



Acompañamiento pedagógico del directivo, una estrategia para la mejora de la práctica pedagógica

Pedagogical accompaniment of the manager, a strategy for the improvement of pedagogical practices

Acompanhamento pedagógico do gestor, uma estratégia para o aprimoramento da prática pedagógica

ARTÍCULO ORIGINAL





Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.707>

Elizabeth Valencia Vargas¹ 
eli250171@hotmail.com

Víctor Martín Barinotto León² 
vbarinotto@pucc.edu.pe

Ulises Córdova García¹ 
ucg_09@hotmail.com

Emilio Borjas Espiritu¹ 
eborjaas_2012@hotmail.com

Consuelo Asunción López Castillo¹ 
chelo_203@hotmail.com

¹Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

²Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú

Artículo recibido 11 de noviembre 2022 | Aceptado 5 de diciembre 2022 | Publicado 10 de enero 2024

RESUMEN

El acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación docente en servicio basada en la reflexión crítica, cuya finalidad es fortalecer las competencias profesionales de los docentes y por ende lograr mejores aprendizajes en los estudiantes. Este estudio tuvo como objetivo analizar el proceso de acompañamiento pedagógico que realizaron los directivos de las instituciones educativas del nivel inicial. Para tal fin, se realizó un estudio cualitativo, de diseño fenomenológico hermenéutico, se aplicó una entrevista semiestructurada a directivos, docentes y especialista seleccionados por conveniencia y la información fue procesada a través de la técnica de triangulación. Los hallazgos demostraron que los directivos aplicaron de manera parcial el acompañamiento pedagógico debido a su escasa formación para ejercer el rol de acompañante. Concluyendo en la necesidad de implementar programas de formación para directivos con intervención del Ministerio de Educación en coordinación con instituciones de formación docente como universidades o institutos superiores.

Palabras clave: Acompañamiento pedagógico; Práctica pedagógica; Diálogo reflexivo; Aprendizaje; Estrategias

ABSTRACT

Pedagogical accompaniment is an in-service teacher training strategy based on critical reflection, whose purpose is to strengthen teachers' professional competencies and thus achieve better student learning. The objective of this study was to analyze the process of pedagogical coaching carried out by the directors of the educational institutions of the initial level. To this end, a qualitative study was carried out, with a hermeneutic phenomenological design, a semi-structured interview was applied to managers, teachers and specialists selected by convenience and the information was processed through the triangulation technique. The findings showed that the managers partially applied the pedagogical accompaniment due to their limited training to exercise the role of accompanier. The conclusion was that there is a need to implement training programs for managers with the intervention of the Ministry of Education in coordination with teacher training institutions such as universities or higher education institutes.

Key words: Pedagogical accompaniment; Pedagogical practice; Reflective dialogue; Learning; Strategies

RESUMO

O acompanhamento pedagógico é uma estratégia de formação de professores em serviço baseada na reflexão crítica, cujo objetivo é fortalecer as competências profissionais dos professores e, assim, alcançar uma melhor aprendizagem dos alunos. O objetivo deste estudo foi analisar o processo de acompanhamento pedagógico realizado pelos diretores de instituições educacionais de nível inicial. Para isso, foi realizado um estudo qualitativo, com um desenho fenomenológico hermenéutico, uma entrevista semiestructurada aplicada a gerentes, professores e especialistas selecionados por conveniência e as informações foram processadas por meio da técnica de triangulação. Os resultados mostraram que os gerentes aplicaram apenas parcialmente o acompanhamento pedagógico devido à falta de treinamento para exercer o papel de acompanhante. A conclusão é que há necessidade de implementar programas de treinamento para gerentes com a intervenção do Ministério da Educação em coordenação com instituições de treinamento de professores, como universidades ou institutos de ensino superior.

Palavras-chave: Acompanhamento pedagógico; Prática pedagógica; Diálogo reflexivo; Aprendizagem; Estratégias

INTRODUCCIÓN

A raíz de la aplicación de las pruebas internacionales PISA en el año 2015 y 2018, en donde participaron diferentes países, Perú obtuvo resultados desfavorables con medidas promedio que lo ubicaron en el nivel 1, el más bajo del ranking general y de los países latinoamericanos, tal como indica el Ministerio de Educación (MINEDU, 2022). Debido a ello, surgió el interés por elevar la calidad educativa en nuestro país, tomando como punto de partida, para la mejora de los aprendizajes, la formación continua del docente en servicio, a través del acompañamiento pedagógico, como parte de una de las estrategias implementadas por el Ministerio de Educación, por considerar que el docente era uno de los factores más importantes, debido a la incidencia directa que este ejerce en los aprendizajes de los estudiantes.

