



Acompañamiento pedagógico y competencias docentes en el aprendizaje significativo en instituciones educativas públicas en Perú

Pedagogical accompaniment and teaching competencies for meaningful learning in public educational institutions in Peru

Acompanhamento pedagógico e competências de ensino em aprendizagem significativa em instituições públicas de ensino no Peru

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Nancy Elizabeth Alberca Pintado

nalbercapintado@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-0543-1999

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú

José Javier Arraiza Alvarado

josejavierarraizaalvarado@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-5819-3920

Universidad Católica de Trujillo, Trujillo-Perú

Eva Karina Concha Sánchez

karinaconchasanchez@gmail.com

https://orcid.org/0000-0003-3918-9560

Universidad Tecnológica del Perú, Lima-Perú

Silvia Esperanza Neira Adrianzen

sneira@une.edu.pe

https://orcid.org/0000-0003-1011-0839

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú

Artículo recibido 11 de septiembre 2021, arbitrado y aceptado 23 de octubre 2021 y publicado 30 de diciembre 2021

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo comprobar si es que el acompañamiento pedagógico y competencias docentes tienen influencia en el aprendizaje significativo en las instituciones educativas del distrito de Lince. La investigación tiene un diseño no experimental, de tipo básico descriptivo. La población estuvo conformada por 101 docentes de secundaria, pertenecientes a instituciones educativas públicas de Lince, la muestra fue censal. Se utilizó la técnica de la encuesta para recolectar la información, utilizando tres fichas técnicas referentes a la evaluación de acompañamiento pedagógico, evaluación de competencias docentes y evaluación aprendizajes significativos con 18, 16 y 19 ítems respectivamente, cada cuestionario tuvo una duración aproximada de 30 minutos. Según los resultados obtenidos para el índice de Nagelkerke se obtuvo 0,152 y una significancia de 0,002. Por lo que se concluye que el aprendizaje significativo en las instituciones educativas del distrito de Lince, se ve influido positivamente por las competencias docentes y el acompañamiento pedagógico.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje; Acompañamiento docente; Monitoreo docente; Mentoría

ABSTRACT

The objective of the study was to verify whether the pedagogical accompaniment and teaching competences have an influence on meaningful learning in the educational institutions of the Lince district. The research has a non-experimental design, of a basic - descriptive type. The population consisted of 101 secondary school teachers, belonging to public educational institutions in Lince, the sample was census. The survey technique was used to collect the information, using three technical sheets referring to the evaluation of pedagogical accompaniment, evaluation of teaching competencies and evaluation of significant learning with 18, 16 and 19 items respectively, each questionnaire had an approximate duration of 30 minutes. According to the results obtained for the Nagelkerke index, 0.152 was obtained and a significance of 0.002. Therefore, it is concluded that significant learning in educational institutions in the Lince district is positively influenced by teaching skills and pedagogical support.

Key words: Learning strategies; Teacher support; Teacher monitoring; Mentoring

RESUMO

O objetivo do estudo foi verificar se o acompanhamento pedagógico e as competências docentes influenciam na aprendizagem significativa nas instituições de ensino do distrito de Lince. A pesquisa tem um desenho não experimental, de tipo básico - descritivo. A população foi constituída por 101 professores do ensino secundário, pertencentes a instituições de ensino públicas em Lince, a amostra foi censo. Para a coleta das informações foi utilizada a técnica de survey, utilizando três fichas técnicas referentes à avaliação do acompanhamento pedagógico, avaliação das competências pedagógicas e avaliação da aprendizagem significativa com 18, 16 e 19 itens respectivamente, cada questionário teve duração aproximada de 30 minutos. De acordo com os resultados obtidos para o índice de Nagelkerke, obteve-se 0,152 e significância de 0,002. Portanto, conclui-se que a aprendizagem significativa em instituições de ensino no distrito de Lince é positivamente influenciada pelas habilidades de ensino e suporte pedagógico.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem; Apoio ao professor; Monitoramento de professores; Mentoria

INTRODUCCIÓN

La complejidad social actual es un reto para los centros educativos, los cuales tienen que enfocarse más en la profesionalización de sus docentes. Para esto se requiere no solo un proceso formativo que esté desvinculado de la problemática educativa, sino que es importante una formación integral que tenga en cuenta las necesidades reales del entorno, es así que se plantea el acompañamiento pedagógico como una alternativa de mentoría donde el docente novel es orientado a adquirir nuevos conocimientos y competencias docentes.

