los docentes teniendo en cuenta los retos que demanda el quehacer educativo actual.

La formación docente debe ser permanente. Es preciso, considerarla como una prioridad en su trayectoria. La formación profesional del docente, es aquella que facilita el logro de habilidades típicas en el ejercicio de su práctica docente (Sandoval, 2015). Esta, es considerada como un elemento necesario para el desarrollo profesional y la mejora de las prácticas educativas, teniendo en cuenta las funciones y actividades que un profesor debe realizar en su lugar de trabajo.

Puede alcanzarse una alta calidad educativa, siempre y cuando los docentes se esfuerzan y se comprometen con su formación permanente y además si ejercen su labor de manera responsable. Por otra parte, Skourdoumbis (2018) sostiene que la política de la Unesco se centra en ciertas áreas que necesitan ser reformadas, tales como: la calidad y la educación de los docentes, incluido el gobierno de la escuela; cada uno de los cuales puede considerar cómo trabajar sus políticas, mientras que el producto refleja el rendimiento de los estudiantes.

Los docentes son uno de los subsistemas que juegan un rol elemental en el sistema educativo nacional. Los docentes, como responsables de una educación interdisciplinaria, tienen un papel primordial en el proceso de transformación e implementación del desarrollo sostenible (Sumaryanta & Herawan, 2019). “La formación docente se inserta como elemento indispensable

para el desarrollo profesional y el mejoramiento de la práctica educativa, considerando las funciones y tareas que debe realizar un docente en su centro de trabajo” (Sandoval, 2015, p.2). Como lo expresa el autor en consulta, la formación de los docentes es primordial para alcanzar los aprendizajes significativos en los estudiantes. Asimismo, es indispensable que el docente se amolde a los constantes cambios, teniendo en cuenta las políticas educativas vigentes, las cuales se encuentran direccionadas a mejorar los aprendizajes y la búsqueda constante de su desarrollo como profesional.

La formación docente, cuenta con tres dimensiones según Vezub (2013): Las políticas de perfeccionamiento, prácticas, experiencias concretas de formación desarrolladas y producción académica.

La primera dimensión, políticas de perfeccionamiento citado: Las políticas de mejora son capacitaciones de formación que realizan las instituciones educativas en los distintos niveles de gestión del ámbito educativo de acuerdo con la estructura de gobierno de cada país (Vezub, 2013). Lo expresado tiene relación con la política educativa de cada nación, su implementación, actualizaciones, aplicaciones de estrategias, entre otros.

Minedu (2014b) respecto a las políticas de perfeccionamiento asevera que el docente: “Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña” (p.25). Hace referencia sobre la preparación que debe tener el docente, sobre el

rigor y fundamento, así como la actualización que requieren y conocimientos respecto a la disciplina que enseña, teniendo en cuenta que se debe fortalecer además las estrategias metodológicas.

Dada las transformaciones aceleradas en la sociedad, es importante priorizar la visión de la política educativa marcada por el Ministerio de Educación, considerando un cambio profundo en la práctica docente (Gálvez & Milla, 2018). El desempeño pedagógico, la formación de los docentes y su valorización son necesarios para poder ejecutar el cambio sobre la política educativa a través de actividades de actualización, autoevaluación y reflexión sobre su praxis pedagógica.

La segunda dimensión, prácticas y experiencias concretas de formación desarrolladas: Las prácticas y experiencias formativas específicas son desarrolladas por organismos gubernamentales, instituciones o empresas privadas, sindicatos y otros grupos docentes con diferentes grados de sistematización (Vezub, 2013). Lo mencionado, corresponde al trabajo colegiado entre docentes por disciplinas o áreas curriculares, además de incluir para este fin, estrategias relacionadas con la tecnología en su práctica docente.

El candidato a docente debe contar con las habilidades necesarias en el proceso de desarrollo profesional (Bektaş & Ayvaz, 2019). Ello lo puede adquirir en los cursos de práctica docente impartidos, cumpliendo tareas y responsabilidades, teniendo la oportunidad de descubrir sus potencialidades, mejorando sus limitaciones.

En la profesión docente debe primar la

vocación y el espíritu de superación y mejoramiento de las prácticas docentes. El trabajo que realizan en las escuelas de manera colegiada constituye un proceso participativo entre los docentes y directivos, en el cual se consideran la toma oportuna de decisiones y la definición de acciones con el fin de alcanzar la mejora institucional (Martínez, Ruiz, Galindo y Galindo, 2015). Uno de los aspectos en la formación docente son los trabajos colegiados, el cual es un proceso colaborativo en el que el equipo de docentes y directivo realizan la toma de decisiones y planifican las acciones en conjunto sobre la tarea profesional en común.

Por su parte, Bektaş & Ayvaz (2019) consideran que un profesional requiere desarrollar diversas competencias para alcanzar su desarrollo en su campo de acción. Asimismo, el docente debe fortalecer sus competencias, las cuales la puede adquirir de su propia experiencia laboral y a través de cursos de actualización y capacitaciones. En el mundo actual de acelerados cambios, el aprendizaje de los docentes nunca se detiene. Tan pronto como dominen una nueva habilidad o el uso de una nueva herramienta; hay un nuevo aprendizaje disponible por aprender (Rubin, 2017). Es por ello, que las experiencias innovadoras, sirven como entrenamiento a los docentes, quienes brindan aprendizajes para la vida; debido a esta gran responsabilidad es que deben contar con conocimientos actualizados sobre aquello que van a enseñar.

Asimismo, dentro de las prácticas y experiencias concretas de formación que deben desarrollar los docentes se encuentra el uso de la

tecnología. Para la incorporación de las TICs en el aula se requiere que los docentes tengan la formación, ya que deben contar con habilidades necesarias para realizar la planificación de su proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso de las TICs (Ramírez y Maldonado, 2015). Los docentes deben trascender y buscar siempre ir más allá de la educación tradicional, la cual consiste únicamente en la trasmisión de conocimientos. UN docente del presente siglo, debe buscar ser innovador y tener conocimientos sobre las TICs.

La tercera dimensión, producción académica: La producción académica en el ámbito de la formación continua de los docentes aporta al desarrollo de la teoría y a extender las propuestas de crecimiento profesional de los docentes (Vezub, 2013). La producción académica es uno de los aspectos que cada uno de los docentes debe considerar dentro de su ejercicio profesional a fin de que este insumo sirva como un referente a otros maestros. La sistematización de las producciones intelectuales o trabajos en equipo constituyen recursos necesarios para enriquecer el bagaje educativo.

Las prácticas colaborativas en escuelas son eficaces porque tienen que ver con el trabajo que realizan los docentes y directivos en conjunto. Estos profesionales, realizan un análisis de lo que realmente está sucediendo en las aulas y se aseguran no solo de la mejora de los aspectos individuales sino de todo el grupo (Calvo, 2014). Lo más importante de las prácticas de enseñanza y aprendizaje colaborativas e interdisciplinarias es que el aprendizaje se puede experimentar en las áreas de conocimiento disciplinario y en práctica

pedagógica misma que realizan los docentes (Culhane, Niewolny, Clark, McConnell & Friedel, 2016).

Como lo refieren los autores, el trabajo colaborativo genera un trabajo organizado y la obtención de un producto como consecuencia del aporte que realiza cada uno de sus integrantes. La efectividad del trabajo colaborativo depende de la calidad de interacción social que existe durante la colaboración. Es por ello, que los docentes deben estar seguros de que los demás integrantes del equipo se encuentran trabajando para contribuir con las metas trazadas (Baturay & Toker, 2019). La eficacia de un trabajo colaborativo se encuentra en función de la calidad de la interacción social que se realiza durante su ejecución. El objetivo del trabajo colaborativo debe ser su sistematización adecuada.

MATERIAL Y MÉTODOS

El presente estudio corresponde al enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, diseño no experimental, nivel correlacional causal, de corte transversal. La población estuvo conformada por docentes de la institución educativa República de Bolivia de Lima - Perú; la muestra estuvo representada por 65 docentes, siendo el muestreo no probabilístico intencional, la técnica utilizada fue la encuesta y los instrumentos utilizados para cada variable fueron cuestionarios. Cada uno de ellos contenía 21 ítems; la confiabilidad (Alfa de Cronbach) del cuestionario de acompañamiento pedagógico arrojó un resultado de 0,956 y el de formación permanente docente 0,922 teniendo ambos un grado de confiabilidad muy bueno; la

validez se realizó a través de juicio de expertos, quienes refirieron que los instrumentos eran aplicables. El procedimiento estadístico corresponde a la técnica de regresión logística ordinal, la cual permitió establecer la incidencia de una variable independiente sobre otra variable dependiente en el campo no paramétrico.

RESULTADOS

Análisis descriptivo

Tabla 1

Acompañamiento pedagógico en la formación docente de la Institución Educativa República de Bolivia de Lima - Perú.

		Acompañamiento pedagógico			Total
		No adecuado	Medio	Adecuado	
Formación docente	Baja	4 6,2%	3 4,6%	0 0,0%	7 10,8%
	Media	0 0,0%	37 56,9%	1 1,5%	38 58,5%
	Alta	0 0,0%	7 10,8%	13 20,0%	20 30,8%
Total		4 6,2%	47 72,3%	14 21,5%	65 100,0%

Fuente: Cuestionario de acompañamiento pedagógico y formación docente.

Contrastación de la hipótesis

Hipótesis general: El acompañamiento pedagógico incide significativamente en la formación de los docentes de la institución educativa República de Bolivia de Lima - Perú.

Hipótesis nula: El acompañamiento pedagógico no incide significativamente en la formación de los docentes de la institución educativa República de Bolivia de Lima - Perú.

Igualmente, se tiene los siguientes resultados en la tabla 2, en el cual los datos

En la tabla 1 y figura 1; se evidencia que, en una baja formación docente, el 6.2% de la muestra encuestada percibe un acompañamiento pedagógico no adecuado; por otro lado, en una media formación docente, el 56.9% de la muestra encuestada percibe un acompañamiento pedagógico medio. Asimismo, en una alta formación docente, el 20% de la muestra encuestada percibe un acompañamiento pedagógico adecuado.

obtenidos explican la dependencia de la formación docente en función del acompañamiento pedagógico. Asimismo, se tiene al valor del Chi cuadrado es de 51.04 y p_valor (valor de la significación) que es igual a 0.000 frente a la significación estadística α igual a 0.05 ($p_valor < \alpha$), significa rechazo de la hipótesis nula; por lo tanto, los datos de la variable, no son independientes; implicando la dependencia de una variable sobre la otra; aceptándose la Hipótesis General planteada.



Tabla 2

Determinación del ajuste de los datos para el modelo el acompañamiento pedagógico incide significativamente en la formación docente.

Información de ajuste de los modelos				
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	59,553			
Final	8,514	51,040	2	,000

Función de enlace: Logit.

Siguiendo con el análisis, en la tabla 3 se muestran los resultados de la bondad de ajuste de la variable, siendo que el p_valor de 0.994 frente al α igual 0.05, indica el no rechazo de la hipótesis nula; Por lo tanto, el modelo y los resultados están explicando la dependencia de una variable sobre la otra.

Tabla 3

Determinación de las variables para el modelo de regresión logística ordinal

	Bondad de ajuste		
	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	,013	2	,994
Desviación	,026	2	,987

Función de enlace: Logit.

Por otro lado, en la tabla 4 la prueba del pseudo R cuadrado en el coeficiente de Nagelkerke, implica que la variabilidad de la de la formación docente depende del 64.8% del acompañamiento pedagógico.

Tabla 4

Pseudo coeficiente de determinación de las variables

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	,544
Nagelkerke	,648
McFadden	,428

Función de enlace: Logit.

La tabla 5, muestra la estimación de los parámetros del modelo, el significado de cada predictor y el intervalo de confianza de cada parámetro entre otros. Se observa que todas las variables muestran significancias en el modelo y por presentar los valores p menores que 0.05 y, por lo tanto, no serán objeto de eliminación. En síntesis, los resultados en conjunto que se tiene en la tabla 5 muestra que el riesgo de tener nivel de bajo en la formación permanente de los docentes (Formación_docente=1) y el riesgo de tener nivel de medio en la formación docente (Formación_docente=2), está asociado al acompañamiento pedagógico medio (Acompañamiento_pedagógico = 2).

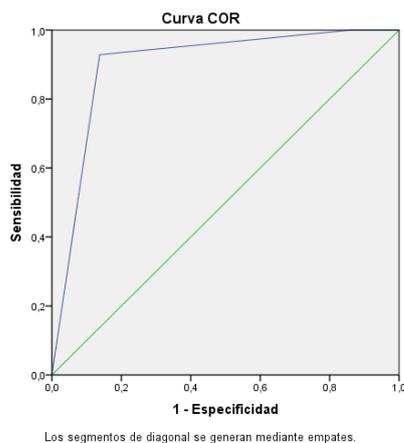
Respecto al resultado de la curva COR, se tiene el área que representa la capacidad de clasificación en un 90.1% siendo un alto nivel de implicancia; por lo tanto, se corrobora que el acompañamiento pedagógico incide en la mejora de la formación docente de la Institución Educativa en estudio.

		Estimaciones de parámetro					Intervalo de confianza al 95%	
		Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[X3_Formación_docente = 1]	-7,001	1,243	31,699	1	,000	-9,438	-4,564
	[X3_Formación_docente = 2]	-2,566	1,038	6,109	1	,013	-4,601	-,531
Ubicación	[X1_Acompañamiento_pedagógico=1]	-27,711	,000	.	1	.	-27,711	-27,711
	[X1_Acompañamiento_pedagógico=2]	-4,311	1,116	14,922	1	,000	-6,498	-2,124
	[X1_Acompañamiento_pedagógico=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit.

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

Figura 2. Representación del área COR como incidencia del acompañamiento pedagógico en la formación docente.



DISCUSIÓN

Siguiendo con el análisis en conjunto de los resultados, respecto al objetivo general, en los datos de la función de enlace: Logit, se tienen los siguientes resultados donde los datos obtenidos estarían explicando la dependencia de la formación

docente en función del acompañamiento pedagógico. Asimismo, se tiene al valor del Chi cuadrado es de 51.04 y p_valor (valor de la significación) es igual a 0.000 frente a la significación estadística α igual a 0.05 ($p_valor < \alpha$), significó el rechazo de la hipótesis nula, demostrando que los datos de la variable no son independientes, implicando la dependencia de una variable sobre la otra; corroborándose la Hipótesis General planteada. En otro análisis, los resultados de la bondad de ajuste de la variable, determinó el no rechazo de la hipótesis nula; por lo que con los datos de la variable es posible mostrar la dependencia gracias a las variables y la significancia encontrada en el valor de p_valor 0.994 frente al α igual 0.05. Por tanto, se está explicando la dependencia de una variable sobre la otra. Igualmente, se observa que todas las variables y sus niveles muestran significancia en los valores p que son menores que 0.05 y, por lo tanto, no fueron objeto de eliminación. En síntesis, del análisis de los resultados en conjunto que se tiene demostraron que el riesgo de tener nivel de bajo en

la formación de los docentes (Formación_docente=1) y el riesgo de tener nivel de media en la formación de los docentes (Formación_docente=2), está asociado al acompañamiento pedagógico medio (Acompañamiento_pedagógico = 2); además, la prueba del pseudo R cuadrado, explicó la dependencia de la formación de los docentes, en el cual se tiene al coeficiente de Nagalkerke, implicando que la variabilidad de la de la formación de los docentes depende del 64.8% del acompañamiento pedagógico; lo que descriptivamente significa que la formación de los docentes en un nivel de baja, el 6.2% de los docentes percibe un acompañamiento pedagógico no adecuado; por otro lado, la formación de los docentes en un nivel de media, el 56.9% de los docentes percibe un acompañamiento pedagógico media. Asimismo, la formación de los docentes en un nivel de alta, el 20% de los docentes percibe un acompañamiento pedagógico adecuado.

CONCLUSIONES

De acuerdo a la investigación queda demostrado que el acompañamiento pedagógico incide significativamente en la formación de los docentes de la institución educativa República de Bolivia de Lima - Perú; lo que implica que la variabilidad de la de la formación de los docentes, depende del 64.8% del acompañamiento pedagógico.

El acompañamiento pedagógico constituye un sistema formativo importante en el quehacer educativo, a través del cual el director busca interactuar con el docente promoviendo la reflexión respecto a su propia praxis laboral,

autorregulando su desempeño y fomentando la toma oportuna de decisiones para garantizar el logro de los aprendizajes de sus estudiantes. Este proceso, permite al docente tener la oportunidad de contar con una formación continua y permanente en la búsqueda de la mejora de su desarrollo profesional.

La formación docente, se encuentra conformada por una gama de acciones y programas de aprendizaje, tanto en la parte teórica como práctica, las cuales se hallan enfocados en temas vinculados a pedagogía con el fin de aportar en la mejora de la práctica pedagógica de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaniz, C. (2014). Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes. *Espiral* Guadalajara, 21(59), 29-67.
- Baturay, M. H. & Toker, S. (2019). The Comparison of Trust Development in Virtual and Face-To-Face Collaborative Learning Groups. *Turkish Online Journal of Distance Education* Tojde, 20(3), 153-164.
- Bektaş, M. & Ayvaz, A. (2019). Equipping the classroom teachers with mentorship tasks and responsibilities. (2019). *Education & Science / Eğitim ve Bilim* Eğitim ve Bilim, 44 (200), 23-45.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En *Unesco-Orealc, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en*

- América Latina y el Caribe: El debate actual, 112-152.
- Cardemil, C., Maureira, F. y Zuleta, J. (2010). Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula. Recuperado de: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_31/pdf/instrumento31.pdf
- Consejo Nacional de Educación (2006). Proyecto Educativo Nacional al 2021. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/proyecto-educativo-nacional/version-pen/pen-oficial.pdf>
- Culhane, J. H., Niewolny, K., Clark, S., McConnell, K. & Friedel, C. (2016). Learning through collaborative and interdisciplinary teaching: a case study of faculty work as learning in sustainable agriculture education. *NACTA Journal*, (2), 219.
- Díaz, M., García, J. y Legañoa, M. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria. *Transformación*, 14(1), 44-57.
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña De Investigación Educativa Recie*, 1(1), 34-52 <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- Gálvez, E. & Milla, R. (2018). Teaching Performance Evaluation: Preparation for Student Learning within the Framework for Teacher Good Performance. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407-452.
- Kozanitis, A., Ménard, L. y Boucher (2017). Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles: efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza. *Praxis educativa*, 1-9. Doi: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0003.
- Lucarelli, E. (2015). Las asesorías pedagógicas universitarias en la Argentina. *Educación en Revista*, (57), 99-113. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.42057>
- Martínez, A. y González, P. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541.
- Martínez, N. L., Ruiz, E. I., Galindo, R. M., y Galindo, L. (2015). La investigación acción en el trabajo colaborativo colegiado como estrategia para mejorar la práctica docente. *Campus Virtuales*, 4(1), 56-64.
- Martinez, V., Godiy, F., Treviño, E., Varas, L. y Fajardo, G. (2018). ¿Qué nos revelan los instrumentos de observación de aula sobre clases de matemática en escuelas con trayectoria de mejoramiento? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 44, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201702165144>
- Mellado, M. E. (2017). Acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. Recuperado de <http://cedle.cl/columna/acompanamiento->

- pedagógico-como-estrategia-de-desarrollo-profesional-docente/
- Ministerio de Educación (2012). Marco del Buen Desempeño Docente. Un buen maestro cambia tu vida. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Ministerio de Educación (2014a). Protocolo de acompañamiento pedagógico. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Ministerio de Educación (2014b). Marco del Buen Desempeño del Directivo. Directivos construyendo escuela. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Navarro, D. (2013). El proceso de observación: El caso de la práctica supervisada en inglés en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 14(28), 54-69.
- Orland, L. & Craig, C. J. (2015). *International Teacher Education: Promising Pedagogies*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Pérez, V. B., Baute, M. y Maldonado, M. T. (2017). La asesoría: una forma de organización para la preparación de los directivos de educación superior en la evaluación profesoral. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 102-108.
- Ramírez, M., y Maldonado, G. (2015). El uso de TIC y la percepción del profesor universitario. *International Journal of Educational Research and Innovation IJERI*, 5, 195.
- Roman, J. D. y Dousdebes, M. L. (2014). *Acompañamiento Pedagógico en el aula*. Quito, Ecuador.
- Rubin, C. M. (2017). The Global Search for Education: Teachers' Top Tips for Designing Meaningful Professional Development Programs. *Tech Directions*, 77(4), 13–16.
- Sandoval, F. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11).
- Skourdoumbis, A. (2018). National Plan for School Improvement and Students First: the predictable nature of school education policy and the problem of student achievement. *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(4), 603–614.
- Sumaryanta, D. & Herawan, T. (2019). Community-Based Teacher Training: Transformation of Sustainable Teacher Empowerment Strategy in Indonesia. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 21(1), 48–66.
- Vezub, F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124.

CORRESPONDENCIA:

Dr. Ana María Valencia Romero
amvar7@gmail.com