Por su parte, Rodríguez et al., (2016) menciona que el acompañamiento pedagógico ya se había implementado en algunos países Latino Americanos como Chile, Argentina y Uruguay, con la finalidad de promover la inserción laboral del docente novel; es decir, aquel que ingresa por primera vez a enseñar en la escuela, fortaleciendo sus competencias profesionales para obtener mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Ello demuestra el interés del estado por implementar políticas educativas en busca del desarrollo profesional docente para elevar la calidad educativa de su país.

Así también, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

(UNESCO, 2019a) puso en evidencia que en América Latina existieron dificultades en los programas de formación docente en servicio, debido a la continuidad del enfoque tradicional, lo que se pudo evidenciar en las capacitaciones masivas y homogéneas, así como la falta de mecanismos de seguimiento y evaluación para comprobar su efectividad. De igual forma, en los países de Centro América, se detectaron similares problemas desde la labor que ejercían los formadores, los mecanismos de evaluación y la falta de modelos adecuados a la realidad de cada país (UNESCO, 2019 b).

Por otro lado, Perú también se implementó diversos programas de formación docente como el Plan Nacional de capacitación docente-PLANCAD (1995-2001), el Programa Educativo en Zonas Rurales-PEAR (2004-2007), el Programa Nacional de Formación y capacitación permanente-PRONAFCAP (2007-2011) y el Programa Estratégico Logros de Aprendizaje-PELA (2013-2016) entre otros, los que presentaron las mismas dificultades que los países antes mencionados. Aunado a esta situación, el problema de la deficiente formación de los acompañantes pedagógicos, debido a la falta de intervención del MINEDU y de las instituciones de formación docente como universidades e institutos superiores (UNESCO, 2019 b).

Además, el presupuesto para el sector educación fue austero, por ello no se priorizó la formación docente en servicio. Sin embargo, el problema más álgido del acompañamiento

pedagógico, fue que se le concibió como una estrategia independiente, aislada, que no estuvo enmarcada dentro de las políticas educativas, lo que afectó el financiamiento de los programas; por ello su alcance fue limitado en términos de cobertura docente y de escuelas que recibieron acompañamiento.

Es así como, en las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Ate Vitarte, específicamente en la Red Educativa Institucional 09, se presentó la problemática de la inadecuada aplicación de la estrategia del acompañamiento pedagógico, debido a que algunos directivos carecían de experiencia en este campo, no contaban con un perfil adecuado y con una formación académica para ejercer el rol de acompañante. Sumado a ello, la recargada labor administrativa, lo que conllevó a que el acompañamiento pedagógico se cumpliera de manera parcial, y muchas veces aplicando solo la visita de observación al aula, sin un espacio de diálogo reflexivo con el docente.

En este sentido, Vezub (2010) fundamenta que la formación continua se implementa desde la escuela, donde el docente aprenda de su propia práctica, de las dificultades y problemas reales que encuentre en su quehacer educativo, convirtiéndose en un aprendizaje situado. Así mismo, mencionó que esta formación del docente tiene sus bases en la reflexión crítica de su accionar en el aula con la finalidad de buscar alternativas de mejora respecto a las formas de enseñanza.

Así también, Vargas y Izarra (2016) mencionan que el acompañamiento pedagógico es una

asesoría personalizada, planificada y que la realiza un acompañante, en este caso el directivo, que posea un perfil adecuado en donde prime en manejo de emociones, el dominio de las relaciones interpersonales, conocimientos pedagógicos y una amplia experiencia. Al respecto, Galán (2017) establece que el acompañamiento pedagógico, es un proceso activo, dinámico en donde se interactúa con el acompañante o sus pares, intercambiando experiencias las que contribuyen a la mejora de su desempeño en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto, en la Resolución Viceministerial N° 290 (MINEDU, 2019) y en la Resolución Viceministerial N° 104 (MINEDU, 2020) definen al acompañamiento pedagógico, como una estrategia de formación docente, que se realiza en la escuela y que utiliza la reflexión individual y colectiva, para la búsqueda de alternativas de solución a las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza, lo que va a contribuir a mejorar el desempeño del docente y por ende al logro de los aprendizajes.