Los estudios de investigación referentes a la problemática educativa en los últimos años, sostienen que además de los múltiples factores que afectan la calidad educativa, el desempeño de los docentes es uno de los factores que tiene un gran impacto. Esto hace referencia a los docentes que tienen logros académicos destacables y logran que sus estudiantes desarrollen aprendizajes significativos. Es decir, docentes que cuenten con capacidades desarrolladas, y tengan un pensamiento estratégico ante los diferentes contextos la realización de actividades en diversos contextos (Leiva y Vásquez, 2019).

Sin embargo, muchos de los programas docentes planteados en Latinoamérica poseen dificultades estructurales propios del lugar, entre estos están los bajos salarios, condiciones inadecuadas, debilidades en el proceso formativo inicial, entre otros. Es por esto que diversos autores recomiendan que los países consideren programas sostenibles que tengan en cuenta las necesidades de los docentes, estos programas deben de cubrir las necesidades de formación docente; siendo este tipo de programas

una tarea inconclusa y desafiante para los países de América Latina (Cueva et al., 2021).

Respecto a la calidad de educación, el sistema educativo tanto administrativa y pedagógicamente no cuenta con un mecanismo que evalúe integralmente la calidad educativa, siendo que lo que se pretende es evaluar el desempeño del docente en el aula, es decir, evaluar el contexto real de lo que el docente hace o no dentro del salón, permitiendo la retroalimentación de acuerdo a los resultados obtenidos en esta evaluación, siendo esto más efectivo ya que a comparación de una evaluación por sí mismas, no produce los cambios que se esperan en las competencias docentes (Martínez y Guevara, 2016).

Por lo tanto, si se tiene como meta desarrollar las competencias docentes y mejorar su empeño a fin de que los estudiantes logren obtener aprendizajes significativos, se tiene que priorizar el acompañamiento docente. Es así que el MINEDU impulsa el programa de Acompañamiento Pedagógico como una de las formas de capacitación docente que permite la mejora de los logros de aprendizaje mediante la mejora de los procesos pedagógicos en el aula. El programa de acompañamiento pedagógico, nació como un componente del programa Logros de Aprendizaje el cual tiene como finalidad la mejora en el rendimiento académico del estudiante a través de la implementación de las recomendaciones obtenidas dentro del aula. Esto se han ido modificando a lo largo del tiempo de acuerdo a los diferentes contextos (Rodríguez et al., 2016)

A nivel local, en las instituciones educativas del distrito de Lince en Lima, se aprecia la dificultad existente respecto al incremento de potencial educativo el cual implique no solo la observación de procedimientos técnicos si no acciones formativas docentes, cooperación interinstitucional, desarrollo de competencias y estrategias, entre otros.

Es por esto que tomando en cuenta lo descrito en párrafos anteriores, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es la influencia del acompañamiento pedagógico y las competencias docentes en el aprendizaje significativo en las instituciones educativas del distrito de Lince? Además, se plantearon preguntas específicas referidas sobre ¿Cuál es la influencia del acompañamiento pedagógico y las competencias docentes en el aprendizaje significativo por representaciones, conceptos y proposiciones en las instituciones educativas del distrito de Lince?

El objetivo del estudio es comprobar acompañamiento pedagógico y las competencias docentes poseen influencia dentro del aprendizaje significativo en las instituciones educativas del distrito de Lince. Para de esta manera precisar si el acompañamiento pedagógico y competencias docentes influyen dentro aprendizaje significativo por representaciones, conceptos y proposiciones en las instituciones educativas de Lince. El propósito del estudio permite dar una perspectiva práctica, permitiendo acceder a un diagnóstico actualizado de la situación institucional.

