



Hugo Daniel García Juárez

Sofía Visa Quispe

Judith Atajo Choquehuanca

Wagner Mas Peche

Ricardo Augusto Martens Quinde

ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO DOCENTE

y su importancia
en el rendimiento
académico escolar

Hugo Daniel García Juárez
Sofía Visa Quispe
Judith Atajo Choquehuanca
Wagner Mas Peche
Ricardo Augusto Martens Quinde

Acompañamiento pedagógico docente y su importancia en el rendimiento académico escolar



1ª Edición
Foz do Iguaçu
2023

© 2023, CLAEAC

Todos los derechos reservados y protegidos por la Ley 5988 de 14/12/73. Ninguna parte de este libro se podrá reproducir o transmitir para fines comerciales sin la autorización previa por escrito de la editora, sin consideración de los medios empleados: electrónicos, mecánicos, fotográficos, grabación o cualquier otro. Se aplica subsidiariamente la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY4.0).

Edición: Valéria Lago Luzardo

Tapa: Gloriana Solís Alpízar

ISBN 978-65-86746-36-5

DOI: 10.23899/9786586746365

Acceso libre y download en:

<https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/109>

Datos internacionales de catalogación en la publicación (CIP)

Acompañamiento pedagógico docente y su importancia en el rendimiento académico escolar [libro electrónico] / Hugo Daniel García Juárez, Sofía Visa Quispe, Judith Atajo Choquehuanca, Wagner Mas Peche, Ricardo Augusto Martens Quinde. – Foz do Iguaçu, PR: Editora CLAEAC, 2023. PDF.

Varios autores.

Bibliografía.

ISBN 978-65-86746-36-5

1. Acompañamiento pedagógico. 2. Rendimiento académico. 3. Formación docente. I. Título.

CDD: 370

Los textos incluidos en este e-book son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores, incluyendo la adecuación técnica y lingüística.

Este libro es resultado de una investigación científica en actividades de ciencia y tecnología, llamada *Acompañamiento pedagógico docente en el rendimiento académico de los estudiantes de tercero de educación secundaria del ámbito de la Institución Educativa Parroquial San José Obrero del distrito 26 de octubre - Piura*, 2018, realizada en la Universidad Nacional de Piura.

Antes de ser publicado fue revisado por pares académicos externos.

Centro Latinoamericano de Estudios en Cultura – CLAEC
Directorio Ejecutivo

Me. Bruno César Alves Marcelino
Director Presidente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Directora Vicepresidenta

Dra. Cristiane Dambrós
Directora Vicepresidenta

Dr. Lucas da Silva Martinez
Director Vicepresidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor em Jefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora Asistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor em Jefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora Asistente

Consejo Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdettaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumario

Índice de Tablas	7
Índice de Figuras	8
Introducción	8
Capítulo I: Rendimiento académico	9
Concepto del rendimiento académico	10
Rendimiento académico: clasificación	12
<i>Objetivo y subjetivo</i>	12
<i>Suficiente e insuficiente</i>	16
<i>Satisfactorio e insatisfactorio</i>	17
Factores que inciden en el rendimiento académico	17
<i>Factores sociales</i>	18
<i>Factores ambientales</i>	20
<i>Factores psicológicos</i>	23
Bajo rendimiento académico	24
<i>Importancia de la evaluación educativa</i>	25
Capítulo II: Acompañamiento pedagógico docente	28
¿Qué es el acompañamiento pedagógico?	29
Dimensiones del acompañamiento pedagógico	31
Principios del acompañamiento pedagógico	33
Acompañamiento pedagógico: etapas	34
<i>Fase de sensibilización</i>	35
<i>Fase de diagnóstico</i>	36
<i>Fase de desarrollo</i>	39
<i>Fase de cierre</i>	40
Acompañante pedagógico	42
<i>Funciones del acompañante pedagógico</i>	44

Capítulo III: Acompañamiento pedagógico en la formación docente	47
Formación docente	48
<i>Procesos de formación docente</i>	49
Acompañamiento pedagógico como estrategia para la formación docente	51
Formas de intervención del acompañamiento pedagógico	53
<i>Taller de actualización docente</i>	54
<i>Visitas al aula</i>	54
Relación entre el acompañamiento pedagógico y desempeño docente	57
Capítulo IV: Acompañamiento pedagógico docente en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria	60
Capítulo V: Reflexiones finales sobre el acompañamiento pedagógico y el rendimiento académico	83
Acompañamiento pedagógico y rendimiento académico en la educación básica: panorama actual	84
Importancia del acompañamiento pedagógico en el rendimiento académico escolar	86
Estrategias para la mejora del rendimiento académico: <i>coaching</i> educativo	88
Referencias	91
Autores	99

Índice de Tablas

Tabla 1 – Tipificación de tutorías y principales rasgos	51
Tabla 2 – Operacionalización de variables	63
Tabla 3 – Muestra de la I.E. Parroquial San José Obrero del distrito 26 de Octubre-Piura, 2018	66
Tabla 4 – Técnicas e instrumentos de recolección de datos	67
Tabla 5 – Métodos y procedimientos utilizados	67
Tabla 6 – Frecuencias de los ítems de la dimensión social de la variable acompañamiento pedagógico docentes en la I.E. del distrito 26 de Octubre-Piura	68
Tabla 7 – Frecuencias de los ítems de la dimensión pedagógica de la variable acompañamiento pedagógico docentes en la I.E. del distrito 26 de Octubre-Piura	70
Tabla 8 – Frecuencias de los ítems de la dimensión científica de la variable acompañamiento pedagógico docente en la I.E. del distrito 26 de Octubre-Piura	72
Tabla 9 – Frecuencias de la variable acompañamiento pedagógico docente por dimensiones	74
Tabla 10 – Frecuencias de la variable acompañamiento pedagógico docente	75
Tabla 11 – Frecuencias de la variable rendimiento académico	76
Tabla 12 – Correlación de las frecuencias de acompañamiento pedagógico docente y rendimiento académico	77
Tabla 13 – Correlación del acompañamiento pedagógico docente y rendimiento académico	78
Tabla 14 – Correlación de las dimensiones del acompañamiento pedagógico docente y rendimiento académico	79

Índice de Figuras

Figura 1 – Figura del diseño de investigación	65
Figura 2 – Distribución porcentual de la dimensión social de la variable acompañamiento pedagógico de los docentes de la I.E. del distrito 26 de Octubre-Piura	69
Figura 3 – Distribución porcentual de la Dimensión Pedagógica de la Variable Acompañamiento pedagógico de los docentes de la I.E. del distrito 26 de Octubre-Piura	71
Figura 4 – Distribución porcentual de la dimensión científica de la variable acompañamiento pedagógico de los docentes de la I.E. del distrito 26 de Octubre-Piura	73
Figura 5 – Figura de la distribución porcentual de la variable acompañamiento pedagógico docente por dimensiones	74
Figura 6 – Figura de la distribución porcentual de la variable acompañamiento pedagógico docente	75
Figura 7 – Figura de la distribución porcentual de la variable rendimiento académico	76

Introducción

La educación es uno de los factores que más influye en el avance y el progreso de una nación. Es de suma importancia para el desarrollo de la sociedad porque, además de proveer conocimientos, también es la base para alcanzar el bienestar social, nivelar la desigualdad social y económica, acceder a un mejor empleo, elevar las condiciones culturales y vigorizar los valores cívicos. Por ello, es fundamental que todos los países garanticen el acceso a una educación de calidad, que se caracterice por tener escuelas con los suficiente recursos financieros y materiales para impartir las clases, y con una plana docente actualizada y capaz de responder a las exigencias educativas actuales, a fin de formar personas preparadas para aportar a la comunidad.

En este aspecto, el servicio educativo debe ser óptimo. Esto se refleja en los resultados y el rendimiento de cada estudiante al finalizar el año académico. Pese a esto, hay ocasiones en que muchos estudiantes no han demostrado buenos resultados; como consecuencia, repitieron el año o tuvieron que asistir a clases en el periodo vacacional. Estos resultados no solo se deben a la falta de atención por parte del estudiante, sino también a que algunos profesores aplican una metodología desfasada, lo que complica el seguimiento de los temas al no optar por el uso de recursos más avanzados para facilitar la comprensión de la información, lo cual ocasiona que los estudiantes tengan un bajo rendimiento académico.

Ante esta realidad, es necesario que los maestros reciban capacitaciones o tengan el apoyo de un profesional que posea el conocimiento suficiente para asesorarlos; es decir, requieren de un acompañante pedagógico para responder a las nuevas exigencias educativas, lo cual es posible con la implementación del acompañamiento pedagógico, que es un recurso avalado por el Estado. Se trata de una fuente de gran apoyo para las instituciones educativas, en vista de que, por medio de los acompañantes, los docentes tienen la oportunidad de crecer profesionalmente, ya que se les comparten estrategias para mejorar sus prácticas pedagógicas y se fortalecen sus competencias, con lo cual se brinda un mejor servicio y se garantiza el aprendizaje de los estudiantes.

Capítulo I

Rendimiento académico

El rendimiento académico es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo, ya que influye directamente en el desarrollo y el éxito de los estudiantes. En este capítulo se aborda una profunda reflexión sobre el concepto de rendimiento académico, su clasificación y los diversos factores que inciden en él. El rendimiento académico va más allá de las calificaciones obtenidas y abarca una combinación de habilidades, conocimientos y actitudes que los estudiantes adquieren durante su trayectoria educativa.

El concepto de rendimiento académico abarca un amplio espectro y no se limita únicamente a las notas obtenidas en los exámenes, sino que se refiere a la capacidad de los estudiantes para comprender, asimilar y aplicar los conocimientos adquiridos de manera efectiva. Además, incluye la habilidad para resolver problemas, analizar información, desarrollar pensamiento crítico y demostrar autonomía en el aprendizaje. En última instancia, el rendimiento académico busca evaluar el nivel de competencia y logro alcanzado por los estudiantes en su proceso educativo.

Para clasificar el rendimiento académico, se pueden considerar diferentes enfoques. Por un lado, encontramos la clasificación subjetiva, que se basa en las percepciones y valoraciones individuales de los docentes o evaluadores. Esta evaluación puede estar influenciada por aspectos como la calidad de la relación entre el estudiante y el evaluador, las expectativas previas y las impresiones subjetivas. Por otro lado, se encuentra la clasificación objetiva, que se basa en criterios establecidos y medibles, como los resultados de exámenes estandarizados o las evaluaciones basadas en indicadores específicos.

Asimismo, es posible clasificar el rendimiento académico en términos de suficiente e insuficiente. Esta clasificación establece un umbral mínimo de competencia que los estudiantes deben alcanzar para considerarse con un rendimiento suficiente. Sin embargo, es importante reconocer que este criterio puede variar en función de los estándares y objetivos educativos establecidos por cada institución. Además, existe una clasificación objetiva y subjetiva, en la que el rendimiento objetivo se basa en resultados medibles y tangibles, mientras que el rendimiento subjetivo se refiere a la percepción individual del estudiante sobre su propio desempeño.

El rendimiento académico no solo está influenciado por los aspectos académicos, sino que también se ve afectado por una serie de factores psicológicos, ambientales y sociales. Los factores psicológicos, como la motivación, la autoestima, la perseverancia y las habilidades de autorregulación desempeñan un papel crucial en el rendimiento académico. Del mismo modo, el entorno familiar, el contexto socioeconómico, el acceso a recursos educativos, el apoyo de los padres y la calidad del entorno de aprendizaje también inciden en el rendimiento académico de los estudiantes.

Concepto del rendimiento académico

En el campo de la psicología educativa, el rendimiento académico es un tema ampliamente estudiado debido a su supuesto valor en relación con el desempeño de los individuos en el ámbito académico. Se considera que cuanto más altos sean los valores obtenidos en este campo, mejor será el rendimiento. En la actualidad, se aborda este concepto desde una perspectiva basada en el criterio de productividad. Se entiende como el resultado final de un proceso que refleja la calidad de un producto, y aquellos que se esfuerzan por cumplir y alcanzar sus objetivos se considera que tienen un rendimiento adecuado (Morazán-Murillo, 2013). En este sentido, es importante tener en cuenta el origen etimológico e histórico de este constructo, ya que proporciona una comprensión del contexto educativo al que se refiere.

Sin embargo, dar una definición precisa de lo que es el rendimiento académico resulta una tarea difícil. Delimitar este concepto implica un desafío debido a su naturaleza multidimensional y compleja. En algunos casos, se consideran factores contextuales, mientras que en otros se exploran los determinantes o se priorizan los aspectos internos individuales. En ocasiones, se entiende que es una combinación de todos estos elementos. Lo importante es destacar que, en todos los casos, el rendimiento académico es un constructo que resulta prácticamente imposible de reducir a un solo aspecto (Grasso, 2020).

En relación con esto, se destaca la convergencia de tres factores que dificultan a las instituciones definir cuándo se considera que hay rendimiento, ya que existen circunstancias que complican el logro de objetivos relacionados con un rendimiento adecuado. El primer factor es el social, que se refiere a la obligación de la institución educativa de garantizar la igualdad de oportunidades y nivelar las desigualdades sociales. En este sentido, el rendimiento académico se asocia con la igualdad de acceso y la productividad en la sociedad, y con la posibilidad de acceder a los beneficios que esto conlleva. El segundo factor es el educativo-institucional, que se centra en la evaluación de las prácticas educativas para determinar si son apropiadas para alcanzar

los objetivos propuestos. Esto implica revisar métodos, programas, organización, calificación docente, entre otros aspectos. El objetivo es minimizar las posibles diferencias en calidad e intensidad del rendimiento, convirtiéndose en un desafío constante. Sin embargo, esto no implica buscar la igualdad entre todos los estudiantes, ya que se reconoce que cada uno es único, sino asegurar prácticas de enseñanza que garanticen el aprendizaje y beneficien a la mayoría. El tercer y último factor es el económico, que considera las inversiones realizadas en las instituciones educativas, tanto en su forma como en su contenido, y cómo estas se ajustan a las demandas de la sociedad y a los recursos disponibles para cumplir con esas demandas (Grasso, 2020).

El rendimiento es el resultado de una combinación de factores que provienen tanto de la familia como del sistema educativo, y se refiere al alumno como un individuo en constante evolución. En este sentido, se sostiene que el éxito no está necesariamente garantizado por un alto coeficiente intelectual. Por otro lado, se define el rendimiento en términos más ajustados al individuo mismo, asociándolo con su productividad. Aunque también considera que el rendimiento es un producto, este se manifiesta al final de los esfuerzos del individuo y está influenciado por características personales, actitudes y la percepción de los objetivos establecidos. En ambos casos, se reconoce que el rendimiento de un individuo en un momento dado no solo depende de la medida de este constructo, sino de toda la interacción de constructos que se activan y participan en dicho proceso, dejando en claro que el sujeto se ve influenciado por diversos factores y circunstancias.

Sin embargo, a pesar de que estas dos definiciones se acercan de manera más precisa a la comprensión del rendimiento, la definición más común está asociada a las calificaciones obtenidas en el ámbito académico, que son consideradas como los indicadores más frecuentes del nivel de educación alcanzado. De hecho, se describe como el promedio de calificaciones obtenidas durante un período académico en particular, y sostiene que esta es la forma más práctica de describir los resultados. Por otro lado, se complejiza un poco más esta idea al hablar del rendimiento como el nivel de conocimientos que se puede demostrar en un área específica, comparándolo con la norma de edad y nivel académico (Grasso, 2020).

El rendimiento académico debe ser entendido como un producto final conformado por una serie de variables cualitativas y cuantitativas relacionadas con las habilidades y los conocimientos adquiridos en distintas asignaturas durante la etapa académica. Tales capacidades se miden a partir de los objetivos alcanzados en las asignaturas y los contenidos internalizados durante el proceso de aprendizaje, las mismas que son evaluadas por un sistema de calificaciones establecidos por las

entidades responsables, como son el Ministerio de Educación. La definición operativa de este concepto queda establecida por los criterios de rendimiento inmediato y diferido, los cuales hablan sobre el grado de suficiencia para el cumplimiento de metas y el nivel de satisfacción en sintonía con la exigencia que demanda conseguir las.

Acerca del rendimiento inmediato, este se refiere específicamente a las calificaciones y los resultados que alcanzan los individuos a lo largo de su trayecto educativo, y que culmina en la obtención del título. En este punto, Tejedor, citado por Grasso (2020) resalta tres aspectos importantes, el primero habla sobre el rendimiento, en un sentido amplio y que incluyen el éxito obtenido cuando la carrera se completa en un periodo de tiempo esperado; el fracaso, cuando toma más tiempo el poder completar el plan de estudios superiores; y finalmente, el abandono de los estudios.

Un segundo aspecto es la regularidad académica ligada al porcentaje de participación del alumno con su asistencia a clases, sumada a su ausencia en las pruebas. Un aspecto final se ve en el rendimiento estricto, expresado en las calificaciones que se obtienen a partir de las evaluaciones. En cuanto al segundo criterio sobre el rendimiento diferido, se refiere a la disponibilidad que se tiene de los conocimientos adquiridos durante el proceso educativo para ser aplicados en diferentes momentos de la vida en convivencia y en el campo laboral de los individuos, y cuya evaluación resulta ser compleja debido a la naturaleza personal y social de las variables involucradas, lo que dificulta su cuantificación según indica Grasso (2020).

Rendimiento académico: clasificación

El rendimiento académico puede ser clasificado de diversas formas. En primer lugar, se puede distinguir entre criterios objetivos y subjetivos. El rendimiento objetivo se basa en mediciones cuantitativas, como las calificaciones obtenidas en exámenes, mientras que el rendimiento subjetivo considera la percepción personal del estudiante sobre su propio desempeño. Además, se puede evaluar el rendimiento académico como satisfactorio o insatisfactorio, reflejando si se cumplen o no los objetivos establecidos. Asimismo, se utiliza la clasificación de suficiente e insuficiente para determinar si el rendimiento alcanza los requisitos mínimos establecidos. Estas clasificaciones son herramientas útiles para evaluar el desempeño de los estudiantes, identificar áreas de mejora y proporcionar orientación hacia un rendimiento académico óptimo.

Objetivo y subjetivo

El rendimiento académico objetivo se refiere a los resultados medibles y cuantitativos obtenidos por un estudiante en su trayectoria educativa. Estos resultados

se basan en indicadores tangibles como calificaciones, promedios, puntajes en exámenes y proyectos completados. El rendimiento académico objetivo proporciona una evaluación concreta del desempeño del estudiante en relación con los estándares académicos establecidos. Estas medidas objetivas permiten comparar el rendimiento de los estudiantes entre sí y evaluar su progreso a lo largo del tiempo. Además, el rendimiento académico objetivo puede ser utilizado por instituciones educativas para tomar decisiones académicas, como la admisión a programas académicos avanzados o la concesión de becas. Al ser cuantificable y verificable, el rendimiento académico objetivo es una herramienta importante para evaluar y reconocer el logro académico de los estudiantes.

En términos prácticos, el rendimiento académico puede ser medido utilizando diferentes enfoques. Una forma común de hacerlo operativo es a través del promedio general de calificaciones, el cual refleja el desempeño del estudiante a lo largo de su trayectoria universitaria. Este promedio considera diversas evaluaciones a lo largo del ciclo académico, como exámenes periódicos, intermedios y finales, trabajos en grupo, asistencias y exposiciones. Se considera que este promedio ponderado puede ser un indicador importante para predecir la deserción estudiantil (Barrero *et al.*, 2013). Por otro lado, el rendimiento académico también puede ser evaluado a través del desempeño en exámenes individuales. Esta forma de evaluación se centra únicamente en el rendimiento durante un evento específico, es decir, el examen en sí. Ambos enfoques son utilizados en investigaciones que analizan la relación del rendimiento académico con otros constructos de interés, y se consideran medidas intercambiables para evaluar el rendimiento académico (Domínguez-Lara, 2017).

Si el promedio ponderado — que representa el rendimiento académico — se relaciona con constructos académicos de amplio espectro, como los estilos de aprendizaje o el aprendizaje autorregulado, la asociación no presentaría dificultades significativas. Estos constructos abarcan una amplia variedad de contextos de aprendizaje y rendimiento, que son compatibles con la diversidad de tareas y situaciones mencionadas anteriormente. Sin embargo, surge un problema cuando se asocia el promedio ponderado con constructos que están vinculados a una situación particular, como los exámenes. En este caso, se pasa por alto el hecho de que el promedio ponderado se basa en una serie de aspectos que trascienden esa situación específica, lo que lo hace, al menos, inaplicable a esa circunstancia en particular (Domínguez-Lara, 2017).

Un ejemplo claro sobre esta dificultad se observa en cómo la ansiedad previa a un examen influye negativamente en el rendimiento académico, un sentimiento de

inquietud y tensión intensos que afecta la atención del estudiante, perjudicando su concentración y el desempeño en el estudio. En líneas generales, ejecutar un examen afecta emocionalmente y configura un cuadro de estrés que predispone las habilidades del individuo para conseguir sus objetivos de estudio, motivo por el cual, se convierte en un elemento de interés en el campo de la investigación sobre el nivel de eficiencia formativo. No obstante, diversos estudios hacen uso de una medida estandarizada para evaluar la relación entre la ansiedad del alumno y su productividad en el proceso de aprendizaje, tomando el promedio ponderado como factor clave para explicarlo, pero sin ninguna demostración empírica que compruebe la equivalencia entre el promedio de notas obtenido y el rendimiento en las pruebas de evaluación (Khalaila, 2015). Por otro lado, algunos estudios sí toman en cuenta la eficacia demostrada durante los exámenes para establecer el rendimiento académico, mientras que otros no establecen ninguna distinción clara al reportar los resultados.

Esta situación presenta un carácter crítico debido a la existencia de resultados contradictorios. Algunos estudios establecen una relación entre la ansiedad ante exámenes y el rendimiento académico, mientras que otros no encuentran esta conexión. Sin embargo, estas correlaciones pueden estar influenciadas por el tipo de indicador utilizado para medir el rendimiento académico, ya sea el promedio ponderado o el desempeño en los exámenes. En resumen, los autores de los estudios mencionados parecen no reconocer la diferencia entre ambos aspectos (promedio ponderado y rendimiento en exámenes) y su falta de intercambiabilidad al evaluar un constructo como la ansiedad ante exámenes (Domínguez-Lara, 2017).

Por otro lado, el rendimiento académico subjetivo se refiere a la percepción individual que un estudiante tiene sobre su propio desempeño en el ámbito educativo. A diferencia de las evaluaciones objetivas, como calificaciones y promedios, el rendimiento académico subjetivo se basa en la interpretación personal de los logros y resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje. Esta perspectiva subjetiva puede estar influenciada por diversos factores, como las expectativas personales, la autoconfianza, la motivación y la satisfacción con el progreso alcanzado. El rendimiento académico subjetivo es importante porque no solo refleja el nivel de conocimientos adquiridos, sino también el grado de satisfacción, bienestar y sentido de logro que experimenta el estudiante en su camino educativo. Al tener en cuenta esta dimensión subjetiva, se promueve una visión integral del rendimiento académico, teniendo en cuenta tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos del aprendizaje.

Cuando se habla sobre las razones del bajo rendimiento o el fracaso escolar, el término "motivación" se menciona con frecuencia. Los modelos motivacionales

consideran que la motivación es el factor que explica el inicio, dirección y persistencia de las acciones que un estudiante realiza para alcanzar metas académicas específicas. Estas metas suelen estar relacionadas con el rendimiento académico, la aceptación social y, en ocasiones, con evitar el esfuerzo (Alemany *et al.*, 2015). En este sentido, la motivación es un proceso activo y dinámico en el cual una persona se compromete con una tarea para lograr sus propósitos. Por lo tanto, para que los estudiantes alcancen sus objetivos académicos, no solo se requiere de habilidades y conocimientos específicos en una materia, sino también de la disposición y la motivación para lograrlo.

En el contexto académico, la motivación escolar se refiere al conjunto de creencias que los estudiantes tienen acerca de sus metas y objetivos, revelando por qué consideran que una meta es importante y explicando su persistencia en la conducta. Además, el interés y la persistencia son elementos de la voluntad que mantienen la motivación y afectan la concentración y disposición de los estudiantes hacia la tarea (Gaeta y Cavazos, 2015).

La teoría de la autodeterminación (TAD) describe diferentes niveles que se pueden alcanzar en la conducta, que van desde la falta de autodeterminación hasta la máxima autodeterminación. En este continuo, se distinguen tres tipos principales de motivación, cada uno con su propia estructura y regulación por parte del individuo, ya sea de forma interna o externa: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación (o falta de motivación).

La motivación intrínseca se refiere a llevar a cabo una actividad por la satisfacción inherente que se obtiene de ella, sin necesidad de recompensas externas. Este concepto tiene una estructura multidimensional que incluye tres tipos de motivación intrínseca. El primero es la motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes, cuando una persona se involucra en una actividad por diversión o para experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de su participación en la actividad. El segundo tipo es la motivación intrínseca hacia el conocimiento, que se relaciona con el deseo de aprender nuevos conceptos (Usán y Salavera, 2018). Por último, está la motivación intrínseca hacia el logro, caracterizada por el deseo de superarse o alcanzar metas personales establecidas.