En definitiva, la reflexión es la base del acompañamiento; por ello, Anijovich y Capelletti (2018) consideran que la reflexión que realiza el docente permite comprender mejor su accionar pedagógico y los problemas que se presentan en la enseñanza, lo que dará lugar a la búsqueda de soluciones generando nuevos conocimientos y mejoras en el desempeño del docente. Mientras que, Domingo (2021) afirma que un docente reflexivo, es aquel comprometido con la mejora del

aprendizaje de sus estudiantes, por ello tiene una actitud indagadora, investigadora, lo que le permite planificar su accionar en el aula, aplica acciones de mejora, observar los efectos, analizar y extraer conclusiones para mejorar su práctica.

Al respecto, el MINEDU (2017) indica que en el acompañamiento pedagógico se debe promover el diálogo reflexivo, en donde el acompañante oriente al docente hacia una reflexión crítica de su accionar en el proceso de enseñanza, con la finalidad de construir de manera conjunta nuevos saberes que le permitan la transformación de su práctica pedagógica de manera autónoma. Para que ello ocurra, es indispensable que el acompañante

realice un diálogo reflexivo, adecuado siguiendo los procedimientos establecidos como: realizar una visita de observación al aula, registrar hechos y situaciones de aprendizaje para luego preparar el diálogo reflexivo, donde se analice las fortalezas y debilidades, se planteen hipótesis del accionar docente, se formulen preguntas abiertas y neutrales para facilitar la reflexión y la argumentación de las respuestas del docente; finalmente se realiza el diálogo reflexivo donde se deconstruye la práctica pedagógica, se construyen nuevos saberes y se brinda la retroalimentación, para culminar con los compromisos de mejora que debe asumir el docente.



Figura 1. Procedimientos para realizar el diálogo reflexivo. (Nota. Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia (p.11), por MINEDU, 2017).

Bajo la misma perspectiva, otros estudios que han abordado el tema del acompañamiento pedagógico como Bello et al., (2020) mencionan, que el acompañamiento pedagógico en la escuela, es una de las estrategias más eficaces para mejorar la práctica pedagógica porque se brinda una asesoría basada en la reflexión. De forma similar, Pérez et al., (2018) establecen que el acompañamiento pedagógico que brinda el

directivo en sus escuelas, se realiza de manera parcial, sin considerar los procedimientos de un diálogo reflexivo, lo que se evidencia cuando el directivo ofrece la asesoría y es él quien da las recomendaciones y sugerencias para que el docente transforme su accionar en el aula.

Así también, Agreda y Pérez (2020) mencionan que el acompañamiento permite al docente cuestionar y critica su quehacer en el aula,

analizando los aciertos y desaciertos del docente al realizar la clase, para buscar acciones de mejora. Así mismo, señalaron que el acompañante es el profesional que tiene la función de generar la reflexión en el docente, partiendo del análisis de la clase y formulando preguntas abiertas que permitan un diálogo reflexivo. Por otra parte, Galán (2017) señala que el acompañamiento pedagógico requiere de la aplicación de diversas estrategias para fortalecer las necesidades formativas de los docentes; sin embargo, en su estudio se evidenció que en los planes de trabajo de las escuelas estaban ausentes las estrategias de formación continua.

De acuerdo a todo lo antes expuesto, se formula como objetivo de estudio, analizar el acompañamiento pedagógico del directivo como una estrategia para la mejora de la práctica pedagógica. Esta investigación se sostiene al brindar a la comunidad académica un sustento para la aplicación adecuada del acompañamiento pedagógico basado en la reflexión, como estrategia formativa para mejorar el desempeño del docente y por ende el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, generar la preocupación del estado para brindar una formación permanente a los directivos con la finalidad de ejercer adecuadamente el rol de acompañantes pedagógicos. De igual modo, provocar la reflexión y el compromiso de los directivos para ejercer con responsabilidad su rol de líder pedagógico preocupándose por la formación continua del docente de su escuela.

MÉTODO

La investigación tuvo como paradigma el interpretativo, para Gómez (2020) este se centra en analizar, interpretar y comprender los significados de las acciones de las personas aceptando la realidad tal como se presenta en su ambiente natural. El estudio analizó, interpretó y comprendió las formas de realizar el acompañamiento pedagógico por parte de los directivos. Asimismo, el enfoque de estudio fue el cualitativo porque buscó comprender los fenómenos que ocurren en la sociedad; por ello el investigador debe involucrarse en la realidad para conocerla, comprenderla e interpretarla (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En esta misma línea, el diseño del estudio fue el fenomenológico porque se analizó las experiencias vividas por los participantes respecto al acompañamiento pedagógico para entender cómo lo perciben, definen, describen y entienden dicha experiencia.

Por otro lado, para el estudio se consideró una muestra intencional por conveniencia que constaba de tres directivos, tres docentes y un especialista del nivel inicial. En efecto, el muestreo por conveniencia es cuando el investigador elige a los participantes que le van a brindar la información (Izquierdo, 2015). De igual forma, el tipo de muestreo seleccionado fueron algunas instituciones educativas que brindaron mayores facilidades para aplicar las entrevistas. Además, se establecieron los criterios de selección para los directivos, considerando que sean sin aula a cargo

en sus instituciones educativas, ya que solo ellos podían realizar el acompañamiento a sus docentes; por ello se desestimó a los directivos de las escuelas de reciente creación, pues todos ellos tienen aula a cargo. Así mismo, el criterio para elegir a los docentes fue que sean nombrados y con mayor experiencia, porque podrían brindar información más objetiva, excluyendo a los docentes contratados y se vio por conveniente seleccionar a la especialista del nivel inicial por dominar más el tema.

Por otra parte, el instrumento para recolección de datos fue una entrevista semiestructurada, con una guía de preguntas dirigidas a los directivos, docentes y un especialista. Se optó por este

instrumento porque permitió la posibilidad de formular otras preguntas, si era necesario para obtener mayor información de los participantes. Las preguntas de la entrevista se formularon considerando la matriz de categorización apriorística, que contenían las subcategorías del acompañamiento pedagógico y con base a ello se formularon interrogantes. La categoría establecida en este estudio fue el acompañamiento pedagógico y como sub categorías, los enfoques del acompañamiento, modalidades, características, competencias priorizadas, etapas, estrategias del acompañamiento y formación de los acompañantes.

Tabla 1. Categorías y subcategorías del estudio.

Categoría	Sub categoría	Micro categorías
Acompañamiento pedagógico	Enfoques del acompañamiento pedagógico	Enfoque por competencias profesionales Enfoques colaborativo y autonomía colegiada Interna Externa
	Características del acompañamiento pedagógico	Situado Progresivo Flexibles Participativo Desarrolla competencias Fortalece el liderazgo directivo
	Competencias priorizadas para desarrollar en el acompañamiento pedagógico	Planificación de la enseñanza Clima escolar Dominio del proceso de enseñanza Evaluación del aprendizaje Participación en la gestión de la escuela
	Fases del acompañamiento pedagógico	Sensibilización Desarrollo Cierre

Categoría	Sub categoría	Micro categorías
Acompañamiento pedagógico	Enfoques del acompañamiento pedagógico	Visita al aula Asesorías pedagógicas Talleres Grupos de interaprendizaje Cursos tutoriales
	Formación de los acompañantes pedagógicos	Preparación académica Perfil del acompañante

Así también, la aplicación de la entrevista semiestructurada fue grabada para asegurar la autenticidad de la información, además que permitió con mayor facilidad la transcripción de cada una de ellas. Asimismo, se procesó la información mediante la técnica de la triangulación de datos, realizando una lectura y análisis de las respuestas de los participantes para luego ubicar los datos obtenidos en una matriz para encontrar las coincidencias y diferencias, lo que permitió el análisis e interpretación de la información.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se describen los hallazgos encontrados producto de la aplicación de la entrevista semiestructurada sobre la categoría del acompañamiento pedagógico y las sub categorías: enfoques del acompañamiento pedagógico, modalidades, características, competencias priorizadas a desarrollar en las docentes, fases del acompañamiento, estrategias y formación de los acompañantes. En cuanto a los enfoques que orientan el acompañamiento pedagógico, la mayoría de los

entrevistados mencionaron que consideran que se aplicó el enfoque por competencias profesionales en el acompañamiento, porque fortalece sus conocimientos y capacidades para ejercer de manera eficaz la docencia. Sin embargo, señalaron que la mayoría de las docentes se encuentran en un nivel medio en el logro de sus competencias, por cuanto aún les falta desarrollar algunos aspectos como la planificación, retroalimentación, mediación, estrategia y evaluación formativa.

De igual modo, consideraron que el enfoque colaborativo y de autonomía colegiada, estuvo presente cuando las docentes se reunieron para planificar las experiencias de aprendizaje, para elaborar o actualizar los documentos de gestión como el Plan anual de trabajo (PAT), Proyecto educativo institucional (PEI), Proyecto curricular institucional (PCI) y el Reglamento interno (RI). Además, cuando se elaboraron los planes de trabajo de cada comisión de gestión escolar. Así también, en las reuniones de coordinación para la ejecución de actividades programadas por la Institución educativa. Esta información denota el desconocimiento acerca de la finalidad de

las reuniones colegiadas, que son espacios para intercambiar experiencias, reflexionar, analizar, evaluar y tomar decisiones que favorezcan las prácticas pedagógicas del docente para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

En relación a la modalidad interna del acompañamiento pedagógico, los entrevistados señalaron estar de acuerdo con la estrategia implementada por el Ministerio de Educación, porque al realizarse desde la escuela y ejercida por el director, se torna más amigable debido a que existe un vínculo laboral y amical con el acompañante; lo cual permite su desarrollo en un clima de confianza, lo que es favorable para el diálogo reflexivo. Sin embargo; manifestaron que es importante también el acompañamiento externo, de parte de la UGEL y MINEDU, con la finalidad de complementar y fortalecer la información que brinda el directivo.

En lo que se refiere a las características del acompañamiento pedagógico, los entrevistados mencionaron algunas de las características que ellos observaron en su escuela, indicando que es flexible, progresivo y participativo. Sin embargo, se evidencia que desconocen las demás características y por el contrario adicionan otras que percibieron de acuerdo a la experiencia vivida en su escuela. Así también, señalaron como características, que el acompañamiento permite la reflexión, que es importante tener una actitud positiva y sobre todo que el acompañante cuente con una buena preparación académica, sobre conocimientos pedagógicos y didácticos.

En cuanto a las competencias priorizadas del marco de buen desempeño docente para ser desarrolladas en el acompañamiento, la mayoría de los entrevistados manifestaron que prioritariamente se fortaleció la competencia de la planificación. Sin embargo, señalaron que en este aspecto una de las mayores dificultades fueron la integración de áreas y la aplicación de los procesos pedagógicos y didácticos. Asimismo, indicaron que una de las competencias menos desarrolladas fueron la evaluación formativa y la retroalimentación. Así como, conducir el proceso de enseñanza con dominio de contenidos y uso de estrategias sobre todo aquellas que permiten desarrollar el razonamiento y pensamiento crítico en los niños.

En relación a las fases del acompañamiento pedagógico, los entrevistados expresaron que los directivos realizaron la fase de sensibilización, en donde socializaron las ficha de monitoreo y el plan de acompañamiento, lo que evidencia la falta de información acerca de las acciones que se realizan en cada una de las fases, pues el plan de acompañamiento se elabora después de la fase diagnóstica. Asimismo, manifestaron que, en esta fase, los directivos realizan la primera visita de manera opinada, lo que impide observar con objetividad la práctica pedagógica del docente. Refieren también, que en la fase de desarrollo se realizó el acompañamiento a través de una asesoría personalizada fomentando la reflexión crítica del docente. Sin embargo, al analizar las respuestas, se observaron que existió un desconocimiento

de parte de los directivos y docentes sobre los procesos para realizar un diálogo reflexivo y por lo tanto no lo realizan adecuadamente. Finalmente, en la fase de cierre, expresaron que los directivos en su mayoría no brindan los resultados finales en comparación de los iniciales para observar el nivel de avance en el desempeño del docente.

En lo concerniente a la aplicación de las estrategias del acompañamiento, los informantes manifestaron que la estrategia más utilizada fue la asesoría pedagógica y las menos utilizadas fueron el taller, las GIAS y las que nunca se aplicaron fueron la pasantía, visita entre pares, capacitación de expertos y la mentoría. La mayoría de los entrevistados coincidieron en que la estrategia de la asesoría pedagógica fue adecuada, sin embargo, sería importante que se apliquen otras estrategias en la escuela.

En cuanto, al a formación académica de los acompañantes pedagógicos existió una contradicción entre las respuestas de los docentes y los directivos, pues los primeros manifestaron que los directivos están preparados para ejercer el cargo de acompañante por que reciben capacitación permanente del MINEDU; por el contrario, los directivos señalaron que no reciben ningún tipo de formación de parte del MINEDU, ni de la UGEL para ser acompañantes. Sin embargo, por el compromiso que tienen con sus escuelas, ellos se capacitaron por su cuenta, lo que consideraron que no es suficiente. En lo que refiere al perfil del acompañante, los entrevistados mencionaron que los directivos

fueron flexibles, empáticos, respetuosos, tenían un buen trato. No obstante, a algunos les hace falta fortalecer sus conocimientos pedagógicos, Por otro lado, la especialista del nivel inicial agregó, que es importante que el directivo tenga un control de sus emociones para conducir el proceso de acompañamiento de la mejor manera.