El estudio de San Martín et al., (2021) mencionan que el acompañamiento pedagógico no se está llevando de manera óptima y esto genera malestar en los estudiantes; además se tiene que articular la universidad con el centro de prácticas a

fin de tener una mejor gestión del acompañamiento pedagógico. Por otro lado, recomiendan elaborar un perfil del tutor que esté de acuerdo a los intereses educativos de la comunidad estudiantil, de esta forma relacionar la teoría y la práctica.

Seguidamente, Leiva y Vásquez (2019) resaltan la necesidad que los directivos chilenos, realicen un proceso de acompañamiento a los docentes, teniendo en cuenta el liderazgo pedagógico de manera que se mejore la práctica docente y de esta forma los estudiantes mejoren su aprendizaje. Destacan que el programa es fluctuante y existe una discrepancia entre los directivos y los docentes, ya que muchas veces en vez de tener un acompañamiento facilitador y colaborativo, los docentes mencionan que este es más de carácter intervencionista. Esto evidencia que aún el programa está en proceso de transición y se tiene que mejorar.

Por otro lado, Galán (2017) en su investigación realizada en República Dominicana, analiza la estrategias de acompañamiento pedagógico que han venido siendo empleadas en una institución pública primaria. En las instituciones educativas estudiadas esta estrategia no ha sido aprovechada de manera que desarrolle las competencias docentes.

Así también, Porras (2016) estudió el acompañamiento docente como una estrategia para que los docentes de primaria transformaran la forma de enseñar matemáticas. La muestra estuvo conformada por docentes de la institución educativa.

Para Alcidez y Pérez (2020) en su investigación llevada a cabo en Trujillo, tienen como objetivo la determinación de la relación entre la práctica reflexiva y el acompañamiento pedagógico de los docentes. En donde se destaca que el 78.0%

de acompañantes docentes lograron un nivel destacado.

La investigación Yana y Adco (2018) realizada en Puno, estudiaron el programa de acompañamiento docente y el rol que tiene este en las instituciones educativas públicas. Allí se afirma que hay una relación positiva entre el acompañamiento pedagógico y el rol de los docentes como factores para el éxito educativo.

Continuando con Cueva et al., (2021) en su investigación llevada a cabo en Lima, indicando que la variación en las competencias docentes es debido en 25.1% al liderazgo directivo y el acompañamiento pedagógico.

Zumaeta, Fuster y Ocaña (2018) en su investigación, investigaron la relación entre las emociones, actitudes, y el aprendizaje. Encontrando como problema principal que los estudiantes encuentran complicado el curso de matemáticas y les resulta difícil de comprenderlo. Además, plantean que profesores al usar las estrategias pedagógicas adecuadas pueden disminuir el rechazo de los estudiantes a las matemáticas, adquiriendo de esta forma aprendizajes significativos.

En relación a las bases teóricas de la variable acompañamiento pedagógico, según los autores Martínez y Gonzales (2010) es la columna vertebral de la formación docente en servicio y tiene en cuenta el dominio de habilidades blandas y contenidos temáticos, con la finalidad de que el estudiante logre desarrollar sus competencias, a través del acompañamiento pedagógico los docentes y estudiantes aprenden no solo los contenidos temáticos, si no a convivir de manera empática, teniendo en cuenta la individualidad de cada individuos y aprendiendo a trabajar en equipo.

Asimismo, el Ministerio de Educación (2014) menciona el acompañamiento pedagógico como el acompañamiento persistente al alumno, a través del uso técnicas y actividades especializadas. Considerándola, para el docente en servicio, como estrategia de formación continua, la cual está centrada principalmente en la institución educativa, implementándose a través de tres formas de intervención a través de micro talleres a cargo de docentes acompañantes, visitas en el salón de clases y talleres de actualización pedagógica.

Por otro lado, los autores Martínez y Gonzales (2010) definen el acompañamiento pedagógico como una revitalización de la educación comunitaria. Que tiene en cuenta las necesidades, el potencial, capacidades profesionales propias del individuo, confrontadas por el colectivo. Según Martín y Gairin (2010), el mentoring es un tipo de acompañamiento pedagógico, en la que un individuo más experimentado prepara a otro, con la finalidad de desarrollar e incrementar competencias específicas, por lo que es importante que el mentor sea un líder con amplia experiencia y tenga desarrolla las competencias actitudinales, procedimentales y cognitivas.

Respecto a las competencias docentes Guzmán y Marín (2011) en relación a la adquisición de las competencias, mencionan que estas ayudan a adquirir conocimientos que permitan a los estudiantes desempeñarlos en el día a día a lo largo de su vida, es decir, permite la adquisición de conocimientos vivos. Desarrollando de esta forma una mente competente que permite aprender mediante la experiencia.

Para los autores Zabala y Arnau (2007), sintetizan la competencia de un individuo como la

capacidad que este tiene para poder efectuar tareas y resolver eficazmente situaciones en un determinado contexto, utilizando su conocimiento, actitudes y sus habilidades de manera sinérgica. Es por esto que muchos autores sugieren que es importante realizar una enseñanza por competencias que permita que los individuos utilicen sus recursos cognitivos.

Es por eso que, respecto a la competencia docente, Guzmán y Marín (2011) la definen como parte de la labor académica, que permiten el correcto desempeño en el ámbito educativo, esto es desarrollado cuando el docente enfrenta las circunstancias adversas que se dan dentro del ejercicio de su profesión en las diferentes interacciones educativas y sociales.

Según Pérez (2005) las competencias docentes son las competencias mínimas que todos los docentes tienen que tener, estas están divididas en competencias generales estructuradas y se relacionan con competencias específicas.

Para efecto del estudio se consideraron cinco dimensiones para las competencias docentes, las cuales son: Competencias comunicacionales que según el autor Arteaga (2013) está referida a la capacidad de establecer diálogos y poder expresar los puntos de vista, objeciones, ideas, necesidades y además comprender lo que otros individuos desean comunicar. Competencias organizativas son, según Fonade (2015) son las competencias que tienen que ser desarrollada por los trabajadores de la organización a fin de que contribuyan con el logro de las metas y objetivos de esta, alineadas con la misión y visión de la empresa. Comprende también los valores que son fortalecidos y desarrollados por el conocimiento de distintos procesos organizativos y el adecuado uso de los recursos. La competencia

de liderazgo pedagógico refiere al direccionamiento para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Las competencias científicas, según (Gobierno Vasco 2017) es la capacidad que tiene el individuo de utilizar sus conocimientos en conjunto y la investigación con la finalidad de explicar el actuar y naturaleza de determinados contextos que se dan en la vida real y finalmente las competencias de evaluación y control.

Con respecto a la variable aprendizaje significativo, Ausubel (1983) lo define como la situación en la que los maestros desarrollan un entorno en la que los alumnos entienden lo enseñado, además correlacionan los nuevos conceptos con los previamente adquiridos. Es determinante la identificación del tipo de aprendizaje que se está dando en el grupo, por otro lado, el autor menciona que el aprendizaje es el resultado del proceso interno del estudiante, destacando la participación del docente en el proceso.

Por su parte Shuell (1990) define el aprendizaje significativo como la integración de los nuevos conocimientos con los adquiridos con anterioridad, por esto es autor divide el proceso en tres fases siendo la primera la fase inicial, en la que la información es recibida por partes, donde el individuo usa su conocimiento esquemático; la siguiente fase es la fase intermedia, donde el individuo correlaciona y encuentra similitudes con conocimientos anteriores, la última fase es la fase final, donde se integra los conocimientos adquiridos, permitiendo que el estudiante tenga autonomía para resolver un problema.

Las dimensiones de la variable aprendizaje significativo, tomadas en cuenta para el presente estudio fueron las consideradas por el autor Ausubel

(1983) el cual consideró tres tipos de aprendizaje: el aprendizaje de representaciones, referido al significado que le da el individuo a un símbolo determinado a través de similitudes con algún objeto, suceso, ideas que tienen relevancia y significado para el alumno. El aprendizaje de conceptos, referido a la adquisición de conceptos a través de procesos formativos y asimilativos, generalmente estos son adquiridos a través de la experiencia directa. Por último, el aprendizaje de proposiciones, referido a la integración y relacionamiento de diversas palabras con significado individual, las cuales al ser combinadas posteriormente tienen como resultado una idea más simple que cada uno de los significados sumados, produciendo de esta forma un significado nuevo que es asimilado por el individuo en su estructura cognoscitiva.

MÉTODO

El estudio fue de tipo básico descriptivo, el nivel de la investigación fue explicativo. La población del estudio estuvo conformada por 101 docentes de secundaria, pertenecientes a instituciones educativas públicas del distrito de Lince en Perú. Para la muestra de estudio se tomó en cuenta la población total de estudio por lo que se realizó un censo.

La técnica utilizada fue la encuesta, con la finalidad de recolectar información, es así que se utilizaron tres fichas técnicas referentes a la evaluación de acompañamiento pedagógico con 18 ítems; evaluación de competencias docentes, con 16 ítems y evaluación aprendizajes significativos con 19 ítems, cada cuestionario tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

La validez de los instrumentos se realizó por medio de juicio de expertos, teniendo en cuenta la

claridad, relevancia y pertinencia. Por otro lado, la confiabilidad de los instrumentos fue dada por una prueba piloto y mediante el Coeficiente de Alfa de Cronbach y el KR20. Para el analizar los datos se aplicaron instrumentos de investigación los cuales fueron codificados y tabulados para aplicar las técnicas estadísticas respectivas, distribuyendo las frecuencias.

RESULTADOS

Se presentan los resultados de acuerdo a cada dimensión que comprende la investigación, presentando la prueba de hipótesis general y específicas:

Prueba de hipótesis general

Ho: El acompañamiento pedagógico y las competencias docentes no influye en el aprendizaje significativo en las instituciones educativas de Lince.

Ha: El acompañamiento pedagógico y las competencias docentes influye en el aprendizaje significativo en las instituciones educativas de Lince.

De acuerdo a lo obtenido en la información de ajuste de la hipótesis general se tiene un valor de Chi-cuadrado de 12,223 con 2 grados de libertad, y una significancia de $p=0,002$, es por esto que se rechaza la hipótesis nula de que todos los coeficientes del modelo, a excepción de la constante, son cero, con una probabilidad de error del 5%. (Tabla 1).

Tabla 1. Información de ajuste de la hipótesis general.

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	133,074			
Final	120,851	12,223	2	,002

Función de enlace: Logit.

Según la bondad de ajuste, se tiene que el modelo es adecuado ya que la significancia obtenida supera los 0,05 ($p=0,054$). (Véase Tabla 2).

Tabla 2. Bondad de ajuste de la hipótesis general.

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	89,971	70	,054
Desviación	114,966	70	,001

Función de enlace: Logit.

El modelo está asociado a la variable dependiente de acuerdo al R cuadrado, con significancia de $p=0,002$, por otro lado, la fuerza de las covariables estudiadas (monitoreo docente y competencias directivas) permite predicción de la variable dependiente (aprendizaje significativo). Siendo que Cox y Snell tiene un valor de 0,114; Nagelkerke de 0,152 y McFadden de 0,087. (Tabla 3).

Se comprueba que la eficiencia de predicción de probabilidad de ocurrencia de las categorías de la variable dependiente es de 15,2% según el R cuadrado de Nagelkerke, por lo que se infiere que el 84,8% restante viene explicado por las otras variables que no fueron incluidas en el modelo.

Tabla 3. Pseudo R cuadrado de la hipótesis general.

Método	Valor
Cox y Snell	,114
Nagelkerke	,152
McFadden	,087

Función de enlace: Logit.

Prueba de hipótesis específica 1

Ho: El acompañamiento pedagógico y las competencias docentes no influye en el aprendizaje significativo por representaciones en las instituciones educativas de Lince.

Ha: El acompañamiento pedagógico y las competencias docentes influye en el aprendizaje significativo por representaciones en las instituciones educativas de Lince.

De acuerdo a los resultados de la información de ajuste de la hipótesis específica 1, se tiene que el valor de la del modelo empírico a la que se aproxima la razón de verosimilitud es de ,460 (Chi-cuadrado) tiene 2 grados de libertad, y significancia de ($p=0,794$), por lo que se rechaza la hipótesis del investigador de que todos los coeficientes del modelo, con una probabilidad de error del 5%. (Tabla 4).

Tabla 4. Información de ajuste de la hipótesis específica 1.

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	130,578			
Final	130,118	,460	2	,794

Función de enlace: Logit.

La significancia del modelo es mayor a 0,05, según la bondad de ajuste lo que indica que el modelo es adecuado para el ajuste de los datos. (Tabla 5).

Tabla 5. Bondad de ajuste de la hipótesis específica 1.

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	132,974	142	,694
Desvianza	120,989	142	,899

Función de enlace: Logit.

El modelo no está asociado con la variable dependiente, según el pseudo r cuadrado, el cual significancia de $p = 0,794$ presente en la Tabla 4, además, la fuerza de las covariables estudiadas (monitoreo docente y competencias directivas) no permiten predecir la variable dependiente (aprendizaje significativo por representaciones).

Según el R cuadrado de Nagelkerke se comprueba que la eficacia predictiva de la probabilidad de ocurrencia de las categorías de la variable dependiente que al ser una cifra no significativa nos indica que no existe ninguna influencia.

Tabla 6. Pseudo R cuadrado de la hipótesis general.

Método	Valor
Cox y Snell	,005
Nagelkerke	,006
McFadden	,003

Función de enlace: Logit.

Prueba de hipótesis específica 2

Ho: El acompañamiento pedagógico y las competencias docentes no influye en el aprendizaje significativo por conceptos en las instituciones educativas de Lince.

Ha: El acompañamiento pedagógico y las competencias docentes influye en el aprendizaje significativo por conceptos en las instituciones educativas de Lince.

De acuerdo a los resultados de la información de ajuste de la hipótesis específica 2, se tiene que el valor de la del modelo empírico a la que se aproxima la razón de verosimilitud es de 11,190 (Chi-cuadrado) tiene 2 grados de libertad, y significancia de ($p=0,004$), por lo que se rechaza la hipótesis nula. (Tabla 7).

Tabla 7. Información de ajuste de la hipótesis específica 2.

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	123,581			
Final	112,391	11,190	2	,004

Función de enlace: Logit.

La significancia del modelo es de 0,092; mayor a 0,05 por lo que se comprueba que el modelo es adecuado (Ver Tabla 8).

Tabla 8. Bondad de ajuste de la hipótesis específica 2.

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	86,179	70	,092
Desvianza	104,884	70	,004

Función de enlace: Logit.

El pseudo r cuadrado muestra que el modelo no está asociado a la variable dependiente, con una significancia de $p = 0,794$ y que las la fuerza de la covariables estudiadas (monitoreo docente y competencias directivas) no permite predecir la

variable dependiente (aprendizaje significativo por conceptos). Se comprueba la eficacia predictiva de ocurrencia de las categorías de las variables es de 14,3%. (Tabla 9)

Tabla 9. Pseudo R cuadrado de la hipótesis general.

Método	Valor
Cox y Snell	,105
Nagelkerke	,143
McFadden	,084

Función de enlace: Logit.

Prueba de hipótesis específica 3

Ho: El acompañamiento pedagógico y las competencias docentes no influye en el aprendizaje significativo por proposiciones en las instituciones educativas de Lince.

Ha: El acompañamiento pedagógico y las competencias docentes influye en el aprendizaje significativo por proposiciones en las instituciones educativas de Lince.

De acuerdo a los resultados de la información de ajuste de la hipótesis específica 3, se tiene que el valor del modelo empírico a la que se aproxima la razón de verosimilitud es de 4,928 (Chi-cuadrado) tiene 2 grados de libertad, y significancia de ($p=0,005$), por lo que se rechaza la hipótesis del investigador de que todos los coeficientes del modelo, con una probabilidad de error del 5%. (Tabla 10).

Tabla 10. Información de ajuste de la hipótesis específica 3.

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	145,151			
Final	140,224	4,928	2	,005

Función de enlace: Logit.

El modelo es adecuado para el ajuste de los datos, ya que la bondad de ajuste indica que la significancia del modelo $p=0,609$; mayor a 0,005. (Tabla 11).

Tabla 11. Bondad de ajuste de la hipótesis específica 3

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	136,729	142	,609
Desviación	131,331	142	,729

Función de enlace: Logit.

El pseudo r cuadrado nos indica que en el modelo no está asociada con la variable dependiente, con una significancia de $p = 0,005$ y que las la fuerza de la covariables estudiadas (monitoreo docente y competencias directivas) no permite predecir la variable dependiente (aprendizaje

significativo por proposiciones). El R cuadrado de Nagelkerke comprueba que la eficacia predictiva de la probabilidad de ocurrencia de las categorías de la variable estadísticamente no tiene relación. (Tabla 12).

Tabla 12. Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 3.

Método	Valor
Cox y Snell	,048
Nagelkerke	,061
McFadden	,032

Función de enlace: Logit.

DISCUSIÓN

Los resultados de las entrevistas permitieron resaltar las recomendaciones de San Martín et al., (2021) obtuvieron como resultado que se tiene que mejorar la relación entre el tutor y el mentorado, la gestión de la institución educativa superior y además criterios a mejorar relacionados a la selección del tutor y los incentivos que reconozcan su labor. Concluyendo que el acompañamiento pedagógico no se está llevando de manera óptima y esto genera malestar. Por lo que los autores recomiendan la elaboración de un perfil del tutor que esté de acuerdo a los intereses de educación de la comunidad educativa. Es así que se rescata

la importancia de tener una buena gestión del programa, procurando que este abierto a la mejora continua y retroalimentación, que permita que los docentes o mentorados puedan adquirir competencias que le permitan un mejor desempeño y aumenten su motivación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se destaca de la investigación de los autores Leiva y Vásquez (2019) resaltan la necesidad de que los directivos chilenos, realicen un proceso de acompañamiento a los docentes, teniendo en cuenta el liderazgo pedagógico, de manera que se mejore la práctica docente y de esta forma los estudiantes mejoren su aprendizaje. Si bien el objetivo es el ideal

para todos las instituciones que implementan el acompañamiento docente, es importante tener en cuenta que existe un periodo de transición para la obtención de resultados esperados, y para esto es necesario que el programa tenga metas y objetivos claros, a fin de que el acompañamiento no sea un proceso amenazante o frustrante para el docente, en el que incluso podría afectar el clima laboral, ya que teniendo en cuenta los resultados que obtuvieron los autores, destacan que el programa de acompañamiento en la institución evaluada fue fluctuante y existía una discrepancia entre los directivos y los docentes, ya que muchas veces en vez de tener un acompañamiento facilitador y colaborativo, los docentes mencionaron que este es más de carácter intervencionista.

Por otro lado, Porras (2016) estudió el acompañamiento docente como una estrategia para que los docentes de primaria transformaran la forma de enseñar matemáticas, de esta manera lograr que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos; esto coincide con la conclusión que el acompañamiento pedagógico y las competencias docentes influyen en el aprendizaje significativo. Del mismo modo, Yana y Adco (2018) en su investigación realizada en Puno, estudiaron el programa de acompañamiento docente y el rol que este tiene en las instituciones educativas públicas, según los resultados obtenidos, afirmaron que hay una relación positiva entre el acompañamiento pedagógico y el rol de los docentes como factores para el éxito educativo.

Se coincide también con las conclusiones de los autores Zumaeta, Fuster y Ocaña (2018) quienes, en su investigación, estudiaron la relación entre las emociones, actitudes y el aprendizaje. Encontrando

como problema principal que los estudiantes encuentran complicado el curso de matemáticas y les resulta difícil de comprenderlo. Concluyendo que los pedagogos, al usar las estrategias pedagógicas adecuadas pueden disminuir el rechazo de los estudiantes a las matemáticas, adquiriendo de esta forma aprendizajes significativos.

CONCLUSIONES

Según los resultados obtenidos se obtienen las siguientes conclusiones:

El aprendizaje significativo en las instituciones educativas del distrito de Lince, se ve influido positivamente por las competencias docentes y el acompañamiento pedagógico.

El acompañamiento pedagógico y las competencias docentes no influyen en el aprendizaje significativo por representaciones en las instituciones educativas de Lince.

El acompañamiento pedagógico y las competencias docentes influyen en el aprendizaje significativo por conceptos en las instituciones educativas de Lince.

El acompañamiento pedagógico y las competencias docentes influyen en el aprendizaje significativo por proposiciones en las instituciones educativas de Lince.

REFERENCIAS

- Alcidez, A., y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. 2, 219–232
- Arteaga, E. (2013) Competencias comunicativas y fortalecimiento de la inteligencia emocional. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 61/3 -15/03/13

- Ausubel Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Segunda edición. Editorial, Trillas. México
- Cueva, J., Prado, H., Quipuzco, B., y Cabrera, L. (2021). Liderazgo directivo y acompañamiento pedagógico en la competencia docente. *Revista Arbitrada Del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 179–189
- Fonade (2015) *Guía de competencias laborales, organizacionales y comportamentales de trabajadores oficiales*. Recuperado de http://www.fonade.gov.co/portal/page/portal/WebSite/Fonade/archivo/Tab/GAP601_04_guia_competencias_laborales30_05_2017.pdf
- Galán, I. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. 1, 34–52
- Gobierno Vasco (2017). *Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud*. Recuperado de http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED11_marko_teorikoak/3_Compentencia_cientifica.pdf
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14 (1), 151-163
- Leiva, M., y Vásquez, C. (2019). *Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente* Introducción. 225–251
- Martín, M y Gairín, J. (2010). *Directivos en Educación para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro
- Martínez, H. y González S. (2010). Acompañamiento pedagógicos y profesionalización docente; sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*. 5 (3). 35-46
- Martínez, G. I., Guevara, A., y Valles, M. M., (2016). *El Desempeño Docente y la Calidad Educativa*. *Ra Ximhai*, 12 (6), 123-134
- Ministerio de Educación (2014). *El acompañamiento pedagógico Protocolo del Acompañante Pedagógico, del Docente Coordinador/ Acompañante y del formador*. Industria Gráfica MACOLE S.R.L
- Pérez, M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario, *REIFOP*, 8 (1). Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>
- Porras. (2016). *Acompañamiento pedagógico como estrategia para la transformación de la enseñanza de las matemáticas con los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Manuela Beltrán*. Tesis de grado. Universidad Nacional de Colombia
- Rodríguez, J., Leyva, J., y Hopkins, Á. (2016). El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú. 1–112
- San Martín, D., San Martín, R., Pérez, S., y Bórquez, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. 21, 1–24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>
- Shuell, T. (1990). “Phases of meaningful learning”. *Review of Educational Research* 60(4):531-548
- Yana, M., y Adco, 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* *Pedagogical Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso institucion*. 20(1), 137–148
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona España: Ed. Graó, 4ª reimpresión
- Zumaeta S, Fuster D. y Ocaña Y. (2018). El afecto pedagógico en la didáctica de la matemática - Región Amazonas desde la mirada fenomenológica. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992018000100009