En el caso de la motivación extrínseca, la conducta adquiere significado debido a su conexión con un resultado externo y no por la actividad en sí misma. Se pueden identificar tres tipos de motivación extrínseca, ordenados de menor a mayor nivel de autodeterminación. En primer lugar, la motivación extrínseca externa se refiere a realizar una actividad para obtener recompensas o evitar castigos externos. A continuación, se encuentra la motivación extrínseca identificada, donde el individuo

atribuye un valor personal a su conducta y la percibe como una elección propia, considerándola adecuada e importante. Por último, está la motivación extrínseca introyectada, en la cual el sujeto realiza una actividad para evitar la culpa o para realzar su ego en su desempeño (Usán y Salavera, 2018).

Finalmente, la amotivación es una condición psicológica relacionada con la poca voluntad y el desinterés permanente para cumplir con las tareas. Implica una intensa insatisfacción con el trabajo encomendado, una actitud íntimamente relacionada con la baja valoración que se tiene sobre determinadas funciones. Ésta marcada apatía suele promover una conducta de inoperancia frente a determinado reto, propiciando una autopercepción negativa de incompetencia para lograr terminar con las obligaciones de manera satisfactoria. Diversos estudios dan cuenta del vínculo entre una adecuada motivación escolar y otros conceptos de dimensión emocional como son el *engagement* académico en la población adolescente (Usán *et al.*, 2018). Por ejemplo, se ha encontrado que la percepción de autoeficacia en el desarrollo de tareas escolares (Bresó *et al.*, 2011), la inteligencia emocional (IE) (Salavera *et al.*, 2017), un bajo índice de abandono escolar y en general, una mayor satisfacción académica y la ausencia de consumo de drogas en adolescentes (Usán y Salavera, 2017) están estrechamente relacionados con una adecuada motivación escolar.

Suficiente e insuficiente

El rendimiento académico suficiente se refiere al nivel de desempeño de un estudiante que cumple con los estándares mínimos establecidos en términos de conocimientos, habilidades y competencias requeridos en un determinado nivel educativo. Indica que el estudiante ha alcanzado los objetivos básicos del currículo y puede avanzar al siguiente nivel de aprendizaje. Este rendimiento se caracteriza por un nivel aceptable de logros, comprensión adecuada de los contenidos, habilidades básicas de resolución de problemas y una actitud generalmente positiva hacia el aprendizaje. Por otro lado, el rendimiento académico insuficiente se refiere a un nivel de desempeño que no cumple con los estándares mínimos requeridos. Se evidencia en logros por debajo de los esperados, dificultades significativas para comprender y aplicar los conceptos, falta de dominio de habilidades clave y una actitud desfavorable hacia el aprendizaje. Este tipo de rendimiento puede estar relacionado con diversas causas, como falta de esfuerzo, dificultades de aprendizaje específicas, falta de apoyo educativo adecuado o factores personales y sociales que afectan el rendimiento académico del estudiante.

Satisfactorio e insatisfactorio

El rendimiento académico satisfactorio se refiere a la capacidad de un estudiante para alcanzar y superar las expectativas establecidas en términos de conocimiento, habilidades y competencias requeridas en un determinado nivel educativo. Se caracteriza por logros consistentes, participación activa en clase, comprensión profunda de los contenidos, habilidades de resolución de problemas y una actitud positiva hacia el aprendizaje. Por otro lado, el rendimiento académico insatisfactorio está relacionado con el incumplimiento de dichas expectativas, manifestándose en bajos niveles de logro, dificultades para comprender y aplicar los conceptos, falta de participación e interés en clase, así como una tendencia a obtener resultados por debajo del promedio establecido. Este tipo de rendimiento puede estar asociado a diversas causas, como la falta de motivación, dificultades de aprendizaje, falta de apoyo educativo o problemas personales que afectan el desempeño académico del estudiante.

Por lo tanto, se puede afirmar que existen diversas variables cuya complejidad para interrelacionarse influyen en el rendimiento académico; y si bien, es difícil afectar alguna de ellas para diseñar instrumentos que combatan el fracaso en la enseñanza, la investigación se complica cuando no se cuentan con los datos suficientes para conocer el posible efecto de aquellas de naturaleza personal, incluidos el nivel intelectual, la autoestima, las habilidades y los intereses, entre otros ligados a la personalidad del individuo. Según Chilca (2017), los desfases en el rendimiento académico del estudiante provocan un nivel de desempeño por debajo de lo que se tenía previsto, a ello se le denomina rendimiento discrepante o insatisfactorio.

Factores que inciden en el rendimiento académico

El rendimiento académico está influenciado por una serie de factores que interactúan de manera compleja. Estos factores pueden incluir el nivel intelectual del estudiante, su personalidad, motivación y actitud hacia el aprendizaje, aptitudes y habilidades específicas, intereses y pasiones, así como los hábitos de estudio y la gestión del tiempo. Además, la calidad de la relación entre profesores y alumnos, el clima escolar, el apoyo familiar, el acceso a recursos educativos y el entorno socioeconómico también desempeñan un papel crucial. Otros factores relevantes son la disponibilidad de oportunidades extracurriculares, el ambiente de aprendizaje, la salud física y emocional del estudiante, así como la estructura y el enfoque del sistema educativo en el que se encuentra. Es importante reconocer la complejidad y la interacción de estos factores para comprender plenamente el rendimiento académico

de un estudiante y proporcionar las intervenciones y el apoyo adecuados para fomentar su éxito académico.

Factores sociales

Existen diversos informes oficiales e investigaciones que abordan los factores relacionados con el rendimiento académico, y se ha acumulado un conocimiento valioso sobre este tema. Sin embargo, a nivel nacional, el análisis de los factores asociados al bajo rendimiento de los alumnos, en contraste con aquellos que obtienen un alto rendimiento es escaso e, incluso, inexistente. Además, resulta cuestionable conocer la relación existente entre estas subpoblaciones en función de su posición social privilegiada o desfavorecida. Por supuesto, esta perspectiva de análisis implica definir claramente los conceptos de alto/bajo rendimiento y posición social favorecida/desfavorecida.

La revisión bibliográfica siempre ha enfatizado en los efectos directos e indirectos que tiene la condición social de la familia en el nivel de rendimiento que alcanzan los alumnos; una revisión que no llega a identificar algún elemento que englobe las variaciones en el desajuste académico, pero que sí exponen las múltiples interacciones entre este cúmulo de factores que caracterizan a un estrato de menores recursos, y que suceden a lo largo del proceso educativo. Al respecto, un metanálisis de 74 estudios mencionado por Muelle (2020), refiere que las variantes más influyentes en el logro académico son exógenas al alumno; y la continua exposición a factores sociofamiliares determinan, por ejemplo, que las mejores calificaciones y la probabilidad de completar la escuela son para quienes provienen de contextos mejor favorecidos, así como la oportunidad de acceder a estudios superiores, en comparación con los compañeros de entornos con mayor pobreza.

En el ámbito de la literatura hispanohablante, Cordero *et al.* (2013) llevaron a cabo una revisión acerca de las variables extraídas de las puntuaciones PISA hasta el año 2009 en España, las cuales identifican la condición socioeconómica del alumno y la repetición del curso como puntos claves que acrecientan la probabilidad de abandonar el sistema educativo formal; en tanto los recursos escolares tienen una capacidad explicativa muy limitada. En un estudio más reciente, Gamazo *et al.* (2018) verificaron también los resultados del informe PISA 2015 y dimensionaron el impacto que tienen la desigualdad de género y la condición social del alumno en el rendimiento escolar, las cuales se asocian, además, con otras variables contextuales como son la repetición, una matrícula oportuna y la capacidad de la institución; mientras que los factores no contextuales mostraron una casi nula influencia en comparación con el resto.

A nivel nacional, se sugiere que parte de los bajos niveles de rendimiento se deben a los efectos asociados entre pares dentro del aula, una estrategia metodológica que requiere de un acompañamiento con un alto nivel de competencia académica; por lo tanto, es importante diseñar políticas educativas que permitan las condiciones necesarias para unos procesos de aprendizaje equitativos, efectivos y recíprocos. En las últimas fechas se han realizado análisis sobre los antecedentes y las características principales de las evaluaciones realizadas en el Perú, que incluyó los resultados de cuatro evaluaciones nacionales y dos internacionales respecto a las dificultades que presentan los estudiantes para alcanzar los estándares requeridos en pruebas básicas de lenguaje y matemáticas. A la par, se plantearon discusiones en torno a los esfuerzos realizados para que el sistema educativo local garantice el desafío de acceder a una educación de calidad y también a las oportunidades de conseguir logros en el desempeño escolar (Muelle, 2020).

La investigación de Guadalupe y Villanueva (2013) sobre la evolución del desempeño lector y el pensamiento crítico en países latinoamericanos, a partir de los resultados PISA 2000 y 2009, cuestionaba el real alcance que tuvieron los cambios en las condiciones socioeconómicas de los estudiantes sobre los porcentajes obtenidos en las evaluaciones. Como resultado, propusieron un nuevo modelo metodológico para establecer las condiciones de bienestar y vulnerabilidad social, mediante un enfoque mucho más realista y cercano al contexto actual. En otro estudio, Benavides *et al.* (2014) analizaron los datos de las pruebas PISA 2000 y 2009 sobre comprensión lectora. Descubrieron que las brechas de rendimiento entre diferentes niveles socioeconómicos se habían incrementado con el tiempo, lo que empeoraba la segregación escolar en las instituciones. Estos hallazgos se atribuyeron principalmente a factores sociodemográficos, lo que sugiere que las escuelas se están convirtiendo en espacios de segregación socioeconómica. Por su parte, León y Youn (2016) examinaron los resultados de matemáticas en PISA 2012 y destacaron la importancia significativa del clima disciplinario en el aula, el clima escolar y el sentido de pertenencia, los cuales están influenciados por las diferencias sociales.

El análisis exhaustivo realizado por León y Collahua (2016) tuvo como propósito establecer el efecto determinante que posee el nivel socioeconómico sobre los resultados académicos, un esfuerzo que incluyó 28 estudios en el ámbito educativo durante los últimos 15 años, pero cuyos resultados demostraron una causalidad más significativa de la condición socioeconómica de la institución educativa, incluso superior al del estrato del alumno, llegando a ser siete veces más influyente. Sin embargo, advirtieron que estas medidas se enfocaron en un solo grado por cada colegio, sugiriendo el desarrollo de indicadores a nivel escolar para una mejor precisión de los

índices de segregación (Muelle, 2020), además de utilizar modelos jerárquicos multinivel para estimar estos efectos.

Estos estudios académicos proporcionan una base sólida para abordar de manera analítica los factores que influyen en el rendimiento académico. En este sentido, se distingue entre factores de entrada, como el género, el nivel socioeconómico, la lengua materna, los recursos pedagógicos y los docentes de la escuela; factores de proceso, como los hábitos de estudio, las expectativas académicas, el apoyo familiar, el clima escolar y la metodología docente; y, como factor de producto, el logro alcanzado por el alumno en la prueba (Muelle, 2020). Además, este esquema se complementa con el marco teórico propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2016), que selecciona variables según un modelo que relaciona a los alumnos (como el índice social, la lengua, el género, la escolaridad, la localización, la gestión, las actitudes y las conductas) con las escuelas (como la composición social, el liderazgo, el clima, los recursos educativos y los docentes). Estas variables proporcionan una visión más completa y detallada de los factores que pueden influir en el rendimiento estudiantil.

Factores ambientales

El rendimiento académico de los estudiantes se ve influenciado significativamente por lo que sucede en el núcleo familiar, al ser el grupo de referencia primigenio en cuanto a los primeros conocimientos e interacción social, ofrece un clima de soporte emocional, cálido y positivo que es crucial en el éxito educativo de cualquier persona. Cuando los miembros de la familia crean un ambiente adecuado para la enseñanza, estableciendo expectativas de aprendizaje claras con base en una serie de estímulos, se facilita el proceso de desarrollo de las habilidades sociales para una mejor adaptabilidad al entorno académico; y junto con una comunicación abierta, es posible enfrentar el estrés escolar y desarrollar una mayor confianza.

Por otro lado, la falta de interacción entre los miembros del grupo familiar para resolver conflictos y fortalecer los vínculos de tolerancia y cooperación, tiene un impacto negativo en las metas de estudio, pues los estudiantes comienzan a presentar dificultades para la concentración y problemas de autoestima que influyen en su poco interés para concluir con las tareas del colegio. En resumen, el clima familiar es de suma relevancia para la conformación de los hábitos educativos en medio de un entorno seguro y ventajoso, propicio para alcanzar el éxito educativo.

Como indican Mazo *et al.* (2019), la familia es un grupo de personas que desarrollan un sentido de pertenencia a través de la convivencia diaria, establecen vínculos de

reciprocidad y fomentan la independencia de cada miembro en función a valores éticos y morales. Además, establecen compromisos interpersonales y se comparte un proyecto de vida que tiene en los padres a los modelos de apoyo para el crecimiento del individuo, proporcionándoles las competencias necesarias para lograr una autorrealización en las diferentes áreas de la vida. Como grupo social, la familia influye en las primeras pautas de comportamiento acorde a lo que se espera según cada contexto, y se forman los primeros rasgos de la personalidad que ayudan en la socialización y la manera cómo afrontar determinadas complicaciones. Por lo tanto, los buenos vínculos afectivos entre los miembros de la familia son indicadores de formación que auspician relaciones saludables con las personas e instituciones de su sociedad (Oliva y Villa, 2014), por ejemplo, la cohesión, el nivel de adaptabilidad y una comunicación fluida, que son un conjunto de características relevantes para comprender el funcionamiento de la familia (Martínez *et al.*, 2017).

El clima familiar se refiere a las interacciones entre padres e hijos dentro del hogar, las cuales pueden variar en cantidad y calidad. Estas interacciones tempranas tienen un impacto en diferentes etapas de la vida de las personas. Cuando existen relaciones conflictivas, dificultan el desarrollo psicosocial del individuo, mientras que las relaciones positivas fomentan la madurez emocional y contribuyen a un mejor desarrollo en ámbitos sociales, educativos y laborales (Verdugo *et al.*, 2014). El ambiente afectivo en la familia desempeña un papel importante en el desarrollo de las personas. Un entorno familiar positivo implica comprensión entre los miembros, estímulo y una exigencia razonable. Aquellos que crecen en un clima positivo se sienten integrados y adaptados a la sociedad.

Los padres desempeñan un papel crucial en la comunidad escolar, ya que al ser la base de la educación ofrecen una serie de recursos afectivos, enmarcados en normas de respeto y tolerancia, que posibilitan el éxito del estudiante en el aula, al asumir responsabilidades, cumplir metas y resolver inconvenientes de manera asertiva. Por lo tanto, el diálogo en el seno familiar toma gran importancia, no solo en las edades tempranas; este debe prolongarse durante todas las etapas formativas, pues fortalece los lazos de unión y armonía, cooperando con la disciplina y la creatividad en un ambiente positivo (Álvarez-Bermúdez y Barreto Trujillo, 2020). Esto se logra brindando apoyo, confianza y fomentando la autoestima, lo cual repercutirá en el forjamiento de un carácter decidido, libre de miedos e inhibiciones que limiten sus capacidades, entre otros aspectos.

Desde la perspectiva de Bronfenbrenner citado por Álvarez y Barreto (2020), el microsistema familiar es un contexto crítico por sí mismo, en el cual están inmersos los

miembros de un grupo que ofrece la primera posibilidad de interacción social al mismo tiempo que reciben un impacto proporcional en su desarrollo personal, con un propósito de convivencia saludable y empática. En este escenario, el individuo identifica un mosaico de actividades y estímulos en el que busca participar siguiendo pautas de comportamiento que le permitan manejar sus emociones y ganar confianza. El aprendizaje de estas relaciones de reciprocidad y sus reglas trazan el camino hacia la disciplina y un sentido de cooperación colectiva que permite la conformación de estructuras más complejas en la sociedad y sus diversas instituciones.

La escuela es una institución a la que las personas se incorporan después de la familia, y es en este lugar donde adquieren habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes que les permiten continuar su desarrollo social y académico. La escuela se considera una institución formal en la que los niños tienen su primer contacto con un entorno de relaciones sociales organizadas a través de autoridades y sistemas. Aquí es donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y se producen interacciones sociales significativas entre los estudiantes y sus compañeros y maestros. El clima escolar se forma a partir de la interacción entre las reglas de la institución y las relaciones entre las personas que interactúan en ella.

Algunos estudios se han enfocado en comprender la relación entre la familia y el rendimiento académico. Estos estudios destacan la importancia del nivel socioeconómico o educativo de la familia. Otros hacen hincapié en el grado y estilo de apoyo que brinda la familia a sus hijos, así como en la dinámica de las relaciones afectivas y de comunicación. Algunos investigadores han explorado las prácticas educativas implementadas por los padres, centrándose en el interés que demuestran hacia el proceso educativo de sus hijos y el apoyo familiar que brindan (Solís y Aguiar, 2017). Además, se ha subrayado la importancia de ofrecer a los hijos una disciplina apropiada, así como los recursos necesarios en el ámbito escolar. Una buena cohesión familiar y un estilo de crianza basado en el apoyo y la solidaridad también se consideran aspectos relevantes.

Diversas investigaciones han revelado que el nivel educativo de los padres tiene un impacto en el rendimiento académico de los jóvenes. Cuando los padres tienen bajos niveles de educación, es más probable que sus hijos no obtengan resultados satisfactorios en sus estudios, ya que no fomentan el logro escolar (Álvarez-Bermúdez y Barreto Trujillo, 2020). Por otro lado, se ha observado que cuando los padres tienen un nivel educativo medio o alto, suelen motivar el aprendizaje escolar de sus hijos, lo que se traduce en mejores resultados académicos. Además, se ha encontrado que las personas con antecedentes culturales y lingüísticos diferentes o considerados

inferiores son más vulnerables al fracaso escolar (Saconne, 2017). Otros estudios señalan la influencia de los estilos parentales, donde los adolescentes cuyos padres tienen un estilo negligente o permisivo obtienen las calificaciones más bajas, mientras que aquellos con padres autoritarios obtienen las calificaciones más altas.

Otros hallazgos indican que los adolescentes que tienen padres que combinan altos niveles de afecto y control muestran mayor interés por la escuela y un mejor rendimiento académico; sin embargo, en algunos estudios que compararon diferentes grupos étnicos o culturales, no se observó que los hijos de padres con un estilo parental caracterizado por el afecto y el control obtuvieran mejores resultados académicos (Álvarez-Bermúdez y Barreto Trujillo, 2020). Por otro lado, se ha observado que los adolescentes que viven en hogares donde predomina la falta de afecto y supervisión tienen más problemas escolares, de comportamiento y de ajuste psicológico.

Si bien la familia es la entidad social más influyente para transmitir los valores de una sociedad, estas presentan una composición particular, tanto nucleares como monoparentales, una característica que parece ser menos importante que las reglas y dinámicas propias, ajustadas a criterios que funcionan especialmente con sus miembros y que aparecen de forma espontánea e ininterrumpida, las cuales influyen decididamente en los jóvenes estudiantes respecto de sus expectativas de desarrollo y logros académicos, aunque, según la experiencia, esta influencia positiva no se presenta en todos los casos.

Factores psicológicos

Los factores psicológicos desempeñan un papel significativo en la predicción del rendimiento académico, ya que condicionan la situación del escolar a una serie de aspectos personales y cognitivos que guardan estrecha relación con factores familiares y sociales, los cuales son determinantes para su adaptabilidad y actitud hacia el estudio. En un contexto educativo, las buenas relaciones afectivas entre docentes y alumnos favorecen la motivación intrínseca del estudiante, logrando un ambiente de aprendizaje adecuado que beneficie la calidad de los resultados obtenidos en el aprendizaje. Son evidentes las diversas necesidades educativas ligadas a descripciones causales como la autoestima, autoeficacia o el autocontrol, entre otros, cuyo análisis profundo permitiría priorizar en el desempeño mental y psicosocial del discente ante los retos que plantea el sistema educativo actual.

Como mencionan Ariza *et al.* (2018), las actitudes de los estudiantes son elementos importantes para predecir su comportamiento, ya que el rendimiento académico está relacionado con el logro de metas académicas, una alta motivación de logro, el

desarrollo de un autoconcepto positivo y una buena actitud hacia el estudio. En la mayoría de los casos, el aprendizaje requiere cierto grado de esfuerzo, que a su vez depende en gran medida de la motivación. Sin este factor, los procesos de aprendizaje más complejos no serían posibles.

Bandura, de acuerdo con Ariza *et al.* (2018), planteó la teoría cognitiva social, la cual destaca en los individuos su condición proactiva, con procesos cognitivos que no dependen del ambiente, sino que actúan sobre él, focalizando sus acciones para obtener alguna consecuencia que lo satisfaga. De acuerdo con Ariza *et al.* (2018), las personas son agentes que hacen planes, y para concluirlos deben tener razones que los motiven. En ese sentido, la motivación funciona como el resultado de la expectativa que se forma en los sujetos y el valor que le atribuyen a una meta definida. En el contexto del rendimiento académico, la motivación es crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los propósitos juegan un papel fundamental en el desarrollo cognitivo.

Además, el conjunto de prejuicios, actitudes y conductas también afecta el rendimiento académico, pudiendo ser beneficioso o perjudicial para los resultados de los estudiantes. Es importante destacar que los grupos de estudiantes cuyos docentes expresan satisfacción por su buen rendimiento en clase tienden a obtener mejores resultados que aquellos cuyos docentes no brindan evaluaciones positivas. Esto sugiere que el reconocimiento y el estímulo por parte de los profesores tienen un impacto significativo en el rendimiento de los estudiantes.

Bajo rendimiento académico

El bajo rendimiento académico es una preocupación común en el ámbito educativo. Se refiere a la falta de cumplimiento de los objetivos y expectativas establecidos para un estudiante en particular. Este bajo rendimiento puede manifestarse de diversas formas, como un bajo promedio de calificaciones, dificultades para completar tareas o exámenes, falta de participación activa en clase o un desinterés generalizado por el aprendizaje. Las causas del bajo rendimiento académico pueden ser multifactoriales e incluir factores personales, familiares, sociales o pedagógicos. Entre estos factores se pueden mencionar la falta de motivación, problemas de atención o concentración, carencia de habilidades de estudio efectivas, ambiente familiar desfavorable, falta de apoyo emocional, entre otros. Es fundamental abordar el bajo rendimiento académico de manera temprana y ofrecer intervenciones personalizadas para ayudar a los estudiantes a superar los desafíos y alcanzar su máximo potencial académico.

Importancia de la evaluación educativa

La evaluación educativa desempeña un papel importante, ya que actúa como un medio regulador de la enseñanza. A través de ella, se pueden establecer acuerdos didácticos que faciliten la mediación y adquisición de conocimientos, así como realizar ajustes para abordar la diversidad de necesidades, habilidades e intereses de los estudiantes. Estos ajustes permiten establecer principios válidos y aplicables para futuras evaluaciones contextualizadas y enriquecedoras, que estén alineadas con el objetivo fundamental de la formación, que es fortalecer el aprendizaje. A lo largo de las últimas décadas, se han propuesto diferentes enfoques de evaluación, fundamentados principalmente en las perspectivas que se consideran adecuadas para los escenarios educativos actuales. Expertos y estudiosos en esta área han discutido y promovido nuevas o renovadas formas de evaluación con el propósito de superar la visión equivocada de considerarla como un proceso de momentos únicos y duraderos, meramente administrativos, cuyo objetivo es certificar y promover a los estudiantes (Arias *et al.*, 2019).

Evaluación inicial o diagnóstica

En términos de su origen etimológico, el diagnóstico se relaciona con el conocimiento que permite discernir o distinguir. Por lo tanto, se trata de un procedimiento que se lleva a cabo al comienzo del programa educativo con el fin de obtener información sobre lo que los estudiantes han adquirido previamente. Estos conocimientos, que son competencias básicas, sirven como guía para que los profesores realicen un diagnóstico, pronóstico o provisión antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de ser utilizados para calificar a los estudiantes. En este sentido, al desarrollar este tipo de evaluación, el profesor adopta un enfoque similar al de un médico, en lugar de un juez. En el primer caso, el profesor detecta, explora, diagnostica y propone un tratamiento de recuperación o refuerzo didáctico para abordar las deficiencias específicas del alumno. En cambio, en el segundo caso, en el papel de juez, el profesor somete al alumno a pruebas y exámenes, lo califica y le otorga un registro de calificaciones, pero las dificultades de aprendizaje persisten y tienden a aumentar.

La evaluación diagnóstica, centrada en las competencias básicas, también conocida como evaluación cero debido a que marca el punto de partida, no solo analiza y valora los conocimientos previos de los estudiantes, sino que también determina los niveles de desarrollo alcanzados por ellos en diferentes asignaturas de acuerdo con los contenidos curriculares, para luego aplicar estos conocimientos en situaciones reales de la vida. Estas competencias deben servir como una base sólida que represente el

verdadero punto de partida de la práctica docente, a la cual se pueden agregar otros conocimientos. Esta evaluación es fundamental, ya que los conocimientos básicos son de suma importancia, ya que constituyen el núcleo de referencia que ayuda a interrelacionar los elementos del currículo. Por lo tanto, la evaluación diagnóstica debe ser una herramienta privilegiada para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Abi, 2021).

Evaluación procesual o formativa

En el ámbito de la educación, la evaluación educativa tiene como objetivo principal servir de apoyo constante al proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se valora el nivel de conocimiento de cada estudiante a lo largo de su formación. Esta concepción es la que define y refuerza las características de la evaluación procesual o formativa, la cual se lleva a cabo durante todo el proceso de aprendizaje con el propósito de orientar y regular la labor docente en el aula. Esta forma de evaluación, siendo un recurso esencial en la educación, va más allá de su carácter diagnóstico, ya que establece criterios para identificar las debilidades y fortalezas tanto de los estudiantes como de los profesores, con el fin de mejorar y actualizar progresivamente las prácticas pedagógicas. Cumple una doble función: informar al estudiante sobre su nivel de conocimiento en relación con los objetivos establecidos en clase, y servir como guía al profesor para orientar su enseñanza a partir de las deficiencias presentadas por los alumnos. La evaluación formativa ha ganado importancia debido a su carácter interactivo, colaborativo y cooperativo entre los distintos actores involucrados, y para lograr sus objetivos, debe ser cada vez más continua. Además de estas funciones fundamentales, se han desarrollado seis puntos o funciones adicionales que también corresponden a la evaluación formativa (Abi, 2021):

- Realizar un seguimiento constante del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los estudiantes.
- Obtener datos sobre el desarrollo de dicho proceso.
- Conocer el nivel real de aprovechamiento de cada estudiante.
- Proporcionar al profesor suficientes elementos de juicio acerca del nivel de cumplimiento de los objetivos de la materia.
- Redirigir acciones o comportamientos en caso de que sea necesario.
- Orientar y regular el proceso educativo de forma individualizada.

En conclusión, la evaluación educativa desempeña un papel fundamental en el rendimiento académico de los estudiantes. A través de la evaluación, se pueden identificar fortalezas y áreas de mejora, brindando retroalimentación valiosa para guiar el proceso de aprendizaje. La evaluación no se limita a calificar exámenes, sino que busca comprender el nivel de competencia y logro alcanzado por los estudiantes. Asimismo, la evaluación promueve la autorreflexión y el desarrollo de habilidades metacognitivas, capacitando a los estudiantes para evaluar y monitorear su propio progreso. En resumen, una evaluación educativa efectiva y significativa es esencial para potenciar el rendimiento académico y garantizar una educación de calidad y equitativa.

Capítulo II

Acompañamiento pedagógico docente

Los docentes son los pilares de la educación porque son profesionales que han recibido una formación enfocada en la transmisión de conocimientos por medio de estrategias didácticas para garantizar el aprendizaje de los estudiantes y la potencialización de sus habilidades. Estos profesionales tienen por objetivo asegurar que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades que les permitan desempeñarse en el campo académico y en la sociedad, por lo cual utilizan diversas herramientas y recursos para brindar un servicio que no solo cumpla con las expectativas de los padres y los alumnos, sino también para que los estudiantes crezcan a nivel personal y profesional, de tal manera que logren responder a las demandas de la sociedad.

Si bien la formación que el docente recibe durante la etapa universitaria es esencial para conocer las estrategias y medidas que debe aplicar en el aula para garantizar la transmisión de información y valores; sin embargo, no es suficiente porque las exigencias educativas cambian con el paso del tiempo, lo cual exige que el docente se actualice y adopte nuevas prácticas pedagógicas para continuar enseñando apropiadamente. De ahí que surge la necesidad de que los docentes cuenten con apoyo de otros profesionales capaces de orientarlos durante su trayectoria profesional, a fin de garantizar que los estudiantes reciban una buena educación y una formación integral durante su estadía en el centro educativo.

Como consecuencia de dicha necesidad, en los últimos años se ha implementado el acompañamiento pedagógico docente, el cual consiste en asignar un profesional a los centros educativos, con el objetivo de asesorar a los profesores y brindarles apoyo durante su práctica pedagógica. El acompañamiento pedagógico se ha convertido en un recurso indispensable en las instituciones educativas porque el profesional a cargo de esta labor está preparado para transformar la educación por medio de la transformación de las competencias docentes y el intercambio de experiencias, lo cual permite que los profesores crezcan y tengan la capacidad de responder a los nuevos tiempos educativos.

¿Qué es el acompañamiento pedagógico?

El acompañamiento pedagógico docente es un proceso por medio del cual se asesora a los profesores a fin de que mejoren la calidad de su gestión y prácticas pedagógicas en el aula, y se logre que los alumnos tengan un buen desempeño académico durante el año escolar. De acuerdo con Agreda y Pérez (2020), el acompañamiento pedagógico docente se define como una estrategia de formación ligada al intercambio de experiencias obtenidas por situaciones observables en el aula y el diálogo entre profesores para transformar sus prácticas pedagógicas.

Jabalera (2021) señala que el acompañamiento pedagógico es un instrumento que agrupa numerosas estrategias, las cuales son elaboradas con el propósito de desarrollar las competencias docentes. Dichas estrategias son necesarias para mejorar la labor del profesor, motivo por el que debe contar con el debido seguimiento para observar las debilidades y fortalezas de cada educador y optimizar la intervención docente en las aulas. El Ministerio de Educación (2016) sostiene que es una estrategia de formación dirigida a los profesores, cuya finalidad es fortalecer y mejorar sus competencias pedagógicas individuales para que tengan un mejor desempeño en el aula; para esto, se les brinda asesoría durante el año académico, la cual se complementa con la interacción colaborativa y estrategias de formación.

En este aspecto, el acompañamiento pedagógico no es una labor en la cual el docente busca avanzar por sí mismo, sino que tanto el acompañante como el profesor buscan mejorar y se brindan apoyo entre sí para responder ante de las nuevas demandas educativas; en otros términos, el responsable coopera con los educadores, sin interrumpir la actividades de estos, para proporcionarles estrategias y guiarlos durante el año académico, para que la labor pedagógica que los docentes realicen sea adecuada y, esencialmente, se fortalezca su profesionalización y reflexión crítica sobre su propio quehacer.

El Ministerio de Educación (2014a) manifiesta que el acompañamiento pedagógico docente posee cuatro características esenciales, las cuales se describen tal y como se explica en el fascículo de gestión escolar:

- Sistemático y pertinente: se aceptan los seguimientos continuos y completos de cada acompañante para que apunten las cualidades y deficiencias que presenta la práctica académica del profesor.
- Flexible y gradual: se proponen distintas o diversas posibilidades para apoyar a los docentes en su labor.

- **Formativa, motivadora y participativa:** el instructor crea espacios de reflexión e implementa cambios; conjuntamente, apoya los encuentros entre docentes para compartir experiencias basándose en el respeto y la confianza.
- **Permanente e integral:** acudir al instructor en medio del avance del proceso educativo para solicitar apoyo en la organización o evaluación curricular.

El acompañamiento pedagógico también se caracteriza por estar direccionado bajo tres enfoques y dos modalidades. Vásquez (2022) señala que los enfoques son crítico-reflexivo, inclusivo y crítico-intercultural.

- **Enfoque crítico-reflexivo:** en este enfoque el docente tiene la tarea de observar e indagar los procesos que aplica y sus propios resultados; a su vez, tiene la labor de participar de manera activa en la elaboración de proyectos educativos destinados a mejorar diferentes aspectos del aula.
- **Enfoque inclusivo:** este enfoque tiene por objetivo reducir las brechas de participación y aprendizaje entre los alumnos, para lo cual el docente debe optar por la educación inclusiva; es decir, considerar las necesidades y particularidades de cada alumno para brindarle apoyo e integrarlo cuando se requiera su participación.
- **Enfoque crítico-intercultural:** en este enfoque se consideran los intercambios culturales y se presenta en las conversaciones. Tiene por objetivo crear condiciones establecidas para que todos los integrantes de la comunidad educativa se sientan libres de pensar, vivir, aprender, descubrir, relacionarse y actitudes si ser recriminado por tener una cultura diferente. Bajo este enfoque, los profesores se centran en reestructurar el contenido curricular e involucrar un aprendizaje colaborativo y autónomo en el que los alumnos reconozca y respeten la diversidad cultural.

Respecto a las modalidades del acompañamiento pedagógico, el Ministerio de Educación (2019b) identifica dos: interna y externa.

Modalidad interna

En esta modalidad, el acompañamiento es implementado desde la propia institución educativa bajo el liderazgo de los directivos, con el propósito de mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores y lograr que los alumnos tengan una mejor formación educativa. En los centros educativos donde el Minedu interviene, son los coordinadores pedagógicos quienes realizan el acompañamiento pedagógico; en

cambio, donde no hay intervención del Minedu, es el equipo directivo el que se encarga de realizar el acompañamiento, tomando como referencia los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y el marco del compromiso de la gestión escolar.

Modalidad externa

En esta modalidad, el acompañamiento es efectuado por medio de un profesional que no trabaja en el centro educativo. Este acompañante actúa en coordinación con el equipo directivo y se encarga de dirigir la estrategia.

La modalidad externa solo es aplicable a la educación inicial y primaria de las escuelas interculturales bilingües públicas, y a colegios unidocente o polidocente incompletos. Estos centros educativos brindan un servicio educativo caracterizado por ser simultáneo y diferenciado, pues se adapta a las necesidades de los estudiantes, quienes provienen de otros sectores del país y tienen una lengua diferente al castellano, o tienen una escasa o baja conectividad, por lo cual no presentan buenos resultados académicos. Cabe precisar que el acompañamiento externo es implementado de manera focalizada por la complejidad de los retos que los profesores deben enfrentar para enseñar a los estudiantes de distintos grados y para acceder a procesos formativos o información que los ayuden a fortalecer su práctica pedagógica.

En general, el acompañamiento pedagógico es pertinente en los centros educativos porque permite que los docentes tengan el apoyo necesario para optimizar su desempeño y enseñar de forma personalizada, a fin de que los alumnos mejoren su aprendizaje y demuestran un mejor rendimiento durante sus exámenes. Por ello, este tipo de acompañamiento debe ser organizado, adecuarse a la realidad educativa y basarse en los resultados para conocer si el acompañamiento es o no efectivo y adoptar estrategias que permitan garantizar un buen desempeño docente.

Dimensiones del acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico docente posee tres dimensiones esenciales para garantizar la supervisión educativa: registro de situaciones observables, diálogo reflexivo y grupo de interaprendizaje. La primera dimensión es entendida como una fotografía de todo lo que sucede en el salón de clases, la cual permite volver a la situación para analizarla y comprender lo que sucedió en ese instante. La segunda dimensión se refiere a la comunicación establecida entre el acompañado y el acompañante, y tiene por finalidad la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica aplicada en el aula. La tercera dimensión es un espacio destinado a la reflexión crítica colectiva para fortalecer la autonomía profesional y fomentar la autoformación de los

docentes, además de compartir problemas y experiencias para proporcionar una mejor calidad de enseñanza educativa (Agreda y Pérez, 2020).

Si bien las tres dimensiones expuestas son las más conocidas, eso no quiere decir que no existan más dimensiones. Al respecto, es preciso señalar que el acompañamiento pedagógico tiene como finalidad promover el avance de los educadores por medio de una organización instructiva, que depende de la preparación, el intercambio de información y experiencias, y la autoevaluación competente; todo esto enfocado en asegurar el logro de un aprendizaje seguro. Para cumplir este fin se han planteado una serie de dimensiones, que son las siguientes (Huamani, 2017):

Comunicación efectiva

La comunicación entre el acompañante y el acompañado debe ser eficiente y en condiciones que no impidan compartir información y enseñar estrategias. La comunicación debe ser continua y estar basada en el mutuo entendimiento para generar un ambiente de confianza entre los involucrados, de manera que todos puedan participar y compartir su opinión sobre los temas que generan más dificultades en el aula. Es así que en esta dimensión se enriquece la labor docente al permitir el intercambio de experiencia y establecer una relación horizontal entre los participantes, lo cual ayuda a que se desarrollen como personas y profesionales durante el acompañamiento.

Acción reflexiva

Es importante que los docentes reflexionen sobre su labor pedagógica y las estrategias que aplican durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que conozcan sus dificultades y aciertos. Con esta información no solo podrán modificar su modo de enseñanza o tomar decisiones más acertadas para impartir la clase, sino que asumirán una mayor responsabilidad con su labor y perfeccionarán su práctica educativa, dentro de los lineamientos de educación nacional.

Saber pedagógico

Los maestros, gracias a su experiencia y formación, tienen grandes ideas para mejorar la calidad de la educación; por ello, es preciso que se les consideren en reuniones a fin de que propongan proyectos innovadores y, en caso de ser factible, se pongan en práctica sus propuestas.

Principios del acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico se fundamenta en los principios educativos que indican que la educación es un derecho fundamental, un proceso integrador, permanente y continuo. Alvarado (como se cita en Cardozo, 2021) plantea una serie de principios que regulan y unen las prácticas supervisoras desde un enfoque de desarrollo humano. Los principios que propone el autor son los siguientes:

- **Cooperación:** el acompañamiento debe ser realizado con un espíritu colaborativo entre el supervisado, el supervisor y los demás participantes que contribuyan con el logro de los aprendizajes previstos. Para garantizar una cooperación excelente se requiere considerar la empatía y la comunicación asertiva, que son claves durante el acompañamiento pedagógico; además, debe incluirse el fomento por la innovación y el reconocimiento de la eficiente labor docente.
- **Concertación:** el acompañamiento debe fomentar el espíritu participativo y la concertación durante la toma de decisiones en todas las áreas de la gestión educativa; sin dejar de respetar y valorar las diferencias y la personalidad de cada individuo, a fin de contribuir con la conservación de un buen y favorable clima institucional.
- **Oportunidad:** el acompañamiento debe ser permanente durante todo el proceso educativo, con el fin de identificar las necesidades de los educadores y brindarles apoyo para que cumplan con los objetivos de su plan de acción.
- **Objetividad:** el acompañamiento debe perseguir la objetividad. Esta persecución demanda la planeación y el desarrollo de investigaciones científicas, en la que se demuestre que la información analizada está fundamentada en hechos y no en suposiciones, como consecuencia de que se ha recurrido a la aplicación del método científico.
- **Practicidad:** el acompañamiento debe concretizarse en el campo. En este aspecto, es preciso que se privilegie la observación directa del proceso pedagógico y no los hechos educativos, además de verificar si los profesores enseñan los temas establecidos en la malla curricular nacional e institucional, y los alumnos aprenden lo expuesto por el docente. La información que se obtenga del proceso es muy útil para tomar decisiones y definir si se requiere aplicar nuevas medidas.

Por otra parte, Luque (2022) propone seis principios del acompañamiento pedagógicos:

- **Autonomía:** los profesores desarrollan sus capacidades, habilidades y competencias de forma autónoma; además, establecen sus metas, autorregulan sus necesidades y proponen sugerencias para mejorar.
- **Participación:** el acompañado y el acompañante establecen un vínculo cercano, pues ambos tienen el mismo fin: contribuir al quehacer educativo por medio de sus propuestas y experiencias.
- **Integralidad:** el análisis de la práctica educativa se efectúa de manera no fragmentada y holística.
- **Equidad:** todos los docentes tienen la opción de crecer, porque las oportunidades de aprendizaje son brindadas equitativamente; gracias a esto, cada uno experimenta cambios y logra avanzar profesionalmente.
- **Criticidad:** los docentes fortalecen su pensamiento crítico debido al apoyo brindado por el acompañante, lo cual lo permite que tomen decisiones acertadas en cada problema y asuman una actitud analítica ante las diferentes realidades que se les presenta.
- **Ética:** el acompañamiento tiene una relación estrecha con la formación de valores, tales como la solidaridad, la justicia, la democracia y la responsabilidad con sus compromisos y cumplimiento de tareas.

En general, los principios expuestos muestran que el acompañamiento pedagógico debe ser colaborativo y participativo para brindar seguridad en el acompañado y construir una relación sana entre los integrantes, a fin de que no se cohíban y compartan sus ideas, sin faltarse el respeto. Para esto, las autoridades y los acompañantes deben organizarse y elaborar anticipadamente un plan donde se plasmen las actividades del acompañamiento, a fin de detectar debilidades y fomentar la capacitación y el autoaprendizaje de los docentes.

Acompañamiento pedagógico: etapas

El acompañamiento pedagógico docente tiene cuatro etapas (sensibilización, diagnóstico, desarrollo y cierre), las cuales se desarrollan durante el año académico. En cada una de estas etapas se analiza la situación del docente en el aula, se les brinda estrategias y se observa si cumplió con los resultados esperados en función a las competencias priorizadas (Ministerio de Educación, 2020). Para comprender cada

etapa, en los acápites siguientes se detalla de qué tratan y las actividades que se realizan.

Fase de sensibilización

En la primera fase se analiza el escenario donde se desarrollarán las actividades, lo cual incluye coordinar el espacio y las fechas en las que se acompañará al docente. Luego de determinar el espacio, el docente acompañante analiza la realidad del grupo y las competencias de cada profesor para elaborar las medidas que se requiere implementar. Posteriormente, el acompañante se encarga de brindar una profunda orientación a cada uno de los involucrados para indicar lo que se va a realizar durante el año académico. Es en estas reuniones donde se coordina y socializa con los profesores y el equipo directivo para que se familiaricen y compartan sus ideas o inquietudes sobre el acompañamiento pedagógico, o también para que conozcan las características del grupo y de los estudiantes que cada educador tendrá a su cargo (Galán, 2017).

El Ministerio de Educación (2018a) indica que la fase de sensibilización está orientada a alcanzar un buen nivel de comprensión de las actividades, los objetivos, las funciones y los roles de los participantes, para lo cual se organizan reuniones donde se socializa y se explica cómo será el procesos formativo, a fin de que los profesores tomen conciencia sobre sus necesidades pedagógicas y observen cuán importante es reflexionar sobre la construcción personal y colectiva del saber pedagógico. Ahora, para garantizar un buen proceso de sensibilización, el Ministerio de Educación (2018a) recomienda seguir las siguientes pautas:

Antes de la reunión

- Revisar los materiales vinculados con el acompañamiento, por ejemplo, normas, protocolos y resoluciones.
- Elaborar una agenda donde se plasmen los objetivos de las reuniones.
- Preparar una presentación en la que se detalle la naturaleza del acompañamiento.
- Programar la fecha de reunión para la jornada de sensibilización.

Durante de la reunión

- Explicar las tareas y la naturaleza del acompañamiento enfatizando la mejora de la práctica docente y su impacto en el rendimiento académico de los alumnos.
- Presentar el diseño de la jornada de sensibilización y coordina el espacio, fecha, hora, duración de las reuniones para evitar que algún docente falte.
- Informar sobre los fines y procedimientos de la visita diagnóstica.
- Informar las actividades de monitoreo que habrá en el año para conocer las dificultades y los avances de cada docente.

Después de la reunión

- Organizar y sistematizar los compromisos con los profesores y, si existe la posibilidad, publicarlos en la sala de profesores.
- Hay que recordar que el docente cuenta con la asistencia técnica de un especialista del Sistema Integrado de Formación Docente en Servicio (Sifods) para atender sus preguntas de manera presencial o virtual.

Es preciso destacar que, en la jornada de sensibilización, los docentes deben asistir a la hora acordada; asimismo, el acompañante pedagógico tiene que utilizar estrategias que exigen la participación individual y grupal para que todos los participantes compartan su opinión y se promueva la reflexión sobre la necesidad de optimizar la práctica pedagógica.

Fase de diagnóstico

En la segunda fase se identifican las necesidades de formación de los profesores y las características del contexto socioeducativo, para lo cual el acompañante pedagógico analiza el panorama e identifica los problemas que surgen en la práctica pedagógica con la ayuda de algunos instrumentos. Así también, en la fase de diagnóstico se procede con la elaboración del Plan de Acompañamiento a nivel individual e institucional basándose en las necesidades de formación que se identificaron en la primera visita diagnóstica (Ministerio de Educación, 2018b). Cabe precisar que este plan ha sido elaborado considerando la opinión del docente, a fin de que establezcan un cronograma y las dos partes puedan asistir

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2018a), en la fase de cierre se deben llevar a cabo las siguientes actividades:

Antes de la visita diagnóstica

- Elaborar el cronograma de la visita en el que se consideren los horarios de los profesores. Debe tener una duración no menor a dos horas pedagógicas.
- Reunirse con el equipo directivo con el propósito de comunicar la finalidad de esta fase, compartir el cronograma y recibir aportes para que el cronograma tenga un impacto positivo en los docentes.
- Coordinar la fecha y hora de entrevista con el equipo directivo para recoger la información sobre las características de la escuela y determinar las particularidades que puedan influenciar o cumplir algún rol al momento de implementar el acompañamiento pedagógico docente.
- Ajustar el cronograma, si es necesario; validarlo y enviarlo al director para que conozca las actividades que se realizarán.
- Asegurarse de que los profesores conozcan los instrumentos que se emplean durante la visita diagnóstica.

Durante de la visita diagnóstica

- Asistir puntualmente al aula para registrar las evidencias desde el principio hasta el final de la sesión.
- Coordinar con el profesor la manera en que se presentará ante los alumnos.
- Situarse en un lugar estratégico para observar todo lo que ocurre en el salón de clases sin interrumpir el desarrollo de la sesión.
- Observar de modo sistemático la clase enfocándose en el desempeño del docente en el aula para escribir todas las evidencias posibles.
- Coordinar con el profesor, después de culminada la visita, la hora y fecha en la que se podrá realizar la entrevista personal.
- Revisar la planificación curricular del profesor y analizar las evidencias registradas para identificar cuál es el nivel de desempeño del docente.
- Reunirse con el profesor para complementar la planificación curricular respecto a las sesiones de aprendizaje y su programación anual.
- Determinar dónde y cómo se retroalimentará después de realizar otras observaciones en el aula.

Después de la visita diagnóstica

- Identificar las debilidades y fortaleza de la práctica docente.
- Priorizar las necesidades de formación y programar acciones que se van a realizar durante el acompañamiento pedagógico.
- Elaborar un plan de acompañamiento pedagógico.
- Comunicar al equipo directivo los resultados obtenidos en la visita diagnóstica.
- Apuntar los aportes brindados por el equipo directivo y considerarlo en el plan de acompañamiento.
- Es necesario recordar que el docente cuenta con la asistencia técnica de un especialista del Sifods para atender sus preguntas de manera presencial o virtual.

Para precisar, el Plan de Acompañamiento a nivel individual e institucional es un documento de gestión realizado con apoyo del equipo directivo. En este se definen y enlistan las necesidades formativas de los profesores y las potencialidades del centro educativo para, posteriormente, priorizarlas, atenderlas y solucionarlas mediante estrategias formativas, a fin de lograr la autonomía de la institución y fortalecer la de cada docente para que su desempeño sea óptimo durante su estadía en el aula. El Ministerio de Educación (2018a) señala que para realizar el Plan de Acompañamiento se requiere seguir los pasos que se exponen a continuación: 1) Visibilizar el escenario futuro, 2) Diagnosticar las necesidades formativas, 3) Definir los objetivos del plan de acompañamiento, 4) Diseñar acciones en el marco de las estrategias de formación, y 5) Elaborar el cronograma de las acciones formativas.

En el primer paso se considera el desempeño de los docentes a fin de tener un mejor impacto en el aprendizaje de los alumnos; asimismo, se analiza el perfil del docente y se compara con el perfil que debe cumplir de acuerdo con lo solicitado por la institución educativa. En el segundo paso se considera la matriz de caracterización del contexto, ya que ayuda a realizar un mejor análisis real del contexto, lo cual permite diseñar y desarrollar acciones formativas para los profesores de las instituciones. A su vez, en el segundo paso se organiza e interpreta la información para conocer las necesidades formativas que requieren priorizarse.

En el tercer paso, después de identificar las necesidades, organizarlas e interpretarlas, se definen los objetivos formativos y las metas anuales. En el cuarto paso se crean una serie de acciones, por ejemplo, las visitas en aula, los talleres de

actualización, las reuniones de trabajo colegiado y la reflexión sobre la práctica. Por último, se elabora el cronograma en el cual se consideran las necesidades formativas identificadas, los recursos, las estrategias formativas, los responsables del plan y el tiempo.

Fase de desarrollo

En la tercera fase se pone en ejecución el plan elaborado en la fase previa a través de visitas al docente en el aula o en las sesiones programadas. En estas actividades, el acompañante observa el desempeño del profesor para obtener datos y registrar la información, la cual sirve como base para promover el diálogo reflexivo e implementar cambios enfocados en la mejora continua individual y colectiva de los profesores (Ministerio de Educación, 2018b).

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2018a), en la fase de desarrollo el acompañante pedagógico realiza las siguientes actividades:

Antes de la visita

- Coordinar con los docentes y el directivo el cronograma de visita.
- Ingresar el cronograma de visitas en el sistema de información.
- Revisar el plan de acompañamiento verificando que se enfatizan las necesidades de formación identificadas.
- Diseñar y seleccionar los recursos o materiales para facilitar al docente el desarrollo del diálogo reflexivo.
- Organizar los instrumentos de recolección de información, por ejemplo, el cuaderno de campo, la planificación curricular y el portafolio.

Durante de la visita

- Observar y registrar las evidencias de la práctica docente en el salón de clases.
- Analizar lo observado para comenzar a planificar el diálogo reflexivo.
- Desarrollar las reuniones para reflexionar sobre la práctica.

La visita puede ser realizada en uno o dos días. En el caso de que se haga en un día, el acompañante pedagógico es presentado a los alumnos y se ubica en un lugar donde no interrumpa la sesión, para comenzar con la observación y el registro de la práctica pedagógica. Después de que la sesión culmine, el acompañante se despide de

todos y procede a coordinar con el profesor el horario para iniciar la reflexión sobre su práctica. Para esto, el acompañante ha planificado previamente el currículo en el cual se reconocen los ítems alcanzados por el educador y aquellos que aún requiere mejorar. Durante la reflexión, el acompañante revisa las evidencias recolectadas y señala al profesor su nivel de desempeño, sus logros alcanzados y cómo puede seguir mejorando.

En el caso de una visita de dos días, en el primer día se realiza todo lo señalado en el párrafo anterior; en el segundo día, el docente, en conjunto con el acompañante, conduce la sesión según lo planificado.

Después de la visita

- Actualizar la información sobre el desempeño docente en el plan de acompañamiento pedagógico.
- Acordar la fecha de la siguiente visita con el profesor.
- Comunicar al equipo directivo los compromisos que el docente ha asumido.
- Registrar la información en la plataforma.
- Extraer y sistematizar las conclusiones obtenidas a partir de las lecciones.

Respecto al diálogo reflexivo, el acompañante pedagógico debe prepararlo considerando los criterios de pertinencia y coherencia curricular. Respecto a la coherencia, este supone realizar un análisis sobre la relación lógica existente entre los elementos de la unidad didáctica y la sesión de aprendizaje; las actividades, las estrategias, los propósitos, entre otros; la planificación institucional y nacional; y la planificación de sesión y de unidad. En cuanto a la pertinencia, esta supone observar cómo los elementos de la planificación del currículo se vinculan con el contexto, las oportunidades, las demandas y las características de la institución.

Durante la reunión del diálogo reflexivo, se debe garantizar un clima de confianza para que todos los docentes se involucren con el proceso y expresen sus interpretaciones o argumentaciones, y reconozcan sus fortalezas o alternativas de mejora. Conjuntamente, el docente debe reflexionar sobre las necesidades de sus alumnos y los compromisos que asumen con ellos para mejorar su práctica pedagógica.

Acompañamiento pedagógico docente y su importancia en

Fase de cierre

En esta fase final se tiene por objetivo hacer un balance de los desempeños logrados por cada docente acompañado basándose en los resultados que tuvo antes del proceso de acompañamiento. En esta fase, el acompañante pedagógico realiza la última

Tipo de investigación

este estudio para descripciones en el sentido de que se identifican el objeto de estudio y se detallan las clases, categorías (García, 2010). Asimismo, es correlacional, debido a que se ⁴⁰ existe entre las variables propuestas para el estudio.

Enfoque de investigación

vista para evaluar junto con el profesor el proceso y los logros que alcanzó en su práctica pedagógica respecto a sus competencias. A nivel institucional se efectúa una reflexión conjunta en la que se enfatizan los logros alcanzados a nivel colectivo; además, los profesores y el equipo directivo comparten sus nuevos compromisos, así como sus percepciones y experiencias acerca del proceso y cuánto lograron avanzar (Ministerio de Educación, 2018b).

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2018a), en la fase de cierre se deben seguir las siguientes actividades:

Actividades preparatorias

- Organizar una reunión con el equipo directo con la finalidad de coordinar el cierre de las actividades de acompañamiento.
- Elaborar el cronograma de la última visita a los docentes que recibieron compañía y reajustarlo en caso de que tengan una disponibilidad diferente a la establecida.
- Incentivar la participación de todos los profesores.
- Preparar anticipadamente los instrumentos que se deban usar en la visita.
- Revisar el plan de mejora o de acompañamiento para orientar la evaluación realizada.
- Coordinar con el director la reunión de cierre considerando la asistencia de los docentes.
- Participar en la reunión técnica.

Ejecución de la fase de cierre

- Realizar la última visita a los profesores a fin de aplicar los instrumentos siguiendo el proceso aplicado en las sesiones anteriores.
- Efectuar el registro de los desempeños de cada docente.
- Retroalimentar a los profesores por medio del diálogo reflexivo y ayudarlos a identificar sus debilidades y los logros que han obtenido durante el proceso de acompañamiento.
- Sistematizar las necesidades de formación para mejorar el plan de educativo o para que sirva como base.

rendimiento académico escolar

es descriptivo porque se realiza
características esenciales del
partes de dicho objeto (Bernal,
pone conocer la relación que

- Los profesores y el equipo directivo comparten los resultados para tener una mirada panorámica sobre la situación y observar las necesidades de formación, a fin de tomar decisiones que beneficien el desempeño del docente.
- Efectuar una jornada de reflexión con los profesores y el equipo directivo sobre las experiencias del acompañamiento y de los logros alcanzados por los docentes durante las sesiones.
- Elaborar y presentar el informe final de cada docente y el balance de la institución.

Cabe precisar que en el informe final se incluyen los registros y las labores realizadas durante el acompañamiento, además de los reportes sobre el avance de la implementación del plan de acompañamiento a nivel cualitativo y cuantitativo.

Por otro lado, se realizan encuestas de satisfacción para evaluar la pertinencia, calidad y utilidad de los servicios ofrecidos, y se registra la información en el sistema para facilitar la gestión del programa y mostrar en tiempo real el número de visitas realizadas al año por el acompañante pedagógico.

Acompañante pedagógico

El acompañante pedagógico es un docente titulado, cuya función es acompañar a los profesores de los centros educativos con el objetivo de elevar el nivel de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes, así como reducir las brechas educativas en el ámbito urbano y rural. Según Macahuachi y Ramos (2021), el acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación implementada para los docentes, con el propósito de mejorar su labor pedagógica y que puedan brindar un buen servicio educativo para que los estudiantes logren un desempeño académico óptimo. Para ello, se organizan espacios de diálogo en los cuales los profesores y el acompañante pedagógico comparten experiencias y estrategias enfocadas en la práctica docente.

El acompañante pedagógico se define como aquel profesional que debe adoptar una forma de acción argumentativa, discursiva, democrática y comunicativa para fomentar el análisis y la reflexión en los docentes, con el fin de tomar decisiones acertadas; en otros términos, un acompañante pedagógico es un “amigo crítico” que se encarga de elaborar preguntas desafiantes para que los docentes analicen su desempeño en el aula y propongan soluciones que les permitan mejorar su práctica pedagógica (Aravena *et al.*, 2022). El acompañante pedagógico posee una serie de características que se observa durante su labor:

- Brinda información confiable para una correcta toma de decisiones y ofrece asesorías, cuya finalidad es optimizar la práctica pedagógica de los docentes con el objetivo de que superen sus dificultades y sus limitaciones en el proceso pedagógico.
- Proporciona apoyo y estimula la labor docente, además de generar espacios de reflexión y apoyar el desempeño de los profesores.
- Fortalece las relaciones entre los docentes.
- Atiende de forma continua y armónica a los profesores durante el proceso educativo, e incorpora el monitoreo para conocer la realidad de cada educador y brindarle apoyo a fin de mejorar la calidad educativa.
- Es sistemático, porque mantiene la concordancia en sus técnicas, etapas, instrumentos y procesos, procurando la objetividad.

Para que un profesional sea considerado un acompañante pedagógico, necesitar cumplir con cierto perfil, pues de dicho profesional depende que la educación mejore, al proporcionar pautas para optimizar el desarrollo personal y profesional de los docentes. De acuerdo con Guzmán *et al.* (2023), un acompañante pedagógico debe tener habilidades blandas y la capacidad para identificar las desventajas y ventajas del desempeño de los docentes que tiene a su cargo; asimismo, debe poseer una buena actitud crítica y mostrar interés por aprender, de manera que no se muestre reacio a considerar la postura del profesor durante las sesiones y a recibir críticas constructivas que ayuden a elaborar las siguientes sesiones. También debe enfocarse en la mejora continua de su desempeño y tomar actitudes positivas; recibir capacitaciones dirigidas a perfeccionar la labor del acompañante para que guíe al educador adecuadamente; y saber manejar los recursos tecnológicos porque son herramientas útiles para compartir información o realizar actividades que motiven la participación en las sesiones (Guzmán *et al.*, 2023).

Por otra parte, la figura del acompañante pedagógico se ha implementado gradualmente en la educación básica y se ha convertido en un factor indispensable en las instituciones, por lo cual está avalada por directrices y lineamientos (Balarin y Escudero, 2019), además de estar enfocada en cumplir con las competencias docentes establecidas por el Ministerio de Educación (2014), entre las cuales destacan cuatro:

- Competencia 1: Planificar la enseñanza garantizando la coherencia entre el proceso pedagógico, los logros educativos, la evaluación y los recursos disponibles.

- Competencia 2: Crear un clima apropiado para la convivencia, el aprendizaje y la vivencia de la diversidad.
- Competencia 3: Conducir el proceso de enseñanza mostrando dominio de los contenidos y usando recursos y estrategias que se adapten a cada tema.
- Competencia 4: Evaluar de forma permanente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos establecidos, y tomar decisiones para identificar si es necesario retroalimentar los temas impartidos.

En general, el acompañante pedagógico es un profesional capacitado, con amplios conocimientos y experiencia sobre la práctica pedagógica, que se compromete a guiar, ayudar y apoyar académica, personal y profesionalmente a los docentes de manera democrática, respetuosa, horizontal, constructiva y formativa, y, en determinadas situaciones, a recibir críticas constructivas. Por ello, debe mostrar una actitud positiva, a fin de que los docentes confíen en él y compartan sus ideas durante el proceso de acompañamiento y asuman una mayor responsabilidad durante la práctica formativa. De este modo, se generan cambios significativos en la formación de los docentes acompañados, lo cual se refleja en su desempeño y en el rendimiento académico de los estudiantes.

Funciones del acompañante pedagógico

En el acápite anterior se ha explicado que el acompañante pedagógico brinda confianza, seguridad y una oportuna orientación para impulsar el desarrollo profesional y personal de los profesores. Esta labor de acompañamiento está orientada a fortalecer el desempeño del docente por medio de la asistencia técnica, la cual se basa en el intercambio de conocimientos y experiencias entre todos los actores que participan en las sesiones, independientemente de la jerarquía que posean (Margoth *et al.*, 2019).

En ese sentido, el acompañante pedagógico es un profesional destinado a ofrecer asesoría continua, planificada, interactiva, contextualizada y respetuosa para mejorar y revalorar la práctica pedagógica, y para que los docentes tengan la oportunidad de compartir sus experiencias, crezcan juntos y brinden un adecuado servicio educativo, a fin de que los estudiantes tengan una formación integral.

Ahora, para que los docentes que asisten a las sesiones de acompañamiento mejoren su práctica pedagógica es fundamental que muestren interés por la información compartida; por otro lado, es imprescindible que cada acompañante pedagógico tenga la capacidad para mejorar de manera progresiva sus competencias

profesionales y, sobre todo, cumpla con sus funciones. Estas funciones son las siguientes (Ministerio de Educación, 2019):

- Argumentar el proceso de planificación del acompañamiento pedagógico teniendo en consideración los enfoques de formación, visión de docencia, criterios y principios del Marco del Buen Desempeño Docente y de las características de la escuela.
- Demostrar responsabilidad, ética y compromiso durante el proceso de formación y al ejercer sus funciones en la institución.
- Fomentar el trabajo colaborativo en todo el colegio para implementar y desarrollar comunidades de aprendizaje y fortalecer la autonomía institucional.
- Fomentar la autorreflexión y la reflexión de la práctica pedagógica a nivel individual y grupal, con el propósito de mejorar el desempeño del profesor y el aprendizaje del estudiante, lo cual se refleja en los resultados que se obtienen en las evaluaciones docente y estudiantil.
- Identificar las demandas y necesidades formativas de los profesores de la institución para elaborar e implementar propuestas.
- Observar y analizar las evidencias registradas sobre la práctica pedagógica del docente al que se ha intervenido.
- Orientar los procesos de desarrollo curricular considerando las necesidades formativas, el tipo de escuela y el contexto.
- Planificar y organizar el acompañamiento pedagógico considerando las demandas y las necesidades formativas de los profesores.
- Procesar sistemáticamente los avances y los resultados del acompañamiento y reportarlos al equipo directivo y a los docentes.
- Reflexionar sobre la forma en que se ejerce la labor de acompañante pedagógico y sistematizar las lecciones aprendidas durante las sesiones.

Con el ejercicio de estas funciones el acompañante pedagógico demuestra tener competencias técnicas pedagógicas, habilidades de indagación y competencias personal. En el primer punto, el acompañante muestra un claro dominio de las estrategias de aprendizaje en aulas multigrados, políticas educativas, gestión educativa y estrategia para capacitar a docentes y promocionar las buenas prácticas. En el segundo, el acompañante muestra tener las habilidades para analizar la práctica

pedagógica de cada docente y transformarla, recopilar información y plantear alternativas de solución. En el tercero, el acompañante demuestra ser capaz de recoger información, analizar la práctica y, a partir de la información, proponer medidas que optimicen la labor del docente.

En efecto, el acompañamiento pedagógico es un proceso clave para formar a profesores y volverlos más competentes en su área, de manera que logren desempeñarse eficientemente en el salón de clases y cumplir sus labores sin problemas. Ante esto, el docente acompañante es indispensable para garantizar la mejora de los profesores, porque al promover espacios de socialización y retroalimentación, se fomenta la colaboración entre educadores y el equipo directivo, el cual está presente en algunas sesiones para brindar apoyo o sugerencias; así también, en estos espacios se intercambian ideas, saberes, experiencias y conocimientos pedagógicos, además de crear, en conjunto, procesos de evaluación, materiales de evaluación, estrategias de enseñanza y otros componentes didácticas que ayuden a garantizar la calidad educativa (Beltrán-Véliz *et al.*, 2022).

Con el acompañamiento pedagógico es posible transformar la realidad educativa de todo el país, pues, por medio del diálogo y la reflexión de las prácticas pedagógicas, los docentes conocen sus fortalezas y debilidades, y a partir de este conocimiento, aplican las soluciones proporcionadas por el acompañante, con lo cual optimizan su labor y garantizan el aprendizaje de los estudiantes.

Capítulo III

Acompañamiento pedagógico en la formación docente

La formación docente es un pilar fundamental en el desarrollo de la educación de calidad. Los docentes juegan un rol clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, es esencial brindarles las herramientas y el apoyo necesario para su crecimiento profesional. En este capítulo se reflexionará acerca del acompañamiento pedagógico como una estrategia efectiva en la formación docente, explorando diferentes formas de intervención, como la actualización docente y las visitas al aula, y analizando la relación entre el acompañamiento y el desempeño docente.

La formación docente no se limita únicamente a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que implica un proceso continuo de desarrollo profesional. El acompañamiento pedagógico se presenta como una estrategia fundamental en este proceso, ya que brinda un apoyo personalizado y cercano a los docentes, permitiéndoles reflexionar sobre su práctica, identificar áreas de mejora y fortalecer sus habilidades pedagógicas.

Una de las formas de intervención más utilizadas en el acompañamiento pedagógico es la actualización docente. La educación está en constante evolución, y los docentes deben mantenerse al tanto de las nuevas metodologías, recursos y enfoques pedagógicos. A través de la actualización docente, los acompañantes pedagógicos proporcionan al maestro herramientas actualizadas, promoviendo así la mejora continua de su práctica y su capacidad para enfrentar los desafíos del aula.

Además de la actualización docente, las visitas al aula son otra forma importante de intervención en el acompañamiento pedagógico. Estas visitas permiten que los acompañantes pedagógicos observen directamente la práctica docente, brindando retroalimentación constructiva y sugerencias de mejora. Las visitas al aula proporcionan a los profesores un espacio para reflexionar sobre su desempeño, recibir orientación específica y fortalecer sus habilidades pedagógicas en un contexto real.

La relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente es estrecha y significativa. A través del acompañamiento, los maestros pueden mejorar su práctica, incrementar su confianza en el aula y aumentar su satisfacción profesional. El acompañamiento pedagógico no solo se centra en corregir errores, sino también en

potenciar fortalezas y talentos individuales. Al brindar un apoyo personalizado, los docentes se sienten respaldados y motivados para alcanzar niveles más altos de excelencia en su desempeño.

En resumen, el acompañamiento pedagógico se posiciona como una estrategia efectiva en la formación docente. A través de la actualización docente y las visitas al aula, se ofrece a los profesores el apoyo y las herramientas necesarias para mejorar su práctica pedagógica. Esta relación estrecha entre el acompañamiento y el desempeño docente contribuye a la calidad de la educación y al crecimiento profesional de los maestros, impactando positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo integral de los estudiantes.

Formación docente

La formación docente juega un papel fundamental en el ámbito educativo, ya que los profesores son agentes clave en la transmisión del conocimiento y en la formación de las nuevas generaciones. La formación docente abarca un conjunto de procesos educativos diseñados para preparar a los profesionales de la enseñanza, dotándolos de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desempeñar su labor de manera efectiva. Estos procesos incluyen la formación inicial, gracias a la cual se adquieren los fundamentos teóricos y las competencias básicas; la práctica docente, que brinda la oportunidad de aplicar esos conocimientos en un contexto real; la formación continua, que implica el desarrollo profesional a lo largo de la carrera; la reflexión y el análisis constantes sobre la práctica pedagógica; la participación en investigaciones educativas; y la colaboración y el aprendizaje entre pares. La formación docente busca promover la excelencia en la enseñanza, la actualización constante y la mejora continua, con el objetivo de garantizar una educación de calidad y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

La formación docente debe ser continua y permanente, ya que esto ayuda a convertir al maestro en un agente de transformación social. En el contexto actual, es necesario adoptar nuevas perspectivas que aborden aspectos generales conceptuales, ya que los conocimientos pragmáticos, instrumentalistas y tecnológicos suelen prevalecer sobre el desarrollo personal y social del docente.

El rol que cumple el docente en el sistema escolar es un elemento fundamental dentro de las intervenciones que propone toda reforma educativa destinada a elevar la calidad del servicio formativo. Debido a su enorme influencia en el desarrollo socioeconómico y cultural de cada zona, se plantean diversas interrogantes en torno a la elección de la mejor estrategia para fortalecer la profesionalidad pedagógica, así

como la manera más adecuada de incorporarla en los procesos de inculturación. Al respecto, el diseño de los contenidos y los procedimientos para transformar al maestro en un sujeto activo de aprendizaje se hacen indispensables, entre otros. Las respuestas a estos cuestionamientos deben brindar pistas sobre cómo la formación docente puede contribuir al tipo de sociedad que se espera y su impacto en los individuos (Nieva y Martínez, 2016).

Al analizar el concepto de formación, resulta pertinente llevar a cabo una reflexión más profunda sobre este. Según Ortiz y Sanz (2016), la categoría de formación ha sido abordada desde una perspectiva externa, considerándola como un proceso educativo con fines específicos que produce un resultado, sin reconocer el papel activo y protagónico de los sujetos en formación desde una perspectiva interna. Ante este análisis, resulta evidente que se requiere una visión integral que considere tanto los aspectos internos como los externos del individuo, así como la relación que establece con su entorno, su cultura y los demás, como parte de su historia de desarrollo y proyección social.

Además, es necesario abordar el concepto de formación docente, el cual presenta una particularidad especial debido al papel que desempeña en la sociedad y la cultura. Según Nieva y Martínez (2016), se pueden identificar al menos cuatro enfoques:

- Paradigma conductista: concibe la formación como un proceso de entrenamiento y repetición.
- Paradigma tradicional de oficio: considera al docente como alguien que domina las técnicas y el arte de enseñar, pudiendo desempeñarse sin requerir formación previa.
- Paradigma personalista o humanista: pone énfasis en las cualidades del docente como persona, implicando aspectos como el autoconcepto, el diálogo y la comunicación entre los individuos.
- Paradigma indagador, reflexivo o crítico: la formación se lleva a cabo desde una perspectiva de investigación y reflexión sobre la práctica docente. Busca formar al profesor con habilidades reflexivas y un sistema para resolver problemas, permitiéndole examinar conflictos y tomar decisiones adecuadas.

Procesos de formación docente

La formación continua se destaca como uno de los procesos de formación docente más importantes y necesarios dentro del ámbito educativo. A medida que evolucionan

los enfoques pedagógicos, las tecnologías educativas y las necesidades de los estudiantes, los profesores deben mantenerse actualizados y en constante desarrollo profesional. La formación continua les permite adquirir nuevos conocimientos, habilidades y estrategias pedagógicas que los ayudan a enfrentar los desafíos educativos de manera efectiva. Además, la formación continua fomenta la reflexión sobre la propia práctica docente, impulsando la mejora continua y la adaptación a las cambiantes demandas del entorno educativo. Al participar en programas de formación continua, los maestros también tienen la oportunidad de colaborar con otros profesionales de la educación, intercambiar ideas y experiencias, y enriquecer su repertorio de recursos educativos. En definitiva, la formación continua es fundamental para garantizar que los docentes estén preparados y capacitados para brindar una educación de calidad, relevante y significativa a sus estudiantes en un entorno educativo en constante evolución.

En los primeros años del siglo actual, los educadores se enfrentan a desafíos como la globalización y la revolución digital, que han alterado las costumbres y formas de vida de las personas debido al constante e imparable avance de la tecnología digital e Internet. Además, se enfrentan a nuevos escenarios en su práctica diaria con enfoques innovadores de enseñanza y aprendizaje (Maldonado-Ramírez, 2020; Viñals y Cuenca, 2016). La formación continua sigue siendo relevante no solo para el crecimiento profesional docente, sino por sus efectos en el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje, en consonancia con los nuevos escenarios que plantea la educación.

La adaptación de nuevas formas de trabajo en clase responde a los cambios curriculares periódicos, los requerimientos de actualización según las necesidades de cada contexto, y a las propuestas de renovación constante que se producen en el campo del conocimiento pedagógico (Núñez-Rojas, 2019; González-Fernández *et al.*, 2019). Por lo tanto, la formación continua se ha convertido en un proceso estructurado, que parte de un análisis crítico y dirigido a reemplazar las competencias adquiridas inicialmente, con el fin de alinearse a los retos del entorno social (Chávez y Vieira, 2020). De esta manera, la formación continua se circunscribe en un eje fundamental de las políticas educativas que hace viable la modernización de las instituciones escolares y el logro de la eficacia educativa (Guadalupe *et al.*, 2017).

La formación continua de los docentes facilita el desarrollo de competencias pedagógicas necesarias para el ejercicio profesional, y se considera indispensable para la mejora constante de la práctica educativa (Jiménez *et al.*, 2018). Asimismo, se concibe la formación continua como un proceso sistemático, coherente y organizado en el cual los educadores en servicio participan de manera individual o colectiva en procesos de

formación reflexiva y crítica, promoviendo el desarrollo de competencias profesionales (Aguirre-Canales *et al.*, 2021).

Acompañamiento pedagógico como estrategia para la formación docente

Durante el siglo XIX, era responsabilidad del tutor o tutora educar a sus estudiantes sobre cómo utilizar su capacidad mental, enseñándoles a pensar en lugar de decirles qué pensar. Este principio ha sido fundamental en los enfoques de tutoría en Occidente. No obstante, existen diversas formas teóricas de tutoría que se centran en mejorar la calidad de la educación. Por ejemplo, la tutoría individual o asesoramiento personalizado implica que un profesor-tutor o profesora-tutora conozca la situación personal de cada estudiante, brindando apoyo y orientación en la planificación y ejecución de sus tareas escolares. Por otro lado, la tutoría grupal implica que el profesor o profesora/tutor o tutora apoye la orientación curricular y la participación dentro del centro educativo. Además de la tutoría grupal, también se incluyen tutorías técnicas, de diversidad y de prácticas en empresas, como se describen en la Tabla 1.

Tabla 1 – Tipificación de tutorías y principales rasgos

Tipo de tutoría	Rasgos
Individual	Trabaja sobre la autoestima del estudiantado, estimula la toma de responsabilidades, desafíos y expresión de emociones.
De grupo	Informa sobre condiciones y características del centro educativo y de alumnos y alumnas.
Técnica o académica	Es desempeñada por profesorado no designado como personas tutoras, pero que se orienta a su seguimiento.
De la adversidad	Considera capacidades y ritmos de aprendizajes.
De práctica en empresas	Se realiza por docentes cuando supervisan prácticas pedagógicas profesionales.
Profesional	Se expande hacia institutos, colegios, mundo empresarial y laboral.
Estratégica	Enseña estrategias de aprendizaje al estudiante. Su objetivo es el éxito del aprendizaje.

Fuente. Tomado de San Martín *et al.* (2021).

Las tutorías proporcionan beneficios tanto para los estudiantes como para los tutores y tutoras. Para estos últimos, ofrecen ventajas en términos de desarrollo profesional y personal, como aprender y reflexionar sobre su propia práctica, adquirir nuevos enfoques didácticos, mejorar las habilidades de comunicación y experimentar satisfacción personal. En cuanto a los estudiantes, se benefician del apoyo en su desarrollo profesional, la colaboración en la construcción de aprendizajes y la integración en la cultura escolar (San Martín *et al.*, 2021).

Si bien es cierto, la tutoría implica el acompañamiento del docente en servicio, este debería formar parte de un proyecto institucional con lineamientos de mejora didáctica y articulado con políticas educativas que buscan atender demandas educativas específicas. En un sentido amplio, el acompañamiento pedagógico procura una intervención oportuna de actores claves que ayuden con acciones concretas, a fortalecer las competencias de los docentes en formación, al comienzo o durante el ejercicio de la enseñanza (Lunenberg *et al.*, 2014).

El acompañamiento brinda una oportunidad para fomentar el crecimiento profesional de los docentes principiantes. Se trata de la posibilidad de observar y comprometerse con buenas prácticas educativas, ponerlas en práctica, recibir apoyo y asesoramiento a través de retroalimentación con nuevas ideas y oportunidades de mejora (San Martín *et al.*, 2021). Aunque durante los acompañamientos se percibe una relación jerárquica entre el tutor experto y el docente principiante, es importante gestionar un espacio de diálogo asertivo para compartir el balance de los procesos observados en clase, así como propiciar una autoevaluación crítica que ayude a transformar la práctica pedagógica. Se sugiere enfocarse en el papel de los orientadores, con el desarrollo de perfiles aptos para brindar una asistencia técnica en la planificación de los procesos cognitivos y que funjan de modelos a imitar (Munchi, 2018); este es un esfuerzo que reta la burocracia administrativa de algunos contextos, en especial de la región, la cual demanda una inversión de recursos humanos altamente calificados y materiales de capacitación que permitan llevar a cabo la tan esperada innovación del sistema escolar. Quienes se desempeñan como tutores necesitan de una formación específica y un seguimiento sistematizado de su labor para el cumplimiento de metas. Además, es necesario investigar el desempeño y las competencias del profesorado tutor en el ámbito del acompañamiento pedagógico.

En relación con los diferentes modelos o programas de apoyo e inducción para docentes principiantes, San Martín *et al.* (2021) proponen una clasificación que distingue cuatro modelos para el desarrollo profesional:

- Modelo de supervivencia (*swimorsink*): Este modelo, que es el más común en las escuelas, implica la ausencia de interacción con otros colegas. Se asume que el desarrollo profesional es responsabilidad individual del docente novato, y su aceptación en el grupo dependerá de su capacidad demostrada.
- Modelo de colegas (*collegial*): Este modelo implica una relación informal entre el docente principiante y uno o varios colegas. En este contexto, un colega puede ofrecer ayuda específica en cuestiones relacionadas con el funcionamiento docente, como el manejo del aula o técnicas de enseñanza, a solicitud del interesado.
- Modelo de adquisición de competencias obligatorias (*mandatory competency*): Este modelo asume la existencia de un conjunto de competencias universales, las cuales son posibles de transferir y que caracterizan a la enseñanza eficaz. Se establece una relación formal entre un docente principiante y otro experto, cuya experiencia le permite guiar al aprendiz en la adquisición de pericias básicas para saber conducirse en el aula, así como el dominio de técnicas de enseñanza y manejo de las asignaturas del currículo.
- Modelo formalizado de mentoría (*formalized mentor-protégée*): Este modelo presupone la existencia de un mentor capacitado que ayuda a los docentes principiantes a estructurar y guiar su proceso de aprendizaje profesional. El objetivo es desarrollar gradualmente la autonomía y autodirección del principiante, centrándose en su desarrollo profesional. Para lograr esto, se abordan tres dimensiones básicas: personal, conocimientos y habilidades, y contexto ecológico.

Formas de intervención del acompañamiento pedagógico

La actualización docente y las visitas al aula se destacan como dos formas fundamentales de intervención dentro del acompañamiento pedagógico. La actualización docente proporciona a los educadores la oportunidad de mantenerse al día con los últimos avances en el campo educativo, incluyendo nuevas metodologías, enfoques pedagógicos y recursos didácticos. Mediante la participación en talleres, cursos y conferencias, los docentes adquieren conocimientos actualizados y habilidades pedagógicas que pueden aplicar en el aula para mejorar la calidad de su enseñanza.

Por otro lado, las visitas al aula constituyen una valiosa forma de apoyo directo a los docentes. A través de estas visitas, los profesionales de acompañamiento pedagógico tienen la oportunidad de observar la práctica docente en acción, brindando retroalimentación constructiva y sugerencias para el desarrollo profesional. Estas visitas permiten identificar fortalezas y áreas de mejora en la enseñanza, así como ofrecer orientación personalizada para abordar desafíos específicos. Asimismo, las visitas al aula fomentan un ambiente de colaboración y aprendizaje mutuo, en el que los docentes pueden compartir experiencias y recibir asesoramiento experto para enriquecer su práctica educativa. En conjunto, la actualización docente y las visitas al aula son estrategias efectivas para impulsar la mejora continua de los educadores y promover un ambiente de aprendizaje enriquecedor para los estudiantes.

Taller de actualización docente

La capacitación y actualización desempeñan un papel fundamental en el ámbito educativo. En primer lugar, brindan a los docentes las herramientas y conocimientos necesarios para adaptarse a los cambios constantes en la sociedad y en el campo de la educación. A través de programas de capacitación, los profesores pueden adquirir nuevas habilidades pedagógicas, aprender sobre enfoques educativos innovadores y familiarizarse con las últimas tecnologías educativas. Esto les permite estar al tanto de las mejores prácticas en la enseñanza y el aprendizaje, lo cual repercute en la calidad de la educación que brindan a sus estudiantes.

Además, la capacitación y actualización docente fomentan la reflexión y la mejora continua en la práctica educativa. Al participar en programas de formación, los docentes tienen la oportunidad de evaluar y cuestionar sus propias estrategias de enseñanza, así como de recibir retroalimentación y colaborar con otros profesionales del campo educativo. Esta reflexión crítica les permite identificar áreas de mejora, experimentar con nuevas metodologías y adaptar sus enfoques pedagógicos para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes. En última instancia, la capacitación y actualización docente contribuyen a elevar la calidad de la educación, promoviendo una enseñanza más efectiva y enriquecedora para los alumnos.

Visitas al aula

Las visitas al aula representan una forma de apoyo profesional mediante la observación de clases. Durante estas visitas, un miembro del equipo directivo, técnico pedagógico o un colega docente asiste a una clase completa o a una parte de esta, con el propósito de proporcionar retroalimentación al profesor o profesora que está siendo observado/a. Estas visitas constituyen una oportunidad de desarrollo profesional, ya

que permiten al educador reflexionar de manera personal y guiada, además de recibir una perspectiva externa sobre su desempeño. El objetivo principal es fortalecer áreas específicas de sus prácticas docentes o identificar buenas prácticas que puedan ser compartidas y adoptadas por otros colegas (Mineduc, 2019).

En el siglo XXI, la administración educativa cuenta con diversos recursos para obtener información sobre los centros educativos, más allá de depender únicamente de la inspección educativa. La función de la inspección ya no es exclusivamente ser "los ojos" de dicha administración. Por lo tanto, la visita de los inspectores debe caracterizarse por tener una visión completa y un conocimiento profundo del centro, con una perspectiva diferente que permita comprender y, sobre todo, interpretar correctamente lo que sucede allí.

Sin embargo, restringir la mirada del inspector a la mera observación de las instalaciones y reuniones con las autoridades del centro, lo aparta de la realidad de las aulas, lugar donde se conforma una colectividad de aprendizaje que requiere ser intervenida con aportes para superar conflictos. Apoyarse en un registro documental ajustado a los criterios poco objetivos de la estructura directiva configura una visión parcializada, que distrae cualquier colaboración para mejorar la calidad y el progreso de la práctica pedagógica. La razón es evidente: todas estas vías son indirectas para acceder a la información esencial de un centro educativo, es decir, lo que sucede en las aulas, qué se enseña, cómo se enseña y cuáles son los resultados (Pérez y García, 2021).

Las aulas representan la principal fuente de información, ya que es en ellas donde se lleva a cabo la enseñanza, que es el motivo por el cual los centros existen y funcionan, donde los profesores dedican la mayor parte de su tiempo laboral y los alumnos pasan casi un tercio de su jornada escolar. En las aulas se desarrollan los procesos realmente importantes, como el aprendizaje, las tutorías y las relaciones. Son el origen y el efecto de lo que ocurre en el centro, de manera que lo que sucede en el conjunto de aulas de un centro puede revelar su verdadera naturaleza, eliminando el velo que informes, evaluaciones y resultados puedan crear para ocultar la realidad. La visita a las aulas constituye la base para obtener un conocimiento auténtico de un centro educativo, aunque debe complementarse con otras fuentes de información para lograr una interpretación adecuada. Pasar por alto, ignorar o apenas prestar atención a las aulas conducirá a interpretaciones superficiales, de corto alcance y, en consecuencia, poco sólidas (Pérez y García, 2021).

Además, debido a la acumulación y diversidad de las aulas, el conocimiento de lo que sucede en ellas proporciona una comprensión de lo que ocurre en el sistema educativo en aspectos fundamentales, como el desarrollo de las enseñanzas y las prácticas predominantes. En resumen, más allá de tener una visión general del centro o la zona, la visita a las aulas permite a aquellos que tienen la oportunidad de realizarla, contribuir a un conocimiento real y profundo de elementos esenciales de la educación.

En las visitas de inspección, el aula se convierte en un entorno específico que permite obtener un conocimiento directo de los métodos de enseñanza utilizados por los profesores y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta tarea es exclusiva de los inspectores de educación y requiere el uso de herramientas para recopilar datos y hechos que posteriormente puedan ser analizados. Además, estas herramientas deben incluir indicadores de observación que ayuden a enfocar la atención y considerar la totalidad del aula.

Es importante que la presencia de los inspectores en el aula se limite a una observación no participativa, para evitar interferir en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, es posible aplicar las tipologías mencionadas por los autores. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que la legislación actual no establece restricciones al respecto, y se recomienda adaptar y contextualizar el proceso de inspección según cada situación específica (Pérez, 2018).

Al llegar al aula, el inspector debe procurar reducir al mínimo el fenómeno de la habituación. Para lograr esto, pueden aplicarse algunas de las siguientes pautas (Pérez, 2013):

- El profesor se presenta y el inspector saluda al grupo.
- Se hacen breves comentarios sobre la motivación de la presencia en el aula.
- Se anuncian las posibles interacciones que se producirán y su propósito, si corresponde.

En cuanto a los indicadores para la observación, existe una amplia gama, por lo que es conveniente estructurarlos en base a factores relacionados con la duración de la sesión, el currículo impartido, la evaluación, la atención a la diversidad y tutoría, la coordinación y el clima del aula. Cada uno de estos factores puede incluir una serie de aspectos básicos, según lo establecido en la normativa vigente correspondiente. En cualquier caso, el inspector debe realizar un análisis previo de los factores y aspectos mencionados, para que, durante la observación del aula, la recopilación de información y evidencias siga un orden lógico basado en los objetivos de su intervención.

Durante la observación del aula, debido a la enorme cantidad de información a recoger, el grupo de inspectores hace uso de algún instrumento que les permita discernir entre los datos más pertinentes. De acuerdo con Pérez (2016), el recurso más adecuado son los cuadernos, diarios o las notas; todos ellos son instrumentos de registro útiles para la investigación de campo, cuyo fácil manejo posibilita anotar las observaciones con precisión y detalle. Además, al ser un documento de estructura personal, permite un estilo de redacción libre, con expresiones propias que ayudan a una comprensión más completa e inmediata de aquello que se apunta.

Finalizada la visita a las aulas y sistematizada toda la información previamente recolectada, se lleva a cabo una entrevista con el profesorado para brindarle la retroalimentación acerca de las fortalezas y aspectos a mejorar en sus funciones, para luego continuar con el recojo de evidencias, especialmente de aquellas que servirán en la coordinación, planificación y el diseño de la enseñanza, las cuales no se pueden observar en las sesiones. En estas entrevistas suelen darse tres momentos con los objetivos que se indican (Pérez, 2018):

- Primero, valorar el desarrollo de la sesión observada sobre los aspectos anteriormente reseñados (gestión del tiempo, desarrollo del currículo, evaluación, atención a la diversidad y tutoría, y clima de aula).
- Luego, formular los temas o preguntas que interesen para contrastar las observaciones con los testimonios o respuestas que se ofrezcan y, en su caso, analizar conjuntamente documentos.
- Finalmente, asesorar, orientar e informar los factores y aspectos susceptibles de mejora o, en su caso, reforzar aquellas prácticas valiosas que se hubieran observado.

Relación entre el acompañamiento pedagógico y desempeño docente

Resulta conveniente el desarrollo de políticas educativas alineadas a los distintos modelos formativos según la realidad de las regiones del país, las mismas que deberían estar inscritas en un proyecto oficial del Estado, destinado a generar cambios estructurales que abran paso a mejores condiciones de vida y a la tan esperada transformación social, cultural y científica en el Perú. La inversión de recursos en la enseñanza incluye necesariamente el mejoramiento de las habilidades docentes a cargo de especialistas que orienten y procuren potenciar el liderazgo pedagógico de los profesores en clases.

A nivel local, se han detectado serios inconvenientes en el trabajo de estos acompañantes, cuya mediación durante el proceso de aprendizaje se ve alterado por indicaciones confusas y que, en algunas ocasiones, contradicen el seguimiento de un programa curricular pre establecido. Entre otros obstáculos, existe una percepción desfavorable por parte del maestro en cuanto al rol que han de cumplir, tanto los equipos directivos como el profesional que facilita la práctica pedagógica; ante una evidente poca preparación para llevar a cabo las funciones de supervisión y monitoreo, y que terminan por configurar un limitado impacto en la mejora de la calidad del servicio educativo.

Al respecto, algunas experiencias plantean que el acompañamiento pedagógico no tendría mayor relevancia en la productividad del docente. De acuerdo con Ruiz (citado en Atoche, 2022), las comparativas entre la actuación del coordinador, calificado como regular y bueno, resalta frente a la valoración positiva de muy bueno y excelente que obtuvieron los encargados de área educativa. La disyuntiva pasa por no incluir esta supervisión dentro de una estrategia que proponga el avance de las acciones coordinadas entre el evaluador y el profesor, en un espacio de retroalimentación y discusión en torno al diseño de las lecciones y las mejoras de las actividades educativas.

La investigación de Mairena (citado en Rojas, 2022) resaltó cómo los modelos de gestión educativos se ven coaccionados por los marcos burocráticos que direccionan los resultados de las asesorías durante los procesos de supervisión, en detrimento de una participación activa de los profesores, desvinculándolos de la co-creación de las acciones pedagógicas, dejándolos sin opción de asumir retos y de tener una responsabilidad compartida. Asimismo, resulta primordial señalar cómo el desempeño profesional del maestro se ve afectado por distintos factores, como son la motivación, el compromiso, un buen estado de salud y la preparación académica, todos ellos destinados a la construcción del conocimiento en el estudiante, atendiendo problemáticas propias y colocando al alumno como objetivo principal del proceso de aprendizaje.

Para Ato *et al.* (2022), es posible una relación intrínseca entre el desempeño de los maestros y el acompañamiento pedagógico, quienes, a pesar de las limitaciones, realizan una labor muy bien considerada por el cuerpo directivo institucional y, en especial, por los estudiantes, a razón de la buena predisposición que muestran para ayudar a superar problemas de aprendizaje. Sin embargo, ratifica la necesidad de orientar e impulsar la mejora constante de la calidad docente durante y después de las sesiones de enseñanza, mediante reforzamientos y actualizaciones continuos, plasmados en capacitaciones y charlas guiadas que lleven a un proceso de reflexión y debate con base en criterios pedagógicos.

El concepto de acompañamiento debería ser apropiado con mayor iniciativa por parte de las instituciones educativas, mucho más si se toma en cuenta la grave crisis que atraviesa el sistema educativo nacional; sin embargo, la tarea a cargo de un responsable mediador no debería limitarse únicamente a la supervisión de las fortalezas y debilidades del docente dentro de las aulas, sino que se espera conformar un proceso que le permita al profesor repasar su desempeño con el objetivo de encontrar elementos de coincidencia con la opinión que se forma el alumno sobre su labor. Así lo mencionan Yana y Adco (2018): inducir el acompañamiento pedagógico significa potenciar el desempeño magisterial en su dimensión personal y profesional.

La necesidad de contar con un sistema escolar capaz de responder a expectativas concretas en cuanto a la formación de talentos en el aprendiz, obliga a que las instituciones educativas lideren gestiones que articulen eficientemente los procesos administrativos con el mejoramiento de la calidad de aprendizaje en las clases. El desempeño pedagógico aparece como un factor de gran impacto para alcanzar una sociedad educadora con altos niveles de logros académicos del alumno; y si bien la evaluación de la productividad infiere además la autopercepción objetiva del docente sobre su trabajo, la calidad formativa evoca los éxitos académicos del maestro, los cuales tienen base en un mayor grado de autonomía y la autorregulación de un comportamiento estratégico dirigido al diseño de actividades en el aula (Torres y Vallejo, 2018).

En ese sentido, la sociedad actual requiere de docentes altamente calificados para afrontar la complejidad de cada contexto, conformada por un público heterogéneo, de diferentes edades, con distintos ritmos y estilos de aprendizaje, con niveles de aprehensión particulares, y miembros de comunidades con una mirada singular de la vida. El reto de superar los bajos niveles de aprendizaje estudiantil recae en la planificación de un acompañamiento pedagógico, estructurado como un proceso formativo docente que permite afianzar la identidad profesional basado en la autocrítica y el diagnóstico de la práctica educativa. El orientador a cargo de la asistencia procura la autonomía del análisis y el cuestionamiento de su propia labor durante la jornada escolar, para así reevaluar y transformar sus actividades pedagógicas y desplegar una serie de habilidades que faciliten el aprendizaje de los educandos.

Capítulo IV

Acompañamiento pedagógico docente en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria

La educación peruana constituye uno de los pilares de la sociedad y del progreso del país porque garantiza el desarrollo del potencial humano, al pulir los conocimientos, destrezas, competencias y habilidades de las personas. Este potencial es perfeccionado poco a poco durante la educación básica, por lo cual es necesario que los centros educativos cuenten con una gestión que garantice el cumplimiento de dicho objetivo, además de líderes pedagógicos capacitados y comprometidos con el logro de aprendizajes de los alumnos, el cual se mide con las evaluaciones de desempeño que los estudiantes rinden cada año.

En este contexto, las instituciones educativas asumen un rol relevante en la sociedad, porque son las encargadas de formar a las personas y garantizar su desarrollo para que, más adelante, puedan dar mejores aportes al país. Debido a esto, es preciso que los docentes tengan una alta formación universitaria y mayor experiencia que les permita llevar a cabo sus labores adecuadamente y asegurar el éxito académico de los estudiantes. Para esto, es fundamental que los docentes sean apoyados por los directores, a fin de que reciban capacitaciones donde se compartan experiencias y técnicas de enseñanza. Asimismo, es necesario que sean monitoreados con el propósito de verificar que los profesores cumplan su labor dentro del marco del buen desempeño docente.

De esta manera, se garantiza que los estudiantes tengan un buen rendimiento académico, puesto que, al contar con docentes capacitados, reciben las clases de forma más didáctica, lo cual permite que los alumnos comprendan los temas sin dificultad y demuestren una mayor destreza en los cursos que se imparten; dicho de otro modo, el acompañamiento docente es una estrategia necesaria para identificar las necesidades de los educandos, descubrir sus talentos y, por lo tanto, brindar un mejor servicio educativo.

Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación del acompañamiento pedagógico docente y el rendimiento académico de estudiantes de secundaria.

Objetivos específicos

- Establecer la relación de la dimensión social del acompañamiento pedagógico y el rendimiento académico de estudiantes de secundaria.
- Identificar la relación de la dimensión pedagógica del acompañamiento pedagógico y el rendimiento académico de estudiantes de secundaria.
- Señalar la relación dimensión científica del acompañamiento pedagógico y el rendimiento académico de estudiantes de secundaria.
- Identificar la evaluación más frecuente sobre el acompañamiento pedagógico docente, que consideran los estudiantes de secundaria.
- Medir el rendimiento académico más frecuente que presentan los estudiantes del tercero de educación secundaria del ámbito de la institución educativa parroquial San Obrero, del distrito 26 de Octubre-Piura, año 2018.

Hipótesis

Hipótesis general

H_{i1} : El acompañamiento pedagógico docente se correlaciona con el rendimiento académico de estudiantes de secundaria.

H_{i0} : El Acompañamiento pedagógico docente no se correlaciona con el rendimiento académico de estudiantes de secundaria.

Hipótesis específicas

- H_{11} : Existe relación significativa de la dimensión social del acompañamiento pedagógico y el rendimiento académico de estudiantes de secundaria.

- H1₀: No existe relación significativa de la dimensión social del acompañamiento pedagógico y el rendimiento académico de estudiantes de secundaria.
- H2₁: Existe relación significativa de la dimensión pedagógica del acompañamiento pedagógico y el rendimiento académico de estudiantes de secundaria.
- H2₀: No existe relación significativa de la dimensión pedagógica del acompañamiento pedagógico y el rendimiento académico de estudiantes de secundaria.
- H3₁: Existe relación significativa de la dimensión científica del acompañamiento pedagógico y el rendimiento académico de estudiantes de secundaria.
- H3₀: No existe relación significativa de la dimensión científica del acompañamiento pedagógico y el rendimiento académico de estudiantes de secundaria.

Operacionalización de variables

En el estudio se utilizan dos variables: la variable independiente, que corresponde con el acompañamiento pedagógico docente, y la variable dependiente, con el rendimiento académico. Cada una de estas variables tiene dimensiones e indicadores, las cuales se describen en la Tabla 2:

Tabla 2 – Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicador	Instrumentos
Variable independiente Acompañamiento Pedagógico docente	Minez (2013) afirma que el acompañamiento pedagógico es un proceso constante y sistemático efectuado por un acompañante para que, junto con el director y el docente, se fomenten espacios de reflexión sobre el trabajo pedagógico que realiza, con la finalidad de tomar decisiones asertivas y oportunas, y garantizar la formación integral de los alumnos.	Se aplica un cuestionario sobre acompañamiento pedagógico a los alumnos de 3.º de secundaria para conocer las opiniones que tienen sobre el acompañamiento pedagógico. El cuestionario está constituido por 17 ítems, los cuales se agrupan en las dimensiones social, científica y pedagógica.	Dimensión social	– Intercambio y revisión crítica de experiencias. – Interrelación y producción participativa. – Socialización de los nuevos saberes	Cuestionario a los alumnos sobre el acompañamiento pedagógico
			Dimensión pedagógica	– Análisis de las necesidades y los cambios en la forma de aprender, estudiar y enseñar. – Formación de actitudes, motivación, apertura para apropiarse de las orientaciones	
			Dimensión científica	– Posición ante los hechos educativos y sociales.	

Fuente. Tomado de Martens 2021

						<ul style="list-style-type: none"> - Asumir los cambios - Perspectiva crítica de las ciencias. - Desarrollo de capacidades para la obtención de los aprendizajes - Investigación socioeducativa
Variable dependiente Rendimiento académico	Educared (2013) indica que el rendimiento académico consiste en medir las capacidades de los estudiantes para conocer cuánto ha aprendido durante el proceso formativo.	El recojo de información es efectuado con la ayuda de documentos oficiales de evaluación, los cuales son tratados de forma metodológica para poder realizar un análisis reflexivo sobre los alcances del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Evaluación Sumativa	Notas	Actas de Evaluación	

Fuente: Elaboración propia.

te debe reflexionar sobre las necesidades de sus
umen con ellos para mejorar su práctica pedagógica.

Acompañamiento pedagógico docente y su importancia en el rendimiento académico escolar

- Efectuar el registro
- Retroalimentar a lo
- Identificar sus c
- proceso de acompa
- Sistematizar las r
- educativo o para qu

por objetivo hacer un balance de los desempeños
añado basándose en los resultados que tuvo antes del

Tipo de investigación

sta fase, el acompañante pedagógico realizado para

Este tipo de investigación realizada para este estudio es descriptivo porque se realiza descripciones en el sentido de que se identifican las características esenciales del objeto de estudio y se detallan las clases, categorías o partes de dicho objeto (Bernal, 2010). Asimismo, es correlacional, debido a que se propone conocer la relación que existe entre las variables propuestas para el estudio.

Enfoque de investigación

El enfoque de investigación utilizado para este estudio es cuantitativo, puesto que se emplea la recolección y se analizan los datos para dar respuesta a las preguntas y probar las hipótesis planteadas previamente (Hernández *et al.*, 2014).

Método de investigación

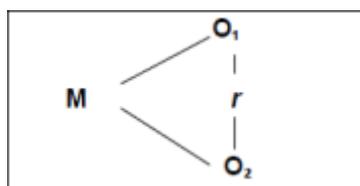
El método de investigación utilizado para este estudio es hipotético deductivo y analítico, ya que no es suficiente recopilar datos, sino también se requiere medir la relación entre las variables y los factores que inciden. Cegarra (2004) manifiesta que este método consiste en emitir hipótesis sobre las posibles soluciones que podrían resolver el problema formulado a partir de los datos disponibles.

Diseño de investigación

El diseño de investigación utilizado para este estudio es no experimental y de corte transversal. De acuerdo con Hernández *et al.* (2014), en el diseño no experimental no se someten a prueba ni se manipulan las variables; es decir, un estudio que aplica este diseño no varía de manera intencional la variable independiente o no se busca modificar la conducta de los sujetos, simplemente, el investigador se limita a observa la relación existente en entre las variables elegidas para la investigación. Así también, es transversal porque los datos son recolectados en un tiempo único (Hernández *et al.*, 2014); además, tiene como propósito describir y analizar la interrelación e incidencia de las variables en un momento específico.

Para el diseño se considera la relación que se observa en la Figura 1:

Figura 1 – Figura del diseño de investigación



Donde:

M: Estudiantes de 3.º de secundaria de la I.E. parroquial San José Obrero del distrito 26 de Octubre-Piura, 2018.

O₁: Variable acompañamiento pedagógico docente

r : Relación entre variables.

O₂: Variable rendimiento académico

Población, muestra y muestreo

Población

La población de la investigación está constituida por todos los alumnos de educación secundaria (300 estudiantes) de la I.E. parroquial San José Obrero, situado en el distrito 26 de Octubre-Piura.

Muestra

La muestra es no estadística e intencional y está constituida por 72 alumnos de secundaria de las secciones A y B, puesto que estos estudiantes cuentan con un mayor acceso para aplicar los instrumentos de recolección de datos.

Tabla 3 – Muestra de la I.E. Parroquial San José Obrero del distrito 26 de Octubre-Piura, 2018

Grado	Secciones	Hombres	Mujeres	Total
3.º de secundaria	A	20	15	35
	B	21	16	37
Subtotal		41	31	72

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la variable acompañamiento pedagógico se utilizó el cuestionario con el mismo nombre, el cual fue elaborado por el autor, validado y por jueces expertos y aplicado en los estudiantes del 3.er grado de secundaria.

Para la variable rendimiento académico se emplearon las actas de evaluación, las cuales fueron elaboradas con base en las evaluaciones del año académico 2018.

Tabla 4 – Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas	Instrumento	Valor final			
Encuesta	Cuestionario sobre acompañamiento pedagógico		Dimensión Social	Dimensión Pedagógica	Dimensión Científica
		Malo	0-12	0-12	0-9
		Regular	13-15	13-15	10-12
		Bueno	16-18	16-17	13-15
Análisis Documental	Actas de evaluación				

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para procesar la información se reconocieron tres componentes de la investigación: el diseño y los objetivos del estudio, y las características de las variables. El procesamiento de los datos fue realizado con tablas de distribución de gráficos y frecuencias, las cuales fueron de gran utilidad para analizar los datos de modo descriptivo. Para efectuar la prueba de hipótesis se usó el coeficiente correlacional de Spearman y se aplicó la prueba de significancia porque las características de las variables son ordinales, numéricas y no tienen una distribución normal (Flores-Ruiz *et al.*, 2017). Cabe precisar que el procesamiento de los datos fue realizado con el *software* SPSS V22 y Microsoft Excel 2016.

Los datos que se obtengan después de procesar la información sirven para realizar la discusión de resultados, en el cual también se realiza comparaciones con otras investigaciones con el propósito de mostrar la importancia del estudio efectuado y plantear recomendaciones.

Tabla 5 – Métodos y procedimientos utilizados

Métodos	Procedimiento
Analítico	Interpretación
Cuantitativo	SPSS
Gráficos	Excel

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e interpretación de resultados

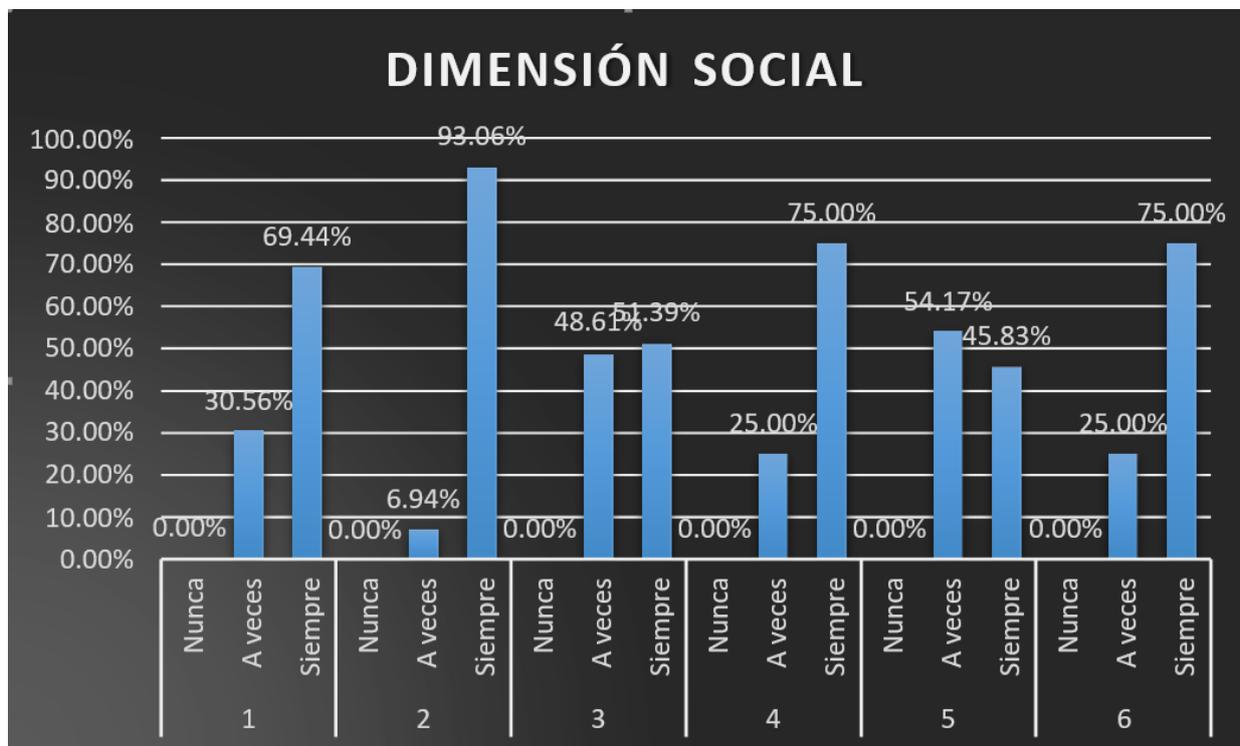
Variable acompañamiento pedagógico docente

Tabla 6 – Frecuencias de los ítems de la dimensión social de la variable acompañamiento pedagógico docentes en la I.E. del distrito 26 de Octubre-Piura

	Dimensión social		Frecuencia	Porcentaje
1	El acompañamiento pedagógico mejora la interrelación entre docentes y directivos.	Nunca	0	0.00%
		A veces	22	30.56%
		Siempre	50	69.44%
2	El acompañamiento pedagógico ayuda en la formación de nuevas actitudes en tus docentes.	Nunca	0	0.00%
		A veces	5	6.94%
		Siempre	67	93.06%
3	El acompañamiento pedagógico genera cambios de actitudes en tus docentes	Nunca	0	0.00%
		A veces	35	48.61%
		Siempre	37	51.39%
4	El acompañamiento pedagógico incentiva la reflexión sobre las formas de enseñar y aprender.	Nunca	0	0.00%
		A veces	18	25.00%
		Siempre	54	75.00%
5	El acompañamiento pedagógico permite que tus docentes asuman posiciones ante los hechos educativos.	Nunca	0	0.00%
		A veces	39	54.17%
		Siempre	33	45.83%
6	El acompañamiento pedagógico permite que tus docentes asuman posiciones frente a los hechos sociales.	Nunca	0	0.00%
		A veces	18	25.00%
		Siempre	54	75.00%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2 – Distribución porcentual de la dimensión social de la variable acompañamiento pedagógico de los docentes de la I.E. del distrito 26 de Octubre-Piura



Fuente: Elaboración propia.

En torno a la dimensión social, en la Tabla 6 y la Figura 2 se evidencia que el 69.44 % de los alumnos indica que el acompañamiento pedagógico siempre mejora la interrelación entre los directivos y los profesores (ítem 1) y el 93.06 % afirma que el acompañamiento pedagógico siempre ayuda a formar nuevas actitudes en los profesores (ítem 2).

Así también, se observa que el 51.39 % de los alumnos responde que el acompañamiento pedagógico siempre cambia las actitudes de los profesores (ítem 3) y el 75 % manifiesta que el acompañamiento pedagógico siempre incentiva la reflexión sobre la manera de aprender y enseñar (ítem 4).

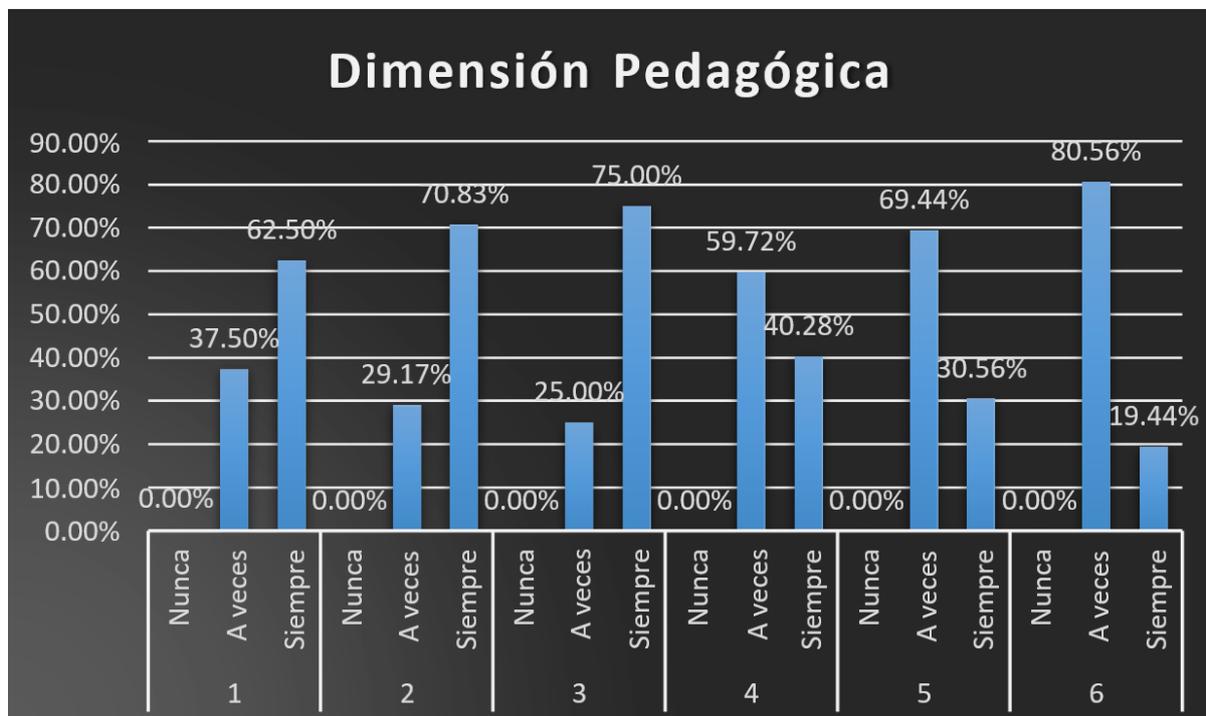
Por último, se visualiza que el 54.17 % de los alumnos indica que el acompañamiento pedagógico a veces permite que los profesores asuman posiciones ante los hechos educativos (ítem 5) y el 75 % responde que el acompañamiento pedagógico siempre permite que los profesores asuman posiciones antes hechos de carácter social (ítem 6).

Tabla 7 – Frecuencias de los ítems de la dimensión pedagógica de la variable acompañamiento pedagógico docentes en la I.E. del distrito 26 de Octubre-Piura

	Dimensión social		Frecuencia	Porcentaje
1	El acompañamiento pedagógico mejora la práctica docente en tu aula.	Nunca	0	0.00%
		A veces	27	37.50%
		Siempre	45	62.50%
2	El acompañamiento pedagógico permite adquirir experiencias novedosas a tus docentes.	Nunca	0	0.00%
		A veces	21	29.17%
		Siempre	51	70.83%
3	El acompañamiento pedagógico promueve la reflexión sobre la práctica docente.	Nunca	0	0.00%
		A veces	18	25.00%
		Siempre	54	75.00%
4	El acompañamiento pedagógico motiva la mejora de la práctica docente.	Nunca	0	0.00%
		A veces	43	59.72%
		Siempre	29	40.28%
5	El acompañamiento pedagógico mantiene motivados a los docentes en su práctica pedagógica.	Nunca	0	0.00%
		A veces	50	69.44%
		Siempre	22	30.56%
6	El acompañamiento pedagógico permite al docente desarrollar habilidades y destrezas para fortalecer su práctica docente.	Nunca	0	0.00%
		A veces	58	80.56%
		Siempre	14	19.44%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3 – Distribución porcentual de la Dimensión Pedagógica de la Variable Acompañamiento pedagógico de los docentes de la I.E. del distrito 26 de Octubre-Piura



Fuente: Elaboración propia.

En torno a la dimensión pedagógica, en la Tabla 7 y la Figura 3 se evidencia que el 62.50 % de los alumnos indica que el acompañamiento pedagógico siempre mejora la práctica docente en los salones de clases (ítem 1) y el 70.83 % afirma que acompañamiento pedagógico siempre permite que los profesores adquieran experiencias novedosas (ítem 2).

Así también, se observa que el 75 % de los alumnos responde que el acompañamiento pedagógico siempre fomenta la reflexión sobre la práctica docente (ítem 3) y el 59.72 % manifiesta que el acompañamiento pedagógico a veces incentiva la optimización de la práctica docente (ítem 4).

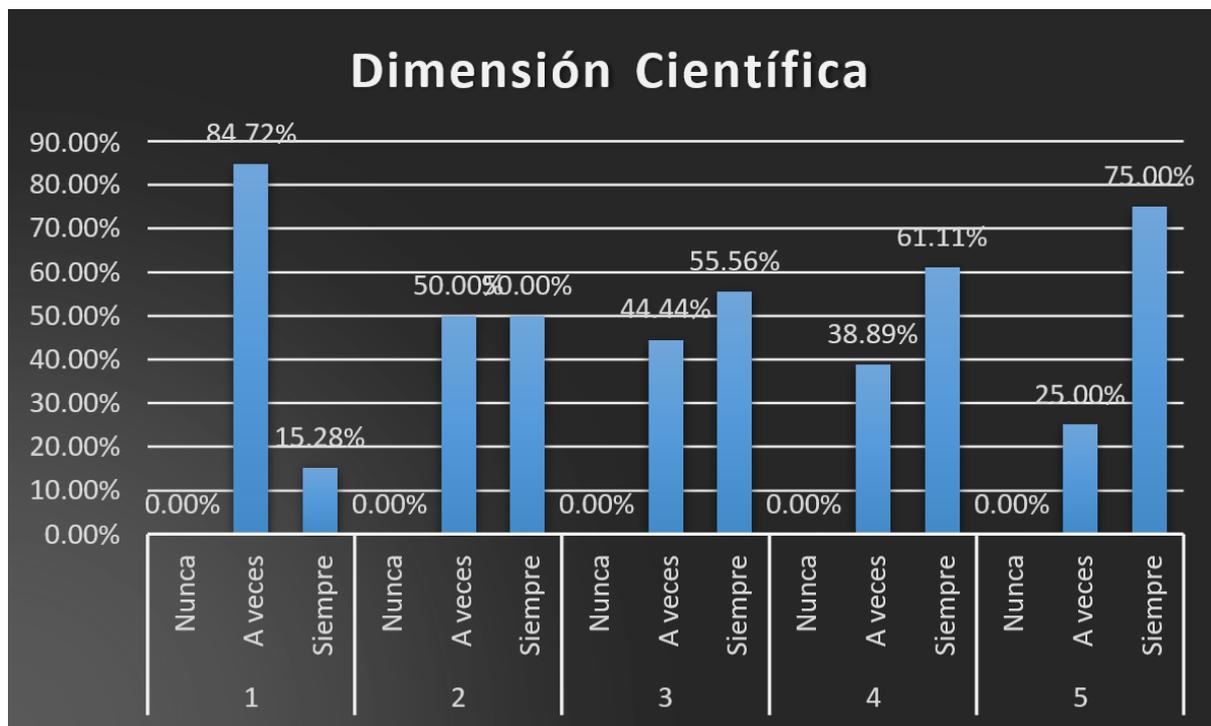
Por último, se visualiza que el 69.44 % de los alumnos indica que el acompañamiento pedagógico a veces mantiene motivados a los profesores en su práctica pedagógica (ítem 5) y el 80.56 % responde que el acompañamiento pedagógico a veces permite que los profesores desarrollen destrezas y habilidades para fortalecer su práctica docente (ítem 6).

Tabla 8 – Frecuencias de los ítems de la dimensión científica de la variable acompañamiento pedagógico docente en la I.E. del distrito 26 de Octubre-Piura

	Dimensión social		Frecuencia	Porcentaje
1	El acompañamiento pedagógico permite a tus docentes adquirir nuevos conocimientos.	Nunca	0	0.00%
		A veces	61	84.72%
		Siempre	11	15.28%
2	El acompañamiento pedagógico genera la apertura a las recomendaciones y orientaciones que se le brindan a tus docentes.	Nunca	0	0.00%
		A veces	36	50.00%
		Siempre	36	50.00%
3	Los docentes ponen en práctica las orientaciones que se le brindan en el acompañamiento pedagógico.	Nunca	0	0.00%
		A veces	32	44.44%
		Siempre	40	55.56%
4	El acompañamiento pedagógico motiva al docente a realizar investigaciones en el aula.	Nunca	0	0.00%
		A veces	28	38.89%
		Siempre	44	61.11%
5	El acompañamiento pedagógico promueve en los docentes capacidades para realizar investigación en la comunidad.	Nunca	0	0.00%
		A veces	18	25.00%
		Siempre	54	75.00%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 4 – Distribución porcentual de la dimensión científica de la variable acompañamiento pedagógico de los docentes de la I.E. del distrito 26 de Octubre-Piura



Fuente: Elaboración propia.

En torno a la dimensión científica, en la Tabla 8 y la Figura 4 se evidencia que el 84.72 % de los alumnos indica que el acompañamiento pedagógico a veces permite que los profesores adquieran nuevos conocimientos (ítem 1) y el 50 % afirma que acompañamiento pedagógico siempre permite que se consideren las orientaciones y las recomendaciones que se ofrecen a los profesores (ítem 2).

Así también, se observa que el 55.56 % de los alumnos responde que el acompañamiento pedagógico siempre hace que los profesores pongan en práctica las orientaciones que se les brinda (ítem 3) y el 61.11 % manifiesta que el acompañamiento pedagógico siempre incentiva a que el profesor realice investigaciones en el salón de clases (ítem 4).

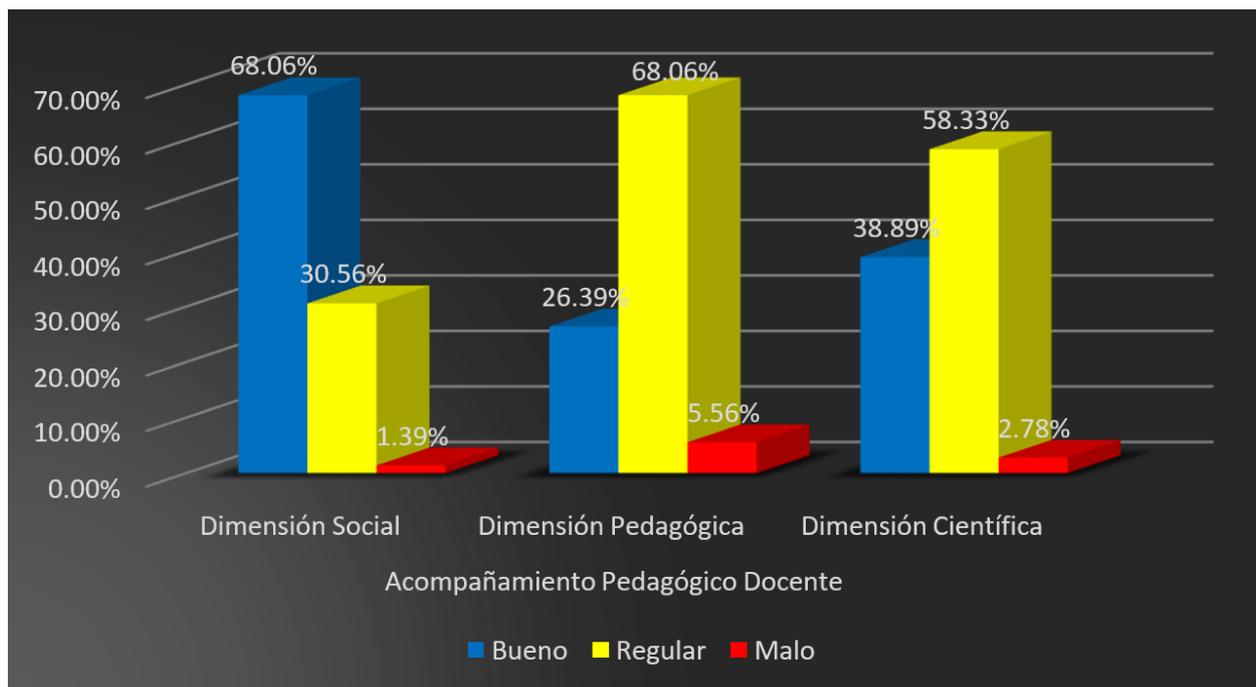
Por último, se visualiza que el 75 % de los alumnos indica que el acompañamiento pedagógico siempre fomenta en los profesores capacidades para que realicen investigaciones en la comunidad (ítem 5).

Tabla 9 – Frecuencias de la variable acompañamiento pedagógico docente por dimensiones

		Dimensión Social	Dimensión Pedagógica	Dimensión Científica
Bueno	Frecuencia	49	19	28
	Porcentaje	68.06%	26.39%	38.89%
Regular	Frecuencia	22	49	42
	Porcentaje	30.56%	68.06%	58.33%
Malo	Frecuencia	1	4	2
	Porcentaje	1.39%	5.56%	2.78%
TOTAL	Frecuencia	72	72	72
	Porcentaje	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5 – Figura de la distribución porcentual de la variable acompañamiento pedagógico docente por dimensiones



Fuente: Elaboración propia.

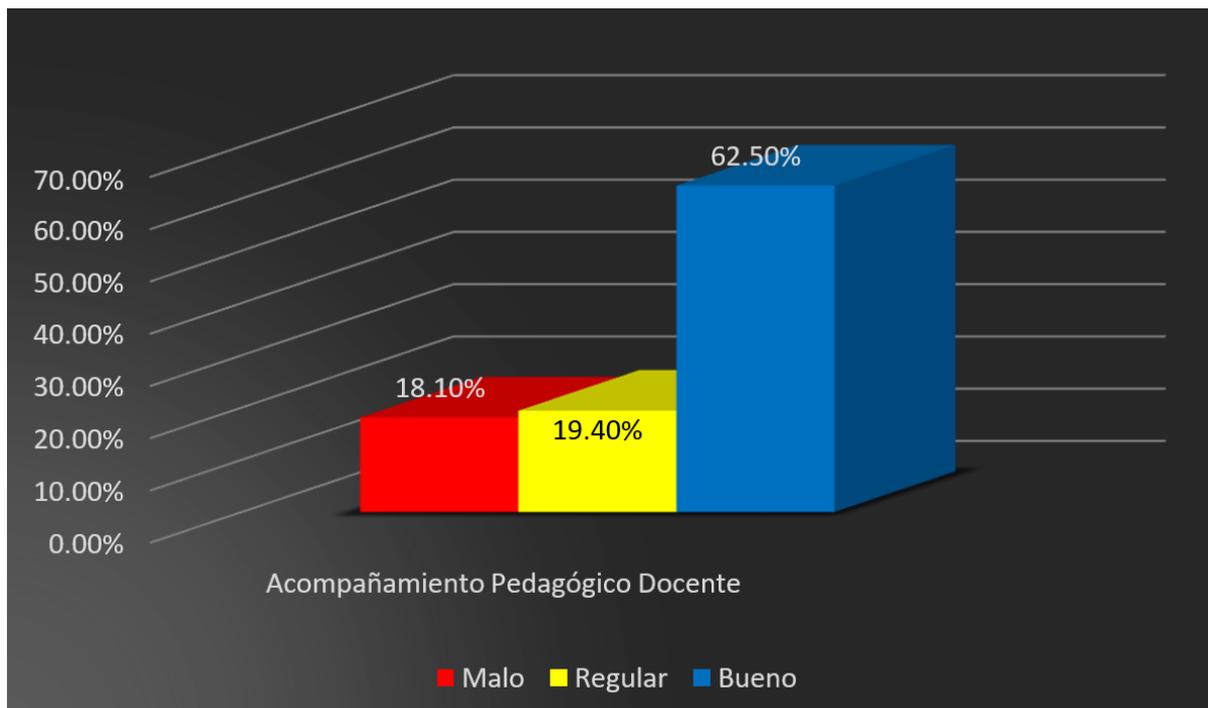
En torno al acompañamiento pedagógico docente, en la Tabla 9 y Figura 5 se evidencia que el 68.06 % de los alumnos de 3.º de secundaria que fueron encuestados consideran que la dimensión social es buena, el 68.06 % señalan que la dimensión pedagógica es regular y el 58.33 % manifiestan que la dimensión científica es regular.

Tabla 10 – Frecuencias de la variable acompañamiento pedagógico docente

Acompañamiento Pedagógico Docente		
Bueno	Frecuencia	45
	Porcentaje	62.50%
Regular	Frecuencia	14
	Porcentaje	19.40%
Malo	Frecuencia	13
	Porcentaje	18.10%
TOTAL	Frecuencia	72
	Porcentaje	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6 – Figura de la distribución porcentual de la variable acompañamiento pedagógico docente



Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 10 y Figura 6 se evidencia que el 62.50 % de los alumnos de 3.º de secundaria que fueron encuestados consideran que el acompañamiento pedagógico docente es bueno, el 19.40 % señala que es regular y el 18.10 % manifiesta que es malo.

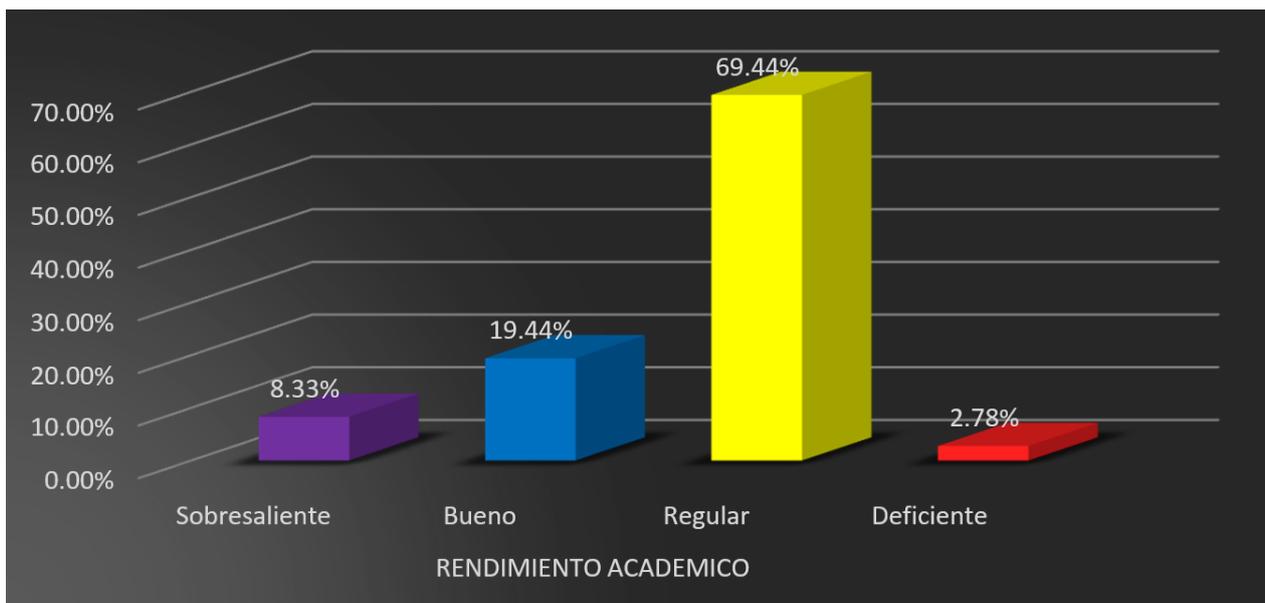
Variable rendimiento académico

Tabla 11 – Frecuencias de la variable rendimiento académico

Rendimiento académico		
Sobresaliente	Frecuencia	6
	Porcentaje	8.33%
Bueno	Frecuencia	14
	Porcentaje	19.44%
Regular	Frecuencia	50
	Porcentaje	69.44%
Deficiente	Frecuencia	2
	Porcentaje	2.78%
TOTAL	Frecuencia	72
	Porcentaje	100%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 7 – Figura de la distribución porcentual de la variable rendimiento académico



Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 11 se evidencia que el 69.44 % de los alumnos de 3.º de secundaria de la I.E. Parroquial San José Obrero tienen un regular rendimiento académico, el 19.44 % presentan un buen rendimiento académico, el 8.33 % tiene un sobresaliente rendimiento académico y el 2.78 % demuestra un deficiente rendimiento académico.

Correlación de las variables

Tabla 12 - Correlación de las frecuencias de acompañamiento pedagógico docente y rendimiento académico

			Rendimiento Académico				
			Deficiente	Regular	Bueno	Sobresaliente	Total
Social	Malo	Frecuencia	0	0	0	0	0
		Porcentaje	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
	Regular	Frecuencia	1	23	7	4	35
		Porcentaje	1.39%	31.94%	9.72%	5.56%	48.61%
	Bueno	Frecuencia	1	27	7	2	37
		Porcentaje	1.39%	37.50%	9.72%	2.78%	51.39%
	Total	Frecuencia	2	50	14	6	72
		Porcentaje	2.78%	69.44%	19.77%	8.33%	100%
Pedagógica	Malo	Frecuencia	0	0	0	0	0
		Porcentaje	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
	Regular	Frecuencia	2	35	11	5	53
		Porcentaje	2.78%	48.61%	15.28%	6.94%	73.61%
	Bueno	Frecuencia	0	15	3	1	19
		Porcentaje	0.00%	20.83%	4.17%	1.39%	26.39%
	Total	Frecuencia	2	50	14	6	72
		Porcentaje	2.78%	69.44%	19.44%	8.33%	100%
Científica	Malo	Frecuencia	0	0	0	0	0
		Porcentaje	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
	Regular	Frecuencia	1	33	9	2	45
		Porcentaje	1.39%	45.83%	12.50%	2.78%	62.50%
	Bueno	Frecuencia	1	17	5	4	27
		Porcentaje	1.39%	23.61%	6.94%	5.56%	37.50%
	Total	Frecuencia	2	50	14	6	72
		Porcentaje	2.78%	69.44%	19.44%	8.33%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la dimensión social, en la Tabla 12 se evidencia que el 37.50 % de los alumnos de 3.º de secundaria de la I.E. Parroquial San José Obrero que señalan tener un buen acompañamiento pedagógico docente poseen un regular rendimiento académico. Respecto a la dimensión pedagógica, se visualiza que 48.61 % de los alumnos de 3.º de secundaria de la I.E. Parroquial San José Obrero que indican tener un acompañamiento pedagógico docente regular poseen un regular rendimiento académico.

Respecto a la dimensión científica, el 45.83 % de los alumnos de 3.º de secundaria de la I.E. Parroquial San José Obrero que manifiestan tener un acompañamiento pedagógico docente bueno poseen un regular rendimiento académico.

Prueba de hipótesis

La prueba de hipótesis se realiza del siguiente modo:

Tabla 13 – Correlación del acompañamiento pedagógico docente y rendimiento académico

Variables	Rendimiento Académico	Correlación Rho de Spearman	Significancia
Dimensiones del Acompañamiento Pedagógico Docente		0,110	0,036

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 13 se muestra que $p=0,036$ es menor que $0,05$ ($p<0.05$), por lo que se reconoce que la hipótesis alterna (H_{i1}) es válida; es decir, el acompañamiento pedagógico docente se correlaciona y tiene una relación significativa con el rendimiento académico de los alumnos de 3.º de secundaria de la I.E. parroquial San José Obrero, situado en el distrito 26 de octubre, Piura, 2018.

Tabla 14 – Correlación de las dimensiones del acompañamiento pedagógico docente y rendimiento académico

Dimensiones del acompañamiento pedagógico docente	Rendimiento Académico	Correlación Rho de Spearman	Significancia
Dimensión Social	Rendimiento Académico	0.24	0.04
Dimensión Pedagógica	Rendimiento Académico	0.14	0.04
Dimensión Científica	Rendimiento Académico	0.19	0.04

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la dimensión social, en la Tabla 14 se muestra que su valor de significancia es 0.04, el cual es menor que 0,05 ($p < 0.05$); de ahí que se afirma que el rendimiento académico y la dimensión en cuestión se relacionan.

Respecto a la dimensión pedagógica, en la Tabla 12 se muestra que su valor de significancia es 0.04, el cual es menor que 0,05 ($p < 0.05$); de ahí que se afirma que el rendimiento académico y la dimensión en cuestión se relacionan.

Respecto a la dimensión científica, en la Tabla 12 se muestra que su valor de significancia es 0.04, el cual es menor que 0,05 ($p < 0.05$); de ahí que se afirma que el rendimiento académico y la dimensión en cuestión se relacionan.

En este aspecto se concluye que el rendimiento académico y el acompañamiento pedagógico docente tienen una correlación positiva baja en los alumnos de 3.º de secundaria de la I.E. parroquial San José Obrero, situado en el distrito 26 de octubre, Piura, 2018.

Discusión de resultados

El análisis fue realizado como consecuencia de la obtención de información conseguida por medio de la aplicación de un cuestionario sobre acompañamiento pedagógico docente y otros sobre el rendimiento académico mediante las actas de

evaluación. A partir de dichos instrumentos se obtuvieron resultados para responder al objetivo general y objetivos específicos propuestos en el estudio.

Es así que, respecto al objetivo general, se determinó que las variables de la investigación (rendimiento académico y acompañamiento pedagógico docente) se correlacionan. De acuerdo con el estudio realizado por Pacheco (2016), el desempeño laboral de los profesores y el acompañamiento pedagógico por parte de los directores muestran una relación directa, lo cual muestra similitud con los resultados del estudio. De este modo, se verifica que las variables sí tienen una correlación.

En correspondencia al primer objetivo específico en la cual se establece la relación entre rendimiento académico y la dimensión social del acompañamiento pedagógico en alumnos 3.º de secundaria de la I.E. parroquial San José Obrero, situado en el distrito 26 de octubre, Piura, 2018, se demuestra que el 93.06 % de los estudiantes afirma que el acompañamiento pedagógico siempre ayuda a formar nuevas actitudes en los profesores (Tabla 5 y Figura 2). Así también, el 80.56 % responde que el acompañamiento pedagógico a veces permite que los profesores desarrollen destrezas y habilidades para fortalecer su práctica docente (Tabla 6 y Figura 3). Por último, el 84.72 % de los alumnos indica que el acompañamiento pedagógico a veces permite que los profesores adquieran nuevos conocimientos (Tabla 7 y Figura 4).

En torno las categorías de las dimensiones del acompañamiento pedagógico docente, se demuestra que el 68.06 % de los alumnos de 3.º de secundaria que fueron encuestados consideran que la dimensión social es buena, el 68.06 % señalan que la dimensión pedagógica es regular y el 58.33 % manifiestan que la dimensión científica es regular (Tabla 8 y Figura 5).

En cuanto a la variable rendimiento académico, se demuestra que el 69.44 % de los alumnos de 3.º de secundaria tienen un regular rendimiento académico, el 19.44 % presentan un buen rendimiento académico, el 8.33 % tiene un sobresaliente rendimiento académico y el 2.78 % demuestra un deficiente rendimiento académico (Tabla 10). Estos resultados concuerdan con el estudio de Monroy (2012), investigador que identificó que el rendimiento académico en matemática está a un nivel regular y hay una relación estadística positiva entre los componentes del desempeño docente y el rendimiento académico.

Por otra parte, se muestra que $p=0,036$ es menor que $0,05$ ($p<0.05$), por lo que se reconoce que la hipótesis alterna (H_1) es válida y, por tanto, el acompañamiento pedagógico docente se correlaciona con el rendimiento académico de los estudiantes de 3.º de secundaria de la I.E. parroquial San José Obrero, situado en el distrito 26 de

Octubre, Piura, 2018. Este resultado coincide con la investigación de Pacheco (2016), quien comprobó que el desempeño y acompañamiento sí se relacionan; asimismo, es similar a los resultados del estudio de Espinoza *et al.* (2014), quienes obtuvieron una prueba de hipótesis en la que se comprobó que el rendimiento académico y la capacidad pedagógica tienen una relación directa y significativa en la I.E. Pamer de Zárate, SJL, 2014.

De este modo, queda demostrada la hipótesis El Acompañamiento pedagógico docente se correlaciona con el rendimiento académico de los estudiantes de 3.º de secundaria de la I.E. parroquial San José Obrero, situado en el distrito 26 de octubre, Piura, 2018.

Cabe precisar que esta investigación es un peldaño más para la elaboración de otros estudios similares que aporten a la educación peruana y se logre mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, además del rendimiento académico de los alumnos, a fin de elevar su nivel educativo posicionarse en una mejor escala a nivel internacional.

Conclusiones

- El acompañamiento pedagógico docente y el rendimiento académico de los estudiantes de 3.º de secundaria de la I.E. parroquial San José Obrero, situado en el distrito 26 de Octubre, Piura, 2018 tienen una relación significativa.
- La dimensión social del acompañamiento pedagógico docente y el rendimiento académico de los estudiantes de 3.º de secundaria de la I.E. parroquial San José Obrero, situado en el distrito 26 de Octubre, Piura, 2018 tienen una relación significativa
- La dimensión pedagógica del acompañamiento pedagógico docente y el rendimiento académico de los estudiantes de 3.º de secundaria de la I.E. parroquial San José Obrero, situado en el distrito 26 de Octubre, Piura, 2018 tienen una relación significativa de 0.04
- La dimensión científica del acompañamiento pedagógico docente y el rendimiento académico de los estudiantes de 3.º de secundaria de la I.E. parroquial San José Obrero, situado en el distrito 26 de Octubre, Piura, 2018 tienen una relación significativa de 0.04

Recomendaciones

- A las autoridades de la I.E. San José Obrero se les recomienda optimizar y fortalecer el rendimiento académico pedagógico de sus alumnos.
- A las autoridades de la I.E. San José Obrero se les recomienda seguir con los planes de monitoreo y acompañamiento a los profesores con la finalidad de mejorar el rendimiento académico de los alumnos.
- A las autoridades de la I.E. San José Obrero se les recomienda crear círculos de estudio en los que se incluya a los profesores para integrar las áreas curriculares y compartir experiencias de aprendizaje, con el propósito de intercambiar estrategias de enseñanza-aprendizaje y mejorar el rendimiento académico de los alumnos.
- A las autoridades de la I.E. San José Obrero se les recomienda realizar jornadas pedagógicas para que los profesores y los representantes de los estudiantes intercambien técnicas de enseñanza y aprendizaje.
- A las autoridades de la I.E. San José Obrero se les recomienda desarrollar cursos de capacitación docente en los que se aborde el acompañamiento y monitoreo pedagógico, a fin de que los profesores comprendan las estrategias de planificación y desarrollo de las actividades de aprendizaje y cumplan con marco del buen desempeño docente.

Capítulo V

Reflexiones finales sobre el acompañamiento pedagógico y el rendimiento académico

En el ámbito educativo, el rendimiento académico de los estudiantes ha sido durante mucho tiempo un tema de gran preocupación. Frente a ello, se han realizado numerosos esfuerzos para mejorar los resultados de aprendizaje. Precisamente, uno de los enfoques que ha cobrado relevancia es el acompañamiento pedagógico. Este capítulo se adentra en la reflexión sobre el vínculo entre el acompañamiento pedagógico y el rendimiento académico, y explora cómo el *coaching* educativo puede desempeñar un papel fundamental en este contexto.

En el panorama actual de la educación, los desafíos que enfrentan los estudiantes son cada vez más complejos. Las altas expectativas académicas, la presión social y los cambios constantes en la forma en que se imparte el conocimiento son solo algunas de las variables que pueden influir en el rendimiento de los estudiantes. En este sentido, el acompañamiento pedagógico se presenta como una estrategia clave para brindar apoyo individualizado a los estudiantes, identificar sus fortalezas y debilidades, y ayudarlos a alcanzar su máximo potencial.

Sin embargo, el simple hecho de ofrecer acompañamiento pedagógico no es suficiente. Aquí es donde entra en juego el *coaching* educativo, que es un enfoque centrado en el desarrollo personal y académico de los estudiantes, el cual les brinda herramientas y estrategias para que puedan alcanzar sus metas y superar obstáculos. A través de un enfoque de *coaching*, los estudiantes son guiados para que reflexionen sobre sus propios procesos de aprendizaje, tomen conciencia de sus fortalezas y áreas de mejora, y adquieran habilidades para el autoaprendizaje y la autorregulación.

El *coaching* educativo se basa en la premisa de que cada estudiante es único y posee un potencial individual que puede ser potenciado con el apoyo adecuado. Al ofrecer un espacio seguro y confidencial para que los estudiantes exploren sus inquietudes y desafíos académicos, el *coaching* educativo promueve un sentido de empoderamiento y autonomía en el proceso de aprendizaje. Además, el *coach* educativo desempeña un papel fundamental como guía, facilitador y motivador, ayudando a los estudiantes a establecer metas realistas, diseñar planes de acción efectivos y mantener la motivación a lo largo del camino.

Acompañamiento pedagógico y rendimiento académico en la educación básica: panorama actual

En los últimos años, la teoría del acompañamiento pedagógico ha adquirido una gran relevancia. En nuestra sociedad del conocimiento, donde se producen rápidos cambios en la ciencia, la tecnología y las formas de crear y difundir la cultura, se ha vuelto esencial la formación continua en todas las profesiones. Para los docentes, mejorar su desempeño profesional presenta desafíos y características particulares, dada la expansión constante de la cobertura educativa y los pobres resultados de aprendizaje de los estudiantes. En el actual panorama, donde todas las profesiones se esfuerzan por mantenerse actualizadas, la docencia no puede quedarse rezagada, ya sea por parte de quienes ejercen la profesión o de los grupos de estudiantes a los que se dirige diariamente. Este compromiso social está estrechamente ligado a principios éticos.

En este sentido, los directivos de las instituciones educativas deben identificar las principales deficiencias de sus docentes, especialmente de aquellos más novatos, y entablar conversaciones con ellos para establecer un plan de acción. Estas conversaciones deben ser transparentes y proactivas, permitiendo a los docentes expresar sus expectativas y recibir respuestas adecuadas. Además, los directivos deben comprometerse a proporcionar a los profesores fuentes bibliográficas confiables y actualizadas que satisfagan sus necesidades de información. A su vez, los docentes deben estar dispuestos a analizar y discutir las propuestas de los directivos. En resumen, se requiere un diálogo que permita adoptar propuestas en beneficio de los estudiantes (Limongi-Vélez, 2022).

Yana-Salluca y Adco-Valeriano (2018) argumentan que el modelo de acompañamiento procura el dominio de una serie de competencias didácticas en los individuos con una proyección contextualizada, siempre teniendo en cuenta que el estudiante será el beneficiario final de toda situación de aprendizaje. Esta afirmación subraya que durante el acompañamiento pedagógico se produce un triángulo dinámico, el cual tiene como protagonistas a los directivos, docentes y estudiantes; y cuya interacción faculta a los supervisores a identificar aquellas tendencias que no permiten atender los requerimientos formativos y de socialización en la escuela. De esta manera, se incentiva en el profesorado el descubrimiento de las dificultades detrás de las actividades educativas con su consecuente solución, implementando alternativas ágiles e innovadoras que deben ser abordadas con calma y un análisis sosegado para arrojar buenos resultados.

De acuerdo con Kondrashova *et al.* (2020), brindar asesoramiento pedagógico implica designar a un guía o facilitador con diferentes habilidades cognitivas, capaz de ejercer funciones educativas para generar nuevas metodologías motivadoras que permitan resolver problemas de aprendizaje en la dinámica del aula. Esta labor no se lleva a cabo de manera unilateral, sino que es una comunicación en la que se ven involucrados los docentes, para solventar carencias de formación pedagógica, y los alumnos que presenten algunos comportamientos que dificulten la retención de los conocimientos. Estos factores pueden descreditar el prestigio de una institución y de sus autoridades a cargo.

De igual manera, es importante brindar apoyo a los docentes, en especial a los principiantes, para fortalecer su capacitación inicial con mayores ventajas competitivas y facilitar su proceso de inserción laboral en un campo cada vez más exigente como es la educación. Con ese propósito, se vienen desarrollando algunos proyectos destinados a la mejora del oficio docente mediante un acompañamiento efectivo a maestros recién egresados durante sus primeras experiencias en el área de la pedagogía, los cuales procuran guiar el saber teórico, mientras se produce el ejercicio práctico del dictado de clases. Según lo propuesto por Limongi-Vélez (2022), es importante enfatizar en una constante actualización de las habilidades académicas, las que van de la mano con los cambios vertiginosos de la ciencia y las novedades en tecnología, para así disminuir las brechas que dañan la equidad educativa.

Por otro lado, Lugo *et al.* (2021) destacan la importancia de las tecnologías de la información en el desempeño de los docentes y su mejora en beneficio de los estudiantes. Los autores mencionan que la Unesco comparte conocimientos sobre cómo los entornos virtuales de aprendizaje pueden proporcionar acceso universal a la educación, reducir las brechas en el aprendizaje, fortalecer el desarrollo docente, mejorar la calidad y pertinencia del aprendizaje, fomentar la cooperación e integración, utilizar estrategias de enseñanza y mejorar la gestión y administración educativa (Limongi-Vélez, 2022).

Aunque los docentes que participan en el programa de acompañamiento pedagógico no tienen un amplio conocimiento sobre entornos virtuales de aprendizaje y otras herramientas para abordar sus deficiencias pedagógicas, esta iniciativa brinda una oportunidad para que se integren en este avance tecnológico. En resumen, el acompañamiento pedagógico debe ser una estrategia que fortalezca la calidad educativa, de manera que el éxito educativo no se limite únicamente al aumento de la matrícula estudiantil, sino que se refleje en los resultados logrados por los estudiantes en sus aulas, comunidades y vida social.

Importancia del acompañamiento pedagógico en el rendimiento académico escolar

El rendimiento académico es un aspecto crucial en el ámbito educativo, ya que refleja el nivel de logro y aprendizaje de los estudiantes. Comprender los factores que inciden en el rendimiento académico es fundamental para promover un entorno propicio para el aprendizaje y brindar el apoyo necesario a los estudiantes. Desde variables como el nivel intelectual y la motivación hasta la relación con los profesores y los hábitos de estudio, diversos elementos influyen en el rendimiento académico. En este contexto, el acompañamiento pedagógico desempeña un papel vital al proporcionar un apoyo individualizado y continuo, facilitando el desarrollo integral de los estudiantes y promoviendo un rendimiento académico óptimo.

Para comprender la naturaleza del acompañamiento pedagógico como una herramienta para la formación docente, es necesario considerar las diversas perspectivas que existen sobre este tema. Una de ellas sostiene que el acompañamiento pedagógico es una forma de mediación formativa que se basa en una relación de ayuda, con el objetivo de promover el crecimiento personal y el desarrollo de la responsabilidad y la libertad en la persona. Por otro lado, se plantea que el acompañamiento es un proceso en el cual se comparte con otros el propósito de alcanzar una meta de manera conjunta. En esta perspectiva, se reconoce que el acompañamiento implica un apoyo complejo y sistemático, que incluye asesoramiento, formación y seguimiento, y que implica la participación de diferentes equipos dentro de comunidades de aprendizaje comprometidas en mejorar los procesos educativos de los centros escolares (Galán, 2017).

El acompañamiento pedagógico se define como una estrategia de formación continua para docentes que se enfoca en la escuela. Mediante la intervención de un acompañante, se busca mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes. Esta propuesta de acompañamiento se basa en el enfoque crítico-reflexivo que surgió en la década de los sesenta en Inglaterra, y pone énfasis en la figura del docente como investigador. El acompañante se considera un agente activo que promueve el desarrollo de conocimientos profesionales, actuando como orientador para los docentes-investigadores en su contexto pedagógico. La finalidad es fomentar el progreso del pensamiento crítico y la autonomía profesional, fortaleciendo la capacidad de investigación de los docentes acompañados. La reflexión no se limita a ser una actividad individual, sino que se desarrolla a través de la interacción social. Se fomenta la capacidad de examinar y cuestionar su propia práctica, mediante actividades exploratorias, de indagación y crítica, y se alienta la argumentación como parte del

proceso de mejora continua en el desarrollo profesional. El objetivo del acompañamiento es mejorar la práctica docente a través de la reflexión, siguiendo el principio de que “[...] quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender” (Agreda y Pérez, 2019).

El acompañamiento pedagógico se compone de tres dimensiones principales. En primer lugar, el registro de situaciones observables permite capturar una instantánea de lo que sucede en el aula, brindando la oportunidad de analizar y comprender su dinámica en retrospectiva. En segundo lugar, el diálogo reflexivo se refiere a la interacción entre el acompañante y el docente acompañado, que conduce a una reflexión crítica sobre la propia práctica docente, generando aprendizaje autónomo y la producción de conocimiento pedagógico. En tercer lugar, el grupo de interaprendizaje se presenta como un espacio colectivo para la reflexión crítica, donde los docentes comparten problemas comunes y un entorno sociocultural similar, promoviendo la autoformación y el fortalecimiento de la autonomía profesional (Agreda y Pérez, 2019).

El propósito del acompañamiento pedagógico en una institución educativa es mejorar la práctica reflexiva de los docentes. Esta herramienta busca fomentar la reflexión sobre su propio desempeño con el fin de adquirir nuevos conocimientos pedagógicos a través de un enfoque mediador, tanto de forma individual como colectiva. Es esencial que los profesores tomen conciencia de su papel en el proceso de aprendizaje, comunicación y enseñanza a través de la práctica reflexiva (Ortega, 2019).

El acompañante pedagógico promueve la revisión crítica de la labor docente mediante diversas estrategias, como el análisis y la interpretación de los supuestos y elementos que la sustentan. Los docentes que reciben acompañamiento tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades pedagógicas y construir nuevos conocimientos, con el objetivo de comprender y transformar sus prácticas educativas para lograr un mejor aprendizaje en sus estudiantes. La reflexión permite a los profesores tener una mejor comprensión de su rol profesional, y al analizar las fortalezas y debilidades en su enseñanza, surgen nuevos conocimientos y mejoras en la práctica educativa (Anijovich y Capelletti, 2018).

Según diversas investigaciones sobre la problemática educativa en los últimos años, se plantea que el rendimiento de los docentes es uno de los factores que influye de manera significativa en la calidad de la educación (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019). Por lo tanto, es necesario que los docentes estén preparados y consideren los nuevos requisitos de la sociedad del conocimiento y de la información. Además de desempeñar un papel pedagógico, deben adquirir habilidades en la creación y gestión de

conocimientos, así como en metodologías de enseñanza que les permitan transformar su práctica docente en diversos contextos. De esta manera, no solo mejorarán la enseñanza y el aprendizaje, sino también experimentarán un mejor desempeño (Zeballos, 2020).

Sin embargo, muchos de los programas educativos destinados a la cualificación del colectivo docente propuestos en Latinoamérica y el Caribe presentan dificultades estructurales motivadas por modelos económicos globales e intereses políticos locales, cuyos efectos se han visto reflejados en las pruebas estandarizadas de los últimos años, con resultados que muestran los bajos niveles de aprendizaje en el estudiante de la región. Por lo tanto, urge considerar una reforma profunda que involucre programas enfocados en el desarrollo de las competencias investigativas del profesor, alejado de enfoques didácticos tradicionales, ya que el rendimiento y el adecuado aprendizaje del estudiante dependen en gran medida del saber pedagógico que demuestra el maestro en clase (Ticlla *et al.*, 2023).

Estrategias para la mejora del rendimiento académico: *coaching* educativo

En los últimos tiempos, han aparecido nuevos enfoques relacionados con el *coaching* educativo, que se basan en aportaciones teórico-metodológicas. Estos enfoques están siendo discutidos en los centros educativos, y su objetivo principal es promover el bienestar emocional de los estudiantes y mejorar su capacidad de acción. Autores como Prieto (2018) y Sandoval y López (2017) respaldan esta perspectiva. Además, el *coaching* educativo también se está considerando como una estrategia formativa para los profesores, ya que se percibe como una nueva forma de enseñar y aprender. Este enfoque busca elevar la conciencia, la responsabilidad y el protagonismo de los estudiantes en su proceso de formación.

En sus inicios, el *coaching* se desarrolló como un proceso de mejora del rendimiento individual, en el cual un experto en *coaching* (*coach*) y un cliente (*coachee*) establecen una relación de ayuda. Esta relación se construye a través de diálogos en los que se establecen metas y se crea un plan de acción detallado para alcanzarlas. El *coach* utiliza preguntas para que el *coachee* defina sus propias metas. Es importante destacar que a diferencia de otras corrientes como el *mentoring* o el *counseling*, cuyo propósito también es promover la autonomía del estudiante, el *coaching* no juzga ni aconseja. En cambio, actúa como un espejo para la persona, fomenta la conversación, la confianza y el desarrollo de las fortalezas en un entorno motivador que ayuda a definir y lograr el plan establecido (Sandoval y López, 2017).

Más allá de las diversas técnicas y herramientas que emplea, el *coaching* se distingue por su enfoque en la búsqueda de la excelencia personal. Este enfoque parte de un estado general de bienestar para lograr que la persona sea, esté y se sienta mejor que antes. Esta perspectiva implica un enfoque positivo de la educación, que se relaciona con la noción de agencialidad del individuo. Se parte de la premisa de que cada persona posee capacidades, fortalezas y recursos personales que se pueden potenciar, con el objetivo de desarrollar lo mejor de cada individuo. En este sentido, aunque el concepto de excelencia se ha utilizado principalmente en estudios cuantitativos relacionados con la calidad educativa, aquí se defiende una perspectiva más centrada en la dimensión personal del educador o educadora. Esta perspectiva se extiende a la relación educativa y al estudiante. Por otro lado, la excelencia educativa concierne directamente al profesorado, quien, con el apoyo de las políticas educativas, debe preocuparse por su propia formación y mejora personal (Valero, 2019).

En relación con la percepción de los estudiantes sobre la excelencia de sus maestros, se sostiene que consideran como docentes excelentes a aquellos que poseen no solo cualidades pedagógicas, sino también actitudes, habilidades y competencias vinculadas con la inteligencia emocional, como la empatía, la comunicación y el liderazgo. En este sentido, el *coaching* puede ser considerado como un estándar de excelencia docente, especialmente vinculado a la relación de ayuda y al apoyo al estudiantado. Se trata de una práctica educativa que respalda el desarrollo personal y académico de los alumnos, permitiéndoles encontrar respuestas y recursos para enfrentar diferentes situaciones en la vida. En consecuencia, la noción de excelencia guarda una estrecha relación con el *coaching*, ya que a través de la conversación y el compromiso, impulsa a las personas a mejorar diversas dimensiones de su vida (Valero, 2019).

La integración del *coaching* en entornos educativos surge en parte para abordar necesidades no resueltas en los planes de estudio convencionales. Esto implica promover concepciones de enseñanza más amplias que incluyan tanto el aprendizaje conceptual como el aprendizaje emocional. Sin embargo, algunos autores han criticado la presencia del *coaching* en el currículo, argumentando que no aporta nada nuevo a las cualidades y competencias de un buen docente sin necesidad de ser *coach*, o que difumina la figura del docente al denotar una impersonalidad del conocimiento científico. Según Martínez *et al.* (2016), esto puede deberse a que el docente deja de ser alguien apasionado y dedicado al conocimiento para convertirse en un técnico que ejecuta y, a veces, elabora planes de acción pedagógica. Deja de ser un profesor para convertirse en un entrenador o *coach*.

En este sentido, y a partir del análisis desarrollado en este estudio, la cuestión de incorporar el *coaching* en la educación es mucho más compleja y profunda de lo que parece, ya que va más allá de simplemente implementar planes y técnicas pedagógicas. El *coaching*, debido a sus fundamentos teóricos y filosóficos, puede ser una filosofía que los docentes adopten en la construcción de su identidad profesional. Para profundizar en el análisis de la identidad docente inherente al rol de *coach*, se debe explorar tres aspectos específicos del *coaching* que están ganando protagonismo en la educación: la educación emocional, la pedagogía del silencio y la mayéutica socrática (Valero, 2019). A partir de estas tres vertientes, es posible plantearse si el *coaching* tiene un lugar en los entornos y momentos educativos, dado que la relación con el conocimiento ha cambiado y se requieren diferentes tipos de figuras docentes, metas y relaciones educativas.

Referencias

- Abi, J. (2021). La evaluación educativa, de los principios generales a una aplicación significativo en el aula de ELE marfileña. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELEK*, 33, 1-14.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8268860&orden=0&info=link>
- Agreda, A. y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco*, 2(30), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>.
- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Aleman, I., Campoy, I., Ortiz, M., y Benzaquén, R. (2015). Las orientaciones de meta en el alumnado de secundaria: Un análisis en un contexto multicultural. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 45, 83-100.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5507511.pdf>
- Álvarez-Bermúdez, J. y Barreto-Trujillo, F. (2020). Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de Bachillerato. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 166-183.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7515702&orden=0&info=link>
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Revista Espacios en Blanco*, (28), 74-92.
<http://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587005/384555587005.pdf>
- Aravena, O., Montanero, M. y Mellado, M. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. *Profesorado*, 26(1), 235-257.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/244343/Aravena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias, S., Labrador, N., Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307-322. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35660262007>
- Ariza, C. P., Rueda, L. y Sardoth, J. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 137-141. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/527>
- Ato, A. M., Atoche, M., Rojas, V. y Atoche, A. P. (2022). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en las Instituciones Educativas, Red 21-UGEL 04. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4411-4422. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3404
- Balarin, M. y Escudero, A. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano*. Unesco.
- Barrero, J., Garzón, G. y Gómez, O. (2013). Variables asociadas con el fenómeno de la deserción de los estudiantes en la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. *Pensando Psicología*, 9(16), 55-68.
<https://doi.org/10.16925/pe.v9i16.617>

- Beltrán-Véliz, J., Mesina-Calderón, N., Vera-Gajardo, N. y Müller-Ferrés, P. (2022). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas pedagógicas del profesorado, en contextos rurales. *SciELO Preprints*, 1-31.
- Benavides M., León, J. y Etesse, M. (2014). *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa en las pruebas PISA 2000 y 2009*. Lima: Grade.
<https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI15.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Pearson Educación.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bresó, E., Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasiexperimental study. *Higher Education*, 61(4), 339-355. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9334-6>
- Cardozo, Y. (2021). Acompañamiento pedagógico: visión humanista del desempeño docente. *Scientiarum*, 1, 261-277.
<https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/368>
- Cegarra, J. (2004). *Metodología de la investigación científica y tecnológica*. Díaz de Santos.
<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w2411w/Metodologia%20de%20la%20Investigacion%20Cientifica%20y%20Tecnologica%20-%20Jose%20Cegarra%20Sanchez.pdf>
- Chávez, M., y Vieira, S. (2020). Reflexiones sobre los cursos de formación docente en Perú y Brasil. *Educación*, 29(57), 7- 26. <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.001>
- Chilca, M. L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 71-127.
<https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.145>
- Cordero, J., Crespo, E. y Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, 362, 273-297.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b63382f-c88e-43a7-b5ca-b748c02d02df/re36210-pdf.pdf>
- Dominguez-Lara, S. (2017). ¿Rendimiento en exámenes o promedio general?: Algunas cuestiones sobre la medición del rendimiento académico en investigación. *Pensando Psicología*, 13(21), 33-39.
<https://doi.org/10.16925/pe.v13i21.1712>
- EducaRed. (2017). *Rendimiento académico*. EducaRed.
- Espinoza, J., Vilca, C. y Pariona, J. (2014). *Desempeño docente y el rendimiento académico en el curso de Aritmética, conjuntos lógica proposicional del cuarto grado de secundaria de la institución educativa Pamer de Zárate, San Juan de Lurigancho-Lima 2014* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE.
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/796>
- Flores-Ruiz, E., Miranda-Novales, M. y Villasis-Keever, M. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. *Estadística inferencial. Revista Alergia México*, 64(3), 364-370. <https://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/view/304/473>

- Gaeta, M. y Cavazos, J. (2015). Implicación académica en matemáticas: percepción de metas docentes y procesos autorregulatorios en estudiantes de Bachillerato. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 9(4), 951-968. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6202728.pdf>
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 1(1), 34-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- Gamazo, A., Martínez, F., Olmos, S. y Rodríguez, M. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de Educación*, 379, 56-84. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:11b5dc5f-ed60-4d8c-92e5-83a2355c5fb2/03gamazo-pdf.pdf>
- Girón, S. (2017). *Supervisión Pedagógica y el Desempeño Laboral de los Docentes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Público de Huarmey*, 2017 [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/11973>
- González-Fernández, R., Zabalza-Cerdeiriña, M., Medina-Domínguez, M. y Medina-Rivilla, A. (2019). Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Competencias y Creencias para su Capacitación. *Formación universitaria*, 12(2), 83-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200083>
- Grasso, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación*, 20, 87-102. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4165/4128
- Guadalupe, C. y Villanueva, A. (2013). PISA 2009/2000 en América Latina: una relectura de los cambios en el desempeño lector y su relación con las condiciones sociales. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 40(72), 157-192. <http://hdl.handle.net/11354/487>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú Análisis y perspectivas de la educación básica*. FORGE. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>
- Guzmán, T., Carrion, B. y Osorio, T. (2023). Acompañamiento pedagógico como estrategia educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 2242-2255. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4278
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed). McGraw-Hill Interamericana. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Huamani, F. (2017). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en la Institución Educativa Manuel Gonzales Prada, 2016. *Logos*, 7(1), 1-10. <https://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/logos/article/view/1431>
- Jabalera, S. (2021). Plan de acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente en las instituciones educativas del nivel primario del Municipio Consuelo. *UCE Ciencia*, 9(1), 1-12. <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/226>

- Jiménez, D., González, J. y Tornel, M. (2018). Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula. *Estudios Pedagógicos* 44, 3, 157-172.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n3/0718-0705-estped-44-03-157.pdf>
- Khalaila R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432-438. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>
- Kondrashova, L., Kondrashov, M., Chuvasova, N., Kalinichenko, N., y Deforz, H. (2020). Desarrollando el potencial creativo de los futuros docentes: una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior pedagógica. *Educ. Form.*, 5(3), e3292-e3292.
<https://doi.org/10.25053/REDUFOR.V5I15SET/DEZ.3292>
- Kozanitis, A., Ménard, L., y Boucher, S. (2018). Continuous development and education follow-up of new university professors: Effects on the use of teaching strategies. *Praxis Educativa*, 13(2), 294-311.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6844864.pdf>
- Leiva-Guerrero, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- León, J. y Collahua, Y. (2016). *El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: un balance de su efecto en los últimos quince años*. Grade.
https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/nserendimiento_JL_35.pdf
- León, J. y Youn, M.-J. (2016). El efecto de los procesos escolares en el rendimiento en matemática y las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas de los estudiantes peruanos. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8, 149-180. <https://doi.org/10.34236/rpie.v8i8.72>
- Limongi-Vélez, V. (2022). Un reto actual: acompañamiento pedagógico, el camino para mejorar el accionar de los docentes. *Cátedra*, 5(2), 55-74. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3544>
- Lugo, J. P., Nacional, U., De Miranda, F., Ysaelen, V., y Rossel, O. (2021). Apropiación de las TIC desde la dimensión pedagógica de las competencias y estándares Unesco: Contigo en la Distancia. *Alternancia-Revista de Educación e Investigación*, 3(5), 79-93.
<https://doi.org/10.33996/alternancia.v3i5.679>
- Lunenberg, M., Dengerink, J. y Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Sense Publishers.
- Luque, J. (2022). *Estrategia de acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente de educación primaria en una institución educativa pública Huancañé, Puno* [tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL.
<https://hdl.handle.net/20.500.14005/12407>
- Macahuachi, L. y Ramos, M. (2021). El acompañamiento pedagógico en la educación básica-Perú. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 1066-1079.
<https://dataismo.org.pe/index.php/data/article/view/51>

- Mairena, E. (2015). *Acompañamiento Pedagógico y Desempeño de los Docentes Noveles en los Departamentos de Física y Tecnología Educativa de la Facultad de Educación e Idiomas* [tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Repositorio Institucional UNAN. <http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/1434>
- Maldonado-Ramirez, R. (2020). Internet y estándares de calidad de aprendizaje en Ciencias Naturales en un colegio de Arenillas. *Investigación Valdizana*, 14(3), 119-128. <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.684>
- Margoth, R., Joaquín, W., Pérez, K. y Sánchez, L. (2019). *El papel del director como acompañante pedagógico en el modelaje de estrategia de fluidez lectora con niños de tercer grado en el Nivel Primario* [proyecto investigación, Universidad Panamericana]. Repositorio Institucional UPANA. https://glifos.upana.edu.gt/library/images/6/69/TESIS_DE_MAESTR%C3%8DA_GRUPO_4.pdf
- Martens, R. (2021) *Acompañamiento pedagógico docente en el rendimiento académico de los estudiantes de tercero de educación secundaria del ámbito de la Institución Educativa Parroquial San José Obrero del distrito 26 de octubre - Piura*, 2018 [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Piura]. <https://repositorio.unp.edu.pe/handle/20.500.12676/3834>
- Martínez, A., Merino, L., Iriarte, L. y Olson, D. H. (2017). Psychometric Properties of the Spanish version of the Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale IV. *Psicothema*, 29(3), 414-420. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.21>
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payá, M. (2016). *La educación, en teoría*. Síntesis.
- Mazo González, Y. I., Mejía Ruiz, L. A. y Muñoz Palacio, Y. P. (2019). Calidad de vida: la familia como una posibilidad transformadora. *Poiésis*, (36), 98-110. <https://doi.org/10.21501/16920945.3192>
- Minez, Z. (2013). Acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente. *Revista SAWI*, 1(1), 1-4. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSW/article/view/260>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Visitas al aula. Serie Retroalimentación de Prácticas Pedagógicas*. Mineduc. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4588>
- Ministerio de Educación. (2016, 12 de enero). *Resolución de Secretaría General N.º 008-2016-MINEDU*. Gob.pe. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/123819-008-2016-minedu>
- Ministerio de Educación. (2020, 12 de junio). *Resolución Viceministerial N.º104-2020-MINEDU*. Gob.pe. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/685151-104-2020-minedu>
- Ministerio de Educación. (2019b, 15 de febrero). *Resolución Viceministerial N.º 028-2019-MINEDU*. Gob.pe. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/260207-028-2019-minedu>
- Ministerio de Educación. (2014a). *Fascículo de gestión escolar centrada en los aprendizajes*. Ministerio de Educación. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo_gestion_escolar_centrada_en_aprendizajes.pdf

- Ministerio de Educación. (2014b). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Ministerio de Educación. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3425647/Marco%20del%20Buen%20Desempeno%CC%83o%20Docente.pdf?v=1658161064>
- Ministerio de Educación. (2018a). *Orientaciones y protocolos para el desarrollo de las estrategias formativas del programa de formación en servicio dirigido a docentes de II. EE. del nivel primaria con acompañamiento pedagógico*. Ministerio de Educación. <https://www.ugelcastilla.gob.pe/wp-content/uploads/2018/09/PROTOCOLO-DE-ACOMPA%3%91AMIENTO-PEDAGOGICO-MULTIGRADO-2018.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019a). *Manual de acompañamiento pedagógico a docentes de II. EE. multigrado*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2018b, 28 de febrero). *Resolución Ministerial N.º 088-2018-MINEDU*. Ministerio de Educación. <https://drepasco.gob.pe/wp-content/uploads/2018/03/RM-N%3%82%C2%B0-088-2018-MINEDU.pdf>
- Monroy, M. (2012). *Desempeño Docente y Rendimiento Académico en Matemática de los Alumnos de una Institución Educativa de Ventanilla-Callao* [tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/1220>
- Morazán-Murillo, S. (2013). *Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas en las instituciones de educación media del municipio de Danlí* [tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcxw6c5>
- Muelle, L. (2020). Factores socioeconómicos y contextuales asociados al bajo rendimiento académico de alumnos peruanos en PISA 2015. *Apuntes*, 47(86), 117-154. <https://dx.doi.org/10.21678/apuntes.86.943>
- Munchi, A. (2018). *Induction Programs, Teacher Efficacy, and Inquiry Practices in Novice Teachers*. San Jose State University.
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es
- Núñez-Rojas, F. (2019). Inteligencia emocional y cumplimiento de los compromisos de gestión escolar del personal directivo de educación inicial. *Investigación Valdizana*, 13(3), 119-127. <https://doi.org/10.33554/riv.13.3.340>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2015 results: Excellence and equity in education, vol. I*. OECD. <https://read.oecd.org/10.1787/9789264266490-en?format=pdf>
- Oliva, E., y Villa, V. J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11- 20. <https://doi.org/10.15665/rj.v10i1.295>
- Ortega, C. (2019). La reflexión como proceso en las prácticas docentes e investigativas. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 10(18), 01-05. <http://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458251012/553458251012.pdf>

- Ortiz, T. y Sanz, T. (2016): *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. Editorial UH.
- Pacheco, A. (2016). *El acompañamiento Pedagógico de los directores y el desempeño laboral de los docentes de las instituciones educativas de Educación Primaria del distrito de José Luis Bustamante y Rivero, Arequipa* [tesis de maestría, Universidad Nacional San Agustín]. Repositorio Institucional UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/2467>
- Pérez, J. (2013). Técnicas de actuación de la inspección educativa (I): la observación. *Avances en Supervisión Educativa*, (19). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i19.132>
- Pérez, J. (2016). Instrumentos de la inspección educativa (I): cuaderno de campo. *Avances En Supervisión Educativa*, (23). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.29>
- Pérez, J. (2018). Instrumentos de la Inspección Educativa: Visitas. *Educa Nova: Colección de Artículos Técnicos de Educación*, 8, 59-70. <https://usie.es/wp-content/uploads/2022/01/MAQUETACION-N.8.pdf>
- Pérez, J. y García, P. (2021). La visita a las aulas: el eterno retorno. *Revista de Educación e Inspección*, 60(6), 1-54. <https://doi.org/10.52149/Sp21/60.9>
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>
- Ruiz, D. (2015). *Acompañamiento Pedagógico en el desempeño de los docentes de educación secundaria del Colegio "Liceo Franciscano", ubicado en el distrito No. 1 de la ciudad de Managua, departamento de Managua, durante el Primer Semestre del año 2015*. [tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Repositorio Institucional UNAN <http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/1266>
- Saconne, M. (2017). La obligatoriedad de la Educación Media Superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana. *Teorías y Procesos Educativos*, 13, 122-139. <http://dx.doi.org/10.19137/an1309>
- Salavera, C., Usán, P. y Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, 60, 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>
- San Martín, D., San Martín, R., Pérez, S. y Bórquez, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>
- Sandoval, C. y López, O. (2017). Educación, psicología y coaching: un entramado positivo. *Educatio Siglo XXI*, 35(1.mar.-jun.), 145-164. <https://doi.org/10.6018/j/286261>
- Solís, F. y Aguiar, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica*, (49), 1-22. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200013&lng=es&tlng=es.

- Ticlla, C. F., Navarro, B. C., Ninahuanca, J. M. y Caro, V. E. (2023). Acompañamiento pedagógico y enseñanza para el aprendizaje. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 307-314. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.516>
- Torres A. & Vallejo M. (2018). Organización y funcionamiento de los agrupamientos en Educación Superior: concepciones de los estudiantes. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 15-30. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.32.002>
- Usán, P. y Salavera, C. (2017). Influencia de la motivación hacia el deporte en el consumo de alcohol, tabaco y cannabis de adolescentes escolares. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 119-131. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v31i122.27980>
- Usán, P. y Salavera, C. (2018). School Motivation, Emotional Intelligence and Academic Performance in Students of Secondary Education. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Usán, P., Salavera, C. y Domper, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 141-153. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6492491.pdf>
- Valero, A. (2019). Coaching educativo: ¿Qué identidad docente nos revela esta nueva corriente? *Foro de Educación*, 17(27), 271-287. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.657>
- Vasquez, L. (2022). *Características del acompañamiento pedagógico según opinión de los docentes de 2do y 4to grado del nivel primario de instituciones públicas de la región Ucayali conforme a los resultados de la encuesta ENEDU-2018* [tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/11647>
- Vera, G. (2017). *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en las instituciones educativas de primaria, red educativa N°18 - UGEL 06, Lurigancho, 2017* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV <https://hdl.handle.net/20.500.12692/11818>
- Verdugo, J. C., Arguelles, J., Guzmán, J., Márquez, C., Montes, R. y Uribe, I. (2014). Influencia del clima familiar en el proceso de adaptación social del adolescente. *Psicología desde el Caribe*, 31(2), 207-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6432706&orden=0&info=link>
- Viñals, A. y Cuenca J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5670199.pdf>
- Yana-Salluca, M. y Adco-Valeriano, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco-Puno Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 137-148. <https://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.337>
- Zeballos, M. (2020). Acompañamiento Pedagógico Digital para Docentes. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 192-203. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.164>

Autores

Hugo Daniel García Juárez

Afiliación institucional: Universidad Cesar Vallejo

Correo: hgarcia@cv.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4862-1397>

Sofía Visa Quispe

Afiliación: Universidad Nacional de Arte Diego Quispe Tito del Cusco

Correo: svisa@unadqtc.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2706-9860>

Judith Atajo Choquehuanca

Afiliación: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Correo: judith.atajo@unsaac.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9144-8158>

Wagner Mas Pêche

Afiliación: Ministerio de Educación del Perú / Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza

Correo: wagner.mas@untrm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3583-1886>

Ricardo Augusto Martens Quinde

Afiliación: Universidad Nacional De Piura

Correo: rmartensq18@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2032-8635>

Editora CLAE

2023