Discusión

A partir de los hallazgos encontrados en el presente estudio, se pudo analizar cómo se desarrolló el proceso del acompañamiento pedagógico en las escuelas del nivel inicial; la mayoría de los entrevistados consideraron que se realizó de manera adecuada, porque los directivos visitaron las aulas y ofrecieron acompañamiento a los docentes mediante la asesoría pedagógica, lo que permitió fortalecer las competencias profesionales de los docentes. Estos resultados coinciden con el expresado por el MINEDU (2019), en la RVM N°290 cuando señaló que el acompañamiento pedagógico, es una estrategia de formación continua que se realiza en las escuelas dirigidas a los docentes con la finalidad de fortalecer sus competencias pedagógicas y por ende mejorar su desempeño en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

Del mismo modo, coincide con Galán (2017) cuando mencionó que el acompañamiento pedagógico, es un proceso activo porque necesita de la participación del acompañante y del docente, los cuales interactúan compartiendo experiencias para luego construir nuevos saberes

los que contribuyen en el desempeño docente. Esto se reafirma con la teoría socio constructivista de Vygotsky, quien señaló que el sujeto aprende de la interacción con las demás personas y que el individuo es protagonista de su propio aprendizaje. Lo mismo ocurre en el acompañamiento, el docente aprende cuando intercambia experiencias con las demás personas en este caso el acompañante u otros docentes.

Por otro lado, los entrevistados manifestaron que en el acompañamiento pedagógico se promovió la reflexión del docente y esto se observa cuando los directivos les dan a conocer sus fortalezas y debilidades para luego brindarle las recomendaciones para la mejora de su práctica pedagógica. Analizando las respuestas de los entrevistados se pudo deducir que los docentes tienen una idea errónea de la reflexión sobre su propia práctica. Estos resultados discrepan con Leyva y Vásquez (2019) quienes afirmaron que en el acompañamiento pedagógico se desarrolla un diálogo reflexivo entre el acompañante y el acompañado, y que este se da en un clima de respeto, confianza, y colaboración mutua, lo que no se evidencia en los resultados. En tal sentido, lo reafirma la teoría del pensamiento y acción reflexiva de Dewey, que señala que cuando surge un problema o una dificultad cada individuo debe reflexionar sobre la situación que causa el problema con la finalidad de reemplazarlas por otras acciones, las que deben ser aplicadas para comprobar su efectividad (Miettinen, 2000).

En relación a la estrategia aplicada en el acompañamiento, los entrevistados manifestaron que los directivos aplican la asesoría pedagógica personalizada la que dio buenos resultados. Sin embargo, consideran que sería enriquecedor que se puedan aplicar otras estrategias como la visita entre pares, pasantía y sobre todo la capacitación de expertos con la finalidad de seguir incrementando sus saberes pedagógicos. Estos resultados concuerdan con lo expresado por Galán (2017) y Flores et al., (2022) cuando mencionaron que existen diversas estrategias para desarrollar el acompañamiento como visita al aula, talleres, capacitaciones de expertos, pasantías, grupos de interaprendizaje y visita entre pares.

En lo que refiere a las competencias priorizadas para ser desarrolladas en el acompañamiento, la mayoría de los entrevistados mencionaron que las docentes se encuentran en un nivel intermedio en el logro de sus competencias porque consideran que les falta fortalecer algunas, como la evaluación de los aprendizajes y estrategias para desarrollar el pensamiento crítico. Esto coincide con Núñez (2020) quien precisó que en las aulas los docentes no desarrollan las capacidades de orden superior como el pensamiento crítico y el razonamiento, convirtiéndose en una necesidad para la mejora de los aprendizajes. Esto concuerda también con lo expuesto por Moreno et al., (2017) refiriéndose al pensamiento crítico como la capacidad de emitir una opinión razonada, producto del análisis, interpretación y la evaluación acerca de la información obtenida.

En cuanto a las fases del acompañamiento los entrevistados manifestaron que los directivos aplicaron la fase de sensibilización, diagnóstica, y ejecución; sin embargo, obviaron la fase del cierre en donde se brindan los resultados finales en comparación a los iniciales para observar el grado de avance de la práctica pedagógica. Así mismo, mencionaron que en la fase de sensibilización los directivos socializaron el plan de acompañamiento pedagógico, acción que debió realizarse después de la fase diagnóstica. Ello evidencia, el desconocimiento por parte de los directivos de las acciones que se realizan en cada fase del acompañamiento. Estos resultados discrepan con el MINEDU (2019) en la RVM N° 169 cuando señala que el propósito de la fase diagnóstica, es conocer las necesidades de aprendizaje de las docentes y a partir de ello se elabora plan de acompañamiento. Así mismo, cuando menciona que en la fase del cierre se realiza un balance de los desempeños alcanzados por las docentes en comparación a los resultados iniciales y el establecimiento de los compromisos de mejora institucional.

En lo que se refiere a la formación de los acompañantes pedagógicos, los entrevistados consideraron que los directivos presentan la preparación necesaria para ejercer el rol de acompañante; sin embargo, los directivos manifiestan que el MINEDU no se ha preocupado por capacitarlos, a pesar de ser indispensable su formación para un adecuado acompañamiento. Estos resultados coinciden con Martínez y Vanegas

(2017) cuando señaló que la formación de los acompañantes es fundamental para realizar un acompañamiento eficaz, por ello se les debe ofrecer capacitación permanente en observación de clase, registro de información, sobre todo en los protocolos para promover la reflexión crítica del docente.

Finalmente, en lo que se refiere al perfil de los acompañantes, los entrevistados manifestaron que los directivos reunieron todas las condiciones para ser acompañantes, porque fueron asertivos, tolerantes respetuosos y tuvieron un trato amable. Estos resultados coinciden con Koutsoukos (2022) cuando señala que, para ser un buen acompañante, que es sinónimo de mentor, este necesita tener una sólida formación académica, dominio de métodos, técnicas y estrategias de enseñanza. De igual forma, tener habilidades comunicativas, capacidad de expresar las críticas constructivas de la mejor manera y un control sobre sus emociones, ser el mediador entre el conocimiento y el docente. Al mismo tiempo, demostrar una actitud positiva, confiable, honesta y sobre todo de igualdad, brindando un trato horizontal, pues ambos aprenden al interactuar en el acompañamiento.

CONCLUSIONES

Se llegó a la conclusión que el acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas del nivel inicial se realiza de manera parcial, debido al desconocimiento de los protocolos y de las acciones que se desarrollan en cada fase del acompañamiento. Aunado a ello, la desinformación acerca de los procesos para

promover la reflexión crítica en los docentes. Por ello, es necesario fortalecer el liderazgo pedagógico de los directivos brindándoles una formación permanente con la intervención del Ministerio de Educación en coordinación con las instituciones superiores como las universidades o institutos superiores quienes tendrían a su cargo los programas de formación docente. Para ello; es imprescindible que el estado incremente el presupuesto destinado para el sector educación e implemente políticas educativas cuya prioridad sea la formación docente con base en el acompañamiento pedagógico.

Además, que la mayoría de instituciones educativas carecieron de planes en donde se propone el desarrollo de la formación continua con base en el acompañamiento, como una estrategia para fortalecer las competencias pedagógicas del docente. Es por ello, que muchas veces el acompañamiento pedagógico se realiza de manera improvisada o por dar cumplimiento a las disposiciones de la UGEL, sin brindarle la debida importancia. Por tal razón, es necesario que se planifiquen acciones y que se inserten en los documentos de gestión de las instituciones educativas con la finalidad de mejorar el accionar del docente en el aula.

Asimismo, en el acompañamiento pedagógico, los directivos casi siempre priorizaron, fortalecer la competencia de planificación colegiada, por ser la que más dominan, dejando de lado las demás competencias, las que también son importantes. Es por ello, que las docentes se encuentran en un nivel medio del logro de sus competencias,

debido a que aún les falta desarrollar algunas competencias como la evaluación formativa y la conducción de la enseñanza con dominio de contenidos y estrategia. Surgiendo como una necesidad, desarrollar estrategias para promover el razonamiento y pensamiento crítico en los estudiantes. Ante ello, cada institución educativa debería organizarse para constituir las comunidades de aprendizaje e investigar algunos temas de interés que contribuyan para transformar la práctica educativa. Finalmente, es necesario que las redes educativas también se organicen, para brindar talleres de fortalecimiento no solo para docentes, sino también para el directivo de acuerdo a sus necesidades formativas.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- 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>
- Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018). Reflective practice for active teachers. Possibilities and limitations. *Espacios En Blanco-Serie Indagaciones*, 28, 75–90. <https://digital.cic.gba.gob.ar/items/cf40c3eb-6c8c-4ed1-8c83-76e89540e50c>
- Bello, A., Herrera Valdés M., y Alarcon Lora, A. (2020). Acompañamiento situado como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de formación docente. *Acta Hispanica*, II, 829–834. <https://doi.org/10.14232/actahisp.2020.0.829-834>
- Domingo, Á. (2021). La Práctica Reflexiva: un

- modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1–21. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Flores, G. M., Méndez, J., Farfán-Pimentel, J., Calderón-Chambi, M., & Flores, E. (2022). Pedagogical accompaniment in preschool teachers: Theoretical review. *International Journal of Mechanical Engineering*, 7(1), 5146–5155. <https://n9.cl/8pn9dx>
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2017, 1 (1), 34–52. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/54/59><https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/54/59>
- Gómez, J. (2020). El paradigma interpretativo y el mejoramiento de la competencia oral en lengua inglesa en los estudiantes de grado décimo del colegio politécnico de Sogamoso-Boyacá. 61–76. <https://repositorio.juanncorpas.edu.co/bitstream/handle/001/51/5>. ¿El paradigma interpretativo y el mejoramiento de la competencia oral en lengua inglesa en los estudiantes de grado décimo del colegio politécnico de Sogamoso-Boyacá-62-77.pdf?sequence=1&isA
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta. In *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. [http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hernández-Metodología de la investigación.pdf](http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hernández-Metodología%20de%20la%20investigación.pdf)
- Izquierdo, M. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Informantes y Muestreo En Investigación Cualitativa*, 17(30), 1148–1150. <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Koutsoukos, M. (2022). On Becoming an Effective Mentor in Adult Education—Investigating the Perceptions of Greek Adult Educators. *International Education Studies*, 15(3), 1. <https://doi.org/10.5539/ies.v15n3p1>
- Leyva, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad En La Educación*, 51, 225. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Martínez, C. y Vanegas, C. (2017). El acompañamiento pedagógico como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la formación impartida por los instructores del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, Colombia. *RILME (Red de Investigación Sobre Liderazgo y Mejora de La Educación)*, 294–300. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679597>
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and john dewey’s theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54–72. <https://doi.org/10.1080/026013700293458>
- Ministerio de Educación. (2019). RVMN 290 - 2019 MINEDU. “Desarrollo del Acompañamiento pedagógico en las instituciones focalizadas de la Educación Básica Regular, para el periodo 2020-2022”. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/425861/RVM_N__290-2019-MINEDU.pdf?v=1574438979
- Ministerio de Educación (2020). RVMN°104-2020-Minedu. “Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en instituciones educativas focalizadas en la Educación Básica Regular para el periodo 2020.2022” (p. 11). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/844218/RVM_N__104-2020-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación (2022). El Perú en PISA 2018: informe nacional de resultados. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7725>
- Ministerio de Educación del Perú (2017). Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia. Minedu, 18. <https://www.ugelazangaro.gob.pe/wp-content/uploads/2022/07/Enfoque-Critico-Reflexivo.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). RVM N°169-2019-MINEDU.pdf. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/341964/RVM_N__169-2019-MINEDU

- pdf?v=1563208005
- Moreno, W. y V. M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 15.2(2017). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Núñez, L. e. at. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. Revista Eleuthera, 22(2), 31–50. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3>
- Pérez, J.; Giraldoth, D.; Valles de Rojas, M.; Lugo Cueva, L.; Nava Reyes, N. (2018). Supervisión educativa como acompañamiento pedagógico por los directores de educación media. 12, 63–72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6805692>
- Rodríguez, J., Leyva Zegarra, J., y Hopkins, Á. (2016). El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú. Grade, 01–112. <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/386>
- UNESCO (2019a). El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>
- UNESCO (2019b). La formación docente en servicio en el Perú: proceso de diseño de políticas y generación de evidencias. In Ministerio De Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6808>
- Vargas, G y Izarra, D. (2016). De la Supervisión al Acompañamiento Pedagógico. Revista Investigación y Formación Pedagógica, 0(2), 104–118. https://www.researchgate.net/publication/308674505_De_la_supervision_al_acompanamiento_pedagogico
- Vezub, L. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. UNESCO, 134. http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf