



**CREENCIAS SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DE
LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DEL DISTRITO DE PUNCHANA, IQUITOS**

**BELIEFS ABOUT THE INSTRUCTIONAL COACHING OF ELEMENTARY
EDUCATION TEACHERS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE
PUNCHANA DISTRICT, IQUITOS**

**Tesis para optar al Título de Segunda Especialidad Profesional en
Acompañamiento Pedagógico al Docente de Educación Primaria**

Presentado por

Angel Moises Donayre Gallardo
<https://orcid.org/0009-0007-1376-2070>

Maura Huallpayunca Caballero
<https://orcid.org/0009-0007-3475-0271>

Asesora

Mg. Claudia Danielle Zegarra Pérez
<https://orcid.org/0009-0002-9168-7911>

Lima, septiembre, 2024



Tesis Donayre y Huallpayunca-13_12_23_Rev final CZ

3% Textos sospechosos

3% Similitudes

- < 1% similitudes entre comillas
- < 1% entre las fuentes mencionadas
- < 1% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: Tesis Donayre y Huallpayunca-13_12_23_Rev final CZ.docx
ID del documento: 1c1e35901aad9174271e11084da791ab0a4023a0
Tamaño del documento original: 159,78 kB

Depositante: Claudia Danielle Zegarra Pérez
Fecha de depósito: 17/5/2024
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 17/5/2024

Número de palabras: 26.331
Número de caracteres: 177.620

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	TESIS_BECERRIL y PICH0, 10_10_2023 (1).docx TESIS_BECERRIL y PICH0_... El documento proviene de mi biblioteca de referencias 5 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (231 palabras)
2	journals.openedition.org <i>Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cog...</i> https://journals.openedition.org/pol/v16/25 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (71 palabras)
3	repositorio.unife.edu.pe https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/904/CUYUTUPA-CUBA... 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (59 palabras)
4	diaknet.unife.edu.pe https://diaknet.unife.edu.pe/descarga/articulo/399885.pdf 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (60 palabras)
5	cpur.uv.mx http://cpur.uv.mx/index.php/cpur/article/download/28334/630 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (57 palabras)

DEDICATORIA

El presente trabajo de investigación lo dedicamos al sacrificio, esfuerzo, y voluntades propias para seguir formándonos como profesionales de la educación, a pesar de las dificultades y limitaciones que tuvimos por la conectividad del internet, siempre estuvimos conectado a las clases virtuales sincrónicas con muchas ganas de aprender y fortalecer nuestras capacidades pedagógicas.

También dedico a mis hijos Ramsés y Valentina por entendernos del poco tiempo que le brindamos a raíz de nuestros trabajos y estudios, quienes ellos saben que este sacrificio es por ellos, para darles mejores condiciones, comodidades y calidad de vida.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por regalarnos la vida y por estar presente en cada momento trascendental de nuestros senderos, iluminándonos e impulsándonos a crecer como personas de bien.

Al ITS por permitirnos forma parte de esta prestigiosa institución con recursos humanos de calidad.

A todos los docentes del ITS por dejar huellas en nuestros corazones, demostrando siempre calidad y profesionalismo en sus respectivos cursos, brindándonos siempre lo esencial y necesario para mejorar nuestra práctica docente en bienestar de los estudiantes. Sin duda los docentes del ITS son lo mejor de lo mejor. Gracias por todo.

A todos mis compañeros del ITS por su tolerancia y saber entendernos durante todo el curso que duro el programa de segunda especialidad sobre las dificultades y limitaciones de conectividad que nos impedía utilizar las herramientas utilizadas en clases.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir las creencias que tienen los docentes del nivel primaria de una IE del distrito de Punchana (Iquitos) sobre el acompañamiento pedagógico específicamente sobre tres aspectos: 1) Características/rasgos de un buen acompañante, 2) las estrategias que resultan más pertinentes/más útiles desde la perspectiva de los docentes y 3) el vínculo/relación que debe existir entre el acompañante pedagógico y el docente.

Desde el punto de vista metodológico se aplicó la investigación diseño cualitativo de tipo descriptivo exploratorio. Se tomó como informantes doce docentes del nivel primaria de edades entre 30 y 60. Se implementó la técnica de la entrevista, y como instrumento la entrevista a profundidad (guion de entrevista). Se instauraron parámetros éticos y se les informó a los docentes sobre el propósito de la investigación y luego se obtuvo su consentimiento. Los resultados de la investigación señalan que la estrategia de acompañamiento pedagógico promueve el desarrollo profesional con las orientaciones brindadas en las asesorías. La estrategia más efectiva demostró ser fortalecer las habilidades de los educadores. Además, se argumenta que la confianza desempeña un papel crucial en la construcción de relaciones positivas tanto en el ámbito personal como en el laboral. La creación de un ambiente de confianza es una característica del liderazgo que implica un trato amigable y amable. Las conclusiones develan que es la característica más esperada en el acompañante por la parte del acompañado es la empatía la que debería crear un vínculo de una relación estrecha de confianza, lo que, a su vez, fomentaría un intercambio productivo y estimularía el crecimiento profesional en ambas partes.

Palabras clave: Acompañamiento pedagógico; Acompañante; Creencias docentes

ABSTRACT

The objective of this work is to describe the beliefs that teachers at the primary level of an educational institution in the district of Punchana (Iquitos) have about instructional coaching, specifically regarding three aspects: 1) Characteristics/traits of a good instructional coach, 2) the strategies that are most relevant/useful from the perspective of the teachers, and 3) the relationship that must exist between the instructional coach and the teacher.

From the methodological point of view, the qualitative research design of an exploratory descriptive type was applied. Twelve primary school teachers between the ages of 30 and 60 were taken as informants. The interview technique was implemented, and the in-depth interview (interview script) was used as an instrument. Ethical parameters were established and teachers were informed about the purpose of the research and then their consent was obtained. The results of the research indicate that the instructional coaching strategy promotes professional development with the guidance provided in the coaching sessions. The most effective strategy proved to be strengthening the skills of educators. Furthermore, it is argued that trust plays a crucial role in building positive relationships both personally and at work. Creating an environment of trust is a characteristic of leadership that involves friendly and kind treatment. The conclusions reveal that the characteristic most expected in the companion by the person accompanied is empathy, which should create a bond of a close relationship of trust, which, in turn, would encourage a productive exchange and stimulate professional growth in both parties.

Keywords: Instructional coaching; Instructional coach; Teacher beliefs

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	II
AGRADECIMIENTOS.....	IV
RESUMEN.....	V
ABSTRACT.....	VI
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO.....	14
1.1 Antecedentes de la investigación.....	14
1.2 Teorías.....	17
1.2.1 Teoría crítica – reflexiva.....	17
1.2.2 Teoría de la modificabilidad cognitiva.....	21
1.2.3. Teoría del aprendizaje dialógico.....	22
1.3 Definición del acompañamiento pedagógico.....	27
1.4 Acompañamiento pedagógico vistos desde los planteamientos del Ministerio de Educación.....	29
1.5 Principales estrategias propuestos por el Minedu.....	31
1.5.1 Estrategias de acompañamiento.....	31
1.5.2. Jornadas de autoformación del docente.....	33
1.6 Modelos de asesoramiento.....	34
1.7 Vínculo entre acompañante y acompañado.....	37
1.7.1 Clima de confianza.....	37
1.8 Características del Acompañante Pedagógico.....	40
1.9 Perfil del Acompañante Pedagógico.....	41

1.10 Siete cualidades de un coaching de instrucción.....	43
1.10.1 Construyendo relaciones.....	44
1.10.2 Centrado en el estudiante	44
1.10.3 Decisiones basadas en datos	44
1.10.4 Cuestionar sin juzgar	45
1.10.5 Conocimiento de Prácticas de Instrucción de Alto Impacto:	45
1.10.6 Asumir riesgos.....	45
1.10.7. Mantenerse actualizado sobre las mejores prácticas	45
1.11 Siete principios de colaboración:.....	46
1.11.1 Igualdad	46
1.11.2 Elección	47
1.11.3 Voz	47
1.11.4 Reflexión	47
1.11.5 Diálogo	47
1.11.6 Práctica	48
1.11.7 Reciprocidad.....	48
1.12 Los coaches y los principios de asociación se involucran en las siguientes prácticas.....	48
1.12.1 Matriculan Maestros	48
1.12.2 Identifican las metas de los maestros	49
1.12.3 Ellos escuchan	49
1.12.4 Ellos hacen preguntas	50
1.12.5 Explican las prácticas de enseñanza	50
1.12.6 Proporcionan retroalimentación	51

1.12.7 Socio para el éxito	51
1.13 Conceptos de creencias y actitudes docentes	52
CAPÍTULO II METODOLOGÍA	60
2.1 Tipo, nivel y método.....	60
2.2 Objetivos de la Investigación	60
General:	60
Específicos.....	60
2.3 Categorías	61
2.4 Participantes	61
2.5 Técnicas e instrumentos	62
2.5.1 Técnicas e instrumentos de recolección de información	62
2.5.1.1 Entrevista semiestructurada.....	62
2.5.2 Procedimiento.....	63
CAPÍTULO III RESULTADOS Y DISCUSIÓN	65
Características de un buen acompañante.....	69
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	79
REFERENCIAS	82
ANEXOS	85

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, la figura del docente desempeña un papel fundamental. Las decisiones que toma están intrínsecamente ligadas a sus creencias personales, las cuales le capacitan para abordar la complejidad de su labor. Taveras y López (2022) destacan que, hasta cierto grado, la transformación e innovación en la educación conllevan un cambio en las convicciones de los profesores. Pero ¿cómo influyen estas creencias en la práctica pedagógica?

Los docentes se basan en estos marcos para tomar decisiones deliberadas y priorizadas. (Jiménez, 2006). Estos juicios registrados sirven como pronósticos personales que anticipan diversas formas de conducta y dirigen las cogniciones de los individuos. (Pajares, 1992, como se cita en Gómez, 2010). Al considerar las creencias, hay que examinar cómo están interconectadas con otras estructuras cognitivas y emocionales. Estas creencias son cruciales para el proceso de adaptación, y su fuente y naturaleza inherente pueden hacer que ciertas creencias sean más polémicas que otras. (Gómez, 2010, p. 7).

La investigación educativa ha demostrado que comprender a fondo las creencias personales de los docentes contribuye significativamente a mejorar la eficacia educativa. Los sistemas de creencias son dinámicos, evolucionando y reestructurándose a medida que los individuos evalúan sus convicciones a la luz de sus experiencias (Camps, 2002; Crux, 1989; Fazio, 2005).

No obstante, la relevancia de estas creencias se intensifica cuando se abordan los nuevos enfoques educativos. La reforma educativa va más allá de cambiar prácticas pedagógicas; implica comprender tanto las creencias como las acciones de los docentes. Debemos percibir al docente como un individuo en constante desarrollo, activamente comprometido en su propio proceso de aprendizaje y construcción de interpretaciones (Bucci, 2002; Mae, 2004).

Mucha gente cree que las creencias de un docente pueden influir en gran medida en sus elecciones y acciones en su vida docente diaria. Los investigadores educativos han capitalizado este sistema de creencias al profundizar en las complejidades del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Existe una gran cantidad de literatura que sugiere que las creencias

de un maestro pueden afectar en gran medida sus interpretaciones y evaluaciones de situaciones (Biddle, et al., 2000).

En otra investigación realizada por Prieto (2008), sostiene que las creencias suelen diferenciarse del conocimiento científico o formalizado en que pertenecen a verdades personales, que con frecuencia están vinculadas a respuestas emocionales o evaluativas ante un suceso específico y están fuertemente influenciadas por convenciones o normas establecidas. Las creencias incorporan conceptos como "percepciones" y "expectativas". Reconocer la importancia del papel del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere reconocer la necesidad de que los docentes hagan ajustes significativos a sus métodos pedagógicos y su percepción de la enseñanza. Los docentes son personas que viven encuentros de enseñanza y aprendizaje, que interpretan a nivel personal a través de la reflexión.

Por lo tanto, se puede describir las creencias como un sistema en el que se encuentran conceptos fundamentales que el docente emplea al pensar, evaluar, categorizar y orientar su labor pedagógica. Estas creencias de los docentes generalmente están arraigadas en el sentido común y son implícitas. No necesariamente son coherentes entre sí, sino que se perciben como cambiantes y susceptibles de evolucionar gradualmente, a pesar de algunas opiniones en contrario de otros autores. (Kember, 2001 y Lonning & Sovik, 1987) algunos argumentan que es poco común que las creencias cambien. Cuando ciertas creencias se aclaran y un maestro se opone directamente a ellas, o cuando las experiencias pasadas las contradicen, es posible reevaluarlas.

En muchas instituciones educativas del nivel primario del ámbito del distrito de Punchana los docentes tienen muchas creencias respecto al acompañamiento pedagógico, algunas de ellas negativas hacia el proceso como por ejemplo “romper” el clima entre los actores, y otras no tan acertadas como tratarse de un proceso para evaluarlos, cambiarles sus formas de enseñar y pensar, informarles ante su jefe inmediato y otros, todo esto, a su vez, genera en ellos una resistencia al cambio.

Desde el año 2014 esta Institución Educativa Primaria del distrito de Punchana, provincia de Maynas donde centramos nuestra investigación recibió la estrategia de Acompañamiento Pedagógico a través del programa de Soporte Pedagógico promovido por el

Ministerio de Educación para mejorar la práctica pedagógica de los docentes. A su vez en esta Institución Educativa también existe las creencias en que el acompañamiento pedagógico sirve como un medio de control para los docentes que no cumplen bien con su práctica pedagógica. Además, algunos profesores creen que nadie más que ellos conocen mejor a sus estudiantes y, por lo tanto, sus estrategias y metodologías de trabajo son los más apropiados. Al mismo tiempo, otros docentes se muestran siempre reacios al cambio en su aspecto profesional. Sin embargo, existen no solo creencias negativas sino también las que ayudan a fortalecer el trabajo pedagógico del docente y crear un vínculo de conexión entre el docente y acompañante. En este contexto, la resistencia al cambio es un tema relevante. Las instituciones educativas deben adaptarse constantemente a la introducción de nuevos conceptos, técnicas y herramientas. La resistencia al cambio es inevitable, pero abordarla adecuadamente es esencial para lograr cambios exitosos (Córica, 2020).

Por ello, en esta investigación surge la pregunta: ¿Cuáles son las creencias sobre el acompañamiento pedagógico que presenta un grupo de docentes de una institución educativa primaria pública del distrito de Punchana?

La investigación tuvo como objetivo general: Describir las creencias sobre el acompañamiento pedagógico que presenta un grupo de docentes de una institución educativa primaria pública del distrito de Punchana.

Además, se planteó tres objetivos específicos: describir las creencias de los docentes sobre el acompañamiento pedagógico/ características/rasgos que hace a un buen acompañante, describir las creencias que tienen los docentes sobre las estrategias que resultan útiles en el contexto del acompañamiento pedagógico y describir las creencias que existen sobre el vínculo/relación que debe existir entre el acompañante pedagógico y el docente acompañado. Por tanto, esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo.

Con los resultados obtenidos de la investigación nos permitirá mejorar el desempeño de los docentes identificando sus fortalezas y debilidades desde una perspectiva profesional. Esto implica adoptar un enfoque pedagógico autodirigido y reflexivo, y compartir este enfoque con sus pares. El apoyo pedagógico es una estrategia de formación continua de los educadores, teniendo la escuela como eje central. Este proceso colaborativo, liderado por un director, mentor

pedagógico o especialista en formación docente, está diseñado para fomentar la mejora individual y grupal en la práctica pedagógica. A través de la reflexión crítica y el examen de las creencias subyacentes que informan su práctica, los profesores toman conciencia de la necesidad de cambios graduales para desarrollar su autonomía profesional y contribuir al avance del aprendizaje de los estudiantes. (DIFODS, 2018).

Por último, esta investigación está organizado en tres capítulos: En el primer capítulo, se ubica el marco teórico, el mismo que presenta las ideas expuestas por los diversos autores sobre teorías y concepciones sobre el acompañamiento pedagógico, principales estrategias propuestos por el MINEDU. Además, se explora las características, el perfil, los roles y las funciones del acompañante pedagógico, así como la relevancia y la finalidad de este proceso.

En el segundo capítulo, está referido al desarrollo del diseño metodológico, su planteamiento como enfoque, tipo, nivel, método de investigación, objetivos, categorías, técnicas e instrumentos para el recojo de la información y las respectivas técnicas para analizar y procesar los datos.

En el tercer capítulo, se resume el análisis de los resultados producto de la investigación. se exponen las conclusiones las que se extraen de los hallazgos de la misma investigación. Además, se presenta algunas recomendaciones.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

La determinación de los fundamentos conceptuales de este trabajo de investigación será el punto focal de este capítulo, para ello, en un primer momento se enfocará en los estudios existentes sobre creencias docentes en relación con el acompañamiento pedagógico. En un segundo momento se presentará las diferentes teorías que lo sustentan, seguidamente en un tercer momento se conceptualizará las ideas y términos sobre acompañamiento pedagógico, estrategias, características, perfil ideal, rol, modelos de asesoramiento pedagógico. Por último, en el cuarto momento, se describirá el vínculo que debe existir entre el acompañante pedagógico y el docente acompañado.

1.1 Antecedentes de la investigación

En esta investigación se tuvo en cuenta los siguientes antecedentes nacionales e internacionales. Arce (2018) en su indagación tuvo como propósito analizar las percepciones de los docentes de educación primaria de una Institución Educativa de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 04 sobre la estrategia de acompañamiento pedagógico en la Educación Básica Regular. Los hallazgos más importantes que perciben los docentes participantes de la investigación es que esta estrategia ha contribuido en el fortalecimiento de sus competencias, ya que mejora su desempeño en el aula y en los aprendizajes de los estudiantes. Además, de promover su desarrollo profesional con las orientaciones brindadas en las asesorías. Por ello, es necesario destacar no solo la importancia del proceso de acompañamiento pedagógico y el rol fundamental del acompañante, sino también el perfil que debe cumplir para desarrollarse profesionalmente y hacer eficaz su labor. Asimismo, desde las experiencias en el desarrollo de la Estrategia de Acompañamiento Pedagógico cómo ha influenciado en la práctica pedagógica del docente que acompaña, principalmente en los aspectos de la planificación de la enseñanza – aprendizaje, su desarrollo en el aula y la evaluación de los resultados de aprendizaje.

De igual manera, Vázquez (2016), en su investigación profundiza en las ideas que tienen los acompañantes respecto del proceso de acompañamiento y su percepción sobre los docentes a los que acompañan. El estudio también revela los obstáculos que enfrentan los docentes durante el proceso, que se cree que obstaculizan su éxito. Se han analizado los hallazgos de la

investigación, destacando la contribución potencial de la psicología en la mejora del proceso de acompañamiento docente, así como el papel de las estrategias psicopedagógicas en el logro de los objetivos de las políticas públicas relacionadas con la formación de acompañantes.

Por otra parte, la perspectiva de Vezub (2018), esboza una conclusión que destaca la importancia de revisar y reestructurar la pedagogía asociada al desarrollo profesional de los docentes. Además, al diseñar programas de capacitación, es fundamental tener en cuenta diversas necesidades y demandas. Esto incluye, pero no se limita a, la consideración de identidades profesionales previas que se derivan de la formación inicial, en contraste con las identidades que se pretende cultivar a través del desarrollo continuo.

Concluye que, para empezar, es imperativo lograr el equilibrio dentro del sistema educativo, las instituciones educativas y las necesidades personales de los educadores. Además, los cambios en la estructura organizativa de las escuelas y las condiciones laborales deben tenerse en cuenta en las consideraciones de desarrollo profesional. Por último, es crucial reevaluar la correlación entre el progreso en la profesión docente y el desarrollo profesional, brindando nuevas perspectivas de avance que trasciendan las jerarquías convencionales actuales.

En ese mismo contexto, Guzmán, et. al. (2022), al examinar la estrategia educativa de acompañamiento pedagógico, la metodología empleada fue la de la revisión documental. Los hallazgos de esta investigación sugieren que el apoyo pedagógico incluye a todos los individuos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y puede ayudar a mejorar las estrategias que refuerzan la enseñanza. Es importante considerar el contexto en el que se implementan estas estrategias para lograr un éxito óptimo.

Para establecer una relación entre el acompañamiento pedagógico y el mantenimiento de un ambiente institucional favorable, es esencial que ambos se alineen en la misma dirección. Esto es fundamental para poder llevar a cabo una enseñanza efectiva en entornos de educación a distancia. Sin embargo, los resultados sugieren que no existe una correlación significativa entre el acompañamiento y el desempeño docente. Esto se debe a que los resultados indican que no se brinda un adecuado respaldo pedagógico ni se implementan estrategias formativas que permitan a los docentes reflexionar sobre su trabajo diario como educadores.

En esa misma línea, Ortiz y Soza (2015), utilizaron un enfoque cuantitativo con elementos cualitativos. Este método implicó una combinación de observaciones, exámenes de documentos y entrevistas con personas clave. A través de estos enfoques, se examinó el impacto del Apoyo Pedagógico en el desempeño docente, permitiendo una mejor comprensión de la realidad vivida por los involucrados.

Las conclusiones señalan que el apoyo proporcionado por la directora a los docentes no sigue un proceso sistemático, ya que esta responsabilidad es delegada al inspector. Además, carece de una programación establecida para el acompañamiento, no se emplean herramientas de evaluación, y no se cumple con la frecuencia recomendada por el MINED. Durante las reuniones dirigidas por la directora y el subdirector con ciertos docentes, que han sido observados tanto directa como indirectamente, se brindan consejos relacionados con aspectos técnicos y metodológicos. Además, se enfatiza la importancia de seguir el plan de enseñanza, utilizar los programas educativos centrados en el desarrollo de competencias, y se hace hincapié en la puntualidad y la asistencia a las clases.

Agregando a lo anterior, en otras investigaciones sobre Acompañamiento Pedagógico en República Dominicana Tavera y López (2022), utilizaron un enfoque cuantitativo y un diseño transversal para describir el estado del acompañamiento en los centros educativos en un momento específico. La metodología de la investigación tuvo como objetivo determinar el perfil académico y profesional de los coordinadores docentes, así como su formación específica en el ámbito del acompañamiento para desempeñar eficazmente sus funciones. Los resultados del estudio muestran que los coordinadores docentes cuentan con la cualificación académica y profesional necesaria para su función, así como con una formación suficiente en el ámbito del acompañamiento. Estos factores influyen positivamente en la percepción tanto de los docentes que desempeñan el rol de acompañamiento como del acompañamiento pedagógico en sí. Tanto docentes como acompañantes reconocen el impacto positivo del apoyo pedagógico brindado por los coordinadores docentes en la mejora del proceso educativo, beneficiando tanto al profesorado como a los estudiantes en el proceso.

1.2 Teorías

1.2.1 Teoría crítica – reflexiva

El concepto de acompañamiento pedagógico debe verse a través del lente de la teoría reflexiva crítica, que recuerda los puntos de vista de Paulo Freire y otros autores. Freire sostiene que el acto de reflexionar críticamente sobre la propia práctica conduce a modificaciones en esa práctica. Como tal, una reflexión genuina puede influir significativamente en la forma en que se ejecutan las prácticas educativas. (Freire, 1979). La autorreflexión constante sobre las propias prácticas es crucial para lograr cambios significativos en las acciones de un docente. Freire (1979) enfatizó que la verdadera liberación, que implica adquirir independencia de pensamiento, requiere asumir un papel activo que fomente la reflexión crítica a través de la dedicación personal y la cooperación en los esfuerzos grupales. Este enfoque nos permite ser autónomos y tener la capacidad de sugerir e impulsar el progreso de las nuevas generaciones desde las primeras etapas de la educación básica.

Por otra parte, Schön (1992) plantea que no basta con que un profesional adquiera una formación técnica, sino que también debe cultivar la capacidad de reflexionar sobre su acción práctica. Esto le permitirá abordar situaciones nuevas y complejas de manera efectiva. Por lo tanto, el proceso de profesionalización en la enseñanza no se limita a la formación académica que se adquiere en instituciones especializadas, sino que implica que los docentes reflexionen sobre su práctica pedagógica en su rutina diaria. A través de esta reflexión continua, los docentes pueden desarrollar las habilidades necesarias para ajustar críticamente y de manera innovadora su labor, identificando y resolviendo satisfactoriamente las necesidades específicas de su entorno y contexto.

De acuerdo con esta perspectiva, cuanto más se fomente la reflexión en la acción práctica del docente, este estará mejor preparado para adquirir la competencia necesaria para abordar desafíos inéditos y adquirir nuevos conocimientos técnicos que le habiliten para enfrentar nuevas situaciones y asumir nuevos desafíos de manera efectiva. La clave de un docente idóneo y competitivo está en que sea reflexivo de su propia práctica para poder tomar las mejores decisiones en bienestar de sus estudiantes.

Cuando se habla de formación docente, es imperativo incluir la contemplación de la práctica pedagógica. Fomentar el cultivo de habilidades de pensamiento reflexivo en los futuros docentes implica enseñarles a analizar críticamente su propio trabajo, así como las situaciones que se presentan en el entorno escolar y en la sociedad en general. Giroux (2008) enfatiza que las escuelas deben actuar como espacios de reflexión, con los docentes como individuos intelectuales y transformadores. Esto significa que los docentes, gracias a su conciencia reflexiva, pueden guiar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, ayudándolos a comprender las expectativas y exigencias de la sociedad e inspirándolos a actuar.

La responsabilidad de educar a estudiantes con pensamiento crítico debe ser compartida por todos los docentes de la institución. En palabras de Freire (1979), lograr la liberación, que se entiende como la capacidad de pensar críticamente acerca de su situación, no es una tarea individual, sino que implica el esfuerzo colectivo a través del diálogo. Esto posibilitará la creación de entornos donde las interacciones sean democráticas y permitirá reflexionar sobre el propósito de la educación, analizar en profundidad el funcionamiento de la escuela como sistema, cuestionarla y buscar soluciones que contribuyan a su mejora.

Cuando diversos estudios sugieren la importancia de mejorar las habilidades de pensamiento crítico e introspectivo de los educadores, es imperativo indagar si las instituciones educativas priorizan el cultivo de esta competencia y qué tipo de preparación se requiere para ello. Carmona (2008) El autor destaca la diferenciación entre dos tipos distintos de educación, la instrumental y la humanizadora. El autor plantea que es una educación humanizadora la que fomenta la reflexión y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, más que una educación instrumental. Este enfoque permite a los docentes actuar como mediadores activos, permitiéndoles reconstruir la realidad y facilitar el aprendizaje. Por lo tanto, la formación docente no debe centrarse únicamente en la educación instrumental, que se refiere a la adquisición de conocimientos técnicos y especializados. Si esto sucede, de acuerdo con Carmona (2008), El papel del profesor se limitaría a la mera implementación de conocimientos técnicos, reduciéndolo a un mero operador en lugar de un experto reflexivo capaz de emplear la teoría en la práctica, reflexionar sobre ella y analizarla críticamente.

Los docentes deben poseer experiencia en sus áreas específicas de desempeño, sin embargo, esta experiencia no debe estar exenta de una formación integral que potencie no sólo sus habilidades académicas, sino también su capacidad para analizar su trabajo en el aula y transmitirlo efectivamente a sus alumnos. Así, la formación docente debe ser un proceso continuo que promueva la creatividad, la introspección y la indagación, resultando en cambios en su metodología educativa. Es de suma importancia que los educadores se formen dentro del marco de la teoría crítico-reflexiva, que los alienta a distanciarse de los métodos de enseñanza tradicionales y, en cambio, adoptar enfoques que fomenten el pensamiento crítico y la reflexión deliberada. Esto, a su vez, asegurará el desarrollo de ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de participar activamente en la construcción y reconstrucción de su entorno social.

Pero ¿cómo se puede fomentar la reflexión? Aunque, como destaca Carr (2002), todas las personas tienen la capacidad de reflexionar sobre sí mismas y evaluar si han alcanzado sus metas o han adquirido la capacidad de dirigir su propio proceso de reflexión, es fundamental proporcionar las condiciones adecuadas para que esta habilidad se desarrolle plenamente. A partir de ese conocimiento reflexivo, las personas pueden transformarse a sí mismas y su entorno social de manera racional y significativa, hacerlo requiere de un proceso formativo de constante práctica que implica la colaboración con otros (Freire, 1979). Por lo tanto, impulsar iniciativas de colaboración entre los docentes para que puedan llevar a cabo una autoevaluación y autorreflexión de manera colaborativa y receptiva, con un enfoque democrático, acerca de sus prácticas pedagógicas, les permitirá liberar sus pensamientos de actitudes, creencias y enfoques pedagógicos inadecuados que obstaculizan su capacidad de desarrollar una autonomía profesional sólida.

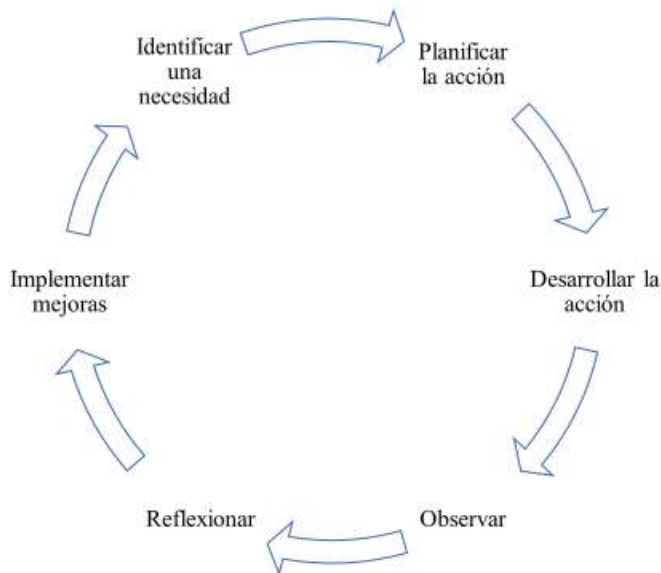
Asimismo, Carr y Kemmis (1988) han aportado una perspectiva crítica sobre la importancia de que los profesores se conviertan en investigadores críticos reflexivos en el campo de la educación. Esto significa que las instituciones educativas deben establecer un ambiente que fomente la investigación y la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas, la comprensión de los docentes sobre sí mismos y la realidad, y diversas situaciones sociales. De manera similar, Stenhouse (1991) sugiere que los docentes pueden lograr liberación y autonomía en su práctica al involucrarse en la investigación-acción, lo que les permite mejorar sus prácticas y beneficiar a toda la comunidad educativa. Por tanto, el papel del docente como

investigador es crucial, ya que le permite reflexionar sobre las situaciones escolares y proponer nuevas acciones que promuevan la innovación.

Para que los educadores se involucren en la investigación, es vital asegurar que quienes facilitan los espacios de formación posean la capacidad de incitar al pensamiento crítico. No establecer esta condición puede resultar en reuniones que simplemente permitan a los docentes intercambiar prácticas irreflexivas y repetitivas. Como tal, es crucial que la investigación docente se lleve a cabo en una atmósfera colaborativa, siguiendo los procesos sugeridos por Carr y Kemmis (1988), que consisten en: (i) planificación; (ii) acción; (iii) observación; y (iv) reflexión. A partir de las sugerencias de estos autores, el proceso introspectivo puede enriquecerse aún más:

Figura 1

Proceso autorreflexivo



Nota: Según Carr y Kemmis (1988), el concepto de espiral autorreflexiva propone que los docentes deben actuar como investigadores para mejorar la calidad de la educación. Esta adaptación subraya la importancia de los docentes como figuras fundamentales en la mejora educativa. Al asumir el rol de investigadores, los docentes pueden facilitar la transformación de las prácticas educativas, como enfatiza Latorre (2007).

El proceso de autorreflexión en este contexto particular comienza reconociendo la necesidad, el problema o la circunstancia que requiere atención y acción. Luego se planifica, ejecuta, observa y reflexiona sobre el siguiente curso de acción con el fin de mejorarlo, si es necesario. Este ciclo se repite continuamente. La capacidad del docente para investigar y reflexionar en la acción es crucial para adquirir nuevos conocimientos técnicos (Schön, 1992) que mejoren su enfoque pedagógico.

Con el propósito de desarrollar estudiantes críticos capaces de contribuir de manera positiva a la sociedad, es esencial profesionalizar la labor del docente (Bar, 1999). Esto implica que los docentes reflexionen críticamente sobre su desempeño y mejoren continuamente su práctica pedagógica. En este contexto, surge la estrategia del acompañamiento pedagógico, que busca precisamente perfeccionar la labor docente a través de un diálogo igualitario y reflexivo mediado por la reflexión (Auber, Flecha, García, Flecha, R. y Racionero, 2008). Durante este proceso, se debaten ideas y se proponen nuevas prácticas educativas que se adapten a la realidad y las necesidades de los estudiantes.

1.2.2 Teoría de la modificabilidad cognitiva

Como se indicó anteriormente, es imperativo que los educadores analicen consistentemente sus métodos de enseñanza para identificar áreas que requieren mejora. Sin embargo, para que los docentes cultiven esta habilidad crucial de la autoevaluación, es esencial que participen activamente y cooperen con los demás. Esta colaboración y orientación, en alineación con la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1979), fomenta el avance de sus habilidades, lo que es evidente en sus mejores prácticas docentes. Es decir, los conocimientos teóricos y pedagógicos de un docente, así como su potencial individual, se potencian cuando recibe el apoyo y la colaboración de alguien con conocimientos y experiencia más especializados.

El papel fundamental de los mediadores y de la capacidad innata de las personas para aprender, como destaca Reuven Feuerstein (De Zubiría, 2002), es la razón de su papel crucial

en la transformación de las estructuras cognitivas de los educadores. Esta transformación resulta en la creación de oportunidades de aprendizaje que alientan a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. En consecuencia, es vital contar con un mediador altamente capacitado en prácticas reflexivas, ya que pueden estimular efectivamente la reflexión y la conciencia de los docentes. A través de sus interacciones con el mediador, los profesores pueden experimentar un crecimiento personal y profesional significativo.

1.2.3. Teoría del aprendizaje dialógico

Según, Freire (1978) Según el argumento, el establecimiento de un diálogo requiere la creación de condiciones equitativas en las que todos los participantes tengan oportunidades de expresar sus pensamientos y opiniones. Para ello, fomentar un diálogo abierto requiere el establecimiento de un entorno que fomente la reflexión crítica sobre las implicaciones de las prácticas pedagógicas. Al participar en esta reflexión, los docentes pueden comenzar a reevaluar sus acciones y, en última instancia, inspirar el cambio social. Como sugieren MacLaren y Kincheloe (2008), este impacto se puede lograr cultivando un sentido de conciencia y reflexión entre los estudiantes, contribuyendo así a la transformación de la sociedad en su conjunto.

Siguiendo la línea de pensamiento de Freire, Flecha (1997), define que el aprendizaje dialógico implica la creación de una comunicación en igualdad de condiciones, en la que los participantes se ven mutuamente como pares, sin importar las diferencias académicas o jerárquicas que puedan existir debido a cargos o responsabilidades (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004). Este tipo de aprendizaje se basa en siete principios formulados por Flecha (1997), que se detallan a continuación:

Tabla 1*Principios del aprendizaje dialógico*

Principio	¿Qué lo define?
Diálogo igualitario	Todos, independientemente de sus creencias o educación, tienen las mismas oportunidades de participar en el proceso de contemplación y toma de decisiones.
Inteligencia cultural	La premisa de esta afirmación es que cada individuo posee diversos grados de inteligencia y aptitud, que dependen de su acumulación única de conocimientos y experiencias vividas.
Transformación	El diálogo puede ser una poderosa herramienta para promover el cambio, tanto en las personas como en su entorno. Al entablar una conversación, es posible inspirar transformación y progreso.
Dimensión instrumental	El concepto en cuestión se refiere a la prestación de una formación de alta calidad a todas las personas, independientemente de su estatus o condiciones sociales.
Creación de sentido	El aprendizaje debe tener significado al integrar la teoría con la aplicación práctica dentro de un contexto social. Además, debe desviarse de las normas y convenciones sociales habituales.
Solidaridad	La idea de que la asistencia colaborativa fomenta una mayor comprensión entre las personas está ampliamente aceptada.
Igualdad de diferencias	Todos los individuos tienen los mismos derechos a vivir sus vidas a su manera única.

Nota: Adaptado de Flecha (1997).

La idea de que cada individuo, independientemente de sus antecedentes, creencias o situación, tiene la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y crear cambios positivos, así como de contribuir a la sociedad a través de la comunicación, está en el centro de estos principios. El mediador, cuya responsabilidad es mejorar las habilidades de los educadores, debe fomentar un

diálogo equitativo en el que todos los participantes sean valorados por sus contribuciones al desarrollo de nuevos conocimientos y perspectivas sobre sus métodos de enseñanza y el contexto social más amplio. En este estudio, el mediador está representado por el papel de acompañamiento pedagógico, actuando como experto y guía en el campo de la pedagogía.

Por otra parte, Agreda y Pérez (2020) el acompañamiento pedagógico es un método de formación diseñado para ayudar a los docentes a mejorar sus técnicas de enseñanza. Esta estrategia se concentra en el entorno escolar y se lleva a cabo a través de la guía de un acompañante cuya función es fomentar el pensamiento crítico entre los docentes. El programa de acompañamiento está influenciado por el enfoque reflexivo crítico que se originó en Inglaterra durante la década de 1960. Su principal objetivo es animar a los profesores a convertirse en investigadores activos en su campo. En este contexto, el acompañante actúa como un agente que promueve conocimientos profesionales, aprovechando el contexto de la práctica pedagógica para guiar a los docentes en su desarrollo. Este enfoque busca fomentar el pensamiento crítico y la autonomía profesional de los docentes, fortaleciendo su capacidad de investigación y contribuyendo al análisis, diagnóstico y crecimiento de los docentes que reciben el acompañamiento.

La reflexión no se limita a ser una actividad individual en la mente de una persona, sino que se desarrolla en un contexto social e interactivo. La reflexión implica explorar, investigar y cuestionar la propia práctica de manera crítica, promoviendo el desarrollo de habilidades argumentativas que explican cómo mejorar continuamente. El objetivo principal del apoyo pedagógico es mejorar los métodos de enseñanza a través de la introspección. Este proceso es mutuamente beneficioso tanto para el educador como para el estudiante, ya que ambos quedan sumergidos en una experiencia de aprendizaje continuo (Freire, 2004).

El acompañamiento pedagógico abarca una variedad de elementos, uno de los cuales implica documentar sucesos visibles en el aula. Estos momentos grabados actúan como una instantánea de la situación, que luego podemos examinar para comprender mejor la dinámica subyacente (Carrasco, 2009). El concepto de diálogo reflexivo denota el intercambio entre el acompañante y el acompañado, donde el resultado es un análisis crítico de la propia práctica personal. Este análisis conduce a la superación personal y a la creación de conocimiento

pedagógico. Por el contrario, el grupo de interaprendizaje es un ámbito donde se fomenta la reflexión crítica colectiva, promoviendo la superación personal y fomentando la independencia profesional de los educadores. Dentro de este entorno, los educadores pueden compartir obstáculos comunes y discutir el mismo contexto sociocultural.

El apoyo docente es un mecanismo didáctico creado por las instituciones educativas para potenciar las prácticas pedagógicas reflexivas. A través de la guía del grupo y del mediador, cada docente puede reflexionar sobre sus propias prácticas docentes y aprovechar su conocimiento pedagógico. Es vital que los docentes comprendan su papel en este proceso, que es aprender y enseñar a través de la reflexión (Ortega, 2019). Los asistentes de enseñanza sirven para ayudar en la descomposición de las prácticas docentes a través de una multitud de enfoques. Estos incluyen el análisis y explicación de supuestos fundamentales, así como también brindar respaldo a los elementos que componen estos supuestos. Ayudan a los profesores en el desarrollo de técnicas de enseñanza y la adquisición de nuevos conocimientos, al mismo tiempo que se esfuerzan por comprender las complejidades de la enseñanza e interpretar esta información a los estudiantes para mejorar los resultados del aprendizaje. Al reflexionar sobre sus roles profesionales, los docentes pueden obtener una comprensión más profunda de sus fortalezas y debilidades, lo que lleva a conocimientos novedosos y mejoras en su práctica docente (Anijovich & Capelletti, 2018).

Para reflexionar sobre nuestros métodos de enseñanza, es imperativo que primero deconstruyamos nuestras prácticas. Sin analizar nuestro desempeño, es imposible identificar nuestras deficiencias y mejorar nuestros métodos exitosos. Arce (2018) sostiene de manera similar que las estrategias de apoyo a la instrucción son cruciales para empoderar a los docentes, mejorar su desempeño en el aula y el aprendizaje de los estudiantes, así como facilitar su desarrollo profesional a través de asesoramiento guiado. Así, no sólo es importante enseñar el proceso de acompañamiento, sino también las condiciones necesarias para un desarrollo profesional efectivo. Basándose en las experiencias con el desarrollo de estrategias de acompañamiento en la enseñanza, esto ha resultado fundamental para mejorar las prácticas docentes de los profesores acompañantes, especialmente en áreas como la planificación de lecciones, el desarrollo del aula y la evaluación de resultados.

Ante esta nueva perspectiva educativa y enfoques para apoyar a los docentes, Martínez y González (2010) los cuales proponen una definición del acompañamiento pedagógico de la siguiente manera:

El acompañamiento pedagógico es un proceso que no sigue una secuencia lineal, sino que es más bien holístico y global. Se basa en enfoques constructivistas y en la teoría sociocrítica de la construcción del conocimiento humano. Este proceso parte de la realidad y se centra en la convergencia de aspectos político-pedagógicos en la gestión de procesos de formación. Su objetivo es construir estrategias para el desarrollo curricular.

Después de haber explorado diversos modelos educativos, el modelo constructivista se implementa en el Perú desde 2016 y ha demostrado logros significativos hasta la fecha. En este enfoque, el aprendizaje de los estudiantes va más allá de la memorización mecánica y la repetición, como se hacía en el modelo conductista. Ahora se busca que los estudiantes adquieran conocimientos significativos a los que atribuyan sentido y los apliquen en situaciones prácticas. En esta nueva pedagogía, el docente actúa como un facilitador de diversos tipos de saberes, incluyendo aspectos cognitivos, procedimentales y valóricos. Además, se están investigando métodos novedosos para coordinar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto durante las sesiones de instrucción como en el plan de estudios general, para garantizar el logro de objetivos cruciales mediante la integración de diversas áreas de formación.

El apoyo pedagógico tiene como objetivo ayudar a la educación a alcanzar los niveles de calidad esperados tanto por la sociedad como por los ministerios de educación. La calidad educativa está claramente definida como uno de los ocho principios fundamentales en la Ley General de Educación 28044. En este contexto, organizaciones como la OCDE y ORELAC-UNESCO han establecido que la calidad educativa implica garantizar que todos los jóvenes adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para su vida adulta. Esto implica respetar los derechos de los estudiantes, promover la equidad y asegurar que la educación sea relevante y pertinente.

Para lograr esta calidad educativa, es esencial promover y reconocer el ascenso y la promoción de los docentes. En este sentido, el acompañamiento pedagógico desempeña un papel crucial. Sin embargo, es importante destacar que algunos docentes pueden resistirse a

recibir una forma de acompañamiento, ya que pueden percibirlo como una medida de control destinada a descalificarlos en futuros escenarios.

Es fundamental resaltar que, a pesar de los diligentes intentos realizados, el Perú se encuentra ubicado entre los rangos más bajos en las evaluaciones mundiales en materias fundamentales como Comunicación, Matemáticas y Personal Social, entre otras. Esto indica una insuficiencia en el progreso del país en términos de calidad educativa y un fracaso en alcanzar los estándares internacionales deseados.

Antes de implementar el apoyo pedagógico, el Ministerio de Educación estableció varios procedimientos. Al principio, el énfasis estaba en un sistema de seguimiento orientado a la planificación que requería que los docentes integraran diferentes áreas y desarrollaran habilidades mientras se adherían a un enfoque basado en competencias. A raíz de esto, se consideró fundamental supervisar a los docentes para evaluar su desempeño y rastrear los avances o retrocesos en sus prácticas educativas.

Por otro lado, Erazo (2013) sostiene que el objetivo principal de la supervisión es mejorar la calidad y eficiencia de los servicios educativos, como se indicó anteriormente. Es un esfuerzo crucial que fomenta la capacidad de tomar decisiones bien informadas para reorientar los procesos educativos. En este sentido, el énfasis primordial del apoyo pedagógico está en reforzar actuaciones en diversas áreas, como la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza orientada al aprendizaje de los estudiantes, el fomento de la participación de la gestión escolar vinculada a la comunidad y el cultivo del profesionalismo y un sentido de identidad dentro de la enseñanza.

1.3 Definición del acompañamiento pedagógico

Según, Vázquez (2016), señala que el término acompañamiento, que también puede ser denominado asesoría o mentoría, generalmente se refiere a un apoyo constante destinado a profesores principiantes o aquellos que buscan mejorar su desempeño en el entorno educativo, En este contexto, el término acompañamiento, que puede también ser conocido como asesoría o mentoría, generalmente se refiere a un respaldo constante ofrecido a profesores principiantes

y a aquellos que buscan mejorar su desempeño en el aula. El apoyo pedagógico se refiere a la provisión de orientación a los docentes, destinada a mejorar la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión, llevándolo a cabo en sus propias escuelas y basándose en una evaluación continua de su propia experiencia. (Ortiz y Sosa, 2015), con el propósito de alcanzar un mayor rendimiento por parte de los estudiantes, el acompañante tiene como primera responsabilidad la creación de una matriz que describa las características de las instituciones educativas bajo su supervisión. Esto implica realizar un análisis detallado de las fortalezas y debilidades en lo que respecta a las prácticas pedagógicas y de gestión, además de la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Partiendo de esta información inicial, la tarea principal del acompañante pedagógico radica en proporcionar orientación planificada, constante, adaptada al contexto y respetuosa hacia los docentes con el objetivo de perfeccionar sus prácticas tanto pedagógicas como de gestión. (Minez, 2013). Es crucial comprender que brindar asistencia a los docentes debe verse como un proceso que requiere una observación cuidadosa de sus métodos pedagógicos en el contexto real donde se implementa, Maureira (2015) Descrito como un tipo de colaboración, este enfoque tiene como objetivo entablar un diálogo constante y mutuo con los miembros de la comunidad escolar. El objetivo es abordar importantes desafíos educativos y profesionales en un entorno horizontal basado en la confianza. Este enfoque también implica procesos de mediación y evaluación orientados a la formación, con foco en la asistencia mutua. El objetivo general es promover el crecimiento tanto profesional como emocional, con el objetivo final de lograr un objetivo colaborativo Principio del formulario (Osto, 2006; Planela, 2009).

El proceso de Acompañamiento proporciona recomendaciones y orientación en este campo particular para mejorar el desempeño de los educadores. Estas recomendaciones surgen de la propia experiencia y conocimientos pedagógicos del Acompañamiento, adquiridos a lo largo de su trayectoria. Surgen de la meticulosa contemplación por parte del Acompañamiento de las prácticas pasadas, las consiguientes modificaciones y la validación de esos cambios. Este proceso también fomenta un sentido de observación y análisis colectivo entre los docentes, animándolos a verse a sí mismos como miembros de una comunidad de aprendizaje cohesiva. Esta comunidad brinda oportunidades y recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Minez, 2013).

Adicionalmente, Minez (2013) sostiene que no se puede subestimar la importancia de la práctica docente, ya que representa un contrato técnico y social mutuamente acordado entre la sociedad, el Estado y los docentes con respecto a las habilidades que se esperan de los educadores a lo largo de sus carreras. El objetivo de este acuerdo es mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles de su educación. Para mejorar la calidad del desarrollo profesional de los docentes, se implementa la estrategia nacional de educación. Además, el acompañamiento entre pares se refiere a una metodología que emplea la observación y el discurso entre colegas en el aula. Este método sirve para reforzar las prácticas docentes y, en última instancia, conduce a la mejora de los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto, en las investigaciones realizadas por Perrenoud et al. (2005); Pope (1998); Schön (1992); Wittrock (1990) definen que el fundamento de la estrategia de apoyo pedagógico se basa en la implementación de un enfoque reflexivo crítico. Este enfoque se basa en un marco humanista y social y se extrae de diversas fuentes teóricas. La práctica pedagógica diaria se desarrolla en diversos escenarios educativos como aulas, huertas, patios y laboratorios, guiada por un currículo con el objetivo de formar estudiantes. La práctica incluye varios componentes cruciales, incluido el plan de estudios en sí, los estudiantes, los profesores y el proceso de formación. (Díaz, 2004).

1.4 Acompañamiento pedagógico vistos desde los planteamientos del Ministerio de Educación.

En Perú, las normas ministeriales exigen la evaluación consistente de las prácticas docentes en las escuelas. Esta medida está diseñada para cumplir con las expectativas educativas tanto del Estado como de la sociedad en general, en el marco del Marco de Buen Desempeño. Se anima a los docentes a considerar las estrategias impulsadas por el MINEDU para el desarrollo del apoyo pedagógico interno. En consecuencia, el Apoyo Pedagógico es una estrategia primaria destinada a mejorar el desempeño pedagógico de los educadores. El Ministerio de Educación (2018) define este apoyo como el medio para desarrollar las capacidades de los docentes para mejorar sus habilidades docentes de la siguiente manera:

Este Acompañamiento Pedagógico es un programa de formación continua que gira en torno a la escuela como entorno central. Este método es liderado por un mentor pedagógico o un especialista en formación docente, con el objetivo principal de potenciar las prácticas pedagógicas de los docentes, tanto de forma individual como colectiva. El proceso de mejora se logra mediante el análisis crítico y la identificación de los supuestos fundamentales que rigen las prácticas docentes de los educadores. Además, este enfoque implica reconocer estos supuestos y realizar los cambios necesarios para cultivar gradualmente la autonomía profesional e institucional. En definitiva, el objetivo del programa de Apoyo Pedagógico es generar avances sustanciales en el aprendizaje de los estudiantes.

El acompañamiento docente se encuentra en consonancia con los retos actuales de la educación a nivel mundial. Por lo que es esencial asumir nuevos roles y responsabilidades, priorizando la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. A la hora de enseñar, es fundamental adoptar un enfoque integral que vaya más allá del aspecto académico. Es igualmente importante abordar también los aspectos y valores emocionales. El objetivo final debe ser obtener resultados positivos no sólo en términos de desempeño en el aula, sino también de gestión institucional, con el objetivo final de crear un impacto significativo y duradero en la sociedad en su conjunto.

Es importante señalar que los procesos de acompañamiento no son una novedad reciente, sino que se han venido implementando en el Perú desde los años 90. En ese periodo, se produjo una revolución curricular en la que se priorizaba el desarrollo de competencias en los estudiantes, abandonando el enfoque tradicional basado en objetivos y contenidos. Esta transformación exigió al sistema educativo la adopción de políticas para mejorar la calidad de la educación y capacitar a los docentes en la nueva visión del aprendizaje sobre la enseñanza. Se fundamentaba en enfoques pedagógicos constructivistas y socio-críticos que promovían un papel activo para los estudiantes, considerándolos como constructores de su propio conocimiento, con la orientación fundamental de sus maestros, quienes desempeñaban un rol crucial como facilitadores de la zona de desarrollo próximo.

1.5 Principales estrategias propuestos por el Minedu

Las estrategias han tenido un impacto significativo en la práctica de los docentes, ya que les ha motivado a realizar cambios y mejoras en su enfoque pedagógico, tomando decisiones por sí mismos. Los docentes valoran especialmente la influencia de las asesorías compartidas con el acompañante pedagógico. Esto significa que la asistencia técnica ha tenido un efecto palpable en todas las etapas del proceso educativo, desde la planificación hasta la evaluación del aprendizaje. Por ejemplo, antes del acompañamiento, tenían dificultades para proporcionar retroalimentación oportuna a los estudiantes, pero con esta estrategia, ahora pueden hacerlo en tiempo real. Este impacto no solo beneficia a los estudiantes, sino que también ayuda a los docentes al permitirles reflexionar y tomar medidas inmediatas en su práctica pedagógica.

1.5.1 Estrategias de acompañamiento

El acto de los acompañantes que intervienen con la intención de potenciar la práctica docente se denomina estrategias de apoyo. La directora, junto con el equipo técnico-pedagógico, ofrecen su asistencia a los docentes observando sus clases y examinando recursos educativos como cuadernos, con el fin de mejorar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. (MINEDUC, 2014). El programa ejecutivo EDUCAN del Minedu (2017) recomienda las siguientes estrategias de apoyo:

Las acciones emprendidas por los asociados para mejorar los métodos de enseñanza de los educadores están estrechamente relacionadas. En este sentido, la directora y el equipo técnico-pedagógico colaboran para ayudar a los docentes. Esta ayuda se presenta en forma de observación de clase, revisión de cuadernos y examen de otros materiales educativos, todos los cuales están orientados a mejorar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

El objetivo de este enfoque es establecer un ambiente de aprendizaje profesional para los educadores, permitiéndoles renovar su enfoque y dedicación en el aula. Santos (1996), citado por Barber, enfatiza que la evaluación formativa es crucial para mejorar la enseñanza, pero sólo cuando el docente está dispuesto a reconocer que su práctica no es perfecta y que puede mejorarse mediante una evaluación crítica. Al adoptar una mentalidad autocrítica, los profesores pueden identificar áreas tanto de debilidad como de fortaleza en su enseñanza, lo que les proporciona una mejor comprensión de su desempeño y su impacto en el aprendizaje

de sus estudiantes. Esto, a su vez, los motiva a buscar continuamente métodos para mejorar su trabajo pedagógico en el aula.

El objetivo de los talleres de seguimiento es mantener a los educadores actualizados con los conocimientos pedagógicos actuales y fortalecer sus capacidades a partir de las necesidades e intereses comunes que se identifiquen, promoviendo el análisis crítico y la cooperación. Estos talleres los puede organizar la institución educativa o la Red y son dirigidos por un experto en la materia. Estos talleres cubren temas específicos para brindar a los maestros la oportunidad de practicar técnicas, utilizar recursos y aplicar nuevos aprendizajes en sus propios entornos de enseñanza. Los talleres están diseñados para brindar apoyo supervisado a los docentes.

Los círculos de interaprendizaje, también conocidos como Gías, consisten en reuniones preestablecidas y programadas entre un compañero de formación y un grupo de docentes que operan en localidades cercanas y de fácil acceso geográfico. Estos círculos pretenden lograr dos objetivos principales. En primer lugar, pretenden reforzar los contenidos tratados en talleres de actualización anteriores en función de las necesidades mutuas. En segundo lugar, su objetivo es mejorar la experiencia de aprendizaje de los profesores compartiendo las mejores prácticas en áreas de trabajo específicas con los estudiantes de sus colegas. Este programa se basa en la identificación de las fortalezas y debilidades de las aulas individuales. Requiere un número reducido de participantes para facilitar la colaboración activa y el trabajo en equipo, lo que contribuye a la integración de docentes de una misma institución y más allá, fortaleciendo la cooperación mutua. Durante estas reuniones, los profesores se turnan para asumir diferentes roles y responsabilidades.

Una forma de mejorar las habilidades docentes es participar en pasantías. Durante estas pasantías, los profesores con dificultades (pasantes) observan a los profesores exitosos (modelos) mientras aplican métodos de enseñanza específicos. El objetivo es aprender y comprender la correcta ejecución de estos métodos, para posteriormente implementarlos en las sesiones de aula del propio pasante con los estudiantes. Para garantizar la eficacia de este enfoque, el director debe seleccionar cuidadosamente a los maestros modelo y a los maestros en prácticas que requieren mejoras en áreas específicas de su enseñanza en el aula.

La táctica de la comunicación virtual implica recopilar datos sobre temas educativos que pertenecen al instructor asociado mediante la utilización de recursos digitales, incluido, entre otros, Internet, y la difusión de los resultados a través del correo electrónico o plataformas sociales alternativas.

La importancia de estos canales de comunicación radica en su capacidad para facilitar una interacción rápida y eficiente, al mismo tiempo que brindan acceso a una amplia gama de recursos educativos que a menudo resultan más atractivos para los educadores. Además, este método de enseñanza es flexible y puede adaptarse para adaptarse a los horarios individuales de los profesores.

1.5.2. Jornadas de autoformación del docente

El objetivo de este enfoque es mejorar la competencia de los educadores mediante la integración de teorías pedagógicas pertinentes y adecuadas para atender eficientemente sus necesidades de aprendizaje. En términos de organización de la práctica, esto se puede lograr mostrando escenarios pedagógicos a través de videos o construyendo un portafolios de enseñanza. Este último tiene como objetivo proporcionar un relato y una evaluación integral de las prácticas docentes exitosas, enfatizando la adquisición de métodos efectivos.

Por otro lado, el apoyo pedagógico es definido por la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS) (2018) como una estrategia de formación centrada en la escuela y dirigida a los docentes en servicio. Este enfoque se ejecuta a través de la orientación de un Director, Acompañante Pedagógico o Especialista en Formación Docente y tiene como objetivo principal mejorar las prácticas docentes de los educadores, tanto a nivel individual como colectivo. Esto se logra a través de la autorreflexión crítica y la identificación de supuestos subyacentes en su enfoque pedagógico, lo que a su vez genera conciencia y fomenta la implementación de cambios progresivos que conduzcan al desarrollo de la autonomía profesional e institucional. El objetivo final de esta estrategia es mejorar los resultados académicos de los estudiantes.

1.6 Modelos de asesoramiento

Se debe destacar que el acompañamiento pedagógico contempla modelos que establecen las directrices para las asesorías realizadas en este contexto. Según Nieto (2001), estos modelos ayudan a definir las dinámicas de las relaciones que se forman durante este proceso.

La modalidad de asesoramiento se adaptará en función de las experiencias de las partes implicadas, es decir, el acompañante pedagógico y el docente, en relación con el tema en cuestión, su comprensión de las dificultades y su dominio de la necesidad identificada. Según Nieto (2001), existen tres modelos: intervención, facilitación y colaboración. Para los propósitos de esta investigación, se enfocará en el último modelo, es decir, el modelo de colaboración.

En el modelo de intervención, el acompañante pedagógico asume el rol de un técnico especialista que reconoce los desafíos y exigencias que enfrenta el docente bajo su guía. Luego, el acompañante procede a actuar según su propia interpretación de la situación, basándose en su experiencia y conocimientos teóricos. En este enfoque, el acompañante es responsable de identificar y proporcionar soluciones a los problemas que surgen en la práctica pedagógica del docente, lo que potencialmente lleva a que el docente confíe en las habilidades y conocimientos del acompañante para la resolución de problemas.

El modelo presentado en este escenario destaca el potencial del acompañante para impedir el desarrollo de la capacidad reflexiva del docente. Esto se debe a la participación activa del acompañante en la orientación y sugerencia de acciones a realizar por el docente. La influencia del acompañante se manifiesta de dos maneras distintas: en primer lugar, persuadiendo al docente acompañado para que acepte las recomendaciones y decisiones tomadas por el acompañante, y en segundo lugar, ejerciendo autoridad cuando el docente muestra resistencia o desacuerdo hacia las instrucciones dadas.

El apoyo brindado en ambas modalidades es externo y no involucra ningún aporte por parte del docente en términos de opiniones, ideas o conocimientos. Se presenta como un servicio técnico, donde se realizan evaluaciones, diagnósticos y propuestas de soluciones, y el asesor tiene cierto poder de decisión. Sin embargo, dado que esta intervención es unilateral y jerárquica, independientemente de la precisión o importancia de las acciones propuestas, surge

la pregunta de si esta dinámica realmente motiva a los docentes a realizar cambios genuinos y efectivos en su enfoque pedagógico.

El acto de tomar en consideración los pensamientos y puntos de vista de todas las partes involucradas en una acción abre oportunidades para la reflexión sobre esa práctica en particular. Esta introspección, a su vez, permite al docente comprender su enfoque pedagógico y, en última instancia, ajustar su metodología de enseñanza (Bolívar, 1997) para mejorar la calidad general de la educación.

El modelo de facilitación pone énfasis en el ámbito personal del docente, ofreciendo apoyo el acompañante pedagógico. Para ser de ayuda en la identificación y resolución de los desafíos que enfrenta el docente, ya sea en cuestiones personales o pedagógicas, el acompañante pedagógico debe tener una comprensión integral de todos los aspectos de la vida del docente.

El modelo presentado aquí proporciona a los profesores la libertad de tomar iniciativas individuales. Poseen la capacidad de reflexionar de forma independiente sobre su práctica, analizarla y tomar decisiones en consecuencia, asumiendo al mismo tiempo responsabilidad por los obstáculos que puedan surgir. En consecuencia, el papel del acompañante pedagógico en este escenario es brindar la orientación y apoyo necesarios al docente en este proceso. Es esencial que el acompañante siga adaptándose a los requisitos individuales del profesor para garantizar un resultado exitoso.

Establecer una relación positiva con el docente es de suma importancia para el acompañante pedagógico. Es imperativo que centren su atención en los aspectos emocionales y personales de dicha relación. Esto se debe a que el desarrollo personal y el crecimiento profesional están íntimamente interconectados, y es necesario abordar ambos aspectos de manera integral.

El modelo de colaboración adoptado en la investigación se basa en el principio de que, cuando enfrentan desafíos en sus prácticas pedagógicas, los docentes pueden superarlos trabajando conjuntamente con sus compañeros pedagógicos. Ambas partes colaboran para tomar decisiones responsables respecto del mejoramiento de la práctica pedagógica del docente a través del diálogo reflexivo y crítico.

Dentro de este modelo de acompañamiento, la relación entre profesor y acompañante cultiva una cultura de aprendizaje continuo y mutuo. Este ambiente de aprendizaje opera sobre la base de principios democráticos y participación igualitaria, donde las contribuciones de ambos individuos son valoradas y consideradas como oportunidades de crecimiento personal y profesional. Este proceso se facilita a través de la capacitación y retroalimentación mutua, brindando un espacio de crecimiento para ambas partes involucradas. (Vezub y Alliaud, 2012).

Es crucial enfatizar que la colaboración implica la ejecución de tareas conjuntas con el objetivo de adquirir conocimientos, superar obstáculos, generar nuevos conocimientos y mejorar los métodos pedagógicos de todos los participantes. Además, implica cultivar una forma de liderazgo que distribuya la responsabilidad por los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como resultado, es imperativo fomentar una comunicación sincera y equitativa, en la que las partes involucradas articulen sus respectivos roles y expectativas durante la tarea colaborativa.

Al analizar cada modelo, nos hemos dado cuenta de que cada modelo incorpora un concepto único de formación docente, delineando la implementación y ejecución de intervenciones o apoyos dirigidos al desarrollo de prácticas docentes. En algunos modelos se enfatizan las capacidades reflexivas, mientras que otros proporcionan directrices sobre las acciones y métodos de mejora. Ante esta observación, debemos preguntarnos: ¿cuál es el propósito principal del apoyo pedagógico? ¿Es para fomentar la dependencia del apoyo o para permitir la toma de decisiones autónomas con respecto a la práctica pedagógica? El modelo de colaboración se alinea con el objetivo fundamental del apoyo pedagógico, que es formar a los docentes y cultivar su autonomía para que puedan tomar decisiones informadas. decisiones basadas en la reflexión continua de su práctica (Carr y Kemiss, 1988). La autonomía se logra cuando el docente se convierte en un profesional crítico, reflexivo y capaz de transformar su entorno e impactar positivamente.

Los procesos eficaces de enseñanza y aprendizaje, así como las reformas educativas, dependen en gran medida del papel del docente. Los deberes del maestro se extienden más allá del aula e incorporan sus creencias y pensamientos personales. Por lo tanto, mejorar las prácticas docentes e implementar reformas educativas requiere una comprensión profunda de

este aspecto oculto de la enseñanza. Esta base de comprensión, interpretación, toma de decisiones y acciones entre los docentes es crucial para mejorar las prácticas docentes y alinearse con los cambios educativos propuestos por las reformas. Mejorar el sistema de creencias de los docentes también es un aspecto integral de la mejora de las prácticas docentes.

Vistos a través de esta lente, los educadores ocupan una posición crucial. No son simplemente responsables de ejecutar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también sirven como principales catalizadores del cambio dentro del campo de la educación. Es imperativo que los docentes posean la capacidad de inspirar y facilitar cambios, tanto en sus enfoques de enseñanza como en su comprensión de la educación, los alumnos y las estrategias de aprendizaje. (Díaz, 2010).

1.7 Vínculo entre acompañante y acompañado

1.7.1 Clima de confianza

El establecimiento de un entorno de confianza es un componente esencial del apoyo pedagógico. Palacio (2011) enfatiza que los líderes tienen la responsabilidad de cultivar un ambiente de confianza con su equipo, que permita una comunicación efectiva cuando surgen obstáculos. La confianza es un factor vital para construir relaciones positivas, tanto en contextos personales como profesionales. La creación de un entorno de confianza se reconoce como un rasgo indispensable del liderazgo y se logra mediante un trato amistoso y respetuoso. Abarca una comunicación transparente y demostrar preocupación por los demás, adoptando una perspectiva igualitaria en lugar de egocéntrica.

Asimismo, la confianza representa un aspecto subjetivo fundamental en la construcción de relaciones dentro de las comunidades de las instituciones educativas. Investigaciones a nivel global han destacado cómo la confianza contribuye a establecer condiciones organizativas que favorecen que las personas y las comunidades escolares se involucren en actividades destinadas a la mejora continua. (Bryk, & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, & Hoy, 2000; Van Maele, Forsyth, & Van Houtte, 2014). Sin embargo, para que esta relación se desarrolle en el aula de manera efectiva, es crucial que los profesores también mantengan relaciones de confianza tanto con sus colegas como con sus superiores. (Tschannen-Moran, 2014)

La literatura ha identificado diversas dimensiones que subyacen en la comprensión de la confianza por parte de los actores involucrados. Aunque no existe un consenso absoluto sobre estas dimensiones (McEvily y Tortoriello, 2011; Mitchell y Sackney, 2007), las cinco propuestas por Tschannen-Moran y Hoy (2000) han sido respaldadas mediante evidencia empírica (Tschannen-Moran, 2014). Es importante destacar que estas dimensiones no son necesariamente independientes, ya que suelen estar interconectadas entre sí. La primera de estas dimensiones es la benevolencia, que hace referencia a la creencia de que una persona confía en que otra actuará de manera que no le cause daño, velando por su bienestar y seguridad, lo que implica una preocupación por el bienestar del otro individuo (Hoy y Tschannen-Moran, 1999). La segunda dimensión es la honestidad, que se relaciona con la coherencia entre lo que una persona dice y lo que hace, así como la disposición a asumir la responsabilidad por sus acciones. (Tschannen-Moran, 2014)

El concepto de apertura añade una tercera dimensión al debate sobre el manejo de la información. Se refiere a la forma en que se comparte la información. Cuando las personas están dispuestas a ser transparentes con su información, sin ocultarla, pero también tienen cuidado de no revelar datos confidenciales, fomentan un mayor nivel de confianza (Van Maele, Forsyth, & van Houtte, 2014).

La previsibilidad de la cuarta dimensión es crucial ya que permite a los individuos anticipar las reacciones y acciones de los demás, lo que a su vez genera confianza en su comportamiento. La dimensión de competencia, por otro lado, se refiere a la capacidad de los individuos para desempeñarse de acuerdo con los requisitos de sus roles. Esto incluye conocimientos, competencias funcionales y conductuales. Cualquier deficiencia en cualquiera de estos criterios podría afectar negativamente a la confianza. Por lo tanto, para fomentar relaciones de confianza en los entornos educativos, es imperativo que los miembros de la comunidad educativa compartan expectativas y deberes en relación con sus roles y funciones. Es igualmente importante que exhiban comportamientos y actitudes que reflejen benevolencia, previsibilidad, competencia, honestidad y apertura (Van Maele, Forsyth, & Van Houtte, 2014).

Además, Albañil (2015, pp.104-105) señala que es crucial reconocer que el ambiente de trabajo es una parte integral del proceso de formación. Una observación revela la existencia de

un bajo nivel de respeto entre docentes, administradores y directivos. Además, la labor educativa realizada por estos profesionales carece de reconocimiento público. También se identifican como problemas la comunicación inadecuada y el compromiso insuficiente en el campo educativo. Además, hay poco énfasis en controlar las emociones, la motivación y las expectativas de los estudiantes, que son factores clave para mejorar el rendimiento académico. Por tanto, es imperativo promover relaciones interpersonales positivas, cooperación mutua y asistencia eficaz en lugar de un enfoque individualista.

El control de uno mismo ha sido definido como un elemento esencial del éxito académico dentro de periodos prolongados de estudio. La investigación académica ha enfatizado las estrategias cognitivas y metacognitivas, como la autoevaluación, el autocontrol y la planificación, y cómo afectan el proceso de aprendizaje. El énfasis en la autorregulación es imperativo, ya que subraya la necesidad de un apoyo pedagógico eficaz en el crecimiento educativo de los estudiantes.

Los educadores expresan la necesidad de recibir un apoyo competente, lo que implica el establecimiento de un ambiente de trabajo propicio para una sana convivencia dentro de la escuela. Velázquez (2013) enfatiza la importancia de tres coyunturas críticas en el trabajo cooperativo: el diseño del proceso educativo, la dirección de las sesiones y la evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo que respecta a la intervención del acompañante pedagógico o directivo, la dimensión del clima de acompañamiento se refiere al método en el que se cultiva un clima de respeto y calidez mediante la expresión de valoraciones y el fomento de la contemplación de los métodos de instrucción.

Es fundamental enfatizar que el desarrollo de un ambiente favorable durante el procedimiento de acompañamiento es primordial para reforzar el principio de respeto y garantizar que el educador acompañado se adhiera a las sugerencias del acompañante. Lo anterior se alinea con lo señalado por el Ministerio de Educación (2014) en el Protocolo de Acompañamiento Pedagógico, que señala que el establecimiento paulatino de un clima de aceptación y confianza entre el docente y el acompañante es un elemento clave para el éxito del proceso de acompañamiento.

El origen del término "respeto" se remonta a su raíz latina "respectus", que se traduce como "atención" o "consideración". Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), el respeto engloba el cumplimiento, la atención y la cortesía hacia los demás. Es un principio ético crucial que practican los individuos y su importancia radica en facilitar interacciones armoniosas entre las personas. La máxima "Para ser respetado, hay que aprender a respetar" resume la importancia del respeto como sentimiento recíproco. A través del respeto, demostramos reconocimiento, admiración y aprecio por nuestros semejantes. El respeto juega un papel vital en el cultivo de la coexistencia pacífica en cualquier organización.

1.8 Características del Acompañante Pedagógico

Taveras y López (2022), señalan que, el acompañamiento pedagógico asume las siguientes características:

- Los datos presentados en este recurso son confiables y pueden usarse para tomar decisiones informadas. También sirve como guía para potenciar tus métodos de enseñanza, superando cualquier impedimento, dificultad o imprecisión en el proceso educativo.
- Una de las funciones clave de este programa es brindar apoyo y estímulo a docentes e instituciones educativas. Esto se logra creando espacios para la reflexión y el desarrollo de su desempeño, así como para la construcción colaborativa de conocimiento entre todas las partes involucradas. También fomenta las relaciones humanas positivas con todos los agentes y actores del ámbito educativo, fortaleciendo las conexiones entre los órganos de gestión educativa. Se trata de un proceso integral y continuo que aborda los diversos aspectos del proceso educativo de manera equilibrada y continua. Al incorporar seguimiento y apoyo pedagógico, se pretende contribuir a la mejora de la calidad de la educación.
- La estrategia de apoyo en cuestión se caracteriza por un enfoque metódico y bien estructurado en su ejecución, lo que garantiza coherencia en sus distintas fases, métodos, protocolos y recursos. El objetivo principal es lograr la imparcialidad mediante una cuidadosa planificación, verificación, análisis y evaluación.

1.9 Perfil del Acompañante Pedagógico

Guzmán, et. al. (2022), asevera que las características básicas de perfil del Acompañante Pedagógico son las siguientes:

- El papel del acompañante pedagógico se considera un puesto de supervisión que brinda asistencia y dirección tanto al supervisado como a otras personas involucradas en el logro de los objetivos del aprendizaje. El objetivo principal es ofrecer apoyo y orientación durante todo el proceso.
- El individuo en cuestión muestra una convicción decidida sobre la importancia de trabajar en tándem y colaborar con otros. Pone gran énfasis en la eficacia del trabajo en equipo, al tiempo que reconoce sus propias limitaciones y valora mucho las aportaciones y recomendaciones de sus compañeros.
- Sus habilidades de comunicación son sólidas, lo que le permite interactuar con las partes interesadas en la educación de manera constructiva. Se expresa con claridad, teniendo en cuenta el contexto y el momento de sus comunicaciones.
- El fomento de métodos de enseñanza inventivos y eficaces, junto con el logro de resultados óptimos durante el proceso de supervisión, son componentes clave para promover la innovación y reconocer prácticas pedagógicas ejemplares.
- Con su capacidad para motivar y convencer a quienes participan en la educación, mantiene constantemente altos estándares de lo que los estudiantes son capaces de lograr en sus esfuerzos de aprendizaje.
- Una de las habilidades clave necesarias para una supervisión eficaz es la capacidad de evaluar el progreso hacia el logro de las metas, optimizar la utilización de los recursos y garantizar el cumplimiento de los objetivos establecidos en el plan de supervisión. Además, es fundamental identificar deficiencias, obstáculos o necesidades únicas de los subordinados y brindar recomendaciones personalizadas o proponer modificaciones relevantes para garantizar resultados exitosos, incluso en circunstancias imprevistas.
- La búsqueda constante de la mejora a través de la formación continua y la especialización es una señal de identidad del individuo en cuestión. Se esfuerzan por adquirir conocimientos sobre los últimos avances tecnológicos en educación, las

tendencias pedagógicas actuales y las teorías del aprendizaje que respaldan los principios psicopedagógicos de los planes de estudio oficiales nacionales. Además, se mantienen actualizados sobre las normas técnicas y reglamentarias vigentes establecidas por el Ministerio de Educación.

- La adquisición de información exacta sobre cuestiones, resultados y efectos en el trabajo educativo se logra mediante la implementación de métodos de investigación científica. Al realizar investigaciones y sistematizar experiencias, se pueden desarrollar y validar estrategias efectivas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje respetando los estándares contemporáneos y las circunstancias actuales.
- Fomentar una cultura de respeto por los derechos de los estudiantes a recibir una educación de alto calibre, justicia y solidaridad es un componente crucial para promover una experiencia educativa integral. Es imperativo que los individuos asuman la responsabilidad de salvaguardar los intereses y garantizar la formación integral de los estudiantes.
- Su experiencia en el campo se deriva de su capacidad tanto para la toma de decisiones independiente como para el manejo experto de sus emociones y las de los demás.

En cada etapa de su trabajo, su comportamiento encarna los principios básicos de la supervisión pedagógica. Es importante destacar que la función del acompañante no consiste en proporcionar respuestas directas a las necesidades específicas del docente, sino más bien en orientarlo a través de varias preguntas que lo llevan a reflexionar sobre su propia práctica pedagógica. El propósito es que el docente pueda identificar por sí mismo las acciones que pueden mejorar su enseñanza. De esta manera, se busca fomentar la autonomía y la reflexión en los docentes, capacitándolos para abordar de manera independiente y efectiva las situaciones que surgen en el aula y en la escuela. (Vezub y Alliaud, 2012).

Para Castillo y García (2019), La práctica pedagógica se convierte en el núcleo de formación del docente, impulsándolo a aplicar diversos elementos teóricos con el fin de abordar las demandas específicas del entorno educativo. El papel del docente como guía y mentor a lo largo del proceso de aprendizaje requiere una base de reflexión crítica, ética y moral sobre su trabajo. Esta reflexión conduce a la resolución de desafíos novedosos, que, en conjunto con el

conocimiento teórico, crea un proceso de indagación que beneficia el bienestar propio del docente, así como el de sus estudiantes.

Al respecto, Knight (2017) explica que el acompañante que sigue una orientación dialógica se enfoca en la investigación, formula preguntas, escucha, y entabla diálogos con el docente para ayudarlo a interpretar las respuestas con las que ya cuenta dentro de sí mismo o misma. El acompañante directivo se enfoca en el advocacy o la defensa de nuevas estrategias de enseñanza o programas, usando su experticia, brindando explicaciones claras, modelando y ofreciendo retroalimentación constructiva para contribuir a la implementación con fidelidad de dichas estrategias o programas. El acompañante dialógico realiza un balance entre la defensa de nuevas estrategias y la indagación sobre la propia práctica pedagógica.

1.10 Siete cualidades de un coaching de instrucción

MacCrindle y Duginske (2018) sostienen que, todo el mundo necesita un entrenador. El coaching se considera comúnmente en términos de deportes, sin embargo, el coaching en el entorno educativo tiene la capacidad de inspirar, impactar el cambio, apoyar, impulsar el pensamiento y ser el animador que todos necesitan. A veces, sin embargo, es difícil para los educadores reconocer la necesidad personal de un entrenador. Se necesita la persona adecuada con los rasgos de carácter correctos para poder apoyar a los maestros y ayudarlos a tener éxito.

Aunque algunos pueden decir que el entrenamiento solo puede ocurrir desde un rol específico centrado en mejorar la instrucción del docente y el aprendizaje de los alumnos, el entrenamiento puede ocurrir desde una variedad de roles diferentes en las escuelas. Maestros líderes, líderes de equipo, intervencionistas, líderes de PBIS/SEL, administradores y maestros veteranos, todos tienen la capacidad de ser entrenadores, si se cultiva esa habilidad. Entonces, ¿cómo puede alguien, desde una variedad de roles, ayudar a los educadores a darse cuenta del impacto del coaching y comenzar a iniciar la conversación? Aquí hay 7 cualidades sobre las que cualquier educador debe reflexionar para determinar si posee la capacidad de ser un entrenador fuerte.

1.10.1 Construyendo relaciones

En cualquier modelo de coaching, la presencia de un componente clave es crucial para el éxito: construir relaciones entre los coaches y quienes reciben coaching. Para que los educadores sean receptivos a la formación y confíen en su entrenador, es fundamental establecer una base de confianza y respeto mutuos. La relación entrenador-maestro refleja otras relaciones personales, ya que debería fomentar una comunicación transparente, el intercambio de preocupaciones y aprensiones, y la libertad de revelar vulnerabilidades. Todos estos elementos trabajan hacia el objetivo común de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, el vínculo entre el entrenador y el profesor necesita un mantenimiento y un cuidado continuos.

1.10.2 Centrado en el estudiante

Los estudiantes son el corazón y el alma de lo que hacemos en educación. Es importante recordar que si bien los datos son importantes para informar la instrucción y las decisiones, el objetivo final es mantenerse enfocado en los estudiantes. El entrenamiento efectivo implica que los entrenadores y los maestros trabajen juntos en conversaciones centradas en el estudiante y dirigidas a lo que el estudiante necesita. Estas conversaciones tienen en mente el objetivo final para los estudiantes y determinan un proceso sobre a dónde deben ir los estudiantes y cómo vamos a llevar a ese niño allí.

1.10.3 Decisiones basadas en datos

Las decisiones basadas en datos son una herramienta poderosa, si la usamos para adaptar verdaderamente nuestra instrucción. Ser un entrenador requiere que uno pueda ver los datos, analizar los datos y luego dar el siguiente paso de responder a la pregunta de "y qué". En el rol de entrenador, uno debe ser capaz de tener una vista panorámica para ganar perspectiva y preguntarse "¿qué podemos cambiar en nuestra instrucción para impactar mejor el aprendizaje de los estudiantes?". Cuando apoyamos a los maestros para que pasen de ser impulsados por los datos o conocedores de los datos a estar realmente informados sobre los datos, el aprendizaje de los estudiantes aumenta.

1.10.4 Cuestionar sin juzgar

El simple acto de cuestionar tiene el poder de forzar el cambio mientras que otras técnicas no tienen el mismo impacto. Al hacer preguntas, los entrenadores pueden mantener la relación maestro-entrenador. Los entrenadores deben poder hacer preguntas que requieran que los educadores piensen. A veces, estas preguntas pueden ser preguntas simples que requieren reflexión y justificación. Otras veces, estas preguntas pueden ser más conmovedoras y requieren que un educador haga una pausa y reconozca que se necesita un cambio en la instrucción y la práctica.

1.10.5 Conocimiento de Prácticas de Instrucción de Alto Impacto:

Los maestros pueden recibir todos los recursos y materiales que puedan necesitar en el salón de clases, pueden tener una pequeña proporción de maestros por estudiante o numerosos educadores en el salón, pero si no se incorporan las mejores estrategias y técnicas de instrucción, habrá poco. Crecimiento. Los entrenadores necesitan saber qué estrategias de alto impacto existen. También necesitan poder reconocerlos en acción en el salón de clases. Finalmente, debe poder dar ideas específicas sobre cómo un maestro puede comenzar a implementar mejor esas prácticas en su salón de clases.

1.10.6 Asumir riesgos

Asumir riesgos involucra experimentar con algo diferente, lo cual a menudo nos lleva a salir de nuestra área de comodidad. No resulta sencillo apartarse de lo que estamos acostumbrados a hacer y adoptar nuevas prácticas o enfoques. Sin embargo, los estudiantes que instruimos vienen a nosotros con diferentes necesidades, intereses, metas y estilos de aprendizaje cada año.

1.10.7. Mantenerse actualizado sobre las mejores prácticas

Poseer una sólida base de conocimientos de las mejores prácticas y tendencias actuales en educación, permite que los apoyos de entrenamiento permanezcan enfocados en el estudiante. Como educadores, nos encontramos con estudiantes con varios estilos y necesidades de aprendizaje. Necesitamos satisfacer las necesidades de cada estudiante a

través de una variedad de prácticas de instrucción. Lo que funciona para un estudiante puede no funcionar necesariamente para otro.

Para complementar la búsqueda del perfil ideal del acompañante pedagógico (Knight, 2011) añade que el enfoque dialógico surgió de temas que encontramos repetidamente en la literatura de los campos de la educación, los negocios, la psicología, la filosofía de la ciencia y la antropología cultural. Para ello, hemos sintetizado esos temas en siete principios que describen una teoría de la interacción actualmente utilizada por cientos de entrenadores en todo el mundo.

1.11 Siete principios de colaboración:

Vásquez (2016), indica que, identificar los principios es importante porque la forma en que actuamos surge naturalmente de lo que creemos. Los principios de asociación de igualdad, a elección, la voz, la reflexión, el diálogo, la praxis y la reciprocidad brindan un lenguaje conceptual que los entrenadores pueden usar para describir cómo se esfuerzan por trabajar con los maestros.

1.11.1 Igualdad

La igualdad es una condición necesaria de toda sociedad. En las verdaderas sociedades, uno de los socios no le dice al otro qué hacer; ambos socios comparten ideas y toman decisiones juntas como iguales. Sin embargo, surgen problemas cuando las personas se sienten no tienen el estatus que creen merecer. Por lo general, si sentimos que alguien que nos está ayudando piensa que él o ella es mejor que nosotros, nos resistimos a su ayuda. Por esta razón, los entrenadores deben ser sensibles a la forma en que comunican el respeto por los profesores con los que colaboran.

En Kansas Coaching Project, donde hemos visto muchas grabaciones de video de entrenadores y maestros interactuando, vemos entrenadores talentosos que actúan hábilmente de manera que comunican que no se ven a sí mismos con un estatus más alto que su maestro colaborador.

1.11.2 Elección

Los entrenadores que actúan según el principio de elección colocan a los maestros como los tomadores de decisiones finales, como socios que eligen sus objetivos de entrenamiento y decidir qué prácticas adoptar y cómo interpretar los datos. Los socios no se eligen el uno al otro. Violar el principio de elección a menudo aumenta la probabilidad de que los maestros se resistan a las iniciativas de cambio. Como dice el dicho: “Cuando insistes, se resisten”. Irónicamente, decirle a un profesional que debe actuar de cierta manera es a menudo una garantía de que la persona no quiere hacer eso.

1.11.3 Voz

La conversación con un entrenador debe ser tan abierta y sincera como la conversación con un amigo de confianza. Cuando los entrenadores siguen el principio de la voz, los maestros se sienten libres de expresar sus entusiasmos e inquietudes. Garantizar que los docentes tengan opciones significativas no significa que los docentes sean libres de dejar de aprender. Todos en la escuela deben participar activamente en el crecimiento profesional, siendo el director el primer alumno. La mayoría de la gente, sin embargo, quiere tener voz y voto en qué y cómo aprenden. Cuando los entrenadores respetan las voces de los docentes, buscan y actúan en base a las opiniones de los docentes.

1.11.4 Reflexión

Gran parte del placer del crecimiento profesional proviene de reflexionar sobre lo que estás aprendiendo. Cuando a los profesionales se les dice qué hacer, y cuándo y cómo hacerlo, sin dejar espacio para su propio pensamiento individual, es muy probable que no estén aprendiendo nada. Vemos a un entrenador de alianzas como un compañero de pensamiento para profesores y coaching como encuentro de mentes

1.11.5 Diálogo

Cuando un entrenador y un maestro entablan un diálogo, abandonan la idea de que deben presionar por un punto de vista particular. El objetivo es que gane la mejor idea, no que gane mi idea, y la mejor idea gana con mayor frecuencia cuando ambos socios piensan juntos en una discusión. Los escritos de Paulo Freire (1970) han sentado las bases para gran parte de nuestra

comprensión del diálogo en la educación. Describe el diálogo como una forma de comunicación mutuamente humanizadora. Esto significa que mi compañero de conversación y yo nos volvemos más reflexivos, creativos y vivos cuando hablamos de manera bidireccional en lugar de unidireccional.

1.11.6 Práctica

Praxis describe el acto de aplicar nuevos conocimientos y habilidades. Cuando estudiamos el aprendizaje cooperativo, por ejemplo, y luego dedicamos tiempo a planificar cómo vamos a integrarlo en nuestras lecciones, estamos comprometidos en la praxis. De manera similar, cuando aprendemos a hacer preguntas efectivas y luego escribimos preguntas abiertas y sin prejuicios apropiadas para nuestras lecciones, estamos comprometidos con la praxis

1.11.7 Reciprocidad

La reciprocidad es la creencia de que cada interacción de aprendizaje es una oportunidad para que todos aprendan, una encarnación del dicho: “Cuando uno enseña, dos aprenden”. Cuando miramos a todos los demás como aprendices y maestros, independientemente de sus credenciales o años de experiencia, a menudo nos sorprenden gratamente las nuevas ideas, conceptos, estrategias y pasiones. La reciprocidad es el resultado inevitable de una verdadera asociación. Ver a nuestros socios como iguales significa que entablamos una conversación respetándolos y valorándolos. Liberar a nuestros socios para que tomen decisiones significa que son libres de sorprendernos con nuevas ideas.

1.12 Los coaches y los principios de asociación se involucran en las siguientes prácticas

1.12.1 Matriculan Maestros

Ortiz y Soza (2015), señala que “cuando los profesores se ven obligados a trabajar con un entrenador, a menudo ven el entrenamiento como un castigo” (p. 12). Sin embargo, cuando a los maestros se les ofrece coaching como una de las muchas formas en que pueden llevar a cabo el aprendizaje profesional, a menudo lo ven como algo valioso. Aceptar mejorar y crecer continuamente es parte de unirse a las filas de médicos, pilotos, arquitectos y enfermeras. Hacer algo menos no es profesional.

El coaching debe ser parte de todo el aprendizaje profesional que ocurre en una escuela. Las escuelas deben dedicar tiempo a los talleres y las comunidades de aprendizaje profesional para que los maestros puedan planificar cómo colaborar con un entrenador para implementar nuevas prácticas. Los directores deben sugerir la capacitación como una opción para el aprendizaje profesional cuando hablen con los maestros después de las observaciones en el aula. Los entrenadores también deben hacer presentaciones breves sobre el entrenamiento y reunirse uno a uno con los maestros para hablar sobre cómo puede apoyar el aprendizaje profesional.

El coaching eficaz hace que sea más fácil para maestros para aprender y poner en práctica nuevas ideas. De hecho, sin un seguimiento como el coaching, la mayor parte del aprendizaje profesional tendrá poco efecto. Cuando el aprendizaje profesional es fundamental para la cultura de una escuela y cuando el coaching está entrelazado en todo el aprendizaje profesional, la mayoría del personal los miembros no necesitarán que se les diga que trabajen con un entrenador. La mayoría elegirá trabajar con alguien que les facilite aprender nuevas estrategias, mejorar sus habilidades y llegar a más estudiantes.

1.12.2 Identifican las metas de los maestros

Por otra parte, Ulloa y Gajardo (2016), señalan que “los entrenadores que adoptan un enfoque de arriba hacia abajo para entrenar llegan a las aulas con una colección predeterminada de estrategias y ven como su trabajo convencer al maestro para que las use” (p. 24). Sin embargo, cuando los entrenadores adoptan el enfoque de asociación, sus esfuerzos se guían por metas específicas que los maestros tienen para sus alumnos. Los entrenadores de la asociación comienzan recopilando datos con o para el maestro. Luego colaboran con el maestro para identificar un meta del estudiante. Las metas de los estudiantes pueden ser académicas (por ejemplo, el 95 por ciento de los estudiantes demostrarán dominio de este concepto en el próximo examen); conductuales (los estudiantes estarán concentrados en la tarea más del 90 por ciento del tiempo); o actitudinal (el 90 por ciento de los estudiantes pedirá leer un libro por placer durante el recreo).

1.12.3 Ellos escuchan

Asegurarse de que los demás sepan que los escuchamos y que queremos conocer sus ideas comunica que los vemos como socios. No podemos ser socios a menos que entendamos

cómo nuestros socios ven las cosas. Durante las conversaciones de coaching de socios, los coaches crean un entorno en el que los maestros colaboradores se sienten cómodos diciendo lo que piensan. Los entrenadores tienen curiosidad por entender y se aseguran de que la conversación se centre en las preocupaciones de los maestros. De esta manera, llegan a escuchar la verdad real.

1.12.4 Ellos hacen preguntas

Los entrenadores hacen preguntas a sus compañeros porque están más preocupados por hacer las cosas bien que por hacer las cosas bien. Por lo tanto, hacen buenas preguntas para las que no saben las respuestas, y escuchan las respuestas. Por ejemplo, cuando preguntan: “¿Qué evidencia vio que muestra que sus alumnos están aprendiendo?” quieren saber lo que piensa el maestro, no guiar al maestro para que vea lo que ellos ven. Dejan de persuadir y comienzan a aprender.

1.12.5 Explican las prácticas de enseñanza

Cuando los entrenadores explican las prácticas, deben ser precisas y provisionales. Como señaló Atul Gawande en *The Checklist Manifesto* (2010), la precisión es una parte esencial del entrenamiento. Si no podemos explicar claramente una práctica, no podemos esperar que los maestros la implementen de manera efectiva. Sin embargo, la precisión que no tiene en cuenta los pensamientos y el conocimiento de un individuo corre el riesgo de alienar a los maestros. Los entrenadores de la asociación no solo brindan explicaciones precisas, sino que también preguntan a los maestros cómo pueden adaptar las prácticas para que se ajusten mejor a su estilo de enseñanza y satisfagan las necesidades de sus alumnos.

Por lo tanto, un entrenador podría compartir una lista de verificación que describa cómo modelar estrategias de lectura metacognitivas, con una explicación paso a paso del proceso. Sin embargo, mientras lo explicaba, el entrenador le preguntaba a la maestra si ese proceso funcionaría para sus alumnos o para su estilo de enseñanza.

La realidad es que los profesores se adaptarán prácticas para hacerlas propias. Al adoptar el enfoque de asociación, los entrenadores pueden colaborar con los maestros para crear la mejor opción. Pensar que cada práctica debe hacerse exactamente de la misma manera en todas

las aulas subestima la complejidad del proceso. En educación, como Eric Liu (2004) ha explicado, “Nunca es una talla para todos; es talla única.”

1.12.6 Proporcionan retroalimentación

En la misma línea, Vásquez (2016), indica el término retroalimentación a menudo trae a la mente la retroalimentación tradicional de arriba hacia abajo. Visualizamos a un entrenador que le da retroalimentación a un atleta sobre cómo golpear la pelota o saltar un obstáculo. Este tipo de retroalimentación generalmente implica dar algunos comentarios positivos, explicar cómo mejorar y asegurarse de que el oyente sepa lo que debe hacer para mejorar.

Cuando los entrenadores adoptan el enfoque de arriba hacia abajo en la escuela, usan datos para explicar lo que creen que el maestro ha hecho bien y lo que necesita hacer para mejorar. Los entrenadores de arriba hacia abajo hablan la mayor parte del tiempo porque quieren asegurarse de que los maestros aprendan cómo hacer algo correctamente. Sin embargo, el problema con la retroalimentación de arriba hacia abajo es que se basa en la suposición de que solo hay una forma correcta de ver las cosas, y esa forma correcta es siempre la forma del entrenador. Una alternativa a la retroalimentación de arriba hacia abajo es el enfoque de asociación: la exploración colaborativa de datos. Aquí, el entrenador y el maestro se sientan uno al lado del otro como socios y discuten sus interpretaciones de los datos que el entrenador ha recopilado. Los entrenadores no ocultan sus opiniones, sino que las ofrecen de forma provisional, comunicando su apertura al punto de vista del profesor.

1.12.7 Socio para el éxito

Prieto (2008), indica que el enfoque de asociación se basa en una vieja idea: que debemos tratar a los demás de la forma en la que nos gustaría que nos trataran a nosotros. Lo más probable es que queramos a alguien que nos ayude dándonos opciones sobre qué y cómo aprendemos. Es probable que queramos tener voz en nuestro aprendizaje, y probablemente obtengamos más de las conversaciones de ida y vuelta que de las conferencias unidireccionales. Lo más probable es que queramos que nuestras conversaciones nos ayuden a abordar problemas de la vida real, y estaremos más abiertos a nuevas ideas si la persona que nos ayuda nos respeta, tiene fe en nosotros, nos considera educados y capaces de tomar buenas decisiones., y nos ve como a un igual. Lo más probable es que queramos ser tratados como socios.

1.13 Conceptos de creencias y actitudes docentes

Como se señala en los clásicos estudios de Prieto (2008), Indica que las convicciones de los docentes sobre la enseñanza empiezan a formarse a raíz de sus vivencias como estudiantes. Las experiencias de un docente con los modelos de enseñanza y aprendizaje, las observaciones de diálogos públicos sobre el tema y los principios morales y éticos que desarrolla a lo largo de su vida están todos vinculados a su biografía. Las experiencias emocionales relacionadas con la pedagogía y la enseñanza en esta dimensión pueden tener un impacto significativo en las percepciones y expectativas que un docente desarrolla con el tiempo. Según muchos autores, las pistas iniciales sobre los orígenes del pensamiento profesional de un docente se pueden encontrar en sus historias de vida (Rodrigo, 1993).

Las creencias de los educadores están sujetas a cambios o solidificación según los entornos y entornos profesionales en los que operan. El tipo de interacciones que mantienen los docentes, las relaciones que establecen con sus estudiantes, las autoridades y la comunidad, así como los resultados de la enseñanza y el aprendizaje que se consideran apropiados en estos entornos, tienen un impacto en las creencias y conceptos que se tienen. por profesores.

Las creencias, como estructuras de pensamiento, son maleables y provisionales, y están moldeadas por el entorno en el que existen. Las creencias y expectativas de los docentes respecto de la pedagogía están íntimamente relacionadas con sus condiciones laborales, el nivel de asistencia que reciben para integrar nuevos métodos educativos, la dinámica de sus relaciones interpersonales en la escuela, su carga de trabajo y su remuneración, entre otros factores (Ávalos, 2010). El paradigma sobre el pensamiento del profesor hace una distinción entre creencias epistemológicas y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estas categorías a veces se superponen y se refieren a la comprensión que cada profesor tiene sobre el conocimiento que enseña, cómo se construye, evalúa, produce o dónde reside (Hofer, 2002 en Martínez, 2009).

La investigación de Martínez (2009) se fundamenta en la categorización postulada por el académico estadounidense M. Schommer (1990) respecto de las creencias epistémicas sostenidas por los docentes. Schommer argumentó que estas creencias no existen en un espectro lineal sencillo, sino que se superponen y exhiben diversos grados de complejidad. Esto denota

que existen creencias epistemológicas que reflejan distintos estadios de complejidad (en Martínez, 2009, p. 2-3):

La percepción de la estructura del conocimiento no es uniforme entre los educadores. Algunos pueden poseer una comprensión rudimentaria del conocimiento, donde las ideas individuales se consideran de forma independiente. Por el contrario, otros pueden tener una comprensión más compleja, donde existe una red de conceptos interrelacionados que se contextualizan y desarrollan dentro de un marco específico. Esta diversidad en la comprensión es parte integral de la profesión docente.

El nivel de certeza que tienen los docentes sobre sus conocimientos puede variar mucho. Algunos profesores pueden tener absoluta confianza en su comprensión de un tema en particular, creyendo que es completamente comprensible. Otros pueden tener una visión más relativa, reconociendo que el conocimiento evoluciona constantemente y que es imposible tener una comprensión definitiva de un fenómeno. Esta variabilidad en las creencias resalta la naturaleza siempre cambiante del conocimiento.

Existen diversas creencias entre los educadores respecto al origen del conocimiento. Mientras algunos profesores sostienen que el conocimiento es creado por especialistas acreditados y que debe ser impartido al estudiante, otros creen que el estudiante es la fuente del conocimiento y que la información sólo se convierte en conocimiento cuando el individuo le atribuye significado.

Los sistemas de creencias que rodean la adquisición de conocimientos son diversos. Mientras que algunos creen que el aprendizaje puede lograrse rápidamente mediante métodos de transmisión eficientes, otros sostienen que se trata de un proceso gradual y sin prisas, que requiere tiempo para desarrollarse.

El concepto de capacidad de aprender es uno que puede abordarse desde diversas creencias. En un extremo del espectro, algunos sostienen que esta habilidad es inherente o innata, mientras que otros creen que es algo que se adquiere y se perfecciona a lo largo de la vida.

Tras una inspección más cercana, resulta evidente que existe una importante superposición entre las creencias epistemológicas y aquellas que se centran en la pedagogía y la experiencia de aprendizaje. Esto se debe a que muchas de las características asociadas con estas creencias pertenecen al proceso de adquisición de conocimientos. Como tal, está claro que ambas categorías de creencias están fuertemente influenciadas por la disciplina específica en la que se formó cada maestro y, más importante aún, el modelo epistemológico que se les enseñó dentro de esa disciplina (Bromme, 1988).

La forma en que un docente ve una materia desde un punto de vista epistemológico está influenciada por sus creencias sobre cómo ocurre el aprendizaje. Esta noción es especialmente pertinente cuando se consideran los métodos de enseñanza empleados en las diferentes disciplinas. A pesar de esto, algunos académicos sostienen que las creencias epistemológicas de un docente pueden ser de naturaleza variada, ya que pueden provenir de una variedad de campos académicos que ofrecen una visión de los fenómenos pedagógicos. Además, su educación inicial puede implicar capacitación en una variedad de enfoques. En consecuencia, puede haber distinciones limitadas entre profesores de educación primaria e instructores de otras disciplinas.

Cuando se trata de educación, los docentes tienen la responsabilidad de impartir materias en diferentes disciplinas, incluidas las científicas, humanísticas y artísticas. Sus puntos de vista sobre estos temas están fuertemente influenciados por su perspectiva epistemológica, que adquieren durante su formación. Sin embargo, sus creencias están determinadas en gran medida por el proceso de socialización y no por su instrucción universitaria. Además, los docentes también deben considerar diversos aspectos como la psicología, la sociología, la ética y las técnicas de enseñanza, entre otros. Cada una de estas disciplinas es abordada desde diferentes ángulos epistemológicos, sin embargo, no existe una reflexión sobre la filosofía del conocimiento que permita la integración de conocimientos diversos.

Por ejemplo, un mismo profesor puede tener creencias epistemológicas muy diferentes sobre las matemáticas y la didáctica de las matemáticas (Schwab, 1971, citado en Bromme, 1988). La disciplina de las matemáticas puede abordarse desde una perspectiva formalista y positivista, mientras que la enseñanza de las matemáticas puede abordarse desde un punto de

vista constructivista. Este enfoque constructivista niega la existencia de una realidad preexistente en el tema. Aunque esto pueda parecer contradictorio, es principalmente el resultado de una falta de cohesión en la formación de los profesores de matemáticas.

Al considerar las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, resulta evidente que abarcan una perspectiva particular. Esta perspectiva incluye cómo los individuos se relacionan cognitivamente con el conocimiento, el desarrollo de interacciones entre estudiantes y docentes, los resultados esperados y las condiciones contextuales que explican estos resultados (Gómez, 2010). Es de destacar que las creencias epistemológicas subyacen a todas las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya que se refieren a los procesos de transmisión del conocimiento. Como resultado, la mayoría de los autores sugieren que las creencias de los profesores suelen implicar una mezcla de conocimientos e ideas. Esta creencia se basa en la noción de que el aprendizaje es un proceso cognitivo que requiere la presencia de un profesor como mediador y facilitador. García (2010) propone tres enfoques que caracterizan las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de manera similar.

La perspectiva conductista sobre las creencias se centra en una transmisión directa de conocimientos del profesor al alumno. El proceso de aprendizaje se aborda de una manera que implica impartir "contenido objetivo" a través de métodos como la estimulación, la repetición y la retención de manera lineal y sistemática. A menudo se considera a los estudiantes como receptores pasivos de información, a pesar del uso de actividades y estrategias dinámicas y atractivas en la enseñanza.

El cognitivismo interpretativo es un sistema de creencias que reconoce la interacción entre el alumno y el conocimiento, y la posterior reinterpretación de ese conocimiento. No obstante, es fundamental que el profesor mantenga el control sobre este proceso para evitar cualquier interpretación errónea del "contenido objetivo" que se enseña. Si bien se acepta que la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento ocurre, el papel del docente es corregir cualquier posible distorsión en esta interacción.

El enfoque constructivista postula que el aprendizaje es principalmente un proceso de asimilación y reconstrucción de la propia realidad. Se refuta el concepto de "contenido objetivo", enfatizando en cambio la redefinición de la información por parte del sujeto. El

docente asume un papel crucial en la dirección y gestión de los procesos mediante los cuales el estudiante integra sus estructuras cognitivas con información externa. Se hace una separación definitiva entre información y aprendizaje, reconociendo que el aprendizaje modifica la información previa y se evalúa en función de esta comprensión evolucionada.

Además de los enfoques teóricos que influyen en las creencias docentes, también existen desafíos prácticos inherentes a la profesión que pueden generar tensiones con estas creencias. Uno de estos desafíos es cómo promover el aprendizaje que consideran relevante al mismo tiempo que enseñan el currículo prescrito y oficialmente establecido. Varios estudios han documentado que los docentes a menudo experimentan frustración porque no pueden implementar en su totalidad enfoques de enseñanza que se alineen completamente con sus creencias más profundas. En su lugar, deben ajustarse a los tiempos, secuencias y programas establecidos en los planes de estudio y los materiales de enseñanza (Sardo-Brown, 1990 en Wanlin, 2009).

Las expectativas del sistema educativo de cumplir requisitos y objetivos específicos crean un conflicto continuo con las creencias de numerosos educadores. Sienten que deberían priorizar dedicar más tiempo a sus alumnos que solo transmitir contenidos. Los maestros reconocen que sus estudiantes tienen necesidades diversas y requieren actividades de aula personalizadas para atender sus distintos estilos de aprendizaje. Según Sardo-Brown, esta frustración a menudo conduce a una sensación de desesperanza y obliga a los profesores a reconciliar sus creencias en conflicto con sus acciones y decisiones.

El grado de frustración experimentado por los docentes está vinculado a su nivel de independencia profesional y a los mecanismos de evaluación utilizados en los diferentes sistemas educativos. En los casos en que la evaluación está muy reglamentada, los profesores pueden sentirse más frustrados debido a su incapacidad para expresar plenamente sus creencias pedagógicas en su enfoque de la enseñanza y el aprendizaje. Según Guzmán (2013), la enseñanza y el aprendizaje involucran una variedad de factores interconectados que interactúan de manera compleja y continua, creando un proceso dinámico que plantea desafíos analíticos.

La idea de creencia juega un papel crucial en este proceso y pertenece a un segmento de la dimensión emocional y personal que está estrechamente entrelazada con la cultura de la que

formamos parte. Esta dimensión se ve impactada por nuestro entorno y, a su vez, tiene un efecto en nuestra conducta y acciones (Oliver, 2009). Este proceso tiene una influencia significativa en las decisiones que tomamos y las prácticas que adoptamos. Como resultado, las creencias pedagógicas se relacionan particularmente con las ideas y percepciones que poseen los educadores sobre diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en su conjunto. Estas creencias son de naturaleza subjetiva y se forman a partir del conocimiento pedagógico que ha sido acumulado a lo largo de la historia e impartido a través de la formación y experiencia en el campo de la educación. En pocas palabras, las creencias pedagógicas son una combinación de experiencias (citado en De Vincenzi, 2009).

Por su parte, Rodríguez y Solis (2017) Las creencias se describen como elementos del conocimiento que son relativamente simples y subjetivos, y que están más arraigados en las emociones y las experiencias personales que en la lógica racional. Este aspecto las hace particularmente sólidas y persistentes con el tiempo. A menudo, se consideran como "verdades personales" que surgen de las percepciones de las experiencias, incluso cuando esas percepciones pueden estar distorsionadas, y estas creencias tienden a tener un componente emocional y de evaluación muy fuerte. Las creencias generalmente se expresan a través de opiniones, actitudes o acciones, y tienen un papel fundamental en la toma de decisiones, ya que influyen en ellas de manera significativa. (Pajares, 1992).

Por otro lado, Rodríguez y Pease (2020) se sostiene que las creencias docentes son patrones mentales utilizados para interpretar de manera individual la realidad en el ámbito educativo, abarcando desde cómo ocurre el proceso de aprendizaje hasta cómo debe llevarse a cabo la enseñanza (Pajares, 1992). Estas creencias ejercen una influencia significativa en las acciones y prácticas pedagógicas de los docentes (Moreno, 2005). En esencia, se trata de ideas subjetivas que cada individuo genera por sí mismo para comprender, explicar y respaldar sus propias decisiones y acciones en el ámbito personal y profesional (Moreno, 2001).

Estas proposiciones funcionan como filtros que influyen en la percepción, aceptación, retención y aplicación del conocimiento del entorno (Marcelo, 2005). El proceso de formación de creencias comienza desde una edad muy temprana a través del proceso de socialización en una cultura específica. Vygotsky (2000 [1978]) lo describe como el proceso por el cual la mente

asimila la cultura a través de lo que él llamó "la ley de doble formación intra-interpsicológica". En otras palabras, resalta que gran parte de lo que constituye la mente se aprende inicialmente mediante la interacción con el entorno sociocultural, lo que explica por qué muchas de las nociones culturales aprendidas en la infancia suelen considerarse como verdades innegables. Además, las creencias se organizan en sistemas que tienden a mantenerse a lo largo del tiempo y a menudo se perciben como verdades absolutas. Incluso, es común que las personas ignoren información que entre en conflicto con su sistema de creencias existente, optando por mantener la coherencia en lugar de confrontar las contradicciones. (Pajares, 1992).

La interpretación y representación que un docente hace de su entorno está fundamentalmente moldeada por sus creencias, que a su vez guían sus decisiones y acciones (Guzmán, 2013). Las creencias que tiene un docente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje impactan directamente en su desempeño profesional, afectando la planificación y ejecución de sus lecciones, así como el contenido y método de su enseñanza. Según varios investigadores (CIDE, 2012; Cruz, 2008; Díaz et al., 2010), las creencias formadas tempranamente en la formación de un docente tienden a arraigarse profundamente y continúan influyendo en su práctica docente a pesar de cualquier formación posterior.

Estos mismos investigadores también subrayan que la formación inicial generalmente no logra modificar de manera significativa las creencias más arraigadas de un docente. En cambio, tiende a agregar nuevas creencias que coexisten con las anteriores. Argumentan que el contexto y la experiencia laboral, entre otros factores, son las principales influencias que afectan las creencias docentes. Esto ayuda a entender por qué algunos docentes pueden mostrar discrepancias entre lo que expresan verbalmente y lo que hacen en la práctica, ya que a menudo se ven limitados por el contexto en el que trabajan en la toma de decisiones y acciones alineadas con sus creencias personales.

Según Pajares, las creencias de los profesores tienen un impacto significativo en cómo perciben y juzgan las situaciones, lo que a su vez influye en su comportamiento en el aula (Pajares, 1992, p. 307). Hashweh (1996), quien fue alumno de Lee Shulman, ilustra cómo las creencias constructivistas de los profesores pueden afectar la enseñanza de varias maneras. Los profesores con creencias constructivistas tienden a ser: a) más hábiles para identificar las

concepciones alternativas de los estudiantes; b) poseen un repertorio más amplio de estrategias didácticas; c) utilizan estrategias más efectivas para fomentar el cambio conceptual en los estudiantes; d) valoran más estas estrategias en comparación con los profesores que tienen creencias más empiristas. Investigaciones similares realizadas por Woolley y otros (2004) también han comparado a profesores con enfoques constructivistas y tradicionales, encontrando resultados comparables.

En contraste, Rojas (2014) destaca que la comprensión de las creencias docentes ha sido abordada desde diversas perspectivas teóricas y disciplinas, lo que genera incertidumbre y confusión con otros constructos relacionados como las teorías implícitas, el pensamiento docente y el conocimiento docente. A través de su artículo, examina los diversos usos del concepto de creencias docentes en investigaciones tanto nacionales como internacionales y propone una clarificación conceptual basada en los principios de "representación social" desde la psicología social y el enfoque de "buenas razones" de la sociología del actor. Estos principios, arraigados en la tradición de las ciencias sociales, ofrecen una clara diferenciación del alcance del concepto de "creencias docentes".

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1 Tipo, nivel y método

Este estudio se basa en un enfoque cualitativo que busca comprender las creencias docentes sobre el acompañamiento pedagógico desde la perspectiva subjetiva de los participantes, en línea con la metodología cualitativa descriptiva exploratoria. Esto implica describir situaciones, eventos, interacciones, actitudes, emociones y opiniones relacionadas con las creencias de un grupo de docentes de nivel primario sobre el acompañamiento pedagógico. En esta situación, se destaca que el estudio de caso es una metodología adecuada principalmente para examinar fenómenos en los ámbitos social y educativo. En su definición, Stake (1998, p. 11) refiere que se trata de analizar minuciosamente y entender la singularidad y la complejidad de un caso individual, con el objetivo de comprender su funcionamiento en circunstancias significativas.

Según Jiménez-Domínguez (2000), Las metodologías cualitativas operan bajo el supuesto fundamental de que el mundo social se construye a través de símbolos y significados. En consecuencia, estos enfoques enfatizan la importancia de la intersubjetividad en la investigación, reconociéndola como una herramienta crucial para iniciar una comprensión reflexiva de los significados sociales.

Esta investigación se realiza con el propósito de analizar las creencias docentes y su influencia en la práctica pedagógica. El propósito es generar conciencia sobre cómo estas creencias pueden afectar las prácticas pedagógicas y fomentar una actitud crítica y reflexiva que permita identificar y abordar posibles mejoras en la enseñanza.

2.2 Objetivos de la Investigación

General:

Describir las creencias sobre el acompañamiento pedagógico que presenta un grupo de docentes de una institución educativa primaria pública del distrito de Punchana.

Específicos.

Describir las creencias de los docentes sobre el acompañamiento pedagógico/ características/rasgos que hace a un buen acompañante.

Describir las creencias que tienen los docentes sobre las estrategias que resultan útiles en el contexto del acompañamiento pedagógico.

Describir las creencias que existen sobre el vínculo/relación que debe existir entre el acompañante pedagógico y el docente acompañado.

2.3 Categorías

En cuanto a las categorías, el presente trabajo de investigación se organizó en función al tema planteado respecto a las creencias docentes sobre el acompañamiento pedagógico y, de los objetivos formulados emergen tres categorías: ¿Cuáles son esas creencias que tienen los docentes con respecto al acompañamiento pedagógico?

Categoría 1: Características/rasgos de un buen acompañante.

Categoría 2: Estrategias que resultan más pertinentes/más útiles desde la perspectiva de los docentes.

Categoría 3. Creencia sobre el vínculo/relación que debe existir entre el acompañante pedagógico y el docente.

2.4 Participantes

Los participantes están conformados por 12 docentes del nivel primaria, entre ellos 10 mujeres y 2 hombres, las edades de los docentes fluctúan entre 30 y 60 años de edad. Se eligió esta institución educativa pública primaria por tratarse de un estudio exploratorio y porque los docentes cuentan con una amplia experiencia desde el 2014 en recibir soporte pedagógico, es decir, recibir la estrategia del acompañamiento pedagógico por parte del Ministerio de Educación, además por tener las características de poli docente, monolingüe y está ubicado en un asentamiento humano marginal del distrito de Punchana. No menos importante, se eligió por el vínculo existente entre los investigadores y los docentes de esa casa de estudio, y a su vez, por la disponibilidad de tiempo de estos. Posteriormente se convocó a todos los docentes participantes del nivel primario para la aplicación del instrumento de investigación en las instalaciones de la I.E. cumpliendo los protocolos de bioseguridad. Asimismo, para respetar los parámetros éticos, los docentes fueron informados sobre el propósito de la investigación y luego se obtuvo su consentimiento.

2.5 Técnicas e instrumentos

2.5.1 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para esta investigación, los investigadores utilizaron una técnica de entrevista como método principal de recopilación de datos. Las entrevistas son predominantemente de naturaleza conversacional, en las que el investigador entabla un diálogo con los participantes. Como señaló Rojas (2011), el propósito de esta técnica es obtener conocimientos y puntos de vista de los participantes sobre las preguntas de investigación en cuestión.

Para llevar a cabo el método de entrevista se utilizó una guía semiestructurada (consulte el Anexo 1). Esta guía fue creada específicamente para profundizar en las creencias de los docentes sobre el apoyo pedagógico dentro de una escuela pública primaria ubicada en Punchana. La guía incluía numerosas preguntas predeterminadas; sin embargo, se permitió cierto nivel de flexibilidad durante el proceso de la entrevista. Esta flexibilidad permitió hacer nuevas preguntas, plantear preguntas cruzadas e incluso permitió omitir ciertas preguntas si se consideraban irrelevantes según la dirección de la conversación (Blasco y Otero, 2008).

Además de lo mencionado, es importante resaltar que se llevó a cabo una prueba piloto que tuvo una duración de 60 minutos. En esta prueba piloto, la entrevistada fue la subdirectora del nivel de educación primaria, quien contaba con 23 años de experiencia en el campo educativo. La aplicación del instrumento (guía de entrevista) se aplicó de manera presencial y de tipo individual en un tiempo determinado de 45' a '90' minutos, teniendo en cuenta un cronograma de entrevistas y la disponibilidad de los participantes, siendo flexibles con el horario acordado.

2.5.1.1 Entrevista semiestructurada

Para ayudar a alcanzar el objetivo del estudio, se empleó un método de entrevista semiestructurada para examinar minuciosamente la subjetividad de cada participante. Este enfoque permitió comprender sus perspectivas, creencias y percepciones individuales con respecto al apoyo pedagógico. Con la introducción de esta investigación en mente, se creó una guía para la entrevista que consta de 12 preguntas abiertas y reflexivas adaptadas al contexto específico del estudio.

La herramienta de recopilación de datos se sometió a una prueba, que se llevó a cabo con el subdirector del nivel primario. El instrumento se compone de tres secciones. El segmento inicial aborda las creencias que tienen los educadores sobre el apoyo pedagógico, y las características y cualidades que deben estudiarse en este ámbito. El siguiente segmento profundiza en las técnicas más relevantes y efectivas que se pueden utilizar durante el proceso de apoyo pedagógico. Por último, la tercera sección explora la conexión esencial que debe existir entre el proveedor de apoyo pedagógico y los docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas.

2.5.2 Procedimiento

Para llevar a cabo el análisis de este estudio de investigación, se consideraron las respuestas proporcionadas por los participantes de las entrevistas de la siguiente manera:

Después de realizar las entrevistas con los 12 informantes, se procedió a transcribir y analizar minuciosamente las respuestas proporcionadas durante las entrevistas. Luego, se organizó la información recopilada en tablas o matrices. En cuanto a la depuración de datos, una vez que se completó la transcripción de las 12 entrevistas, se llevaron a cabo procesos de organización teniendo en cuenta las categorías predefinidas.

Una vez organizada la información, se procedió a identificar los datos relevantes, es decir, aquellos que estaban relacionados estrechamente con las categorías existentes o que sugerían la creación de nuevas categorías. Esta selección estratégica de información se basó en las similitudes de las respuestas que permitieron agruparlas en categorías específicas. Posteriormente, se realizó una segunda depuración de información para vincular las respuestas seleccionadas con las categorías correspondientes y, en última instancia, se llevó a cabo la codificación para identificar la frase y el docente entrevistado.

A la hora de transcribir los datos recopilados se prestó especial atención a dos aspectos clave: la información personal, que incluía detalles como nombre, edad y sexo; e información relacionada con la experiencia, que abarcó factores como calificaciones académicas, años de servicio, tiempo de permanencia en la institución educativa y el grado o sección en la que laboraba el entrevistado. Además, se recogieron datos relativos a la formación continua, incluida información sobre cualquier formación de apoyo pedagógico recibida, así como el

período durante el cual el entrevistado participó en dicha formación. También se analizaron las respuestas a las 12 preguntas de la guía de entrevista, dividiéndose las preguntas en tres categorías: la categoría 1 contenía siete preguntas, la categoría 2 contenía dos preguntas y la categoría 3 contenía dos preguntas.

En cuanto al uso de matrices, recientemente ha salido a la luz un descubrimiento relacionado con las cualidades que hacen de un acompañante ideal, los métodos utilizados para potenciar las prácticas pedagógicas y la dinámica entre el docente acompañado y su acompañante. Estos descubrimientos se utilizaron para examinar y comparar los datos obtenidos de las entrevistas con la literatura que se investigó. Al organizar estas tres categorías, pudimos obtener una comprensión más completa de las correlaciones entre ellas.

El proceso llevado a cabo se dividió en tres etapas: revisión bibliográfica y desarrollo de instrumentos, selección de participantes y aplicación de los instrumentos, y análisis de los resultados. A continuación, se detalla cada una de estas etapas:

Etapa 1: En la fase inicial, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura existente relacionada con el tema de investigación. Se consultaron obras de varios autores, investigaciones previas y artículos de revistas especializadas que abordaban el tema propuesto. Además, durante esta etapa, se diseñó el instrumento de recopilación de datos, que en este caso consistió en una guía de entrevista. Esta guía contiene preguntas abiertas y reflexivas destinadas a permitir que los participantes compartieran sus perspectivas y experiencias relacionadas con el tema en función de su contexto y vivencias personales.

Etapa 2: En esta etapa, se procedió a identificar a los participantes de la investigación. El enfoque se centró en un grupo de docentes que trabajan en el nivel de educación primaria de una institución educativa pública. Estos docentes fueron seleccionados como sujetos de estudio y se llevaron a cabo las entrevistas utilizando la guía diseñada en la etapa anterior. Cada uno de los participantes proporcionó sus respuestas en función de sus experiencias y contexto laboral.

Etapa 3: Finalmente, se realizó el análisis de los resultados. Durante esta fase, se tomaron en consideración tanto la información obtenida de la revisión bibliográfica como las respuestas recopiladas a través de las entrevistas. La información se cruzó y se examinó en profundidad para extraer conclusiones objetivas y relevantes que contribuyeran a la investigación en curso.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El propósito de este capítulo es analizar e interpretar los resultados que se obtuvieron durante la investigación, con el fin de abordar los objetivos planteados. Para lograr este objetivo, se tienen en cuenta las tres categorías principales del estudio y cada una se divide en sus respectivas subcategorías.

El objetivo de la presente investigación fue analizar las creencias docentes respecto al acompañamiento pedagógico en el nivel de Educación Primaria en una institución pública del distrito de Punchana de la región Loreto. En ese sentido, se presentará el análisis y la interpretación de los resultados de la información, teniendo en cuenta los siguientes objetivos específicos.

Describir las creencias de los docentes sobre el acompañamiento pedagógico/ características/rasgos que hace a un buen acompañante.

Describir las creencias que tienen los docentes sobre las estrategias que resultan útiles en el contexto del acompañamiento pedagógico.

Describir las creencias que existen sobre el vínculo/relación que debe existir entre el acompañante pedagógico y el docente acompañado.

Objetivo 1: Describir las creencias de los docentes sobre el acompañamiento pedagógico/ características/rasgos que hace a un buen acompañante. En este aspecto se exploraron las siguientes temáticas: la finalidad del acompañamiento pedagógico, su utilidad, sus características y el perfil ideal de cómo debe ser un buen acompañante.

Creencias sobre la finalidad del acompañamiento pedagógico.

En el transcurso de esta investigación, fue esencial determinar si los docentes de nivel primario que participaron en la entrevista tenían conocimiento del propósito detrás del acompañamiento pedagógico y cómo afectaba su práctica educativa. Según lo manifestado por los maestros de primaria, identificaron que el acompañamiento pedagógico que recibían tenía los siguientes objetivos:

Fortalecimiento o reforzamiento de capacidades. El fortalecimiento o reforzamiento de capacidades se refiere a un proceso de desarrollo en el cual se busca mejorar y potenciar las

habilidades, conocimientos y competencias de los docentes y estudiantes. El objetivo principal es incrementar su capacidad para enfrentar y resolver desafíos, alcanzar metas y adaptarse a cambios y situaciones nuevas. Tal como se muestra textualmente en la respuesta de la entrevista de la docente 2:

El acompañamiento se define como una estrategia que involucra una variedad de acciones, como la observación en el aula, grupos de interaprendizaje docente (GIAS) y talleres, con el propósito de fortalecer las habilidades de los maestros y mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes.

Por otro lado, la docente 7:

“(...) Consiste en fortalecer al docente en sus desempeños pedagógicos”.

En cambio, el Docente 9 añade:

“Es una estrategia para la formación del docente con la finalidad que el docente mejore su enseñanza aprendizaje en bienestar de los estudiantes”.

Las siguientes citas sugieren que existen objetivos adicionales que otros profesores pueden tener en mente: "Además, la enseñanza debe alentar a los estudiantes a pensar críticamente y ser independientes en su aprendizaje" y los profesores deben esforzarse por cultivar el amor por el aprendizaje en sus alumnos". alumnos y al mismo tiempo les dota de habilidades esenciales para el éxito.

Asesoramiento u orientación al docente. Se trata de un proceso de respaldo y asistencia dirigido a los profesores con el propósito de mejorar su desempeño en la enseñanza, impulsar su crecimiento profesional y optimizar el proceso de aprendizaje de los alumnos. El objetivo principal es proporcionarles recursos, estrategias y herramientas que les permitan enfrentar los desafíos y mejorar su desempeño en el aula. A continuación, se exponen los siguientes comentarios de algunos docentes:

. Docente 5: *“Consiste en dar asesoramiento planificada, continúa, contextualizada y respetuosas a los docentes en su práctica pedagógica”.*

Docente 8: *“Orientar al docente en el desarrollo de su labor pedagógica”.*

Docente 3: *“Dar asesoramiento al docente de aula a través de visitas por un acompañante que busca fortalecer los desempeños de los docentes para trascender en sus estudiantes”*.

Así mismos los docentes 1 y 4 coinciden que la finalidad del acompañamiento pedagógico es brindar un asesoramiento o una orientación al docente.

El asesoramiento u orientación al docente es un componente importante en el desarrollo profesional y la mejora continua de los profesores. Al recibir este apoyo, los docentes pueden fortalecer sus habilidades pedagógicas, implementar nuevas metodologías, mejorar la gestión del aula y, en última instancia, impactar positivamente en el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes.

Reflexionar y tomar decisiones para mejorar la práctica. Es un proceso cognitivo y deliberado que implica pensar detenidamente sobre una situación, considerar diferentes opciones y elegir la mejor opción o curso de acción a seguir. Es una habilidad fundamental para la resolución de problemas, la toma de decisiones efectivas y el crecimiento personal y profesional. A continuación, se muestra la expresión de un docente.

Docente 12: *Mejorar las habilidades del profesor para que pueda reflexionar, evaluar y tomar decisiones que enriquezcan su labor, así como promover la participación de las familias en la mejora del desempeño de los estudiantes.*

Tal como se muestra, los docentes sí tenían conocimiento de la finalidad del acompañamiento pedagógico, aunque algunos lo consideran más como un espacio reflexión mientras que otros lo consideran como un espacio de monitoreo de su práctica.

De otro lado, cuando se consultó a los participantes sobre si el acompañamiento ha contribuido a la mejora de su práctica, respecto a las:

Las creencias sobre la utilidad del acompañamiento varían de un docente a otro, pero generalmente se refieren a las percepciones y convicciones que se tienen sobre los beneficios y el valor que el acompañamiento puede aportar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas creencias están basadas en experiencias personales, testimonios de otros docentes, investigaciones o teorías en el campo del acompañamiento. A partir de ello los docentes manifestaron:

Docente 1: *“Sí me ayudó a fortalecer mi práctica, porque nos brinda respaldo pedagógico, brinda retroalimentación y soporte técnico promoviendo la reflexión continua para la mejora permanente de los desempeños”*.

Docente 2: *“Sí, porque nos ayuda a mejorar en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes”*.

Asimismo, varios docentes coinciden en que la retroalimentación es fundamental para el fortalecimiento y mejora de la práctica docente a partir de la reflexión propia del docente acompañado.

Además, se añade otras declaraciones respecto a la utilidad del acompañante pedagógico que a continuación de detallan:

Docente 2: *“Sí, porque nos ayuda a reflexionar de nuestros errores y mejorar nuestra práctica pedagógica”*.

Docente 3: *“Sí, porque nos ayuda en la planificación y preparación de la conducción de la clase”*.

Docente 6: *“Sí, porque te ayuda a empoderarte de estrategias y desarrollar una planificación productiva para los estudiantes”*.

Docente 7: *“Sí me parece, porque nos permite identificar las necesidades de los estudiantes y a través de ello fortalecer y mejorar los desempeños de los ellos y ellas”*.

La importancia de ciertas creencias puede variar según las experiencias personales y la perspectiva individual. Mientras que algunos profesores pueden expresar escepticismo o mostrar cautela sobre la utilidad del acompañamiento, otros pueden tener puntos de vista más optimistas y confiar plenamente en su eficacia. Estas posturas se conectan con las visiones expresadas por Agreda y Pérez (2020), quienes ven al acompañante como un agente activo que facilita el conocimiento profesional desde un marco pedagógico como orientador de docentes-investigadores. El objetivo final del acompañamiento es promover la mejora de las prácticas docentes a través del análisis reflexivo. Se cree que quienes enseñan aprenderán y quienes aprenden enseñarán, creando un ciclo continuo de crecimiento y desarrollo. (Freire, 2004).

Según el Ministerio de Educación (2018), el acompañamiento es un método de formación docente que está enfocado al ámbito escolar. Se trata de un acompañamiento pedagógico o de un especialista en formación docente. El objetivo principal de este método es mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes, tanto como individuos como colectivo. Esto se logra a través de un proceso de reflexión crítica e identificación de los supuestos subyacentes presentes en sus prácticas actuales. Este apoyo también tiene como objetivo sensibilizar a los docentes y promover la implementación de cambios necesarios para el desarrollo paulatino de su autonomía profesional e institucional. Como resultado, se mejora el aprendizaje de los estudiantes. En definitiva, el principal objetivo del acompañamiento es fomentar el desarrollo profesional de los docentes y, en consecuencia, mejorar la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes.

Características de un buen acompañante.

Entre ellos, se encontraron algunas creencias comunes, estos incluyen:

Dominio pedagógico y del currículo para asesorar a los docentes. Se refiere a la competencia y conocimiento que debe tener un docente sobre los principios, métodos y prácticas educativas, así como también el currículo que se imparte las I.E. Estos dos aspectos están estrechamente relacionados y son fundamentales para el desarrollo efectivo de la enseñanza y el aprendizaje. Es por ello que aquí se presenta las afirmaciones de algunos docentes sobre este aspecto:

Docente 3: *“Que domine los desempeños para una buena asesoría. Que sea reflexivo para la mejora de los desempeños de los docentes”.*

Docente 8: *“El perfil ideal debe tener conocimientos que beneficien al docente para que estén más preparados en beneficios de sus estudiantes”.*

Esto aspectos implica tener conocimientos, habilidades y competencias para diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje efectivas, teniendo en cuenta los principios de enseñanza y aprendizaje, así como los contenidos y estándares curriculares establecidos. Es un componente esencial para el éxito en el proceso educativo.

Contar con competencias–socioemocionales. Se habla de las habilidades y destrezas que posibilitan a las personas la comprensión, expresión y regulación de sus propias emociones, así como la interacción efectiva con otras personas. Estas competencias desempeñan un papel crucial en el crecimiento a nivel personal, social y académico, y tienen una influencia significativa en la vida diaria, las relaciones interpersonales y el éxito en diversas situaciones. En relación con las respuestas proporcionadas por los docentes en las entrevistas, se pueden establecer las siguientes conexiones:

Docente 1: “(...) *poseer la habilidad para comunicar un tema, volver claro un asunto difícil y lograr estimular la enseñanza aprendizaje en beneficio de los estudiantes*”.

Docente 10: “Debe ser asertivo, porque aparte de conocimientos que imparte al docente debe ser empático”.

Docente 11: “*Debe ser empático porque permite al docente tener confianza y aprender de lo que nos enseña sobre la enseñanza aprendizaje en el aula*”.

Docente 12: “*Dominar habilidades socioemocionales entre (asertivo empático, apertura al diálogo y proactivo, escucha activa, tolerante ETC)*”.

Estas competencias socioemocionales son fundamentales para el bienestar personal y social, así como para el éxito académico y profesional.

Dominar el enfoque crítico reflexivo del acompañamiento pedagógico. Implica poseer un conjunto de habilidades y competencias que permiten al docente brindar un acompañamiento crítico y reflexivo a otros profesionales de la educación, también debe promover la reflexión, el cuestionamiento y la transformación de las prácticas educativas. A continuación, se exponen algunas citas de algunos docentes entrevistados:

Docente 3: “*Que sea reflexivo para la mejora de los desempeños de los docentes*”.

Docente 12: “*Dominar el enfoque crítico reflexivo de la educación peruana para que el docente se vuelva cada vez más autónomo para la mejora del sistema educativo*”.

A raíz de esta práctica los docentes afirman que a través del enfoque reflexivo se busca promover una práctica educativa más reflexiva, transformadora y comprometida con la mejora de la práctica pedagógica.

Objetivo 2: Describir las creencias que tienen los docentes sobre las estrategias que resultan útiles en el contexto del acompañamiento pedagógico.

Los docentes de educación primaria encuestados tienen diversas creencias sobre las estrategias que resultan útiles en el contexto del acompañamiento pedagógico. Estas creencias varían según la experiencia y perspectiva de cada docente. Siendo las estrategias como las más útiles en su proceso de formación docente las siguientes:

Visitas en el aula. Esta técnica implica una observación en el entorno de enseñanza, que puede llevar a cabo el acompañante pedagógico o el equipo de dirección. Tras esta observación, se lleva a cabo un proceso de reflexión conjunta con el docente sobre lo observado, y posteriormente se toman decisiones y se establecen acuerdos a través de una retroalimentación con el objetivo de mejorar su rendimiento profesional. Aquí están algunas declaraciones proporcionadas por los docentes:

Docente 1: *“(…) es un proceso sistemático y permanente mediado por el acompañante con el objetivo de interactuar con los docentes para promover la reflexión sobre su práctica y la toma de decisiones garantizado el logro de aprendizaje en los estudiantes y la estrategia que funcionan mejor en el acompañamiento pedagógico son las visitas en el aula”.* Las visitas de aula son una práctica valiosa y necesaria en el sistema educativo. Proporcionan una visión directa de la práctica docente, fomentan la retroalimentación constructiva, promueven el aprendizaje entre pares y contribuyen a la mejora continua de la práctica educativa. Sin embargo, hay docentes que todavía se ponen reacios a la observación de sus clases porque piensan que los acompañantes, especialistas o directivos entran a sus aulas a juzgarles o calificarles por el desarrollo de su práctica y por ende perjudicarles. (Díaz Terrero, García Batán, & Legañoa Ferra, 2018)

Otras de las estrategias útiles en el acompañamiento pedagógico mencionadas por los docentes según sus experiencias y por el impacto que tuvieron en ellos son los GÍA y las comunidades de aprendizaje.

Grupos de interaprendizajes. El acompañante de formación y un grupo de docentes que reciben acompañamiento, y que trabajan en zonas geográficamente cercanas y de fácil acceso, planifican y acuerdan reunirse. El objetivo principal de estos encuentros es fortalecer los temas abordados durante los talleres de actualización, lo que implica adaptarlos a las necesidades comunes y al mismo tiempo mejorar el aprendizaje de los docentes a través de las experiencias compartidas de sus colegas. Estos colegas se han consolidado como expertos en áreas específicas de trabajo con los estudiantes. Según MINEDU-DIFODS (2018), el propósito de los Grupos de Interaprendizaje (GIA) es fomentar la conversación y el intercambio de experiencias, tanto exitosas como problemáticas, entre docentes, ya sea a nivel institucional o interinstitucional. Esto se hace con el objetivo de analizarlos colaborativamente y buscar soluciones conjuntas. A continuación, se presentan algunas citas proporcionadas por los docentes:

Docente 10: *“Los GIA es la estrategia más útil del acompañamiento pedagógico porque se comparte con otros docentes las experiencias vividas dentro del aula y se mejora las debilidades”*

Docente 12: *“(…) Realizar GÍAS según las necesidades de aprendizaje de los docentes para fortalecer sus competencias en bienestar de los estudiantes”.*

Comunidades de aprendizaje. Se fundamenta en la colaboración entre docentes para cultivar y reforzar una cultura de innovación que tenga como objetivo la implementación de estrategias pedagógicas dirigidas a guiar y proporcionar retroalimentación a las familias en relación al progreso de los estudiantes, considerando sus necesidades individuales y el contexto en el que se encuentran. A continuación, se presenta una cita de uno de los docentes entrevistados:

Docente 12: *“Realizar comunidades de aprendizaje según las necesidades de aprendizaje de los docentes permite orientar, retroalimentar y fortalecer su práctica pedagógica”.*

Los GIA (Grupos de Interaprendizaje) y las CAP (Comunidades de Aprendizaje Profesional) son dos formas de colaboración y trabajo en equipo que se utilizan en el ámbito educativo para promover el desarrollo profesional.

Tanto los GIA como las CAP son espacios valiosos para el desarrollo profesional. Estas formas de colaboración y aprendizaje promueven la reflexión, el intercambio de ideas y la mejora continua de la práctica educativa. A través de la participación en estos grupos, los docentes pueden fortalecer sus conocimientos, habilidades y competencias, y contribuir a la calidad de la educación.

Por otro, de acuerdo con las respuestas obtenidas en las entrevistas, también se ve reflejado como una de las estrategias más importante para la mejora de la enseñanza aprendizaje es el dialogo reflexivo.

Dialogo reflexivo. Implica una interacción continua entre el docente y el acompañante pedagógico, donde este último guía al docente para que reflexione críticamente sobre su propia práctica. El objetivo es facilitar la construcción de los conocimientos a partir de la experiencia del maestro promoviendo un aprendizaje progresivamente autónomo y la constante mejora de su práctica pedagógica (incluir cita). A continuación, se presenta como evidencias los siguientes comentarios realizado por los docentes:

Docente 5: *“Tener una buena comunicación con la acompañante y de esa manera podemos mejorar y, la estrategia más importante para mí es el dialogo reflexivo”*.

Docente 8: *“La retroalimentación que nos brindan los acompañantes como parte del proceso del dialogo reflexivo es fundamental para identificar nuestros errores y tomar decisiones de mejora”*.

El acto de diálogo reflexivo es un estilo de comunicación que fomenta la contemplación profunda y el pensamiento analítico. Este tipo de intercambio implica compartir y explorar diversos puntos de vista, experiencias y conocimientos para obtener una comprensión más integral de un tema o situación determinada.

Nuestro objetivo al entablar un diálogo reflexivo es fomentar una atmósfera de confianza y estima en la que cada voz tenga la oportunidad de ser escuchada y valorada. No es un foro de argumentación o persuasión, sino más bien un lugar de educación y desarrollo compartido.

El dialogo reflexivo es fundamental para dar inicio al cambio de los docentes que buscan la superación y mejora de su práctica pedagógica y trascender como protagonistas de bien en el sistema educativo.

Por último, dentro de las respuestas obtenidas, los docentes participantes también nombraron a los RTC y los talleres como estrategias útiles para el fortalecimiento de los desempeños de los docentes.

Las Reuniones de Trabajo Colegio (RTC). Se configura como una estrategia de formación que busca la integración del Acompañamiento Pedagógico con la gestión institucional. Esto se logra al fortalecer el liderazgo del director en la comunidad educativa y al crear las condiciones necesarias para la creación de espacios de diálogo y reflexión. El objetivo final es que la comunidad educativa asuma de manera gradual y autónoma la responsabilidad de su formación continua como comunidad de aprendizaje.

Talleres organizados por la UGEL Tienen como objetivo principal la actualización de los profesores en cuestiones relacionadas con la pedagogía y el fortalecimiento de sus habilidades de acuerdo a las necesidades y los intereses comunes que se identifiquen. Esto se logra mediante la reflexión crítica y la colaboración entre los docentes. Estos eventos deben ser organizados tanto por la Red como por la propia institución educativa, y su desarrollo está a cargo de un experto que guía el taller. Durante los talleres se abordaran temas específicos, permitiendo así que los profesores acompañados tengan la oportunidad de practicar estrategias, trabajar con materiales y planificar la aplicación de lo aprendido en sus sesiones de enseñanza.

A continuación, esto refiere un docente encuestado:

Docente 7: “Desarrollar de manera responsable, dinámica y continúa las RTC organizados por las I.E y los talleres organizados por la UGEL”.

Tanto las RTC como los talleres de actualización docente son estrategias importantes para el desarrollo profesional de los docentes. Las RTC se llevan a cabo entre los docentes y los directivos de una institución educativa quienes promueven la coordinación y planificación educativa, mientras que los talleres brindan oportunidades de formación y actualización en

diferentes áreas de la pedagogía con la finalidad de que los docentes mejoren su práctica educativa y estar al tanto de las últimas tendencias y enfoques en la educación.

Ambas herramientas contribuyen a mejorar la calidad de la educación y el desarrollo de la práctica docente.

Objetivo 3: Describir las creencias que existen sobre el vínculo/relación que debe existir entre el acompañante pedagógico y el docente acompañado.

En esta sección se describen los resultados de la entrevista con respecto al vínculo que experimentaron los docentes acompañados durante el ejercicio del programa de acompañamiento pedagógico que duró en sus I.E, así mismo se describe los vínculos de calidad que desean experimentar los docentes en los posteriores acompañamientos.

Vínculo positivo. El vínculo positivo entre el acompañante pedagógico y el docente es fundamental para lograr un proceso efectivo de acompañamiento y desarrollo profesional del docente. Se refiere a la relación de confianza, respeto y colaboración que se establece entre ambas partes. Al respecto se presentan las siguientes afirmaciones de los docentes encuestados:

Docente 3: *“Con la última acompañante fue empático porque brindó asesoramiento personalizado para el bienestar del docente”.*

Docente 7: *“Hasta el momento he tenido una relación muy estrecha con mis acompañantes ya que eso ha permitido mejorar mi labor como docente”.*

Docente 8: *“El vínculo fue de mucho respeto y responsabilidad. Aunque mucho de ellos demuestran distanciamiento y verticalidad. Fue de mucho respeto y responsabilidad”*

El vínculo positivo se basa en la confianza, el respeto, la colaboración, la empatía, el apoyo y la motivación. Esta relación favorece un proceso de acompañamiento efectivo, donde el docente se siente respaldado, valorado y motivado para mejorar su práctica pedagógica.

Por el contrario, se describe la relación negativa que experimentaron los docentes en sus I.E. respecto al vínculo con el acompañante pedagógico.

Vínculo negativo. Se refiere a una relación problemática y poco constructiva entre ambas partes. Este tipo de vínculo puede obstaculizar el proceso y desarrollo profesional. A continuación, se detallan los siguientes comentarios realizados por los docentes:

Docente 1: *“No se logró estrechar un vínculo positivo entre la mayoría de los acompañantes y mi persona porque la mayoría de ellos vienen con complejos de superioridad”.*

Docente 2: *“El vínculo no era tan amical porque la acompañante era muy autoritaria e imponente y se creía saber más que uno”.*

Docente 5: *“(…) no promueven esa confianza que debe existir para que fluya el aprendizaje. Faltó trabajar la confianza”.*

El vínculo negativo se caracteriza por la desconfianza, la falta de respeto, la competencia, la falta de empatía, la desmotivación y el estancamiento en el desarrollo profesional. Es importante identificar y abordar estos problemas para establecer un vínculo más positivo y constructivo que favorezca el crecimiento y el aprendizaje del docente.

Por otro lado, los docentes acompañados propusieron como debería ser el vínculo con el acompañante pedagógico para crear un clima de confianza y respeto en bienestar de la comunidad educativa.

Vínculo de calidad: Se refiere a una relación sólida, positiva y constructiva entre dos o más personas. En el contexto educativo, un vínculo de calidad se establece entre el acompañante pedagógico y el docente, y se basa en elementos como la confianza, el respeto mutuo, la comunicación efectiva y la colaboración. A continuación se exponen las siguientes citas:

Docente 5: *“Debe ser un trato cordial y amable en base al respeto”.*

Docente 6: *“Debe ser un vínculo de respeto, confianza y tolerancia, así como también tener una convivencia democrática, sana y armoniosa para que fluyan las ideas positivas”.*

Un vínculo de calidad en el ámbito educativo es fundamental para un acompañamiento efectivo y un desarrollo profesional significativo. Proporciona un espacio seguro y colaborativo donde se fomenta la reflexión, la mejora continua y la innovación pedagógica.

Además, muchos docentes coincidieron que entre los docentes acompañados y los acompañantes pedagógicos se debe practicar las habilidades blandas o socioemocionales para garantizar un buen trato.

Diferencias entre vínculo positivo y de calidad: Un vínculo positivo y un vínculo de calidad son conceptos relacionados, pero tienen algunas diferencias clave:

Vínculo positivo: Se refiere a una relación en la que las interacciones son generalmente agradables, amigables y constructivas. En un vínculo positivo, las personas se llevan bien y experimentan emociones positivas cuando interactúan entre sí.

Vínculo de calidad: Va más allá de ser simplemente positivo. Se refiere a una relación que es profunda, significativa y enriquecedora. Un vínculo de calidad implica una conexión genuina, confianza mutua, apoyo emocional y la sensación de que la relación agrega valor a la vida de las personas involucradas.

Intensidad de la conexión:

Vínculo positivo: Puede ser una relación superficial en la que las personas disfrutan de la compañía del otro, pero la conexión no necesariamente trasciende a un nivel más profundo.

Vínculo de calidad: Implica una conexión emocional más profunda y significativa. Las personas en un vínculo de calidad se conocen en un nivel más profundo, comparten experiencias significativas y se cuidan mutuamente en un nivel más profundo.

Duración y estabilidad:

Vínculo positivo: Puede ser de corta o larga duración, pero su estabilidad puede variar dependiendo de las circunstancias y la interacción continua.

Vínculo de calidad: Tiende a ser más duradero y estable en el tiempo. Las personas en un vínculo de calidad suelen mantener una relación sólida durante mucho tiempo.

Impacto en la vida:

Vínculo positivo: Puede tener un impacto positivo en la vida de los individuos al brindar alegría y apoyo en momentos específicos.

Vínculo de calidad: Tiene un impacto más profundo y duradero en la vida y puede proporcionar un sentido de propósito, apoyo en momentos difíciles y una fuente constante de enriquecimiento y satisfacción.

En resumen, mientras que un vínculo positivo se refiere a una relación amigable y constructiva, un vínculo de calidad representa una relación más profunda, significativa y duradera que enriquece la vida de las personas involucradas en múltiples niveles.

Por último, Arce (2018) según la investigación, el enfoque de Apoyo Pedagógico promueve el desarrollo profesional brindando orientación durante las consultorías. Los resultados del estudio demuestran que el método más eficaz es reforzar las capacidades de los docentes. La confianza es un elemento crucial para cultivar relaciones positivas tanto en el ámbito personal como profesional, como afirma Palacio (2011). El liderazgo requiere crear una atmósfera de confianza tratando a las personas con amabilidad y respeto. Esto se alinea con los hallazgos de la investigación, ya que los docentes entrevistados resaltan la importancia de establecer un vínculo de confianza entre el acompañante y el docente que recibe el acompañamiento. También destacan la necesidad de un ambiente cordial y de trato respetuoso entre ambas partes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación continua que busca mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Consiste en brindar apoyo, orientación y retroalimentación a los docentes por parte de un asesor pedagógico, que puede ser un colega, un experto o un supervisor. El acompañamiento pedagógico implica una relación de confianza, respeto y colaboración entre el asesor y el docente, así como una actitud reflexiva, crítica y abierta al cambio por parte de ambos.

Las creencias de los docentes sobre el acompañamiento pedagógico son importantes porque influyen en su disposición, participación y aprovechamiento de esta estrategia. Las creencias pueden ser positivas o negativas, según el grado de valoración, aceptación y compromiso que los docentes tengan con el acompañamiento pedagógico. Algunos factores que pueden afectar las creencias de los docentes son: la experiencia previa, el contexto escolar, la formación inicial, las expectativas, las necesidades, los intereses y las motivaciones.

A partir del análisis de los datos recogidos a través de las entrevistas realizadas a un grupo de docentes del nivel primaria, también se concluye que:

- La mayoría de los docentes tienen creencias positivas sobre el acompañamiento pedagógico, lo consideran una oportunidad de aprendizaje profesional y personal, y valoran el apoyo y la retroalimentación que reciben del acompañante.
- Los docentes que tienen creencias negativas sobre el acompañamiento pedagógico lo perciben como una imposición, una evaluación o una amenaza a su autonomía profesional. Estos docentes suelen tener resistencia al cambio, falta de confianza en el acompañante o en sí mismos, o dificultades para adaptarse a las demandas del currículo o de la institución. Lamentablemente, según los resultados de la investigación todavía se evidencia la existencia de un grado de resistencia por parte de algunos docentes. Eso se debe a la falta de comprensión de las metas del acompañamiento pedagógico. Por otro lado, algunos acompañantes ejercitan el estilo autocrático, lo que no aporta en el desarrollo del proceso.

- Las creencias de los docentes sobre el acompañamiento pedagógico pueden cambiar a lo largo del proceso, según la calidad de la relación con el acompañante, el grado de satisfacción con los resultados obtenidos, y la percepción de mejora en su práctica docente.

- Por último, concluyendo con el análisis de la presente investigación se puede resaltar que la característica más esperada en el acompañante pedagógico por la parte del docente acompañado es la práctica de la empatía porque es una de las habilidades socioemocionales fundamentales para crear un vínculo de una relación estrecha de confianza, lo que, a su vez, fomentaría un intercambio productivo y estimularía el crecimiento profesional en ambas partes.

Basándose en las conclusiones sobre las creencias de los docentes sobre el acompañamiento pedagógico, los autores de la presente investigación consideran importante elaborar las siguientes recomendaciones para mejorar la implementación y el impacto de esta estrategia. Algunas de estas recomendaciones son:

- Sensibilizar a los docentes sobre la importancia y los beneficios del acompañamiento pedagógico, resaltando su carácter formativo, colaborativo y voluntario, y no evaluativo, impositivo o punitivo, lo que supone una revisión regular de las prácticas por los expertos. Cada acompañamiento pedagógico debe iniciarse con una fase en la que se presentan de una manera clara y concisa los objetivos verdaderos del trabajo que se va a realizar, a fin de que todos los integrantes del proceso tengan una idea clara sobre los propósitos verdaderos del acompañamiento pedagógicos y no den espacios a las ideas falsas y conclusiones erróneas.

- Seleccionar y capacitar adecuadamente a los directivos y acompañantes pedagógicos, asegurando que tengan los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para brindar un acompañamiento de calidad, basado en el respeto, la confianza y la empatía. El acompañante no debe considerarse una persona superior al acompañado. Debe trabajar desde la posición empática.

- Establecer una comunicación fluida y constante entre el acompañante y el docente, definiendo los objetivos, las expectativas, las responsabilidades y los compromisos de cada

uno, así como los criterios y las evidencias para evaluar el proceso y los resultados del acompañamiento pedagógico.

- Adaptar el acompañamiento pedagógico a las necesidades, los intereses y las características de cada docente, ofreciendo un apoyo diferenciado, personalizado y contextualizado, que responda a sus demandas y fortalezca sus capacidades.

- Fomentar la reflexión crítica y el autoaprendizaje de los docentes, promoviendo que analicen su propia práctica, identifiquen sus fortalezas y debilidades, reconozcan sus logros y dificultades, y propongan acciones de mejora.

- Crear una cultura de aprendizaje profesional en las escuelas, incentivando el trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias y el apoyo mutuo entre los docentes, así como la participación en redes o comunidades de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Agreda, A. y Pérez, M. (2020). *Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente*. Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 2, núm. 30, pp. 219-232, 2020. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384563756002/html/>
- Arce, H. (2018). *Percepciones de los docentes del nivel primaria de una Institución Educativa de la UGEL 04 sobre la Estrategia de Acompañamiento Pedagógico de la Educación Básica Regular* (Tesis para optar al grado de magíster, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15605>
- Bucci, P. (2002). *Teacher knowledge, beliefs and practices of classroom assessment: From the perspective of five elementary teachers*. Tesis doctoral, University of Toronto, Toronto.
- Camarena, M. (2018). *Acompañamiento pedagógico según percepción del docente en las instituciones educativas de la red 24, Comas, 2018* ((Tesis para optar al grado de magíster, Universidad César Vallejo). Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/21315>
- Castillo, G. & García, S. (2019). *La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente*. *RASTROS Y ROSTROS DEL SABER*, 2(1), 74-86. Recuperado de <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9268>
- Castillo, M. y Ccahuana, S. (2021). *Creencias docentes sobre la retroalimentación en la enseñanza remota de emergencia en una institución pública de San Miguel* (Tesis para obtener el título de licenciada en educación, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/>
- Díaz, C. Martínez, P. Roa, I. y Sanhueza, M. G. (2010). *Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico*, Polis [En ligne], 25|2010, mis en ligne le 24 avril 2012, consulté le 10 décembre 2020. URL: <http://journals.openedition.org/polis/625>

- DIFODS, (2018). Protocolos y orientaciones para el desarrollo de estrategias formativas del programa de formación en servicio dirigido a docentes de II. EE. del nivel primaria con acompañamiento pedagógico. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe>
- Guzmán, C. (2013). *Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas*. Universidad de Valparaíso, Facultad de Medicina, Escuela de Psicología. Valparaíso, Chile.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Guzmán, T. et. al. (2022). Acompañamiento pedagógico como estrategia educativa. Artículo de investigación- Vol. 5. Nro. 12. Rev. Ciencia Latina. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/4278/6562?inline=1>
- Jimenez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. <https://es.scribd.com/document/398527193/Jimenez-Dominguez-Investigacion-Cualitativa-y-Psicologia-Social-Critica>
- Kember, D. (2001). *Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education*, *Studies in Higher Education*, 26, 205-221.
- Ortiz, R. y Soza, M. (2015). Acompañamiento pedagógico y su incidencia en el desempeño docente en el centro escolar “enmanuel mongalo y rubio” Departamento De Managua Distrito Iii, Turno Vespertino, En El Ii Semestre Del Año 2014. Tesis de grado. <https://repositorio.unan.edu.ni/708/1/47902.pdf>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, Vol. 29, N° 8. <http://ve.scielo.org/pdf/p/v29n84/art05.pdf>
- Ramírez, E. (2017). Solari, M. y Caldera W. *Fortalezas y Debilidades del Acompañamiento Pedagógico realizado por la Dirección del Centro Escolar Solidaridad*, Municipio de Tipitapa, Departamento de Managua, en el II semestre del año 2017.

- Rodríguez, A. y Pease, M. (2020). *Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria*. Revista Peruana de Investigación Educativa. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Rodríguez, J. y Solis, C. (2017). *Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa*, Vol. 5, N° 1: pp. 7 - 20 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.155>
- Saavedra, M. (2016). *Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza*. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000400018&lang=es
- Stake, R. (2018). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Taveras, B. y López, J. (2022). El acompañamiento pedagógico en república dominicana. RMIE, 2022, VOL. 27, NÚM. 95, PP. 1193-1224. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n95/1405-6666-rmie-27-95-1193.pdf>
- Ulloa, J. y Gajardo, G. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>
- Vásquez, G. (2016). Concepciones de acompañantes pedagógicos de escuelas eib shipibokonibo sobre el acompañamiento pedagógico. Tesis de grado.
- Vezub, L. (2015). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Artículo.

ANEXOS:

Guía De Entrevista

Ficha del entrevistado(a).

Nombres :

Edad :

Género :

Especialidad :

Años tiene en la IE :

Años recibiendo AP :

Presentación e introducción al tema.

Hola somos Ángel y Maura, estamos realizando este trabajo de investigación para obtener el título de segunda especialidad en Acompañamiento Pedagógico en docentes de educación primaria. Esta investigación busca conocer las creencias que tienen los docentes sobre el acompañamiento pedagógico. Primero agradecerles por formar parte de este proyecto, ya que sus respuestas a la entrevista serán de mucha utilidad y relevancia, segundo invitarles a firmar la hoja de consentimiento para dar su aprobación para realizar la entrevista y, tercero informarles que los datos obtenidos serán usados solo para fines de la investigación.

Objetivos de la entrevista:

Describir las creencias de los docentes sobre las características/rasgos que hace a un buen acompañante.

Describir las creencias que tienen los docentes sobre las estrategias que resultan útiles en el contexto del acompañamiento pedagógico.

Describir las creencias sobre el vínculo/relación que debe existir entre el acompañante pedagógico y el docente acompañado.

Encuadre: a continuación, le voy a realizar una serie de preguntas sobre su experiencia con el acompañamiento pedagógico. Le pedimos que piense en el último o la última acompañante pedagógico(a) que ha tenido y responda en función a esa última experiencia.

Sobre las creencias que tienen los docentes con respecto al acompañamiento pedagógico:

Según tu experiencia, ¿qué opinas del acompañamiento pedagógico?

¿Qué encuentras valioso del AP? ¿Por qué? ¿Qué encuentras que no es valioso del AP? ¿Qué aspectos se debería mejorar?

¿Te parece que el acompañamiento pedagógico es una estrategia que fortalece o no la práctica de los docentes? ¿Por qué?

Sobre las características/rasgos de un buen acompañante:

Desde su perspectiva, ¿Cuál debe ser el perfil ideal de un acompañante pedagógico? ¿Por qué?

¿En qué aspectos de tu práctica pedagógica considera que debe contribuir el acompañante pedagógico? ¿Por qué?

¿Cuál crees que es el error más común que cometen los acompañantes pedagógicos al momento de trabajar con los docentes? ¿Cuál crees que es el acierto que tienen los acompañantes pedagógicos al momento de trabajar con los docentes?

¿Crees que hay aceptación o rechazo hacia los acompañantes pedagógicos? ¿Por qué?

Sobre las estrategias que resultan más pertinentes/más útiles desde la perspectiva de los docentes:

¿Cuáles crees que son las estrategias que funcionan mejor en el acompañamiento pedagógico?

¿Qué otras estrategias crees que se debería implementar? ¿Por qué?

Sobre las creencias sobre el vínculo/relación que debe existir entre el acompañante pedagógico y el docente:

Según tu experiencia, ¿cómo ha sido el vínculo entre acompañante y usted?

¿Cómo cree debe ser el vínculo entre el acompañante pedagógico y el docente acompañado?

ANEXOS 2:

Consentimiento informado

Esta investigación es realizada por *Angel Moisés Donayre Gallardo y Maura Huallpayunca Caballero* como parte del programa Segunda Especialidad de Innova Teaching School (ITS). El propósito de esta investigación es “describir las creencias sobre el acompañamiento pedagógico que presenta un grupo de docentes de una institución educativa primaria pública del distrito de Punchana”.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a una entrevista, lo que le tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo. Le agradecemos nos otorgue su consentimiento informado para participar en esta investigación, en la que se garantiza el cuidado ético y transparente de la información obtenida. Su consentimiento implica el conocimiento y aceptación de los puntos descritos a continuación:

La participación en el estudio es voluntaria y libre y podrá finalizarla en cualquier momento sin que esto represente algún perjuicio para usted.

Si alguna pregunta o situación le resulta incómoda, puede ponerlo en conocimiento y abstenerse de responder.

Si tuviera alguna duda con relación al estudio, es libre de formular las preguntas que considere pertinentes.

La participación es de carácter anónimo, no existen respuestas correctas ni incorrectas, y la información que usted nos provea es estrictamente confidencial.

La información recogida será utilizada sólo para fines del estudio, no tiene fines comerciales de ningún tipo ni se emplea para otros intereses. De la misma manera, la entrevista será aplicada solo para este propósito.

Muchas gracias por su participación.

Firma:

Nombre y apellidos:

DNI o documento de identidad

Fecha:
