



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS DIRECTORES Y DESEMPEÑO
DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA RED N°1 UGEL 10,
HUARAL – 2019

Línea de investigación:

Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Educación

Autora

Abrigo Picon, Delia Rosa

Asesor

Aliaga Pacora, Alicia Agromelis

ORCID: 0000-0002-4608-2975

Jurado

Alva Miguel, Walter Hugo

Romero Carrión, Violeta Leonor

Rojas García, José Domingo

Lima - Perú

2021

Referencia:

Abrigo, D. (2022). *Acompañamiento pedagógico de los directores y desempeño docente en las instituciones educativas de la red N°1 UGEL10, Huaral - 2019 [Tesis de doctorado en la Universidad Nacional Federico Villarreal]*.
<https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/6210>



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (CC BY-NC-ND)

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede generar obras derivadas ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS DIRECTORES Y DESEMPEÑO
DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA RED N°1 UGEL 10,
HUARAL – 2019

Línea de investigación:

Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Educación

Autora:

Abrigo Picon, Delia Rosa

Asesora:

Aliaga Pacora, Alicia Agromelis
(ORCID: 0000-0002-4608-2975)

Jurado:

Alva Miguel, Walter Hugo
Romero Carrión, Violeta Leonor
Rojas Elera, Juan Julio

Lima - Perú

2021

Título:

ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS DIRECTORES Y DESEMPEÑO
DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA RED N° 1 UGEL 10,
HUARAL - 2019

Autora:

Abrigo Picon, Delia Rosa

Asesora:

Dra. Aliaga Pacora Alicia Agromelis

Dedicatoria

A mi familia por su apoyo incondicional y a mis queridas nietas; Sahana e Isabella por ser la fuente de motivación de mis logros y proyectos.

Agradecimiento

A mi asesora Alicia Aliaga Pacora que, con su motivación, sus consejos y orientaciones me permitieron desarrollar la presente investigación.

A mis compañeros de aula, por el apoyo y aliento a continuar mi trabajo de tesis y lograr la meta trazada.

A todos ellos, mi inmenso agradecimiento.

Índice

Carátula	i
Título	ii
Autora	iii
Asesora	iv
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
Índice	vii
Resumen	ix
Abstract	x
I. Introducción	1
1.1 Planteamiento del Problema	2
1.2 Descripción del problema	7
1.3 Formulación del problema	11
1.4 Antecedentes	13
1.5 Justificación de la investigación	19
1.6 Limitaciones de la investigación	20
1.7 Objetivos de la investigación	21
1.8 Hipótesis de la investigación	23
II. Marco Teórico	25
2.1. Marco filosófico	25
2.2. Bases teóricas	29
2.3. Marco conceptual	55
III. Método	58
3.1 Tipo de investigación	58

3.2 Población y muestra	59
3.3 Operacionalización de variables	62
3.4 Instrumentos	65
3.5 Procedimientos	68
3.6 Análisis de datos	69
3.7 Consideraciones éticas	70
IV. Resultados	71
V. Discusión de los resultados	87
VI. Conclusiones	101
VII.Recomendaciones	104
VIII. Referencias	107
IX. Anexos	114
Anexo A: Matriz de consistencia	115
Anexo B: Instrumentos de recolección de datos	119
Anexo C: Validación de expertos	123

Resumen

El estudio tuvo como propósito establecer la relación entre el acompañamiento pedagógico y desempeño docente en primaria en instituciones educativas Red N° 1 UGEL 10, Huaral – 2019. El tipo de investigación es básica, con nivel descriptivo y explicativo y diseño correlacional. La muestra estuvo conformada por 136 docentes y 13 directores. Los instrumentos empleados fueron el cuestionario de acompañamiento pedagógico del director (Ministerio de Educación, 2014), adaptado por Ninapayta (2018), y el cuestionario de desempeño docente (Ministerio de Educación, 2014), adaptado por Ninapayta (2018). El estudio evidenció como resultados, en cuanto acompañamiento pedagógico del director en general como en sus dimensiones, el nivel alcanzado era de bueno; con respecto al nivel alcanzado en desempeño docente en general y las dimensiones clima propicio para el aprendizaje y conducción del proceso de enseñanza los docentes se ubicaron en el nivel bueno, mientras que en la dimensión evaluación de aprendizajes, los directores la catalogaron en el nivel regular. En tal sentido, la investigación concluyó la existencia de relación positiva, media y significativa ($Rho = .369$), entre el acompañamiento pedagógico del director y el desempeño docente en general, así como entre las dimensiones visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizajes ($Rho = .273$).

Palabras clave: Acompañamiento pedagógico del director, desempeño docente, visita en aula, análisis y toma de decisiones, micro talleres.

Abstract

The purpose of the study was to establish the relationship between pedagogical accompaniment and teacher performance in elementary school in educational institutions Network N ° 1 UGEL 10, Huaral - 2019. The type of research is basic, with a descriptive and explanatory level and correlational design. The sample consisted of 136 teachers and 13 directors. The instruments used were the director's pedagogical accompaniment questionnaire (Ministry of Education, 2014), adapted by Ninapayta (2018), and the teacher performance questionnaire (Ministry of Education, 2014), adapted by Ninapayta (2018). The study showed as results, in terms of pedagogical accompaniment of the director in general and in its dimensions, the level reached was good; Regarding the level achieved in teaching performance in general and the dimensions conducive to learning and conducting the teaching process, teachers were located at the good level, while in the learning evaluation dimension, the principals classified it at the regular level. In this sense, the research concluded the existence of a positive, medium and significant relationship ($Rho = .369$), between the pedagogical accompaniment of the director and the teaching performance in general, as well as between the dimensions of the classroom visit of the pedagogical accompaniment of the director and the learning evaluation dimension ($Rho = .273$).

Keywords: Pedagogical accompaniment of the director, teaching performance, classroom visit, analysis and decision making, micro workshops.

I. Introducción

La política de educación tradicional, concibió al docente como el agente específicamente responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que el director asumía el rol de administrador de las instituciones educativas. Los cambios en las políticas del sector educación han ido implementando y complementando una gama de programas y acciones cuyo fin es lograr el mejoramiento de la calidad educativa, donde los agentes educativos asumen nuevos roles.

Con ello, se pretende dotar al sistema educativo de recursos pedagógicos, promoviendo una nueva forma de liderazgo y gestión pedagógica, en donde se reconoce el rol de los directores de las instituciones educativas tanto como líder administrador, como pedagógico. En este último aspecto, es importante el reconocimiento de la capacidad de monitoreo y acompañamiento de parte de director a los docentes que laboran en la institución educativa, generando reflexión de la práctica pedagógica, indicando fortalezas y debilidades, así como propiciando el intercambio de conocimientos y experiencias, desarrollando en conjunto investigaciones que promuevan mejores aprendizajes en favor de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la visión docente reconocería el acompañamiento pedagógico como una oportunidad de desarrollo pedagógico y no como la tradicional supervisión.

Otro aspecto vinculado a la mejora de la calidad educativa, es el nivel de desempeño docente, hoy conceptualizado dentro del marco del buen desempeño docente, donde no busca evaluar competencias solamente, sino crear, afianzar, dotar de herramientas y condiciones que favorezcan el accionar docente en su rol formativo, ya que son los agentes

educativos que van a generar los cambios y logros de aprendizaje significativo en los estudiantes, en forma oportuna.

Cabe recalcar que, no obstante, los docentes sean los agentes de promoción de aprendizajes significativos, el director es el agente líder pedagógico que debe estar atento y expectativo a esta práctica académica, como miembro fortificador, apoyando el desempeño docente con propósitos instructivos, tornándose el acompañamiento pedagógico en un recurso viable, práctico y contextualizado.

En tal sentido el propósito del estudio fue establecer la relación entre el acompañamiento pedagógico y desempeño docente en primaria en instituciones educativas Red N° 1 UGEL 10, Huaral – 2019. El nivel de investigación fue descriptivo, de tipo correlacional y diseño no experimental, transversal, trabajándose con un muestreo tipo censo, estando conformado por 136 docentes y 13 directores. Los instrumentos empleados fueron el cuestionario de acompañamiento pedagógico del director (Ministerio de Educación, 2014), adaptado por Ninapayta (2018), y el cuestionario de desempeño docente (Ministerio de Educación, 2014), adaptado por Ninapayta (2018).

La investigación está conformada en capítulos, de acuerdo en estructura que señala la universidad.

1.1 Planteamiento del problema

El sistema educativo a nivel mundial, refleja condiciones de gran desnivel y brechas situacionales, que van desde la inadecuada infraestructura, pobre material didáctico y los

desniveles en la preparación de los docentes. Según Huamaní (2016) considerando este último actor, “en la política de educación tradicional los docentes fueron considerados como los únicos responsables dentro de las políticas de acción pedagógica que tiene el estado en el sector educación” (p. 2). Es decir, que las deficiencias que podían existir en los procesos de enseñanza aprendizaje, era total responsabilidad de ellos.

Sin embargo, como refiere Mérida (2018) entre los múltiples elementos de un sistema educativo, “el primordial para propiciar altos niveles de enseñanza en los estudiantes es el desempeño que ejercen los docentes, pues son los responsables de facilitar el aprendizaje a sus estudiantes” (p.1); es por ello, que los educadores se vuelven importantes e indispensables, son quienes a través de métodos, técnicas o estrategias proveen la calidad de enseñanza.

El Proyecto Regional de Educación para América Latina - PRELAC (2005), sostuvo que, “para mejorar la calidad educativa, es necesario el respaldo a través de la coordinación de asociaciones particulares en cada una de las naciones, para sistematizar el proceso de evaluación docente” (p. 39). Por otro lado, Huamaní (2016), señaló que, “desde fines del siglo pasado, se han ido complementando una gama de programas y acciones cuyo fin es lograr la calidad de la educación, en el cual se considera el dotar a las escuelas de recursos pedagógicos, promover una nueva forma de gestión, en la que se involucre a toda la comunidad educativa” (p.3). Entre estos programas se encontraron PLANCAD (1995-2001), el PEAR (2004-2007), el PRONAFCAP (2007-2011) y el Programa Estratégico de Logro de Aprendizajes en el III Ciclo de EBR – PELA (2008 – 2016).

Estos programas pretendieron ofrecer recursos pedagógicos que posibiliten nuevas formas de gestión en donde se reconozca que es importante que los docentes asuman el monitoreo y acompañamiento como una oportunidad para reflexionar acerca de la práctica pedagógica, identificar fortalezas y debilidades, intercambiar experiencias y conocimientos, investigar para superar las debilidades teniendo como fin la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, existen estudios a nivel internacional realizados en América Latina, en torno a la temática en estudio, que sustentan la importancia del acompañamiento en el campo pedagógico. En tal sentido, es necesario considerar el efectuado por Amaya y Rueda (2014), en Nicaragua, quienes señalan la necesidad de dotar al docente de condiciones indispensables para su óptimo desempeño, como un requisito previo a la evaluación. Recomiendan que, para el diseño e interpretación de resultados, la evaluación debe considerar la diversidad de perfiles, contextos institucionales, socioculturales y económicos en los que se ejecuta la docencia. Por último, resaltan algunos aspectos para reorientar el diseño de políticas y acciones en favor de la mejora del desempeño docente. A su vez Ambrosio (2014), concluyó que existe vinculación directa entre el liderazgo del director y el desempeño pedagógico docente, porque la actitud del director afecta o influye en el accionar pedagógico de los docentes en las aulas.

Por otro lado, Portela (2014), en Colombia, señala que el sistema de evaluación propuesto afianzó la valoración a los docentes que cumplían positivamente, mientras que aquellos docentes que presentaron ausencia o falencias en su labor pedagógica, hicieron una autoevaluación para mejorar su calidad como docentes en beneficio de los estudiantes y su autoestima personal como profesionales. Mientras que Chairez y Araiza (2015), resaltan que

el propósito de esta evaluación es el de apoyar a los participantes a crear su trayecto formativo de acuerdo a los resultados obtenidos puesto que, con ello, los docentes tomarán cursos de acuerdo a las necesidades detectadas, lo que repercutirá directamente en sus prácticas de enseñanza y por ende en el aprovechamiento escolar de los estudiantes. Hernández y Martínez (2013), en Nicaragua, concluyeron que el acompañamiento es más humano y la práctica se caracteriza por generar cambios en la práctica pedagógica. Una de las estrategias que se propone en el acompañamiento pedagógico son: visitas pedagógicas, monitoreo, dialogo crítico y reuniones de acompañamiento. Por último, se sabe que existe una corta relación del 48% entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva a causa del interés del docente por su proyección.

En Perú, también existen estudios al respecto, Bromley (2017), estableció que el acompañamiento pedagógico se relaciona significativamente con la reflexión crítica de los docentes. Por lo cual cuando un docente es asesorado de forma continua se sentirá más comprometido con su entidad educativa y mejorará la enseñanza aprendizaje. Mientras que Pariona (2016), llegó a la conclusión que no existe una influencia positiva en la gestión escolar de parte del acompañamiento pedagógico en consecuencia, donde ambas variables no están relacionadas. Chávez (2015), evidenció en los resultados, que se demostró que el acompañamiento pedagógico influyó en el desempeño docente. Sánchez (2014), halló que el empleo de estrategias metacognitivas, metareflexivas y autorreguladoras sirven para promover la autonomía progresiva y la reflexión continua en los docentes.

Por otro lado, Paredes (2018), menciona en estas últimas décadas a nivel de América Latina y el Caribe a través del organismo de la Unesco, “han planteado mecanismos y estrategias, para las mejoras en la educación y uno de los puntos estratégicos plantean

realizar un acompañamiento a la comunidad educativa” (p. 43). Realizando un diagnóstico para luego potenciar y mejorar la calidad de los aprendizajes en los diferentes ámbitos y niveles educativos. En nuestro país el Ministerio de Educación no ajeno a la realidad ha creado distintos programas con el fin de que los docentes reciban un acompañamiento y asesoría en mejora de la calidad educativa y por ende en su desempeño docente a través de un monitoreo.

En tal sentido, como política del Ministerio de Educación (2016) se busca la calidad de la educación, mediante la evaluación del desempeño del docente, el cual se requiere que sea de un nivel óptimo para lo cual se debe dotar al docente de herramientas y condiciones necesarias para realizarlo y es muy necesario conocer en forma directa el desempeño de los maestros ya que son los agentes educativos que van a generar los cambios y logro de aprendizajes en los estudiantes en forma oportuna, para ello el acompañamiento pedagógico permitirá de primera fuente intervenir acertadamente y en forma oportuna.

Por lo tanto, el Estado, comprometido con el desarrollo económico, educativo y social de sus ciudadanos puede descartar el reto de fortalecer la profesión docente. La evaluación del desempeño docente es un tema íntimamente relacionado con la calidad educativa; recientes investigaciones efectuadas enfatizan la necesidad de desarrollar sistemas de evaluación del desempeño con la finalidad de que los educadores puedan estar a la altura de los desafíos que plantean las continuas transformaciones educativas (Prado, 2016).

1.2 Descripción del problema

Diagnóstico

La Ley General de Educación N° 28044, en el artículo 13 señala sobre la Calidad de la Educación la define como: el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida. Dentro de los factores mencionados en este artículo para lograr la calidad descrita se indicó que: carrera pública docente y administrativa en todos los niveles del sistema educativo, que incentive el desarrollo profesional y el buen desempeño laboral. Asimismo, en el artículo N° 60 indica que el Estado garantiza el funcionamiento de un Programa de Formación y Capacitación Permanente que vincule la formación inicial del docente, su capacitación y su actualización en el servicio. El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente pretende normar y orientar las acciones de capacitación dirigidas a mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores para el desempeño de los docentes de Educación Básica en función de sus demandas educativas y las de su respectivo contexto socio cultural y económico-productivo.

En el año 2007, el Ministerio de Educación diseñó el Programa Nacional de Formación y capacitación (PRONAFCAP) para todos los docentes a través de una evaluación censal y así construir una línea de base. Los resultados de la evaluación indican que un tercio de los docentes no alcanzaron a resolver preguntas necesarias para ubicarse en el nivel básico. De acuerdo con la información entregada por el Ministerio de Educación, 32.6% de los maestros evaluados no ubicaron datos literales ni reconocieron el tema central en una lectura; 15.9% apenas llegaron al nivel 1; el 27% sólo lograron relacionar dos o más ideas del texto (nivel 2). Escasamente, la cuarta parte de los evaluados (24,3%) alcanzaron

un óptimo nivel 3. En Matemáticas son más preocupantes: 85.7% de los evaluados no estuvieron en capacidad de resolver operaciones y ecuaciones fundamentales.

Pronóstico

A partir de estos resultados se inicia una etapa de formación y capacitación docente con la finalidad de promover y apoyar el desarrollo personal, pedagógico y social de los profesores que laboran en las instituciones educativas de todo el país.

En los últimos años, el Ministerio de Educación viene evaluando a los directivos designados, con la finalidad de mejorar la calidad en la gestión, asegurando la permanencia de aquellos profesores de la Carrera Pública Magisterial (CPM) que ejercen el puesto con transparencia, eficacia y eficiencia en los cargos de director y subdirector de Institución Educativa, los mismos que tienen a su cargo la labor de ser acompañantes pedagógicos, dentro de su rol de líder pedagógico.

Por otro lado, las Instituciones Educativas, se rigen bajo la Resolución Ministerial N° 712 - 2018, que Aprueba la Norma Técnica denominada "Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019 en instituciones educativas y programas educativos de Educación Básica". Este documento señala la organización del año lectivo en tres momentos. Dentro de cada uno, hay acciones que están orientadas hacia el liderazgo centrado en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. En el segundo momento, que es el desarrollo del año escolar, se encuentra la acción monitoreo y acompañamiento a los docentes, donde se hacen las visitas de diagnóstico, se identifican las necesidades de formación del docente, se promueve el trabajo colegiado con objetivos claros, se ejecutan los grupos de interaprendizaje y se hace la retroalimentación constante a los docentes con el propósito de establecer compromisos de mejora continua, implementando el Currículo Nacional.

En el año 2017, se realizó la primera evaluación descentralizada en el nivel de Educación Inicial, que estuvo a cargo de Comités de Evaluación que se constituyeron en todas las regiones. Se formaron dos tipos de Comité: a) Los Comités de Evaluación de I.E., a cargo de la evaluación de los docentes que laboraban en II.EE. polidocentes con director designado, estaban conformados por el director de la I.E.; el subdirector de la I.E. o, en su defecto, un docente par; y un docente par. b) Los Comités de Evaluación de UGEL, a cargo de la evaluación de los docentes que laboraban en II.EE. unidocentes, multiedad y polidocentes sin director designado, estaban conformados por el jefe del Área de Gestión Pedagógica o un especialista de la UGEL que lo represente; un especialista de Educación Inicial de la UGEL o, en su defecto, un docente par; y un docente par.

Los resultados de tal evaluación en la UGEL N° 10 de Huaral, donde el modelo de evaluación se basó en el Marco del Buen Desempeño Docente y recogió información sobre desempeños fundamentales de la práctica docente, mediante la aplicación de cuatro instrumentos de evaluación: las Rúbricas de observación de aula (en sus dos variantes de Cuna y Jardín), la Pauta de observación de la gestión del espacio y los materiales en el aula, la encuesta a las familias, y la pauta de valoración de la responsabilidad y el compromiso del docente. En el caso del Ciclo I (Cuna), se evaluaron 11 desempeños y, en el Ciclo II (Jardín), 12 desempeños. Según la Norma Técnica, todos los docentes que desaprobaban la EDD del Nivel Inicial - Tramo I deben participar en un programa de desarrollo profesional de seis meses para fortalecer sus capacidades pedagógicas y personales. El profesor que concluye el programa participa en la primera evaluación de desempeño extraordinaria. La participación de los profesores en el programa de desarrollo profesional se efectúa sin perjuicio del cumplimiento de sus obligaciones.

Control del pronóstico.

A nivel de las Instituciones Educativas de Primaria de la Red N° 1 pertenecientes a la Unidad de Gestión Local (UGEL) N° 10 de Huaral, se ha podido conocer que en algunas instituciones se aplica el monitoreo y acompañamiento pedagógico, pero no se realiza de manera oportuna y pertinente; los docentes por lo general no conocen los objetivos, función y finalidad que tiene dicha estrategia. Esto genera que varios docentes no estén de acuerdo con su realización, pero a pesar de ello saben que es importante que el colegio genere un espacio y tiempo para la formación continua del docente. Por ello las metas de aprendizaje de las Instituciones Educativas están en peligro de no cumplirse, ya que si no se lleva a cabo un seguimiento pedagógico que considera la mejora perenne del desempeño docente, el proceso de aprendizaje del estudiante puede estar dándose de forma errada.

Además, se ha observado debilitamiento en el proceso de planificación, construcción y ejecución del plan de monitoreo, acompañamiento e instrumentos para la captación de información. Por lo general la planificación y el proceso de acompañamiento se realizan sin examinar las necesidades y expectativas de los docentes, por este motivo la estrategia no cumple con la meta que es asesorar y retroalimentar a los maestros de manera individual o grupal. No se involucra al docente en la realización de las herramientas de monitoreo o recojo de información en las visitas al aula.

Se sabe que el director es el principal elemento para determinar la motivación y compromiso de los maestros (Leithwood y Beaty, 2008), sin embargo, son pocos los que realizan planes de capacitación hacia sus docentes.

Considerando el análisis de los dominios del Marco del Buen Desempeño docente, son los docentes los responsables de mostrar su capacidad y conocimiento didáctico para la planificación y ejecución curricular durante todos los días en el aula; al proponer situaciones de aprendizaje y evaluación según el contexto y las necesidades del estudiantes, al crear un clima adecuado para el aprendizaje promoviendo la propuesta de acuerdos, normas y acciones restaurativas consensuadas; además de generar estrategias que fomenten la creatividad y pensamiento crítico del estudiante, procesos que deben ser evaluados de manera formativa a través de una retroalimentación reflexiva y por descubrimiento, que permita al estudiante ver sus aciertos y errores, de los cuales debe aprender, mejorar, tomar decisiones y proponer sugerencias y conclusiones. Lo cual no sucede en la realidad, ya que el desempeño del docente se estima por la cantidad de tareas y el resultado de aprendizaje a través de los que pasan a recuperación o desapruban.

1.3 Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es la relación entre el **acompañamiento pedagógico** del director y el **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?

Problemas específicos

- ¿Cuál es la relación entre la dimensión visita en aula del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?

- ¿Cuál es la relación entre la dimensión visita en aula del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión proceso de enseñanza del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión visita en aula del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión evaluación de aprendizajes del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión análisis y toma de decisiones del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión análisis y toma de decisiones del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión proceso de enseñanza del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión análisis y toma de decisiones del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?

- ¿Cuál es la relación entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión proceso de enseñanza del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?

1.4 Antecedentes

Para la presente investigación, se han tomado como referencia investigaciones nacionales e internacionales afines a la temática en estudio.

- Antecedentes nacionales

Paredes (2018), en Lima, efectuó el estudio, cuyo propósito fue determinar la incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente de los profesores de la institución educativa Fe y Alegría N° 39 del distrito de El Agustino, UGEL 05. El tipo de investigación fue básica, y el diseño empleado fue no experimental, transversal y correlacional causal. La población censal estuvo conformada por 70 docentes y 2 subdirectorales de ambos niveles de la institución educativa Fe y Alegría N° 39. Los instrumentos empleados fueron el cuestionario de acompañamiento pedagógico y el cuestionario de desempeño docente. Los hallazgos evidenciaron la existencia de un nivel competente y representativo en acompañamiento pedagógico de parte de las directivas y a

la vez un nivel destacado en desempeño docente. La conclusión de esta investigación señala que el acompañamiento pedagógico incidió en el desempeño docente de los profesores de la Institución Educativa Fe y Alegría N° 39. Los docentes afirman que el acompañamiento es bueno, sin embargo, falta una retroalimentación para la mejora de algunas falencias.

Pacheco (2017), en Arequipa, realizó la investigación cuyo objetivo fue determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico de los directores y el desempeño laboral de los docentes de instituciones educativas del nivel primario en un distrito de Arequipa en el año 2016. La investigación realizada fue de enfoque cuantitativo, de tipo básica y bajo un diseño descriptivo correlacional, siendo la muestra censal de 6 directores y 79 docentes, para la medición de las variables utilizó como instrumentos el test de acompañamiento y el test de desempeño. Como resultado se obtuvo la existencia de relación entre acompañamiento y desempeño. La conclusión relevante fue que los directores tienen un 67% de nivel alto en la ejecución del acompañamiento pedagógico, lo que reveló dominio, competencias y buen desempeño como directivo; por otro lado, entre ambas variables, se encontró relación positiva, alta y significativa ($r = 0.83 < p.05$).

Vera (2017), en Lima, efectuó el estudio, cuyo propósito fue determinar la relación que existe entre acompañamiento pedagógico y desempeño docente en las instituciones educativas de primaria, red educativa N° 18 – UGEL 06, Lurigancho, 2017. El tipo de investigación fue descriptiva, transeccional, no experimental y el diseño empleado fue correlacional. La población censal de la investigación estuvo conformada por 34 docentes de las instituciones educativas de primaria, focalizadas para recibir acompañamiento pedagógico. Los instrumentos empleados fueron el cuestionario de acompañamiento pedagógico y el cuestionario de desempeño docente. Los resultados indicaron que el

acompañamiento pedagógico recibido en dicho periodo escolar, fue bajo (85.3%), a su vez el desempeño docente también alcanzó el mismo nivel. Mientras que sólo un 14.7% consideró de nivel alto, tanto el acompañamiento pedagógico, como el desempeño docente. Además, concluye que se encontró relación alta, positiva y significativa entre acompañamiento pedagógico y desempeño docente ($\rho = 0.77 < .05$), de acuerdo a los resultados obtenidos.

Calvo (2015), en Trujillo, efectuó el estudio cuyo fin fue determinar la relación existente entre las variables supervisión pedagógica y desempeño profesional docente en la institución educativa emblemática Toribio Rodríguez de Mendoza, distrito de San Nicolás, Trujillo. El estudio fue de tipo básico, siendo el diseño no experimental y correlacional. La muestra estuvo conformada por 103 docentes que laboraban en la institución educativa. Los instrumentos fueron el cuestionario de supervisión pedagógica y el cuestionario de desempeño docente (Ministerio de Educación, 2014). Los resultados permitieron establecer que existió relación directa y significativa entre la supervisión pedagógica y el desempeño profesional docente ($r = 0,892 p < .05$). Además, se obtuvo, la existencia de relaciones directas positiva considerable entre verificación/control pedagógico y el desempeño profesional docente ($r = 0.810 p < .05$), monitoreo pedagógico y desempeño profesional docente ($r = 0.881 p < .05$) y, acompañamiento pedagógico y el desempeño profesional docente ($r = 0.892 p < .05$).

Chávez (2015), en Lima, realizó el estudio cuyo fin fue determinar la relación existente entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente en las instituciones estatales de la UGEL N° 06 Ate. El tipo de investigación fue básica, de diseño no experimental, correlacional causal. La población en estudio estuvo conformada por 245

docentes participantes del programa de Segunda Especialidad “Didáctica de la Educación Primaria” dirigido a docentes, directores y subdirectores de las instituciones educativas de educación regular básica del nivel primario, trabajándose con una muestra de 65 docentes. Los instrumentos empleados fueron el cuestionario de acompañamiento pedagógico y el cuestionario de desempeño docente (Ministerio de Educación, 2014). Los resultados de la investigación mostraron que el acompañamiento pedagógico influyó en el desempeño docente con 82,6 % de eficacia y con un margen de error del 17,4 %; se observó que existió una relación positiva y significativa entre el acompañamiento pedagógico y la preparación para la enseñanza de los estudiantes con 69,5 % de eficacia y con un margen de error de 30,5%; asimismo, se evidenció que existió el acompañamiento pedagógico y la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes con 78,6% de eficacia y con un margen de error del 21,4%; por otro lado, se demostró que el acompañamiento pedagógico influyó en la participación de la gestión en la escuela articulada a la comunidad en un 89,5 % de eficacia y con un margen de error del 10,5 %; y, fue posible evidenciar que el acompañamiento pedagógico influyó en el desarrollo de la profesionalidad docente en un 70 % de eficacia y con un margen de error del 30%.

- **Antecedentes internacionales**

Martínez (2018), en Paraguay, efectuó el estudio cuyo propósito fue identificar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente en el Colegio Nuestra Señora de Huerto en Paraguay. La investigación estuvo enmarcada en el nivel de investigación descriptiva y el diseño no experimental de corte transversal. La población censal fue de 90 docentes del Colegio Nuestra Señora de Huerto, que forman parte de la plana docente. Los instrumentos fueron el Cuestionario de acompañamiento pedagógico y

el Cuestionario de desempeño docente. El estudio concluyó que existe una correlación positiva, alta y significativa ($Rho = 0,878$ $p < .05$) del acompañamiento pedagógico con el desempeño docente del Colegio Nuestra Señora de Huerto.

Velásquez (2017), en México, realizó la investigación con el propósito de establecer la incidencia del monitoreo pedagógico del director en la metodología docente, en centros educativos de Educación Básica, Distrito No. 96-29 del municipio de Concepción Chiquirichapa, Quetzaltenango. El tipo de investigación fue descriptiva. Los instrumentos para recabar la información fueron las boletas de encuestas para docentes y la entrevista estructurada para directores. De acuerdo a los resultados obtenidos el monitoreo pedagógico sí incidió en la metodología docente en un 78%, considerando los siguientes aspectos: 42% mucho; 42% poco, este último se debe a no ser constante y carecer de retroalimentación. El 8% que responde al índice de nada, fue justificado porque cada docente trabajó por interés propio. Además, los directores entrevistados consideraron que sí incide, pero poco. Las razones fueron que el tiempo, el no contar con instrumentos adecuados y la falta de planificación consciente. Finalmente se concluye que la relación del monitoreo pedagógico con la metodología docente es relativa a la frecuencia con que se aplique, al conocimiento que los directores posean sobre la estrategia y a su forma de retroalimentar la didáctica docente.

Durand (2017), en Panamá, realizó la investigación cuyo propósito fue determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente en los maestros del Colegio Real de Panamá. El tipo de investigación fue básica y correlacional, no experimental en su diseño. Se trabajó con la población censal de 90 docentes. Los instrumentos empleados fueron la escala de acompañamiento pedagógico y la escala de desempeño docente (Lora,

2016). Los hallazgos permitieron comprobar la existencia de una alta correlación ($\rho=0,967$ $p <.05$) del acompañamiento pedagógico con el desempeño docente en los maestros del Colegio Real de Panamá. Asimismo, logró demostrar que el nivel de acompañamiento llegó a alcanzar nivel alto en un 50%, el nivel medio un 40% y el nivel bajo un 10, de acuerdo a la opinión de los docentes.

Urdaneta (2017), en México, efectuó el estudio cuyo fin fue identificar la asociación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente en *The American School Foundation* en Puebla. El nivel de investigación fue descriptivo y el diseño de investigación fue correlacional, no experimental. La población censal estuvo conformada por 120 docentes del colegio. Los hallazgos evidenciaron la existencia de una alta, positiva y significativa correlación ($\rho = 0,987$ $p <.05$), entre el acompañamiento pedagógico con el desempeño docente en *The American School Foundation*. El acompañamiento pedagógico alcanzó el 45% en el nivel bueno, el 30% en el regular y el 25% consideran deficiente.

Ruíz (2015), en Nicaragua, realizó el estudio cuyo propósito fue valorar la incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño de los docentes de educación secundaria del colegio “Liceo Franciscano” ubicado en el distrito N° 1 de la ciudad de Managua, departamento de Managua durante el primer semestre del año 2015. El tipo de investigación fue mixta (cuantitativa – cualitativa). La población estuvo conformada por un coordinador del nivel secundario, cinco responsables del área y 22 docentes de dicha modalidad. El estudio evidenció que no existía un plan de acompañamiento pedagógico que apoye las funciones de los docentes por lo cual optaron por presentar un plan de acompañamiento pedagógico para el fortalecimiento y mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje en dicho centro. Las conclusiones de la investigación fueron que no se cumple con las etapas

del proceso de acompañamiento pedagógico por parte del coordinador porque sólo verifica el cumplimiento de las funciones del docente. La incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente en el centro es mínima porque no se cumplen con las etapas del acompañamiento. Existía contradicción entre la valoración del desempeño de los docentes que realiza el coordinador y los responsables de cada área.

1.5 Justificación de la investigación

- **Justificación Práctica:** La investigación presenta relevancia práctica, en la medida que la labor de los directores como líderes pedagógicos y los docentes como especialistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, asume valor desde la perspectiva de su desempeño en las situaciones de clase en las aulas, el cual es evaluado desde el marco del Buen Desempeño Docente. En tal sentido, los resultados, sirvieron para que las instituciones educativas participantes, profundicen acerca de las políticas internas relacionadas a este proceso interactivo pedagógico en dos actores centrales en el proceso educativo, coadyuvando hacia un manejo eficiente y eficaz, considerando su rol formador.

Es necesario contribuir a un proceso indispensable dentro del marco de un conjunto de instituciones educativas del interior del país que especifique las principales problemáticas en torno al acompañamiento pedagógico, a fin de que con las conclusiones y apreciaciones obtenidas del presente trabajo de investigación, se contribuya a fortalecer el proceso educativo y que se conviertan así en herramientas potentes para la toma de decisiones dentro de las instancias gubernamentales correspondientes.

- **Justificación Teórica:** El presente estudio, desde la perspectiva del ámbito educativo, en lo que respecta a las variables acompañamiento pedagógico y desempeño docente, permitirán a través de los hallazgos, ampliar conocimientos a nivel teórico de ambas variables, a fin de concordar con el grueso de teorías que las sustentan. Por otro lado, la delimitación en la presentación del acompañamiento pedagógico y el desempeño docente, considerando la medición de las dimensiones teóricas, de manera fiable en los directores y docentes, permitirá de manera descriptiva tipificar sus características, desde las percepciones de ambos actores.

- **Justificación Metodológica:** Desde la perspectiva metodológica, el estudio contó con instrumentos que poseen criterios de normalización adaptados para la población en estudio, midiéndose de manera válida y confiable ambas variables, permitiendo obtener hallazgos, de manera objetiva y relevantes, de tal forma que los educadores, posean instrumentos útiles para establecer acorde a sus percepciones, la forma cómo el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente asumen características funcionales o no, en referencia al grupo normativo.

1.6 Limitaciones de la investigación

El presente estudio, trabajó con docentes y directores que laboraron en instituciones educativas pertenecientes a la Red 1 de la UGEL 10 en la localidad de Huaral, por tanto, los hallazgos, sólo podrán ser generalizados a poblaciones con similares características.

1.7 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Establecer la relación entre el **acompañamiento pedagógico** del director y el **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

Objetivos específicos

- Determinar la relación entre la dimensión visita en aula del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
- Determinar la relación entre la dimensión visita en aula del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión proceso de enseñanza del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
- Determinar la relación entre la dimensión visita en aula del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión evaluación de aprendizajes del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
- Determinar la relación entre la dimensión análisis y toma de decisiones del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión clima propicio para el

- aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
- Determinar la relación entre la dimensión análisis y toma de decisiones del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión proceso de enseñanza del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
 - Determinar la relación entre la dimensión análisis y toma de decisiones del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
 - Determinar la relación entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
 - Determinar la relación entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión proceso de enseñanza del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
 - Determinar la relación entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

1.8 Hipótesis de la investigación

Hipótesis general

Existe relación significativa entre el **acompañamiento pedagógico** del director y el **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019

Hipótesis específicas

- Existe relación significativa entre la dimensión visita en aula del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
- Existe relación significativa entre la dimensión visita en aula del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión proceso de enseñanza del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
- Existe relación significativa entre la dimensión visita en aula del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión evaluación de aprendizajes del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
- Existe relación significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión clima propicio para el

- aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
- Existe relación significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión proceso de enseñanza del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
 - Existe relación significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
 - Existe relación significativa entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
 - Existe relación significativa entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión proceso de enseñanza del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
 - Existe relación significativa entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

II. Marco Teórico

2.1 Marco Filosófico

La visión que la sociedad ha tenido acerca del docente ha variado a través de la historia. “En las sociedades con una marcada influencia dogmática, se ha visto al docente como un apóstol, como la persona sacrificada en pos de la realización espiritual de los niños y de los jóvenes” (Gutarra, 2002, p. 34). Las sociedades modernas han avanzado en nuevos conocimientos, así como en el aspecto tecnológico y científico, dónde “el docente es considerado como un profesional y trabajador del conocimiento, aquél que toma lo mejor del patrimonio cultural, que le sirve para transmitir a sus estudiantes. Siendo el docente reconocido por la sociedad” (Martínez, 2014, p. 45).

En la actualidad, el acompañamiento pedagógico y desempeño docente, se enfocan desde un conjunto de teorías filosóficas y pedagógicas de acuerdo: En primer lugar, del pensamiento filosófico de Platón y Aristóteles, quienes desarrollaron un tipo de pensamiento educativo, plasmando una teoría sistemática de la educación, basado en una concepción filosófica integral, a través de preguntas, inquisiciones verbales, debates, discusiones entre otros. Caycedo y Caycedo (2014), plantearon la idea de que el conocimiento se encuentra preexistente en la mente y por ello el conocimiento intelectual era distinto en unos hombres y en otros. Concibieron que la educación debe dotar de las pericias vocacionales y ello se aprende mejor por el método de aprendizaje directo, estableciéndose que la educación debe darse sólo en los que puedan sacar ventaja de la misma, entendido esto último como la potenciación de las habilidades.

Por otro lado, la filosofía humanista, en la educación, sentó las bases de una educación centrada en el sujeto, al respecto Hernández (2013) refiere que la educación tradicional era partidaria de la enseñanza directa y rígida, predeterminada por un currículo inflexible y centrado en el profesor. García (2013) plantea que, en contraste, la filosofía humanista en educación se define como de tipo indirecto, pues en ella el docente permite que los estudiantes e inclusive maestros aprendan mientras impulsa y promueve todas las exploraciones, experiencias y proyectos que éstos preferentemente inicien o decidan emprender a fin de conseguir aprendizajes vivenciales con sentido. De acuerdo con la filosofía humanista, los estudiantes son entes individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. En su concepción, los estudiantes no son seres que sólo participan cognitivamente sino personas con afectos, intereses y valores particulares, a quienes debe considerarse en su personalidad total. Gobernar almas no es el propósito final del docente humanista, sino formar a los estudiantes en la toma de decisiones dentro de ámbitos donde prime el respeto a los derechos de la persona, y donde lo justo y lo injusto, como dogma, se cuestione. Para Ochoa (2014), es posible señalar algunos de los rasgos que debe asumir el educador humanista:

- a) Ha de ser un maestro interesado en el alumno como persona total.
- b) Procura mantener una actitud receptiva hacia nuevas formas de enseñanza.
- c) Fomenta en su entorno el espíritu cooperativo.
- d) Es auténtico y genuino como persona, y así se muestra ante sus alumnos.
- e) Intenta comprender a sus estudiantes poniéndose en el lugar de ellos (empatía) y actuando con mucha sensibilidad hacia sus percepciones y sentimientos.
- f) Rechaza las posturas autoritarias y egocéntricas.
- g) Pone a disposición de los alumnos sus

conocimientos y experiencia, así como la certeza de que cuando ellos lo requieran podrán contar con él. (p. 56).

Por otro lado, Caycedo y Caycedo (2014), señalaron que la pedagogía actual se deriva de la pedagogía activa, de los trabajos de Piaget, de los aportes de Bruner y Ausubel, y de la psicología culturalista de Vygotsky. Es decir, se refieren que el aprendizaje es un proceso activo, donde el estudiante es el centro y protagonista de la acción educativa, y el docente es mediador del aprendizaje.

Asimismo, la teoría del pensamiento complejo, acuñada por el filósofo francés Morín (2009), quien se refiere:

A la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real. Para ello estableció como principios de un conocimiento pertinente el contemplar el contexto, bajo un marco global, es decir, integrar en un conjunto sus aportes diversos, ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional, así como respetar la multidimensionalidad, considerando la complejidad del conocimiento, disminuyendo el impacto de la disciplinarietà. (p. 30).

Considerando lo expuesto por Morín (2009), la educación y la capacitación (entendida como desarrollo profesional) son el punto de apoyo a más largo plazo que tienen los gobiernos para mejorar las condiciones de vida de sus habitantes. En este contexto, los sistemas educativos deberían ser responsables de:

a) reparar ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad. En ello le cabe la responsabilidad de una distribución equitativa de los conocimientos y la información socialmente necesaria, y el dominio de competencias para desempeñarse en los distintos ámbitos de la vida social; b) capacitar al conjunto de la sociedad para convivir con la racionalidad de las nuevas tecnologías, transformándolas en instrumentos que mejoren la calidad de vida; c) formar recursos humanos que respondan a los nuevos requerimientos del proceso productivo y las formas de organización del trabajo; d) la escuela, a través de los procesos de formación y acompañamiento pedagógico, puede generar actitudes, desatar proceso y posibilitar la formación de una cultura en el trabajo, en la política y en la educación que fecunde las transformaciones necesarias en el sistema social general. (p. 33).

Es importante enfatizar que el pensamiento complejo que propone Morin (2009), surge por la necesidad de articular los fenómenos del mundo. Es decir que en estos tiempos pensar significa un “alto grado de desorden debido a todo lo que abarcaría, de allí la vocación histórica del conocimiento científico por buscar cierto orden” (Vanoli, 2017, p. 4). Siendo el pensamiento complejo un paradigma epistemológico que defiende la reforma del pensamiento, y debe entenderse a la realidad como un sistema de cambios, desarrollo y emergencias permanentes (Gómez; Hernández y Ramos, 2016). Siendo para Morin (2009) la propuesta de superar ese pensamiento simplificador, a partir de una lógica disyuntora y reductiva, evolucionar a un pensamiento más creativo, de ser, pensar, actuar y convivir transformando a nuestra sociedad dentro de la diversidad en un ambiente saludable y de desarrollo para todos.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Acompañamiento Pedagógico

Definición de acompañamiento pedagógico

Acompañamiento es un vocablo de uso frecuente en el sector educativo, en el ámbito familiar y en las comunidades humanas. Este vocablo es una síntesis de necesidades, de sentimientos, de tareas y proyectos. Su desarrollo involucra a dos o más personas y a instituciones, que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias entre las/os acompañantes y los sujetos acompañados. Asumen también, un compromiso con la lógica del cambio personal, institucional y del contexto. Este vocablo en el lenguaje cotidiano presenta diversas acepciones. El diccionario de la Real Academia de la Lengua (2014), indica que este vocablo se relaciona con aspectos que complementan y retroalimentan una experiencia humana e institucional específica y significa estar o ir en compañía de otra u otras personas.

Desde la perspectiva educativa, se puede añadir que estas personas asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos y de experiencias para con el acompañado.

Según Henríquez, Villamán y Záiter (1999), refieren que el acompañar pedagógicamente significa promover el desarrollo de la autonomía profesional a fin de fortalecer la identidad profesional individual, dentro de una democracia colectiva.

Para el Consejo Nacional de Educación (2007), el acompañamiento es:

La acción de ofrecimiento de respaldo, es la demostración de ofrecer una constante exhortación, es decir, el envío de procedimientos y actividades de ayuda especializada a través de las cosas que un hombre o el grupo específico visita, apoya y ofrece el directivo; se debe realizar acompañamiento permanente, debido a que no se puede mejorar si no hay compromisos, no sólo de los docentes sino de todos los actores de la institución y sobre todo generar responsabilidades en sus acciones para la mejora de los aprendizajes; lo que va a permitir tener estudiantes que participen en el desarrollo de nuestra sociedad. (p. 13)

Para el Ministerio de Educación (2018) el acompañamiento es:

Una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, la misma que mediada por el Acompañante Pedagógico o Especialista en Formación Docente promueve en los docentes, de manera individual y colectiva, la mejora de su práctica pedagógica a partir de la reflexión crítica y el descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Para efecto del estudio, este será el concepto que lo sustenta. (p.6).

De acuerdo con las diferentes concepciones, que se han dado en distintas épocas coincidimos con lo que señala el Minedu, el acompañamiento pedagógico debe ser considerado como una oportunidad de mejora para el docente, en relación a su práctica

profesional, así como en el desarrollo de sus competencias, con la finalidad de dar cada vez más una educación de calidad, centrada en la formación integral de la persona humana.

Bases legales del sistema de acompañamiento pedagógico

De acuerdo al Proyecto Educativo Nacional, sustentado por RS N° 001-2007-ED, señala: “Implementar Estrategias de Acompañamiento pedagógico y asistencia técnica de manera sistemática al servicio de las instancias de gestión educativa” (política 8.2). Se afirma que este lineamiento brinda a maestros y directivos de las distintas entidades educativas, el acompañamiento y asistencia técnica que son necesarias en el campo pedagógico y en la gestión institucional dentro de una propuesta de formación docente que busca fortalecer las políticas educativas de equidad y calidad, en el cumplimiento de los objetivos estratégicos.

Los lineamientos de esta política están sustentados en la Ley General de Educación N° 28044, en donde señala que un fin primordial es promover el “desarrollo de las Instituciones Educativas como una comunidad de aprendizaje, que implementa acciones para la mejora del servicio educativo” (Art. 64). La mejora de los aprendizajes esperados es un compromiso que se asume los gestores de la educación en la escuela, así como también la mejora del servicio de la institución. Además, la ley señala, que las unidades de gestión educativa local deben “promover el fortalecimiento de las competencias en las escuelas considerando los aspectos de gestión pedagógica y administrativa” (Art. 74d). Respecto a las Direcciones Regionales de Educación deja claro que deben “promover la implementación de Centros de Recursos Educativos y Tecnológicos que promueva mejores resultados de aprendizaje en las instituciones y programas educativos” (Art 77).

El marco legal queda establecido las diferencias entre “regular y supervisar toda acción que se realiza en las Instituciones que brindan servicio educativo, sin trasgredir su autonomía institucional” (Art. 74c), marcando diferencia de lo que implica “brindar asistencia técnica a pedagógica y administrativa a la gestión de las instituciones que brindan servicio educativo” (Art. 74d).

Además, establece diferencias sobre lo que es el monitoreo, indicando que las unidades ejecutoras y operativas deben “generar procesos de evaluación del Proyecto Educativo Local en correspondencia con los lineamientos educativos de la región y del país” (Art. 74b), “Promover estrategias de fortalecimiento que atiendan aspectos importantes de las competencias de los docentes”. (Art. 74p).

Principios de acompañamiento pedagógico

Según García (2012), los principios que circunscriben el acompañamiento pedagógico, son: autonomía, participación, integralidad, equidad, criticidad y ética.

Funcionalidad de los aprendizajes a través del acompañamiento pedagógico

El Ministerio de Educación (2010), señala que es la propuesta de alternativas de solución ante diversas situaciones, en donde se promueve la motivación personal y el compromiso profesional, con énfasis en la reflexión individual y colectiva, basada en:

- **Aprendizaje comunicativo:** Hace referencia “al intercambio que se realiza entre docentes en un diálogo reflexivo que permita llegar a la reconstrucción de la práctica y compromisos de mejora continua” (Minedu, 2010, p.45).

- **Aprender a aprender:** Implica que “los maestros promuevan la innovación para seguir generando el saber pedagógico, de modo que, el maestro sea autodidacta que sea capaz de hacerse responsable de su formación docente” (Minedu, 2010, p.45).
- **Aprendizaje cooperativo:** “El trabajo colaborativo que a partir del intercambio de experiencias genera la reflexión entre docentes y directivos con la intención de lograr los objetivos institucionales” (Minedu, 2010, p.46).

Principios del acompañamiento pedagógico

El Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP) considera algunos principios fundamentales:

- **Humanístico:** FONDEP (2008) manifestó que es humanístico “porque el objetivo es atender primordialmente a los discentes, los maestros y equipos directivos, se busca fortalecer las competencias para el desarrollo personal y colectivo” (p.33).
- **Integrador e inclusivo:** FONDEP (2008), porque promueve el accionar de toda la comunidad de aprendizaje. Es inclusivo porque no se excluye ni discrimina.
- **Valorativo:** FONDEP (2008), cuando se establecen interacciones bajo el marco de la práctica en valores, como el respeto por los demás, la colaboración para alcanzar objetivos comunes y la honestidad.
- **Democrático:** FONDEP (2008), porque se toman decisiones considerando que todos participen bajo una comunicación efectiva, sin considerar jerarquías; en donde se respeten ideas y propuestas de acciones.
- **Contextualizado y descentralizado:** FONDEP (2008) indicó que el acompañamiento pedagógico considera la descripción de contexto como punto de partida para la implementación adecuada. Además, es descentralizada porque el liderazgo es asumido en conjunto.

Fines del acompañamiento pedagógico

De acuerdo con Riveros (2011), el acompañamiento pedagógico, tiene como fines:

- **Promueve procesos de formación personal y profesional:** Hace referencia a la autoformación pedagógica de cada docente, su reflexión le permitirá llevar a cabo prácticas innovadoras y con propuestas para la mejora personal, de su grupo e institucional.
- **El acompañamiento pedagógico como constructor de saber pedagógico:** Es aquella intervención formativa que se desarrolla mediante procesos, como por ejemplo la deconstrucción de la práctica pedagógica, la reconstrucción y la construcción del saber pedagógico, que permite el desarrollo de competencias docentes.
- **Impulsa el trabajo colaborativo en equipo:** Consiste en generar condiciones que permitan oportunidades diversas para construir aprendizajes y generar espacios para conformar comunidades profesionales de aprendizaje que permita la reflexión colectiva, esto se observa en las Redes educativas que se han formado a nivel nacional, que por cierto son un inicio para seguir adelante y fortaleciendo el trabajo en equipo en bien de la localidad.
- **Promueve el desarrollo de reflexión crítica:** Es un proceso de autorreflexión personal que promueve interacción lógica en busca de soluciones para la institución educativa, considerando las ideas de los demás, para la toma de decisiones.

Objetivos del acompañamiento pedagógico

El FONDEP (2008), considera los siguientes objetivos:

- **Desarrollo de las competencias docentes:** Esta en base a la promoción, progreso de los desempeños de los maestros, poniendo énfasis en la preparación y conducción del proceso enseñanza- aprendizaje.
- **Institucionalizar la formación docente:** Comprende la promoción de espacios colegiados para reflexionar, evaluar y generar compromisos de mejora continua en un espacio de horizontalidad, que es oportuno trabajarlo en la Redes formadas.
- **Innovar para alcanzar objetivos:** Consiste en identificar los supuestos de la práctica pedagógica para establecer desequilibrio en los paradigmas individuales y colectivos con la finalidad de obtener mejores resultados de aprendizaje permanentemente.

Fases del acompañamiento

De acuerdo al Ministerio de Educación (2018), las fases del acompañamiento son:

- **Sensibilización:** En esta etapa se trata de que el docente logre comprender el sentido, utilidad, objetivos y funciones de cada actor involucrado. e importancia del acompañamiento. La sensibilización se realiza en reuniones de socialización.
- **Diagnóstico:** Es la información recogida del actuar docente en el salón de clase a través de instrumentos y de esta manera recabar e identificar las debilidades de los maestros, con la finalidad de conocer la realidad y a partir de ella, trabajar el acompañamiento, fortaleciendo esos aspectos débiles encontrados.
- **Elaboración del plan de acompañamiento:** El plan debe responder a las necesidades identificadas en el diagnóstico y debe ser consensuado y acordado con los docentes. En esta etapa se definen los objetivos del acompañamiento.
- **Desarrollo:** En esta etapa se lleva a cabo las estrategias formativas del plan de acompañamiento considerando actividades como: visita en aula, grupo de interaprendizaje y reuniones de trabajo colegiado.

- **Cierre:** En esta fase se debe realizar una evaluación de logros alcanzados e identificar las dificultades y logros alcanzados, en función del buen desempeño.

Modalidades de acompañamiento pedagógico

El Ministerio de Educación (2018), considera dos modalidades de esta estrategia en forma paralela pero independiente, veremos cada una de ellas:

- **Acompañamiento pedagógico interno:** Modalidad en la cual, quien asume y conduce las acciones y estrategias del acompañamiento pedagógico es el director de la I.E. o quien haga sus veces, sea este el sub director, coordinador pedagógico o el especialista de formación docente. El acompañamiento interno se implementa en las I.I.EE.
- **Acompañamiento pedagógico externo:** Es promovido por el MINEDU o una instancia de gestión descentralizada, con miras a fortalecer las competencias y desempeños del Marco del Buen Desempeño Docente. Modalidad en la cual, quien hace las veces de acompañante pedagógico es un docente que no labora en la I.E. de los docentes que acompaña, y en coordinación con el equipo directivo asume y conduce las acciones y estrategias del acompañamiento pedagógico.

Rol del directivo – acompañante pedagógico

El rol del directivo en este proceso de acompañamiento pedagógico es el de generar espacios para la reflexión crítica sobre el desempeño del docente y alentarle al mejoramiento de los aprendizajes. En el marco de la implementación del Currículo Nacional, compete a los docentes implementarlo de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes, bajo el asesoramiento pedagógico del directivo y fortalecer el desarrollo profesional en la escuela.

En este punto, Harf y Azzerboni (2015), refieren que los directivos asesoran, acompañan y hacen andamios. Cuando hablamos de funciones que competen a los directivos, aparece como una de la más importantes, pero a la vez más complejas de llevar a cabo, la de asesorar a los docentes a su cargo. Hablamos de complejidad porque asesorar no implica dar directivas, no es decir lo que se debe hacer y lo que no se puede hacer, sino que el asesoramiento pedagógico implica:

- Saber observar y escuchar qué sucede, para definir sobre qué asesorar;
- Tener conocimientos pertinentes para poder responder a las necesidades educativas, entre ellos: (a) Un conocimiento más profundo de los fundamentos, propósitos y principios del asesoramiento, que permitirá a los directivos apropiarse de un marco teórico que expliquen por qué hacen lo que hacen, por qué no hacen lo que no hacen, y si es necesario, modificar, agregar o quitar algunos aspectos de esta tan importante actividad que realizan o deberían realizar habitualmente. (b) Saber cómo acercarse al docente. (c) Saber cómo hacer para que lo que se quiere decir o mostrar sea significativo y por lo tanto pertinente a los procesos de transformación educativa que se desean implementar.

A través de esta relación pedagógica, el directivo logra:

- Que los docentes comprendan las metas educativas y el adecuado proceder de la escuela para lograrlo.
- Favorecer la profesionalización de los docentes para lograr la transformación de las prácticas
- Generar transferencias para innovar y crear alternativas diferentes de las tradicionales en la tarea educativa.

- Acompañar a los docentes en la cotidiana tarea de detectar, analizar y comprender las problemáticas de los alumnos. Con el fin de resolverlas.
- Promover el intercambio y la reflexión entre pares cuyas perspectivas pueden ser tanto semejantes como disímiles.
- Ayudar a los docentes para que desempeñen armónicamente su tarea.
- Procurar que los docentes construyan propuestas adecuadas al grupo de alumnos con el que trabajan.

Con la modalidad de acompañamiento se cree la posibilidad de elaborar estrategias que permitan potenciar la capacidad de la misma escuela, sus directivos y docentes para detectar, afrontar y eventualmente superar los problemas, conflictos y retos en general de la práctica educativa; con el fin de promover de este modo los procesos de constante desarrollo institucional, profesional y personal de quienes se desarrollan en este hábitat peculiar.

Minez (2013), refiere que el establecer una relación entre el directivo y los docentes en la que ambos se busquen y se necesiten: compañeros de ruta. Que muchas veces no se han elegido, transitando un camino que muchas veces tendrán que ir generando, en una construcción que incluirá acuerdos y desacuerdos, apasionamientos y apaciguamientos, enfrentamientos y negociaciones.

2.2.2 Dimensiones del Acompañamiento Pedagógico

Se consideran las siguientes:

Dimensión 1. Visita en aula: García (2012), sostiene que la visita en aula, son visitas pedagógicas, que forman parte del acompañamiento presencial. Las visitas favorecen el

acompañamiento en contexto y la posibilidad de ofrecer orientaciones directas, a través del intercambio interpersonal entre acompañantes y acompañados. Permite la observación directa de lo que acontece en el aula y en el centro educativo. Estas visitas subrayan la importancia de la práctica cotidiana de maestras/os y la influencia de los fenómenos a las/os acompañantes del proceso.

El Ministerio de Educación (2014), en el Fascículo de Gestión, considera que las visitas en aula con asesoría personalizada implican un proceso de observación participante y registro de hechos, asesoría y compromisos en función de los propósitos preestablecidos. Su propósito es identificar las fortalezas y debilidades de la práctica docente in situ, contar con información confiable y oportuna, y prestar ayuda pedagógica para mejorar los desempeños docentes y elevar el nivel de logro de los aprendizajes.

Ministerio de Educación (2014), en el Protocolo de Acompañamiento, considera que la visita en aula constituye la principal forma de intervención en la práctica del docente. Tiene como objetivo mejorar y fortalecer la práctica pedagógica y de gestión escolar a partir de la reflexión crítica colaborativa. La visita crea la posibilidad de impactar directamente en el desempeño docente y los aprendizajes de los niños y niñas. Se caracteriza por ser individualizada, personalizada, continua y sistemática. Cada visita toma en cuenta los resultados de la anterior para planificar la siguiente y se desarrolla en el marco del plan anual de acompañamiento.

El acompañante pedagógico realiza acciones como, por ejemplo, elaborar planes de visita que responden a las necesidades individuales de cada docente, observar, registrar información en el cuaderno de campo y analizar la misma. Esta información se usa para

caracterizar la práctica del docente en el aula, identificar los supuestos que operan detrás de ella y orientar la reflexión basada en un diálogo asertivo y empático.

Para finalizar la visita de aula, se organiza y sistematiza la información recogida; se inicia un nuevo proceso de planificación para la siguiente visita en función a las necesidades, demandas identificadas y compromisos asumidos en el mes anterior.

La visita en aula, se refiere al proceso de acompañamiento al docente durante y después del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en aula o sesión de aprendizaje. Se trata de un proceso de intercambio profesional, permanente y personalizado a cargo del acompañante pedagógico, que parte de un diagnóstico basado en la realidad del aula, y a partir del diálogo reflexivo se orienta a la construcción de nuevos saberes pedagógicos desde la reflexión crítica de la práctica pedagógica.

La visita en aula como una de las estrategias del acompañamiento pedagógico, se sustenta en el enfoque crítico reflexivo. Por ello, en su diseño y desarrollo, el docente acompañado debe ser reconocido como sujeto de formación que aporta a la construcción del saber pedagógico desde su experiencia y saberes previos en un contexto particular; a partir de la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica. en un contexto particular; a partir de la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica.

Asimismo, el Ministerio de Educación (2018), considera en el Protocolo de acompañamiento pedagógico, que la visita en aula pretende de manera situada, fortalecer la práctica pedagógica a partir de la reflexión crítica de la misma. A partir del desarrollo del diálogo reflexivo se busca desarrollar la competencia reflexiva del docente acompañado, la

construcción de nuevos saberes pedagógicos y la definición de alternativas de mejora de su práctica pedagógica; todo ello con la finalidad de lograr acciones transformadoras.

Es importante tener presente que la finalidad última de esta estrategia es repercutir en los aprendizajes de los estudiantes, a través de la mejora en la práctica pedagógica de los docentes.

También, García (2012), sostiene que “es una estrategia con la cual se le da seguimiento permanente al proceso de acompañamiento” (p. 37). Se prioriza la observación sostenida de las diferentes acciones y problemáticas que se generan al interior del proceso de acompañamiento. Asimismo, se le pone especial atención a los cambios que se generan en las prácticas de los sujetos del acompañamiento. El observatorio del acompañamiento demanda capacidad de observación y de análisis de los fenómenos. De igual modo, capacidad de organización y comunicación de las situaciones observadas. Respecto al Observatorio del acompañamiento es necesario “retomar su importancia en el marco de una lógica de construcción participativa reconociendo capacidades y valores, favoreciendo la autoformación y la observación crítica de las propias acciones y de las colectivas.

Dimensión 2: Análisis y toma de decisión: Ministerio de Educación (2014), considera un aspecto pertinente es análisis de información: El acompañante realiza el análisis de la información que registró en su cuaderno de campo, estableciendo relaciones entre las distintas situaciones pedagógicas, sucesos y apreciaciones consignadas durante la observación de la sesión de aprendizaje y en relación al diálogo abierto que se ha sostenido con los diferentes actores. Plantea preguntas claves que permitan llevar al docente a la

reflexión crítica sobre su desempeño pedagógico a partir de la identificación de sus fortalezas, aspectos a mejorar y principales necesidades de formación.

Es sumamente importante que en el análisis no se pierda la perspectiva de los propósitos del acompañamiento. Estos están definidos por las competencias e indicadores que se han planteado al inicio del proceso. También es necesario recopilar evidencias y tener insumos que permitan identificar las principales necesidades, fortalezas y aspectos a mejorar en los diferentes actores del proceso, y orientar el proceso de reflexión con el docente.

El acompañante, previamente al proceso de asesoría personalizada, debe formularse preguntas como: ¿Por qué se suscitó esta situación pedagógica? ¿Qué implicancias tuvo en el logro del aprendizaje? y ¿Ahora cómo abordo el tema con el docente para mostrarle estas implicancias en el logro del aprendizaje? Luego el acompañante debe plantear ideas fuerza, o preguntas claves, que permitan llevar al docente (en tiempos y espacios diferentes) a la reflexión crítica de lo que ocurre en el proceso educativo.

El Ministerio de Educación (2016), plantea la realización de análisis y asesoría. Luego de la visita en aula, se genera un espacio para la asesoría personalizada del acompañante al docente, orientadas a fortalecer aspectos pedagógicos a partir del establecimiento de acuerdos y compromisos. En este proceso, se pretende desarrollar en el docente la capacidad de autoevaluación y autorregulación de su labor educativa a partir de una reflexión crítica que le ayude a transformar su práctica pedagógica. El acompañante también realiza un proceso de autorreflexión, autoevaluación y autorregulación sobre su rol en el acompañamiento; en él, identifica factores que influyen, fortalezas y áreas de mejora en el proceso del acompañamiento.

García (2012), indica que el diálogo crítico, es una estrategia que posibilita “el intercambio reflexivo y la confirmación de aciertos” (p. 34). De igual modo, constituye una herramienta importante para la clarificación de situaciones problemáticas y el fortalecimiento de las relaciones entre acompañadas/os y acompañantes con una orientación crítica y autocrítica. Este diálogo demanda preparación y prudencia educativa. La finalidad del mismo es la transformación de actitudes, voluntades y prácticas. Se trata de incentivar el compromiso con una práctica educativa nueva que genere convierta el aula en un espacio placentero desde el punto de vista educativo para las/os estudiantes y el profesorado.

El Ministerio de Educación (2014) en el Fascículo de Gestión centrada en los aprendizajes, indica que “se inicia la asesoría generando espacios que permitan al docente autoevaluar su práctica pedagógica” (p. 40). Es necesario hacer preguntas que hagan referencia a las posibles causas que originaron cualquier hecho o acción puesto en cuestión. Este debe ser considerado desde la posición de los diferentes actores involucrados, identificando en el diálogo los efectos provocados y las acciones que se deben tomar para mejorar o modificar el logro de aprendizaje en los estudiantes.

El análisis de las fortalezas y necesidades de formación identificadas durante la sesión de aprendizaje permitirá orientar la reflexión crítica de la práctica pedagógica durante el desarrollo del diálogo reflexivo. Como resultado de la visita de aula el docente acompañado asume compromisos de mejora de su práctica pedagógica.

La práctica pedagógica es el escenario, donde el docente pone en evidencia sus competencias para promover los aprendizajes en los estudiantes, por lo que su observación

y análisis es fundamental para identificar demandas formativas en el marco de los desempeños docentes priorizados en este programa. Las demandas de formación son el punto de partida para orientar los procesos de mediación hacia el fortalecimiento de desempeños priorizados a fin de incidir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Ministerio de Educación (2018), establece que las estrategias formativas que se desarrollan a partir del análisis de la práctica pedagógica se centran en el quehacer del docente y en su espacio de trabajo; con lo que pretenden responder a los problemas de enseñanza y aprendizaje que este enfrenta de manera cotidiana en el aula, así como a los desafíos que afronta en el ejercicio de su función en el entorno de la I.E. Por ello, las estrategias formativas se inician a partir de situaciones reales que refieran a las prácticas pedagógicas; a partir de ellas el docente desarrollará procesos de reflexión crítica sobre sus propias experiencias en la cotidianidad del aula y la I.E.

Dimensión 3: Microtalleres y talleres de actualización: Cuando se habla de taller de actualización, se valora la existencia de un espacio y un tiempo para compartir experiencias entre los docentes, la reflexión y la conceptualización que facilita la integración teoría-práctica.

Para Harf y Azzerboni (2015),

Los talleres son modalidades de organización de las actividades de asesoramiento a grupos grandes. Se trata de un tiempo y un espacio para que todos, de manera cooperativa, mediante el “hacer”, a través de la posibilidad de preguntar y preguntarse, con el aporte multidisciplinar y sistémico de las

miradas, produzcan conocimientos, ideas, hipótesis y teorías, tomando como punto de partida el saber previo de los participantes. (p. 167).

Según el Ministerio de Educación (2018), los talleres de actualización docente, son espacios periódicos de formación teórico práctica y de reflexión. Se desarrollan con la finalidad de actualizar los conocimientos docentes vinculados a diversos temas pedagógicos de interés. Los talleres de actualización son reuniones periódicas de formación teórico práctica y reflexiones dirigidas a los docentes acompañados, con la finalidad de actualizar sus conocimientos vinculados a diversos temas pedagógicos de interés, previamente identificados y consensuados.

Los talleres de actualización docente se realizarán en horarios acordados con la DRE y UGEL sin afectar las horas lectivas de clase de los estudiantes. Se sujetan a una oportuna programación que responden a las necesidades de formación detectadas, y se ejecutan respetando las características pedagógicas de duración, ritmo y estilo de aprendizajes de los participantes y principalmente, de significatividad para la mejora de la praxis docente.

Para el Ministerio de Educación (2018), “es una estrategia formativa que tiene como propósito fortalecer las competencias profesionales y reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas, dirigida a todos los docentes de la I.E. focalizadas” (p. 16). Se plantea en concordancia con el fortalecimiento de desempeños docentes y la implementación curricular. A través de una metodología activa, se propone la revisión bibliográfica, el análisis de casos y la implementación de procesos pedagógicos y didácticos. Los talleres deben incorporarse como parte de las actividades del Plan Anual de Trabajo de las

instituciones educativas focalizadas y como parte del PAT y del Plan Operativo Anual de la UGEL y DRE.

García (2012), Refiere que “existen modalidades de talleres, uno de ellos son los Talleres de seguimiento. Los mismos implican el desarrollo de jornadas de reflexión y producción participativa entre acompañadas/os y acompañantes” (p. 51). Estos talleres se caracterizan porque focalizan los aspectos de la práctica educativa o institucional que requieren mejora. Asimismo, ofrecen la posibilidad de confrontar más ampliamente, los énfasis que se ponen en la cotidianidad del aula y del centro educativo. En esta dirección, los Talleres de Seguimiento, permiten también, hacer síntesis de los aspectos de mayor incidencia, en una práctica educativa de calidad. También se reflexiona sobre los desafíos que afrontan acompañadas/os, acompañantes y el centro educativo en general. Los Talleres de seguimiento requieren planificación participativa y un apoyo logístico que facilite la reflexión, la producción individual y colectiva, así como la identificación de indicadores que aporten información relevante sobre los resultados de los Talleres.

Ministerio de Educación (2014), plantea otra modalidad de taller, “el denominado microtaller, calificado como una reunión programada y concertada entre el acompañante pedagógico y el grupo de docentes acompañados a su cargo” (p. 17). Se caracteriza por ser un espacio de comunicación horizontal y de expresión abierta para abordar temas vinculados a las fortalezas y debilidades identificadas en el quehacer pedagógico durante las visitas en aula. Busca reforzar o profundizar temas abordados en los talleres de actualización, de acuerdo con las necesidades y demandas de los docentes acompañados.

En este espacio es posible enriquecer los aprendizajes de los docentes con la experiencia de los otros, ya que, al convocar un número pequeño de participantes, se genera la posibilidad de que se relacionen de manera muy activa, y que busquen solucionar problemas individuales o afines al grupo; es decir, es posible que asuman compromisos para abordar dichos problemas como colectivo. En otras palabras, los micro talleres contribuyen al proceso de articulación e integración de los docentes de una escuela y de diferentes escuelas, por lo que fortalecen sus capacidades de trabajo cooperativo y ayuda mutua.

Los microtalleres deben ser implementados sin interferir con las actividades pedagógicas desarrolladas con los niños y niñas. Las estrategias que se utilicen en el microtaller deben girar en torno a la temática seleccionada como producto de las observaciones y de las necesidades o demandas identificadas en los docentes acompañados. Al respecto, De Miguel (2005), señala que “los talleres sean cual fuere su modalidad, son el espacio físico o espacio donde se construye conocimiento en profundidad sobre una temática específica, a través de intercambio personales ente los asistentes” (p. 34). La característica fundamental es el intercambio de experiencias, el diálogo, la crítica, la discusión y la reflexión. Para ello, es necesario que el número de participantes sea reducido y la comunicación fluida y efectiva.

2.2.3 Desempeño Docente

Definición de desempeño docente

En cuanto al desempeño docente, es necesario señalar que el desempeño “es la eficacia, la adecuación del personal que trabaja dentro de las asociaciones, que es vital para

las asociaciones, la persona que trabaja con trabajo increíble y cumplimiento de la ocupación” (Chiavenato, 2004, p. 236).

Para la UNESCO (2005), el desempeño docente es el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los componentes que impacta la formación de los alumnos, participar en gestión educativa, fortalecer una cultura institucional democrática e intervenir en el diseño , implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida. desarrollo de competencias y habilidades para la vida.

Chiroque (2006), refiere que el desempeño docente:

Se refiere a las prácticas que ejercen los maestros y maestras, en relación a las obligaciones inherentes a su profesión y cargo, propone que el docente considera las siguientes categorías el manejo cognitivo, el manejo de formas de operar y los comportamientos. (p. 33).

Díaz Barriga (2006), manifiesta que el desempeño docente es:

Todo aquello que tiene que hacer, demostrar y reflejar el docente en el aula de clase como profesional de la educación; la palabra todo, incluye dentro del ámbito tecnológico, el trabajo de planificación curricular, las estrategias didácticas que aplica, los medios y materiales didácticos que emplea y la evaluación que lleva a cabo el conjunto de las acciones técnicas y metodológicas configuran el trabajo del docente en el aula de clase, y dependiendo de las formas y características con que se organizan y aplican, se

medirán sus efectos y resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 55).

Para el Ministerio de Educación (2018) definió el desempeño docente como:

Un compromiso cuya práctica exige la reflexión, esto es, una relación autónoma y crítica respecto al saber que se debe tener, para actuar durante diferentes procesos de la gestión curricular y la capacidad de tomar una decisión frente a cada contexto de enseñanza. El desempeño docente se desarrolla necesariamente en la interrelación con los actores educativos, que permiten el logro de aprendizaje de los estudiantes y el funcionamiento de la institución educativa. En esta perspectiva, el docente tiene una visión de sí mismo como elemento positivo capaz de transformar la escuela, pues reconoce el poder de sus conocimientos y trabajos para formar estudiantes competentes en diferentes áreas. El desempeño docente también requiere una acción colaborativa con sus pares durante el momento de la planificación, ejecución, evaluación y reflexión pedagógica, por lo que se convierte en una función éticamente comprometida. (p. 35)

Por tanto, el desempeño docente es la práctica diaria que muestra el profesor de aula en la interacción con los estudiantes al desarrollar una sesión de aprendizaje; en la que el profesional pone en evidencia un conjunto de conocimientos y estrategias que promueve para que la mayoría de los estudiantes se involucre y participe activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente tiene que ser capaz de conocer a sus estudiantes, para que a partir de sus necesidades y expectativas plantee un conjunto de situaciones significativas, de aprendizaje y evaluativas; además de saber seleccionar y utilizar un

conjunto de materiales y recursos que permitan que los estudiantes aprendan de manera vivencial y significativa. Bajo este concepto es que la presente investigación se sustenta.

Marco del buen desempeño docente

El Ministerio de Educación (2014), ha formulado el instrumento denominado Marco de Buen Desempeño Docente, que es una guía indispensable para el proyecto y cumplimiento de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional, y un progreso hacia adelante en el cumplimiento del tercer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional PEN: Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia.

El Marco de Buen Desempeño Docente está a favor de las tres políticas priorizadas por el Ministerio de Educación (2016), aprendizajes de calidad y cierre de brechas, desarrollo docente con base en criterios concertados de buena docencia, y modernización y descentralización de la gestión educativa. Por lo que se puede precisar que el desempeño docente, es un conjunto de acciones observables del docente, que pueden ser detalladas, evidenciadas y evaluadas; que expresan la competencia en la planificación y ejecución curricular para el logro de los propósitos de aprendizaje de todos los estudiantes. Siendo este instrumento el marco normativo y teórico que sustenta el desempeño docente a nivel nacional.

Propósitos específicos del marco de buen desempeño docente

El Ministerio de Educación (2018), establece un conjunto de propósitos vinculados al marco de buen desempeño docente.

- 1) Establecer una comprensión común entre los docentes y los demás actores educativos sobre los procesos de enseñanza.
- 2) Impulsar para que el equipo docente reflexione sobre su trabajo en el aula, conozcan y comprendan los desempeños y sus características, para que en forma colaborativa y en comunidades de aprendizaje compartan y asuman una misma visión sobre la enseñanza.
- 3) Generar la revaloración social y profesional de los docentes para fortificar su imagen como expertos competentes que aprenden, se desarrollan y se perfeccionan en la práctica de la enseñanza.
- 4) Guiar y dar sentido al diseño e implementación de políticas de capacitación, evaluación, valoración profesional y perfeccionamiento de las condiciones de trabajo docente.

Los cuatro dominios del marco de buen desempeño docente

Es posible entender por dominio un espacio o campo de acción docente que congrega un grupo de desempeños profesionales que permiten favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes durante el proceso de enseñanza en los diferentes espacios educativos. En todos los dominios está presente el carácter moralista de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes.

En este contexto, El Ministerio de Educación (2018), ha identificado cuatro (4) dominios o campos presentes:

- a) **Dominio 1. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes:** Comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque

intercultural e inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales (materiales e inmateriales) y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.

- b) **Dominio 2. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes:** Comprende el manejo del proceso de enseñanza por intermedio del enfoque que valore la inclusión y la diversidad en todas sus dimensiones. Describe la intervención pedagógica del profesor en el progreso de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los campos temáticos, la estimulación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como el manejo de recursos didácticos acertados y relevantes. Incluye el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje, además de los aspectos de la enseñanza que es preciso mejorar.
- c) **Dominio 3. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad:** Comprende la participación en la gestión de la escuela o la red de escuelas desde una perspectiva democrática para configurar la comunidad de aprendizaje. Refiere la comunicación efectiva con los diferentes actores de la comunidad educativa, la participación en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, así como la contribución a la generación de un clima institucional favorable. Considera la valoración y respeto a la comunidad y sus características, y la corresponsabilidad de las familias en los resultados de los aprendizajes.
- d) **Dominio 4. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente:** Comprende el proceso y las prácticas que el equipo docente lleva a cabo para la formación y desarrollo

de la comunidad profesional de docentes. Trata sobre la reflexión constante sobre su práctica pedagógica, la de sus pares, el trabajo en equipos, la colaboración con sus colegas y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye el compromiso en los procesos y resultados del aprendizaje, y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas en el ámbito nacional y regional.

2.2.4 Dimensiones del Desempeño Docente

El Ministerio de Educación (2014), en el Marco de Buen Desempeño Docente, precisa cada uno de los dominios, las competencias y los desempeños que determinan una adecuada docencia, por lo que deben ser cumplidos por todos los docentes de educación básica del país. El Marco de buen desempeño Docente representa un pacto técnico y social entre el Estado, los docentes y la sociedad en relación a las competencias que deben dominar y poseer las profesoras y los profesores del país, en diferentes momentos de su trabajo en las escuelas y con los estudiantes, con el objetivo de conseguir el aprendizaje de todos los estudiantes por igual. Las dimensiones del buen desempeño docente que pueden ser medidas, se tienen las siguientes.

- a) **Dimensión 1:** Clima propicio para el aprendizaje: Galo (2015), definió al clima del aula como “la composición de una sucesión de elementos, que tienen que ver con la satisfacción emocional personal de cada individuo como: respeto a sí mismo y hacia los demás, desarrollo personal, identidad y autoestima, interrelación satisfactoria y asertividad del docente” (p. 11). También, se refiere a reglas de convivencia que permitan

las relaciones interpersonales de calidad que favorezcan un ambiente de enseñanza y aprendizaje con eficiencia y seguridad.

- b) **Dimensión 2:** El proceso de enseñanza: El Ministerio de Educación (2008) definió al proceso de enseñanza como “el modo por el cual se transfieren conocimientos específicos o generales sobre una materia, sus dimensiones en relación al rendimiento académico a partir de los componentes que determinan su procedimiento” (p. 2). El proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela es muy complicado ya que para su desarrollo se involucran una serie de componentes que deben interrelacionarse para que los resultados sean óptimos. No se podrá conseguir la calidad de los procesos de enseñanza si los elementos no se desenvuelven de manera óptima, siendo entre ellos: la motivación, los saberes previos, el nuevo aprendizaje, la evaluación y la reflexión de lo aprendido.
- c) **Dimensión 3:** Evaluación del aprendizaje: La definición de evaluación ha ido evolucionando, por lo que podemos citar a Morales (2000), quien señaló que, “dentro del trabajo pedagógico, la definición de evaluación se ha seguido restringiendo al proceso de medir el éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones observables de los estudiantes” (p. 2). En términos de evaluación docente, es la medición de las acciones observables a lo largo del proceso de enseñanza, son indicadores que cuantitativamente se enmarcarán en determinado contexto de dominio, estableciéndose en rangos y niveles de desempeño profesional.

Ninapayta (2018), señala: En el Currículo Nacional de la Educación Básica se considera para la evaluación de los aprendizajes el enfoque formativo. Desde este enfoque, “la evaluación es un proceso ordenado en el que se obtiene y analiza información importante

acerca del nivel en que se encuentran las competencias en cada estudiante, con el objetivo de favorecer oportunamente a mejorar su aprendizaje” (p. 49).

El mismo Ninapayta (2018), refiere que una evaluación formativa enfocada en competencias busca, en diversos tramos del proceso:

a) brindar un valor al desempeño de los estudiantes al solucionar situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos y que les permitan poner en juego, integrar y combinar diferentes capacidades; b) ubicar el nivel actual en el que están los estudiantes respecto de las competencias con el fin de apoyarlos a seguir hacia niveles más altos; y, c) establecer oportunidades permanentes para que el estudiante indique hasta dónde es capaz de combinar de manera acertada las diversas capacidades que conforman una competencia, antes que se evidencie la adquisición aislada de contenidos o habilidades o diferenciar entre los que lograron o no los propósitos de aprendizaje. (p.50).

2.3 Marco Conceptual

- **Acompañamiento pedagógico:** Es una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, la misma que mediada por el acompañante pedagógico o especialista en formación docente promueve en los docentes, de manera individual y colectiva, la mejora de su práctica pedagógica a partir de la reflexión crítica y el descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

- **Análisis y toma de decisiones:** Es aquél espacio para la asesoría personalizada del acompañante al docente, orientadas a fortalecer aspectos pedagógicos a partir del establecimiento de acuerdos y compromisos, donde se pretende desarrollar en el docente como en el acompañante la capacidad de autoevaluación y autorregulación de su labor educativa a partir de una reflexión crítica que le ayude a transformar su práctica pedagógica, identificándose factores como fortalezas y áreas de mejora en el proceso del acompañamiento.

- **Clima propicio para el aprendizaje:** Es la composición de una sucesión de elementos, que tienen que ver con la satisfacción emocional personal de cada individuo como: respeto a sí mismo y hacia los demás, desarrollo personal, identidad y autoestima, interrelación satisfactoria y asertividad del docente.

- **Conducción del proceso de enseñanza:** Es el modo por el cual se transfieren conocimientos específicos o generales sobre una materia, sus dimensiones en relación al rendimiento académico a partir de los componentes que determinan su procedimiento.

- **Desempeño docente:** Es un compromiso cuya práctica exige la reflexión, esto es, una relación autónoma y crítica respecto al saber que se debe tener, para actuar durante diferentes procesos de la gestión curricular y la capacidad de tomar una decisión frente a cada contexto de enseñanza.

- **Evaluación del aprendizaje:** Es la medición de las acciones observables a lo largo del proceso de enseñanza, son indicadores que cuantitativamente se enmarcarán en determinado contexto de dominio, estableciéndose en rangos y niveles de desempeño profesional.

- **Microtalleres y talleres de actualización:** Son espacios periódicos de formación teórico práctica y de reflexión. Se desarrollan con la finalidad de actualizar los conocimientos docentes vinculados a diversos temas pedagógicos de interés.

- **Visita en aula:** Es un proceso de observación participante y registro de hechos, asesoría y compromisos en función de los propósitos preestablecidos. Su propósito es identificar las fortalezas y debilidades de la práctica docente in situ, contar con información confiable y oportuna, y prestar ayuda pedagógica para mejorar los desempeños docentes y elevar el nivel de logro de los aprendizajes.

III. Método

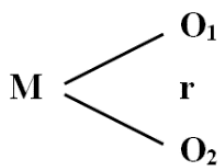
3.1 Tipo de investigación

De acuerdo a los propósitos de la investigación es una investigación de tipo básica, llamada también pura o fundamental. Al respecto Sánchez y Reyes (2017), señalan “que nos lleva a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de investigación” (p.44).

Los niveles con el que se ha trabajado la presente investigación son: descriptivo y explicativo, de acuerdo al diseño elegido.

En cuanto al diseño de investigación, se trabajó con el diseño descriptivo correlacional.

El esquema que representará el tipo de investigación es el siguiente:



Dónde:

M = Muestra

O₁ = Medición de la variable 1 (Acompañamiento pedagógico del director)

O₂ = Medición de la variable 2 (Desempeño docente)

r = Relación entre variables.

3.2 Población y muestra

La población “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández, et al, 2014, p. 174); en tal sentido, la población estuvo constituida por 199 docentes y 13 directores del nivel primaria de la RED N° 1 de la UGEL 10 de Huaral que fueron focalizados para esta investigación.

Tabla 1

Número de instituciones educativas, directivos y docentes pertenecientes a la Red N° 1 – UGEL 10 en Huaral.

Institución Educativa	Directivos	Docentes
N° 20402 Virgen de Fátima	2	48
N° 21009 Luis Felipe Subauste del Rio	2	44
N° 21010 Clara Nichos Mansilla	2	17
N° 20403 Carlos Martínez Uribe	2	24
20407 Los Naturales	2	27
20449 Andrés de los Reyes	2	30
21559 Antonio Graña Elizalde	1	9
Total	13	199

La muestra; dado el tamaño de la población, se trabajó con toda ella, es decir el estudio fue tipo censo. Al respecto, Hernández, et al (2014), establecen que “sólo cuando queremos efectuar un censo, debemos incluir todos los casos del universo o la población” (p. 172). El único criterio de exclusión para los docentes fue el no estar presentes al momento de la evaluación, considerando día, fecha y hora. En tal sentido, la unidad de análisis fueron los 136 docentes y 13 directores, es decir todos los participantes. En tal sentido, no se requirió de la obtención de una muestra, así como la realización de muestreo.

Tabla 2
Características sociodemográficas de los docentes

Características	N	%
Edad		
25 a 30 años	10	7
31 a 40 años	61	45
41 a 50 años	50	37
50 a 60 años	10	7
Más de 60 años	5	4
Sexo		
Masculino	39	29
Femenino	97	71
Condición laboral		
Nombrados	118	87
Contratados	18	13
Tiempo de servicios		
1 a 10 años	56	41
11 a 20 años	50	37
21 a 30 años	20	15
Más de 30 años	10	7

Fuente: UGEL 10 - Huaral

La tabla 2, muestra las características sociodemográficas de los docentes participantes, donde el 7% tiene edades entre los 25 y 30 años, el 45% posee edades entre los 31 y 40 años, un 37% sus edades eran entre los 41 y 50 años, asimismo, otro 7% sus edades estaban entre los 51 y 60 años, y, solo el 4% sus edades eran mayores de 60. Con respecto al sexo de los participantes, el 71% fue femenino y el 29% fue masculino. En relación a la condición laboral, el 87% eran nombrados y el 13% eran contratados. En cuanto al tiempo de servicios, el 41% el tiempo de servicios era entre 1 y 10 años, el 37% su tiempo

de servicios fue entre 11 y 20 años, un 15% su tiempo de servicios fue entre 21 y 30 años y sólo el 7% poseía más de treinta años de servicio.

Tabla 3

Características sociodemográficas de los directores

Características	N	%
Edad		
31 a 40 años	4	31
41 a 50 años	7	54
50 a 55 años	2	15
Sexo		
Masculino	3	23
Femenino	10	77
Condición laboral		
Nombrados	13	100
Tiempo de servicios		
15 a 20 años	3	23
21 a 30 años	10	77

Fuente: UGEL 10 - Huaral

La tabla 3, muestra las características sociodemográficas de los directores participantes, donde el 54% poseía edades entre los 41 y 50 años, el 31% sus edades eran entre los 31 y 40 años y el 15% sus edades eran entre los 50 y 55 años de edad. En relación al sexo, el 77% fue femenino y el 23% fue masculino. Con respecto a la condición laboral, el 100% eran nombrados. Finalmente, en cuanto al tiempo de servicios, el 77% estaban entre los 21 y 30 años y el 23% su tiempo de servicios fue entre los 15 y 20 años.

3.3 Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Acompañamiento pedagógico	Es una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, la misma que mediada por el Acompañante Pedagógico o Especialista en Formación Docente promueve en los docentes, de manera individual y colectiva, la mejora de su práctica pedagógica a partir de la reflexión crítica y el descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2018).	Es la medición de las dimensiones visita en aula, análisis y toma de decisiones, y microtalleres y talleres de actualización docente componentes del acompañamiento pedagógico, considerando las puntuaciones y niveles establecidos para su evaluación	<p>Visita en aula</p> <p>Análisis y toma de decisiones</p>	<p>Planificación de visitas.</p> <p>Comunicación y relaciones interpersonales con docentes.</p> <p>Empleo registro de observación.</p> <p>Promueve acciones de asesoría.</p> <p>Planificación de Monitoreo futuro.</p> <p>Relación entre monitoreo y acción docente.</p> <p>Análisis conjunto de resultados.</p> <p>Fortalecimiento de competencia docente.</p> <p>Comunicación de resultados.</p> <p>Planificación y comunicación de la capacitación.</p> <p>Organización y recursos.</p>	<p>1,2.</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5,6.</p> <p>7</p> <p>8,9.</p> <p>10</p> <p>11,12.</p> <p>13</p> <p>14,15,16</p> <p>17,18,19.</p>	Intervalo

			Microtalleres y talleres de actualización docente	Evaluación	20	
Desempeño docente	Es un compromiso cuya práctica exige la reflexión, esto es, una relación autónoma y crítica respecto al saber que se debe tener, para actuar durante diferentes procesos de la gestión curricular y la capacidad de tomar una decisión frente a cada contexto de enseñanza (Ministerio de Educación, 2018).	Es la medición de las dimensiones clima propicio para el aprendizaje, proceso de enseñanza y evaluación de componentes del acompañamiento pedagógico, considerando las puntuaciones y niveles establecidos para su evaluación	Clima propicio para el aprendizaje	Relaciones interpersonales con estudiantes.	1	Intervalo
				Motivación y clima en el aula.	2,3	
				Sistema de inclusión.	4	
				Resolución de conflictos.	5	
				Seguridad en el aula.	6	
				Respeto de derechos.	7	
				Control docente de la programación escolar.	8	
			Proceso de enseñanza	Empleo de conflicto cognitivo.	9	
				Constatación de propósito de enseñanza.	10	
				Manejo teórico y disciplinar del docente.	11	
				Aplicación de estrategias de enseñanza grupal.	12	

				Empleo de recursos didácticos.	13	
				Aplica estrategias de enseñanza individual para la inclusividad y la diversidad.	14	
				Empleo de métodos y técnicas de evaluación.	15	
				Construcción de instrumentos de evaluación.	16	
				Sistematización de resultados.	17	
				Empleo de criterios de evaluación.	18	
			Evaluación de aprendizaje	Retroalimentación en clase.	19	
				Comunicación de resultados.	20	

3.4 Instrumentos

En la presente investigación para medir las variables, se trabajará con la técnica de la encuesta cuyos instrumentos son dos cuestionarios.

Ficha Técnica

Nombre: Cuestionario sobre acompañamiento pedagógico

Autor: Ministerio de Educación

Año: 2014

Adaptación: Ninapayta, W.

Año: 2018

Objetivo: Medir la percepción del acompañamiento pedagógico realizado por el director a docentes de primaria y secundaria.

Ámbito de aplicación: Docentes.

Tiempo: Aproximadamente 20 minutos

Forma de aplicación: Individual o colectiva.

Material: Lápiz, papel y borrador.

Descripción: El cuestionario está diseñado con 20 ítems, redactados en modo pregunta y en positivo, divididos en tres dimensiones de la variable acompañamiento pedagógico. Las dimensiones son: visita en aula (7 ítems), análisis y toma de decisión (6 ítems) y microtalleres y talleres de actualización (7 ítems). Cada ítem tiene tres alternativas de respuesta en escala tipo Likert: Nunca (1), A veces (2) y Siempre (3).

Calificación: Se califica considerando que los docentes hayan respondido marcando con una (X) en una de las tres alternativas, correspondiéndole la respectiva puntuación. Cada dimensión adquiere un puntaje, así como el cuestionario en general, que asume un puntaje total. La puntuación total máxima es 60 y la mínima 20.

Interpretación: Se interpretan las puntuaciones a través de un baremo de niveles y rangos.

Tabla 4

Baremo de niveles y rangos del cuestionario de acompañamiento pedagógico

Niveles	Rangos
Bueno	48 – 60
Regular	34 – 47
Malo	20 -33

Validez y confiabilidad: Ninapayta (2018), obtuvo validez de contenido, a través de la técnica de juicio de expertos, quienes lo consideraron aplicable. Para efecto del estudio, se obtuvo validez de contenido con la técnica de juicio de expertos, con la participación de tres expertos, resultando que el instrumento es aplicable.

También Ninapayta (2018), obtuvo la fiabilidad a través de la realización de una prueba piloto con 20 docentes, obteniéndose Alfa de Cronbach de 0.671, indicando buen nivel de consistencia interna.

Ficha Técnica

Nombre: Cuestionario sobre desempeño docente

Autor: Ministerio de Educación

Año: 2014

Adaptación: Ninapayta, W.

Año: 2018

Objetivo: Medir la percepción del desempeño docente de parte del director, en los niveles primaria y secundaria.

Ámbito de aplicación: Directores.

Tiempo: Aproximadamente 20 minutos

Forma de aplicación: Individual.

Material: Lápiz, papel y borrador.

Descripción: El cuestionario está diseñado con 20 ítems, redactados en modo pregunta y en positivo, divididos en tres dimensiones de la variable desempeño docente. Las dimensiones son: clima propicio para el aprendizaje (7 ítems), proceso de enseñanza (6 ítems) y evaluación de aprendizaje (7 ítems). Cada ítem tiene tres alternativas de respuesta en escala tipo Likert: Nunca (1), A veces (2) y Siempre (3).

Calificación: Se califica considerando que los directores hayan respondido marcando con una (X) en una de las tres alternativas, correspondiéndole la respectiva puntuación. Cada dimensión adquiere un puntaje, así como el cuestionario en general, que asume un puntaje total. La puntuación total máxima es 60 y la mínima 20.

Interpretación: Se interpretan las puntuaciones a través de un baremo de niveles y rangos.

Tabla 5*Baremo de niveles y rangos del cuestionario de desempeño docente*

Niveles	Rangos
Bueno	48 – 60
Regular	34 – 47
Malo	20 -33

Validez y confiabilidad: Posee validez de contenido, a través de la técnica de juicio de expertos, quienes lo consideraron aplicable. Para efecto del estudio, se obtuvo validez de contenido con la técnica de juicio de expertos, con la participación de tres expertos, resultando que el instrumento es aplicable.

Por otro lado, la confiabilidad se obtuvo a través de la realización de una prueba piloto con 20 docentes, obteniéndose Alfa de Crombach de 0.735, indicando buen nivel de consistencia interna.

3.5 Procedimientos

A continuación, detallamos los procedimientos que se llevaron a cabo para el desarrollo de la investigación:

En primera instancia, se presentó el proyecto de investigación ante la Dirección de la UGEL 10 de Huaral, para solicitar permiso para realizar el estudio en su jurisdicción educativa. Luego de ello, se tuvo reuniones informativas con los directores de las instituciones educativas públicas seleccionadas para informar sobre el proceso de investigación y la participación de los mismos directores y docentes.

Posteriormente se efectuaron las coordinaciones de horarios y días para la administración de los instrumentos a directores y docentes, realizándose ello en un periodo de 20 días. En primera instancia, se evaluó a los docentes con el cuestionario de acompañamiento pedagógico del director, asistiendo según el calendario establecido, 136 docentes. Considerándose el criterio de exclusión el no estar presentes al momento de la evaluación, a los 13 directores, se administró el cuestionario de desempeño docente, con respecto al grupo de 136 docentes que laboraban en la institución educativa correspondiente.

Concluido el trabajo de campo, se procedió a la calificación y ordenamiento de la base de datos para realizar el procesamiento estadístico de los mismos y obtener los resultados respectivos, con los cuales se elaboraron las tablas que fueron descritas y analizadas en función a la correlación obtenida y exponer los hallazgos del estudio.

3.6 Análisis de datos

Para efecto del procesamiento estadístico, se empleó la estadística descriptiva, de tipo porcentual, representado a través de gráficas, a fin de determinar los niveles de acompañamiento pedagógico y desempeño docente en la muestra de directores y docentes. Con respecto a la estadística inferencial, se empleó en primera instancia la prueba de normalidad Kolmogorov – Smirnov, considerando las puntuaciones obtenidas en ambas variables, cuyo resultado indicó el índice de normalidad lo cual determinó el uso del estadístico con el cual se efectuó la correlación.

3.7 Consideraciones éticas

En primera instancia, se presentó ante la dirección de la UGEL N° 10 una carta a nombre de la Universidad Federico Villarreal, presentando a la investigadora, así como exponiendo el motivo de la investigación. A su vez se solicitó el permiso correspondiente para realizar el trabajo de campo en las instituciones educativas de la Red N° 1, correspondiente a Huaral. En la entrevista personal con la directora de la UGEL 10, se amplió la información, explicando la necesidad de realizar el trabajo de campo en la localidad de su jurisdicción educativa, la cual constó de administrar los instrumentos a la muestra de directores y docentes seleccionados que participó en el estudio.

Además, se consideró en el marco de la ética, se solicitó el consentimiento informado para que participen en el estudio, indicando que el trabajo se realizaría bajo el principio de confidencialidad y privacidad, facilitándose la información en el caso que la UGEL 10 y las instituciones educativas lo soliciten.

En base a la ética académica y de investigación, se cumplirá con los requisitos de originalidad, derechos de autor, en las citas y referencias bibliográficas empleadas.

IV. Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos del estudio, en primera instancia a nivel descriptivo y posteriormente a nivel inferencial.

4.1. Análisis descriptivo

En el análisis descriptivo, se presentan las tablas donde se muestran los resultados porcentuales obtenidos por la muestra en las variables acompañamiento pedagógico y desempeño docente.

4.1.1. **Variable (X): Acompañamiento pedagógico del director:** A continuación, se presentan los resultados descriptivos de la variable acompañamiento pedagógico y sus dimensiones, explicando a través de diferentes tablas.

Tabla 6

Nivel de acompañamiento pedagógico

Niveles	N	%
Bueno (48 – 60)	98	72.0
Regular (34 - 47	33	24.3
Malo (20 – 33)	5	3.7

En cuanto al acompañamiento pedagógico del director, el 72.0% considera de nivel bueno, mientras que el 24.3% en nivel regular, y sólo un 3.7% lo ubica en el nivel malo.

Resultado por dimensiones de la variable (X): Acompañamiento pedagógico del director: Consta de 3 dimensiones, veremos a continuación:

Visita en aula

Tabla 7

Nivel de visita en aula del acompañamiento pedagógico.

Niveles	N	%
Bueno (17 – 21)	89	65.4
Regular (12 – 16)	42	30.9
Malo (7 – 11)	5	3.7

Con respecto a la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico, es posible observar que el 65.4% lo considera de bueno, un 30.9% lo cataloga de regular, mientras que el 3.7% lo ubica como malo.

Análisis y toma de decisiones

Tabla 8

Análisis y toma de decisión del acompañamiento pedagógico

Niveles	N	%
Bueno (14 – 18)	104	76.5
Regular (10 – 13)	29	21.3
Malo (6 – 9)	3	2.2

En relación a la dimensión análisis y toma de decisión del acompañamiento pedagógico, muestra que el 76.5% lo cataloga de bueno, mientras que el 21.3% lo ubica en el nivel de regular, y el 2.2% lo considera en el nivel malo.

Microtalleres y talleres de actualización docente

Tabla 9

Microtalleres y talleres de actualización docente del acompañamiento pedagógico

Niveles	N	%
Bueno (17 – 21)	92	67.7
Regular (12 – 16)	38	27.9
Malo (7 – 11)	6	4.4

Los resultados muestran que en la dimensión micro talleres y talleres de actualización docente del acompañamiento pedagógico, el 67.7% lo cataloga de bueno, el 27.9% lo considera de regular, mientras que el 4.4% lo ubica en un nivel malo.

4.1.2. **Variable (Y) Desempeño docente:** A continuación, se presentan las tablas descriptivas con los resultados obtenidos con respecto a la variable desempeño docente y sus dimensiones.

Tabla 10

Nivel de desempeño docente

Niveles	N	%
Bueno (48 – 60)	106	77.9
Regular (34 - 47)	29	21.3
Malo (20 – 33)	1	0.8

Es posible observar en lo referente al desempeño docente en general, los directores lo ubican en un nivel bueno en el 77.9% de sus docentes, lo catalogan de regular en el 21.3% de sus docentes, mientras que en el 0.8% de sus docentes lo catalogan de malo.

Resultado por dimensiones de la variable (Y): Desempeño docente; consta de 3 dimensiones;

Clima propicio para el aprendizaje

Tabla 11

Clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente

Niveles	N	%
Bueno (17 – 21)	109	80.1
Regular (12 – 16)	26	19.1
Malo (7 – 11)	1	0.8

Con respecto a la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente, muestra que los directores lo ubican en un nivel bueno en el 80.1% de sus docentes, lo catalogan de regular en el 19.1% de sus docentes, mientras que en el 0.8% de sus docentes lo catalogan de malo.

Proceso de enseñanza

Tabla 12

Conducción del proceso de enseñanza del desempeño docente

Niveles	N	%
Bueno (14 – 18)	131	96.3
Regular (10 – 13)	5	3.7
Malo (6 – 9)	0	0.0

Es posible observar en lo referente a la dimensión conducción del proceso de enseñanza del desempeño docente, los directores lo ubican en un nivel bueno en el 96.3% de sus docentes y lo catalogan de regular en el 3.7% de sus docentes.

Evaluación de aprendizaje

Tabla 13

Evaluación del aprendizaje del desempeño docente

Niveles	N	%
Bueno (17 – 21)	62	45.6
Regular (12 – 16)	69	50.7
Malo (7 – 11)	5	3.7

En relación a la dimensión evaluación del aprendizaje del desempeño docente, permite observar que los directores lo ubican en un nivel bueno en el 45.6% de sus docentes, lo catalogan de regular en el 50.7% de sus docentes, mientras que en el 3.7% de sus docentes lo ubican en el nivel malo.

4.2. Análisis inferencial

4.2.1. Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov - Smirnov

Para efecto del análisis inferencial, en primera instancia se empleó la Prueba de normalidad de Kolmogorov - Smirnov a fin de determinar la distribución de las muestras, como se muestra en la tabla 14-encontrándose que $p = 0.01$, menor a 0.05, lo cual indicó que la distribución de las muestras no era normal, en tal sentido, se empleó para la correlación un estadístico no paramétrico como Rho de Spearman.

Tabla 14*Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov - Smirnov*

		Acomp. Ped.	Des. Doc.
N		136	136
Parámetros normales ^{a,b}	Media	52,2353	50,0000
	Desviación estándar	6,50383	6,59742
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,143	,119
	Positivo	,116	,065
	Negativo	-,143	-,119
Estadístico de prueba		,143	,119
Sig. asintótica (bilateral)		,001 ^c	,001 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

4.2.2. Prueba de hipótesis**Hipótesis general**

H₀ No existe relación significativa entre el **acompañamiento pedagógico** del director y el **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019

H_G Existe relación significativa entre el **acompañamiento pedagógico** del director y el **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019

Tabla 15*Correlación entre el acompañamiento pedagógico del director y el desempeño docente*

		Des. Doc.
Rho de Spearman	Acomp. Ped.	
	Coefficiente de correlación	,369**
	Sig. (bilateral)	,001
	N	136

Se observa que existe una correlación positiva, media y significativa entre el acompañamiento pedagógico del director y el desempeño docente, con un coeficiente de correlación de $Rho = 0,369$, $p = 0,001 < 0,01$. En base a los resultados, es posible comprobar la existencia de relación significativa entre ambas variables. Por lo tanto, se acepta la hipótesis general.

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1:

- Ho No existe relación significativa entre la dimensión visita en aula del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
- H₁ Existe relación significativa entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

Tabla 16

Correlación entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente

		Clima Ap.	
Rho de Spearman	Visita Aula.	Coeficiente de correlación	,218*
		Sig. (bilateral)	,011
		N	136

Los resultados muestran la existencia de correlación positiva, débil y significativa entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión

clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente, con un coeficiente de correlación de $Rho = 0,218$, $p = 0,011 < 0,05$. En base a los resultados, es posible comprobar la existencia de relación significativa entre ambas dimensiones de las variables. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 1.

Hipótesis específica 2:

Ho Existe relación significativa entre la dimensión visita en aula del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión proceso de enseñanza del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

H₂ Existe relación significativa entre la dimensión visita en aula del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión proceso de enseñanza del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

Tabla 17

Correlación entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión proceso de enseñanza del desempeño docente

			Proc. Ens.
Rho de Spearman	Visita Aula	Coefficiente de correlación	,231**
		Sig. (bilateral)	,007
		N	136

Los resultados muestran la existencia de correlación positiva, débil y significativa entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión conducción del proceso de enseñanza del desempeño docente, con un coeficiente de

correlación de $Rho = 0,231$, $p = 0,007 < 0,01$. En base a los resultados, es posible comprobar la existencia de relación significativa entre ambas dimensiones de las variables. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 2.

Hipótesis específica 3:

H_0 No existe relación significativa entre la dimensión visita en aula del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión evaluación de aprendizajes del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

H_2 Existe relación significativa entre la dimensión visita en aula del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión evaluación de aprendizajes del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

Tabla 18

Correlación entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizajes del desempeño docente

		Eval. Ap.
Rho de Spearman	Visita Aula	Coeficiente de correlación
		Sig. (bilateral)
		N

Los resultados señalan la existencia de correlación positiva, media y significativa entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizajes del desempeño docente, con un coeficiente de correlación de

$Rho = 0,273$, $p = 0,001 < 0,01$. En base a los resultados, es posible comprobar la existencia de relación significativa entre ambas dimensiones de las variables. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 3.

Hipótesis específica 4:

Ho No existe relación significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

H₄ Existe relación significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

Tabla 19

Correlación entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente

			Clima Ap.
Rho de Spearman	Anal. Decis.	Coeficiente de correlación	,310**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	136

Los resultados muestran la existencia de correlación positiva, media y significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del

director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente, con un coeficiente de correlación de $Rho = 0,310$, $p = 0,001 < 0,01$. En base a los resultados, es posible comprobar la existencia de relación significativa entre ambas dimensiones de las variables. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 4.

Hipótesis específica 5:

Ho No existe relación significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión proceso de enseñanza del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

H₁ Existe relación significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión proceso de enseñanza del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

Tabla 20

Correlación entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión proceso de enseñanza del desempeño docente

			Proc. Ens.
Rho de Spearman	Anal. Dec.	Coeficiente de correlación	,236**
		Sig. (bilateral)	,006
		N	136

Los resultados muestran la existencia de correlación positiva, débil y significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del

director y la dimensión conducción del proceso de enseñanza del desempeño docente, con un coeficiente de correlación de $Rho = 0,236$, $p = 0,006 < 0.05$. En base a los resultados, es posible comprobar la existencia de relación significativa entre ambas dimensiones de las variables. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 5.

Hipótesis específica 6:

Ho No existe relación significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

H₆ Existe relación significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

Tabla 21

Correlación entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño docente

			Eval. Ap.
Rho de Spearman	Anal. Dec	Coefficiente de correlación	,368**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	136

Los resultados muestran la existencia de correlación positiva, media y significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del

director y la dimensión evaluación de aprendizajes del desempeño docente, con un coeficiente de correlación de $Rho = 0,368$, $p = 0,001 < 0,01$. En base a los resultados, es posible comprobar la existencia de relación significativa entre ambas dimensiones de las variables. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 6.

Hipótesis específica 7:

Ho Existe relación significativa entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

H7 Existe relación significativa entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

Tabla 22

Correlación entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente

			Clima Ap.
Rho de Spearman	Micro	Coeficiente de correlación	,241**
	Tall.	Sig. (bilateral)	,005
		N	136

Nos muestran la existencia de correlación positiva, débil y significativa entre la dimensión micro talleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente, con un coeficiente de correlación de $Rho = 0,241$, $p = 0,005 < 0,01$. En base a los resultados, es posible comprobar la existencia de relación significativa entre ambas dimensiones de las variables. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 7.

Hipótesis específica 8:

Ho No existe relación significativa entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión proceso de enseñanza del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

H₈ Existe relación significativa entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión proceso de enseñanza del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

Tabla 23

Correlación entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión proceso de enseñanza del desempeño docente

			Proc. Ens.
Rho de Spearman	Micro Tall.	Coefficiente de correlación	,282**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	136

Los resultados señalan la existencia de correlación positiva, media y significativa entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión conducción del proceso de enseñanza del desempeño docente, con un coeficiente de correlación de $Rho = 0,282$, $p = 0,001 < 0,01$. En base a los resultados, es posible comprobar la existencia de relación significativa entre ambas dimensiones de las variables. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 8.

Hipótesis específica 9:

Ho Existe relación significativa entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

H₁ Existe relación significativa entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del **acompañamiento pedagógico** del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del **desempeño docente** en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

Tabla 24

Correlación entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño docente

			Eval. Ap.
Rho de Spearman	Micro Tall.	Coefficiente de correlación	,275**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	136

Los resultados señalan la existencia de correlación positiva, media y significativa entre la dimensión micro talleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizajes del desempeño docente, con un coeficiente de correlación de $Rho = 0,275$, $p = 0,001 < 0,01$. En base a los resultados, es posible comprobar la existencia de relación significativa entre ambas dimensiones de las variables. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 9.

V. Discusión Resultados

El presente estudio, se formuló en función a una problemática contextualizada en las instituciones educativas de la Red N° 1 pertenecientes a la UGEL 10 en Huaral, donde se implementó el proceso de acompañamiento pedagógico del director, sin embargo, ello no se realizó de manera continua y oportuna, generando que el desempeño docente en aulas se mantuviera de manera limitada y supeditada a los índices de recuperación de los estudiantes al final de año. En tal sentido, el propósito del estudio fue establecer la relación entre el acompañamiento pedagógico del director y el desempeño docente en el contexto de las instituciones educativas de la Red N° 1 pertenecientes a la UGEL 10 de Huaral, a fin de observar la incidencia del acompañamiento realizado por el director sobre el desempeño docente en el marco de su gestión en aula en el proceso de enseñanza.

Los hallazgos del estudio muestran que en función a las experiencias de los docentes con respecto al acompañamiento pedagógico realizado por el director de las instituciones educativas donde laboran, fue catalogada y considerada como buena por el 72% de ellos, siendo estos resultados refrendados por los de Pacheco (2017), cuya conclusión relevante fue que los directores tienen un 67% de nivel alto en la ejecución del acompañamiento pedagógico, lo que reveló dominio, competencias y buen desempeño como directivo; frente a un 24.3% que la consideró regular. Los resultados, indican que, si bien el proceso de acompañamiento realizado por el director es considerado bueno, existen ciertas falencias que generan descontento en aquel grupo de docentes que catalogan el proceso como regular, coincidiendo con lo concluido en los hallazgos de la investigación de Paredes (2018), donde los docentes afirmaron que el acompañamiento es bueno, sin embargo, falta una retroalimentación para la mejora de algunas falencias. Pese a ello, los índices porcentuales

en la presente investigación son mayores que los de Durand (2017), quien logró demostrar que el nivel de acompañamiento llegó a alcanzar nivel alto en un 50%, el nivel medio un 40%, e inclusive de los de Urdaneta (2017), quien halló que el acompañamiento pedagógico alcanzó el 45% en el nivel bueno, el 30% en el regular, según la percepción docente.

Los resultados permiten esbozar la funcionalidad del rol pedagógico del director percibida por los docentes, considerando la serie de acciones de acompañamiento con sentido humano y transformador, aliviando lo consciente y autónomo del acompañante (García, 2012), complementando y retroalimentando (Real Academia de la Lengua, 2014), la labor docente, asumiendo un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos y de experiencias para con los agentes educativos en aula; promoviendo y fortaleciendo la autonomía y la identidad profesional individual bajo un marco de democracia (Henríquez, Villamán y Záiter, 1999), empleando técnicamente procedimientos y actividades de ayuda especializada (Consejo Nacional de Educación, 2007), a modo de estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela (Ministerio de Educación, 2018), generando espacios de aprendizajes colectivos y de revisión de sus prácticas, confluyendo en procesos reflexivos de la praxis de enseñanza (Vezud y Alliaud, 2012), para la mejora de la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión, en sus propios centros educativos a partir de la evaluación cotidiana de su propia experiencia (Lombardo, 2013), direccionado hacia un proceso de transformación para garantizar el logro de aprendizajes en una perspectiva integral (Minez, 2013), que va de la mano con la mejora de las competencias de los docentes y la gestión institucional (FONDEP, 2014), para hacer posteriormente seguimiento a los objetivos institucionales (Ortiz y Sosa, 2014), considerando la institución educativa como una comunidad de aprendizaje, que implementa acciones para la mejora del servicio educativo (Ley General de Educación 28044), con la visión de desarrollar culturas

socioeducativas recuperadoras e impulsadoras de prácticas innovadoras y profesionalizantes (Villegas, González, González, Pichardo y Rodríguez, 2016).

Con respecto a la actividad de visita en aula realizada por el director los docentes lo percibieron como buena (65.4%), mientras que el 30.9% lo considera regular. En tal sentido, las visitas realizadas en aula por el director han favorecido el acompañamiento en contexto y brindó la posibilidad de ofrecer orientaciones directas, a través del intercambio interpersonal entre el director y los docentes (García, 2012).

De la misma forma, el análisis y toma de decisión del acompañamiento pedagógico, el 76.5% lo cataloga de bueno, mientras que el 21.3% lo ubica en el nivel de regular. Desde la perspectiva docente, un alto porcentaje considera que el director realiza el análisis de la información que registró en su cuaderno de campo, estableciendo relaciones entre las distintas situaciones pedagógicas, sucesos y apreciaciones consignadas durante la observación de la sesión de aprendizaje y en relación al diálogo abierto que se ha sostenido con los diferentes actores (Ministerio de Educación, 2014).

Con respecto a la realización de los microtalleres y talleres de actualización docente por parte del director, el 67.7% lo cataloga de bueno, y el 27.9% lo considera de regular. En tal sentido, los docentes consideran que las acciones de capacitación efectuadas por el director han sido favorables para un porcentaje considerable de docentes, al desarrollarse con la finalidad de actualizar los conocimientos docentes vinculados a diversos temas pedagógicos de interés. Los talleres de actualización son reuniones periódicas de formación teórico práctica y reflexiones dirigidas a los docentes acompañados, con la finalidad de

actualizar sus conocimientos vinculados a diversos temas pedagógicos de interés, previamente identificados y consensuados (Ministerio de Educación, 2018).

En lo referente a la evaluación realizada por los directores, con respecto a los docentes, el desempeño docente en general, lo ubican en un nivel bueno para el 77.9% de sus docentes, siendo catalogado de regular en el 21.3%. La evaluación del desempeño docente, efectuada por los directores, desde su percepción como líderes pedagógicos y funcionalmente en su rol como acompañantes, establecen que un considerable porcentaje de docentes moviliza sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los componentes que impacta la formación de los estudiantes (UNESCO, 2005), considerando en su labor el manejo cognitivo, el manejo de formas de operar y los comportamientos (Chiroque, 2006), a través de un trabajo de planificación curricular, con aplicación de estrategias didácticas, el empleo de medios y materiales didácticos y la evaluación que lleva a cabo, donde el conjunto de acciones técnicas y metodológicas configuran el trabajo pedagógico en aula de clase, y dependiendo de las formas y características con que se organizan y aplican, se medirán sus efectos y resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz Barriga, 2006), realizándose desde la práctica diaria, teniendo en cuenta todos sus aspectos, momentos y procesos (Estrada, 2013), cuya práctica exige compromiso y reflexión, esto es, una relación autónoma y crítica respecto al saber que se debe tener, para actuar durante diferentes procesos de la gestión curricular y la capacidad de tomar una decisión frente a cada contexto de enseñanza (Ministerio de Educación, 2018), con la finalidad de aportar a la calidad de la educación y cualificar los desempeños de los docentes (Montenegro, 2011).

Con respecto a las dimensiones clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente, los directores consideran que su desempeño es bueno en el 80.1% de sus docentes, y sólo regular en el 19.1% de ellos. Para los directores, un alto porcentaje de docentes, señalan que los docentes promueven y desarrollan la satisfacción emocional personal de los estudiantes, contemplando en sus aulas el respeto a sí mismo y hacia los demás, desarrollo personal, identidad y autoestima, interrelación satisfactoria y asertividad del docente, cumplimiento de las reglas de convivencia permitiendo relaciones interpersonales de calidad favoreciendo un ambiente de enseñanza y aprendizaje con eficiencia y seguridad (Galo, 2015).

En cuanto a la conducción del proceso de enseñanza, los directores ubican su desempeño en un nivel bueno en el 96.3% de sus docentes y lo catalogan de regular en el 3.7% de ellos. Los directores consideran que el alto porcentaje de docentes, posee manejo pedagógico en sus aulas, observándose que pueden transferir conocimientos específicos o generales sobre un área, empleando para ello la motivación, los saberes previos, el nuevo aprendizaje, la evaluación y la reflexión de lo aprendido (Ministerio de Educación, 2008).

En relación a la evaluación del aprendizaje los directores consideran en el 45.6% de sus docentes que el desempeño es bueno, sin embargo, lo catalogan de regular en el 50.7% de ellos. La evaluación de los directores con respecto a esta dimensión del desempeño docente, consideran que ella es regular en un grupo ligeramente superior al 50% de docentes, lo que implica que existen limitaciones para enfocar la evaluación de aprendizajes, no manejando con claridad la forma en que se obtiene y analiza información importante acerca del nivel en que se encuentran las competencias en cada estudiante, con el objetivo de favorecer oportunamente a mejorar su aprendizaje (Ninapayta, 2018).

Con respecto a la correlación entre acompañamiento pedagógico del director y el desempeño docente, existe una correlación positiva, media y significativa ($Rho = 0.369$, $p = 0.001 < 0.01$), confirmándose la hipótesis general e implicando que el acompañamiento pedagógico del director, incidirá moderadamente en el desempeño docente. Los hallazgos coinciden con los resultados de Paredes (2018), al evidenciar la existencia de un nivel competente y representativo en acompañamiento pedagógico de parte de las directivas y a la vez un nivel destacado en desempeño docente. Concluyendo que el acompañamiento pedagógico incidió en el desempeño docente de los profesores de la Institución Educativa; de la misma forma con el estudio de Martínez (2018), quien concluyó que existe una correlación positiva, alta y significativa ($Rho = 0,878$ $p < .05$) del acompañamiento pedagógico con el desempeño docente; de igual forma con la investigación de Pacheco (2017), quien obtuvo la existencia de relación entre acompañamiento y desempeño, siendo la correlación positiva y significativa ($r = 0.83 < p.05$); asimismo corrobora los hallazgos de Vera (2017), al encontrar correlación positiva y significativa entre acompañamiento pedagógico y desempeño docente ($\rho = 0.77 < .05$); inclusive con los resultados de Durand (2017), al comprobar la existencia de una correlación positiva y significativa ($\rho = 0,967$ $p < .05$) del acompañamiento pedagógico con el desempeño docente; y con los hallazgos de Urdaneta (2017), al concluir la existencia de una positiva y significativa correlación ($\rho = 0,987$ $p < .05$), entre el acompañamiento pedagógico con en el desempeño docente; corroborando inclusive los hallazgos de Calvo (2015), al evidenciar la existencia de relación directa y significativa acompañamiento pedagógico y el desempeño profesional docente ($r = 0.892$ $p.05$), y los hallazgos de Chávez (2015), cuyos resultados de la investigación mostraron que el acompañamiento pedagógico influyó en el desempeño docente con 82,6 % de eficacia.

Cabe señalar que todos esos estudios concluyeron la existencia de correlación positiva o directa y significativa, como en el presente estudio, sin embargo, no se condicen en el grado de correlación, donde todos obtienen correlación alta o considerable entre las variables acompañamiento pedagógico y desempeño docente, aspecto que en la presente investigación por el contrario el grado de correlación encontrado fue medio o moderado entre ambas variables.

En relación a las hipótesis específicas, existencia de correlación positiva, débil y significativa entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente ($Rho = 0.218$, $p = 0.011 < 0.05$), confirmándose la primera hipótesis específica, e indicando que una visita en aula de parte del director, incidirá de manera débil en el manejo del clima propicio para el aprendizaje en el desempeño docente. Como señala García (2012), si bien estas visitas subrayan la importancia de la práctica cotidiana de maestras/os y la influencia de los fenómenos a las/os acompañantes del proceso, al parecer, la forma, como los aportes efectuados por el director durante las visitas en aula, presentan ciertas falencias, donde los docentes no ven mayor beneficio para generar y mantener un clima propicio para el aprendizaje, sin embargo, logran los docentes en base a sus conocimientos y experiencias profesionales, emplear técnicas y estrategias que permiten promover un clima propicio para el logro de aprendizajes en el estudiantado.

Con respecto a la existencia de correlación positiva, débil y significativa entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión conducción del proceso de enseñanza del desempeño docente ($Rho = 0.231$, $p = 0.007 <$

0.01), confirmándose la segunda hipótesis específica, estableciendo que la visita de aula de parte del director, influirá de modo débil en la conducción del proceso de enseñanza del desempeño docente. El Ministerio de Educación (2014), sustenta que las visitas en aula implican un proceso de observación participante y registro de hechos, asesoría y compromisos en función de los propósitos preestablecidos. Su propósito es identificar las fortalezas y debilidades de la práctica docente in situ, contar con información confiable y oportuna, y prestar ayuda pedagógica para mejorar los desempeños docentes y elevar el nivel de logro de los aprendizajes. Si bien los docentes perciben que el director identifica sus fortalezas y debilidades, al momento de realizar las visitas, sin embargo, no encuentran mayor aporte de parte del acompañante, el cual debe estar caracterizado por la identificación de los supuestos que operan detrás de ella y orientar la reflexión basada en un diálogo asertivo y empático, sobre la conducción del proceso de enseñanza, donde la organización y sistematización de la información recogida, es línea base para un nuevo proceso de planificación para la siguiente visita en función a las necesidades, demandas identificadas y compromisos asumidos en el mes anterior (Ministerio de Educación, 2014).

En cuanto a la existencia de correlación positiva, media y significativa entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizajes del desempeño docente ($Rho = 0.273$, $p = 0.001 < 0.01$). Ello confirma la tercera hipótesis específica, estableciendo que la visita de aula impartida por el director, incidirá moderadamente en la evaluación de aprendizajes del desempeño docente. Con respecto a la evaluación de aprendizajes del desempeño docente, es posible ver que las visitas en aula presentan mayor incidencia y preocupación de parte del director, siendo ratificada ella por los resultados donde el director manifiesta que en la dimensión evaluación, el desempeño docente en más del 50% es catalogado como regular.

En tal sentido, es en este punto donde los docentes perciben que reciben mayor apoyo del director, al tornarse en una debilidad profesional dentro del proceso pedagógico. Es así como el docente acompañado, es reconocido como sujeto de formación y construcción del saber pedagógico desde su experiencia y saberes previos en un contexto particular; donde el acompañante a partir de la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica del acompañado, la fortalece generando nuevos saberes (Ministerio de Educación, 2014; Ministerio de Educación, 2018), aplicables en la evaluación de aprendizajes.

En relación a la existencia de correlación positiva, media y significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente, ($Rho = 0.310$, $p = 0.001 < 0.01$), confirmando la cuarta hipótesis específica, estableciendo que el análisis y toma de decisiones de parte del director en el acompañamiento pedagógico, se vinculará de manera moderada con el desempeño del docente al manejar el clima propicio para el aprendizaje. La relación entre ambas dimensiones, permite establecer que los docentes perciben un mayor trabajo del director a través del proceso de análisis de información para efectuar la toma de decisiones adecuadas, con respecto a la mejora del clima propicio para el aprendizaje que puedan implementar los docentes en sus aulas.

La información se sustenta en lo referido por el Ministerio de Educación (2014), donde el análisis de la información registrada por el acompañante en el cuaderno de campo, le permite establecer relaciones entre las distintas situaciones pedagógicas, sucesos y apreciaciones consignadas durante la observación de la sesión de aprendizaje y en relación al diálogo abierto que se ha sostenido con los diferentes actores. En tal sentido, si bien existe

diálogo entre acompañante y acompañado, este aun es limitado, considerando lo moderada de la comunicación entre ambos agentes educativos.

Con respecto a la existencia de correlación positiva, débil y significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión conducción del proceso de enseñanza del desempeño docente ($Rho = 0.236$, $p = 0.011 < 0.05$). Los hallazgos, confirmarán la quinta hipótesis específica, refiriendo que el análisis y toma de decisiones realizado por el director en el acompañamiento pedagógico, incide de manera débil en el desempeño docente en lo vinculado a la conducción del proceso de enseñanza. Al parecer el respeto a la autonomía o el nivel de conocimientos genéricos sobre la conducción del proceso de enseñanza en determinadas áreas de aprendizaje, generan que los docentes perciban que no reciben apoyo para la mejora de la conducción del proceso de enseñanza. Ello se torna en una limitación y no le permite al docente manejar adecuadamente las posibles dificultades en la conducción de la enseñanza, no ejerciendo la capacidad de autoevaluación y autorregulación de su labor educativa a partir de una reflexión crítica que le ayude a transformar su práctica pedagógica, como refiere el Ministerio de Educación (2016).

En relación a la existencia de correlación positiva, media y significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizajes del desempeño docente ($Rho = 0.368$, $p = 0.001 < 0.01$). Señalando que fue posible confirmar la sexta hipótesis específica, notándose la incidencia moderada del análisis y toma de decisiones sobre la evaluación de aprendizajes del desempeño docente. La preocupación de los directores sobre la evaluación de aprendizajes, hace que asuman un mayor análisis sobre lo que vienen efectuando los

docentes en este rubro, percibiendo los docentes ello, sintiendo que reciben mayor apoyo para efectuar en forma competente dicho proceso. En tal sentido, la forma en que el director efectúa los análisis y toma de decisiones con respecto a la mejora del proceso evaluativo de aprendizajes, y como bien establece García (2012), se constituye en una herramienta importante para la clarificación de situaciones problemáticas y el fortalecimiento de las relaciones entre acompañadas/os y acompañantes con una orientación crítica y autocrítica. Este diálogo demanda preparación y prudencia educativa. La finalidad del mismo es la transformación de actitudes, voluntades y prácticas e incentivando el compromiso con una práctica educativa nueva que genere y convierta el aula en un espacio placentero desde el punto de vista educativo para los estudiantes y los docentes.

En cuanto a la existencia de correlación positiva, débil y significativa entre la dimensión micro talleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente ($Rho = 0.241$, $p = 0.005 < 0.01$), comprobándose la séptima hipótesis específica, estableciendo la incidencia débil de la realización de los micro talleres y talleres de actualización docente con respecto al clima propicio para el aprendizaje. El proceso de capacitación para la formación docente, como refieren Harf y Azzerboni (2015), es una práctica llevada a cabo en situación de servicio donde la modalidad de talleres son actividades de asesoramiento con un tiempo y un espacio para que todos, de manera cooperativa, mediante el “hacer”, a través de la posibilidad de preguntar y preguntarse, con el aporte multidisciplinar y sistémico de las miradas, produzcan conocimientos, ideas, hipótesis y teorías, tomando como punto de partida el saber previo de los participantes. Sin embargo pese a sus bondades, aquellas situaciones de capacitación mediante micro talleres y talleres, organizados por el director, si bien el 67.7% de docentes lo cataloga de bueno, existe un 27.9% lo considera de regular, lo

que implica que los talleres en general no han satisfecho las expectativas de aprendizaje de los docentes, razón por la cual, perciben que no han recibido mucha ayuda del acompañante con la información teórico – práctica vertida en las capacitaciones, sobre clima propicio para el aprendizaje.

Con referencia a la existencia de correlación positiva, media y significativa entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión conducción del proceso de enseñanza del desempeño docente ($Rho = 0.282$, $p = 0.001 < 0.01$). En tal sentido, los hallazgos comprueban la octava hipótesis específica, estableciendo que los micro talleres y talleres de actualización, inciden de manera moderada sobre la conducción del proceso de enseñanza. Los micro talleres y talleres planificados y organizados por el director lograron satisfacer en mayor medida las expectativas, donde las temáticas desarrolladas brindaron más apoyo para la conducción del proceso de enseñanza en aulas. Al parecer ello les permitió como refiere el Ministerio de Educación (2018), actualizar los conocimientos docentes vinculados a temas pedagógicos de interés previamente identificados y consensuados, realizados a través de reuniones periódicas de formación teórico práctica y reflexiones dirigidas a los docentes acompañados.

En relación a la existencia de correlación positiva, media y significativa entre la dimensión micro talleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizajes del desempeño docente ($Rho = 0.275$, $p = 0.001 < 0.01$), confirmándose la novena hipótesis específica donde los micro talleres y talleres de actualización docente inciden moderadamente sobre la evaluación de aprendizajes del desempeño docente. De igual forma que en las anteriores dimensiones, los docentes percibieron que el director en función a las observaciones en aula y el análisis de

la información y la toma de decisiones adecuadas, planificó, organizó, implementó y ejecutó micro talleres o talleres de actualización docente, que generaba preocupación tanto del acompañante como de los acompañados, satisfaciendo en mayor medida las expectativas teóricas y profesionales de los docentes, en la temática de evaluación de aprendizajes. En tal sentido, la información se sustenta en lo establecido por el Ministerio de Educación (2018), donde refiere que los micro talleres y talleres de actualización docente se ejecutan respetando las características pedagógicas de duración, ritmo y estilo de aprendizajes de los participantes y principalmente, de significatividad para la mejora de la praxis docente.

Con respecto a las dimensiones en general, conciben con los resultados del estudio de Chávez (2015), quien observó la existencia de relación positiva y significativa entre el acompañamiento pedagógico y la preparación para la enseñanza de los estudiantes con 69,5 % de eficacia; entre el acompañamiento pedagógico y la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes con 78,6% de eficacia.

Es necesario señalar que, si bien los niveles encontrados en acompañamiento pedagógico como en desempeño docente han sido atribuidos como buenos, ello mejorará en la medida que guarde relación con lo sustentado por Velásquez (2017), quien manifiesta que la relación entre las variables investigadas será sostenible en la medida que se considere la frecuencia con que se aplique, al conocimiento que los directores posean sobre la estrategia y a su forma de retroalimentar la didáctica docente.

Inclusive frente a la existencia de correlaciones moderada y débiles entre las variables y las dimensiones correspondientes, es posible inferir y corroborar en cuanto al

acompañamiento pedagógico acorde con Ruíz (2015), que surgen situaciones que evidencian la no existencia de un plan de acompañamiento pedagógico que apoye las funciones de los docentes, inclusive la posibilidad de no cumplir con las etapas del proceso de acompañamiento pedagógico, verificándose sólo el cumplimiento de las funciones del docente, lo cual explicaría la tendencia de las relaciones entre las variables estudiadas.

VI. Conclusiones

- 6.1. En base a los hallazgos, existe relación positiva, media y significativa ($Rho = 0,369$), entre el acompañamiento pedagógico del director y el desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

Con respecto al acompañamiento pedagógico, el nivel hacia el cual se orienta el director con respecto al acompañamiento pedagógico realizado con docentes en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 – UGEL 10, Huaral 2019, fue considerado de bueno. Asimismo, el trabajo de acompañamiento pedagógico realizado por el director fue catalogado de bueno en las dimensiones visita en aula, análisis y toma de decisiones y microtalleres y talleres de actualización docente.

En relación al desempeño docente, los directores establecieron que el nivel hacia el cual se orientan el desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 – UGEL 10, Huaral 2019, fue a nivel bueno. Con respecto a las dimensiones clima propicio para el aprendizaje y conducción del proceso de enseñanza los docentes se ubicaron en el nivel bueno, mientras que en la dimensión evaluación de aprendizajes, los directores la catalogaron en el nivel regular.

- 6.2. Existe relación positiva, débil y significativa ($Rho = 0,218$), entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

- 6.3. Existe relación positiva, débil y significativa ($Rho = 0,231$), entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión conducción del proceso de enseñanza del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
- 6.4. Existe relación positiva, media y significativa ($Rho = 0,273$), entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizajes del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
- 6.5. Existe relación positiva, media y significativa ($Rho = 0,310$), entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
- 6.6. Existe relación positiva, débil y significativa ($Rho = 0,236$), entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión conducción del proceso de enseñanza del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
- 6.7. Existe relación positiva, media y significativa ($Rho = 0,368$), entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

- 6.8. Existe relación positiva, débil y significativa ($Rho = 0,241$), entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
- 6.9. Existe relación positiva, media y significativa ($Rho = 0,282$), entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión conducción del proceso de enseñanza del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.
- 6.10. Existe relación positiva, media y significativa ($Rho = 0,275$), entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.

VII. Recomendaciones

- 7.1. Se recomienda a la RED N° 1 en coordinación con la UGEL 10 de Huaral, llevar a cabo estudios experimentales que fortalezcan aspectos estratégicos esenciales del monitoreo y acompañamiento pedagógico del director, así como de la reflexión pedagógica de los docentes, a fin de promover la sinergia entre ambos agentes educativos en favor del proceso educativo, los logros de aprendizaje y la calidad educativa.
- 7.2. Se recomienda a la RED N° 1 en coordinación con la UGEL 10 de Huaral, fomentar la aplicación de investigaciones aplicadas o experimentales con acompañamiento pedagógico del director, que propicie un clima favorable para el desarrollo del aprendizaje y el desempeño docente, con un constante monitoreo, en el que se refuercen las capacidades y habilidades de los docentes.
- 7.3. Se recomienda a la RED N° 1 en coordinación con la UGEL 10 de Huaral, ampliar la investigación considerando el estudio establecer la relación entre el acompañamiento pedagógico del director y la dimensión proceso de enseñanza del desempeño docente, cuyos hallazgos permitirían efectuar un mejor y mayor proceso de realimentación de información y procesos, en pro de la mejora de la calidad educativa.
- 7.4. Se recomienda a la RED N° 1 en coordinación con la UGEL 10 de Huaral, se considere que en la planificación y programación del acompañamiento a los docentes se tenga en cuenta la línea base de los resultados de una evaluación del buen

desempeño docente realizada anteriormente, a fin de que exista una fuente de información previa, que permita observar los avances de los docentes en la nueva evaluación considerando aspectos como clima propicio para el aprendizaje, conducción del proceso de enseñanza y evaluación de aprendizajes, principalmente en este último aspecto donde los resultados del estudio mostraron cierta limitación en su manejo.

- 7.5. Se recomienda a la RED N° 1 en coordinación con la UGEL 10 de Huaral, es necesario promover la cultura de toma de decisiones, siendo el acompañamiento un recurso pedagógico valioso, importante y oportuno, que a través de su accionar, permita diseñar y rediseñar estrategias de enseñanza cuya planificación y aplicación de manera contextualizada, promueva el buen desempeño docente de manera satisfactoria y generando satisfacción, a través de la observación de los resultados en los logros de aprendizaje de los estudiantes.
- 7.6. Se recomienda a la RED N° 1 en coordinación con la UGEL 10 de Huaral, que es necesario el empleo sistematizado de instrumentos para el seguimiento del monitoreo y acompañamiento pedagógico proporcionados por el Ministerio de Educación o elaborados de manera contextualizada por la propia institución educativa, sirviendo de fuente de información para el manejo adecuado de datos y optimizar el proceso evaluativo del director en su rol pedagógico, como de los docentes en la conducción pedagógica.
- 7.7. Se recomienda a la RED N° 1 en coordinación con la UGEL 10 de Huaral, se recomienda, establecer canales de comunicación de manera permanente con el equipo

de docentes, a fin de intercambiar conocimientos, información y experiencias y estrategias en el ejercicio docente en aula con los estudiantes, a fin de promover mayores logros de aprendizaje en los estudiantes.

- 7.8. Se recomienda a la RED N° 1 en coordinación con la UGEL 10 de Huaral, se fomente el desarrollo de microtalleres y talleres de actualización, sobre todo considerando la situación actual por la que estamos pasando a nivel mundial, como es el COVID 2019, somos los maestros quienes necesitamos fomentar y transmitir a los niños y a las familias, tranquilidad, paciencia y seguridad, por lo tanto se deben de implementar este tipo de talleres con urgencia.
- 7.9. Se recomienda a la RED N° 1 en coordinación con la UGEL 10 de Huaral, los directores tienen un papel muy preponderante porque son los líderes de cada institución educativa y deberían estar capacitados en diferentes temas que son necesarios abordarlos en momentos como los que pasamos y se debe responder con eficacia.
- 7.10. Se recomienda a la RED N° 1 en coordinación con la UGEL 10 de Huaral, que los microtalleres deben considerarse como prioridad a fin de tener alianzas estratégicas entre los colegios mas cercanos a fin de trabajar colaborativamente y mejorar los resultados de los aprendizajes del desempeño docente, en relación a los objetivos del Minedu.

VIII. Referencias

- Amaya, M., y Rueda, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 16, (1). Recuperado de <https://bit.ly/3L8do19>
- Ambrosio, M. (2014). Liderazgo del director y desempeño pedagógico docente. (Tesis de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3Dc5xxP>
- Bromley, Y. (2017). Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente, en las Instituciones Educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL N° 05, El Agustino. (Tesis de Maestría). Recuperado de <https://bit.ly/3L4hKGE>
- Calvo, C. (2015). Supervisión Pedagógica y Desempeño Profesional Docente en la Institución Educativa Emblemática “Toribio Rodríguez de Mendoza” – San Nicolás, 2014. (Tesis de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3L2ykqg>
- Caycedo, L. y Caycedo, D. (2014). Fundamentos Epistemológicos en el ejercicio pedagógico-Didáctico de los Docentes del Colegio Santa Ana de Bucaramanga. (Tesis Maestría). Recuperado de <https://bit.ly/3d1agrx>
- Chairez, G., y Araiza, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai, Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte*. 11(4). Recuperado de <https://bit.ly/2AzeBeT>
- Chávez, L. (2015). *Educación hoy*. México: Fondo de Cultura Económica – Interamericana.
- Chiavenato, I. (2004). *Administración en los nuevos tiempos*. México: Mc Graw Hill.
- Chiroque (2006), *Evaluación de desempeño docente*. Informe 45. Recuperado de <https://bit.ly/3DfAmS1>
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Programa de acompañamiento pedagógico para la mejora de los aprendizajes en las instituciones educativas rurales*. Lima: CNE-USAID.

- Díaz Barriga, A. (2006). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de <https://bit.ly/3L4i6wY>
- Durand, M. (2017). El acompañamiento pedagógico y el desempeño docente en los maestros del Colegio Real de Panamá. (Tesis Maestría). Recuperado de <https://bit.ly/3BvJWPD>
- Estrada, L. (2013). *El desempeño docente*. México: Trillas.
- Fondo Nacional de Educación Peruana FONDEP (2008). *Marco de la innovación y las buenas prácticas educativas en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.
- Fondo Nacional de la Educación Peruana FONDEP (2014). *Marco de la innovación y las buenas prácticas educativas en el Perú*: Lima: Ministerio de Educación.
- Galo, F. (2015). *Desempeño docente y aprendizaje*. Madrid: Ariel.
- García, C. (2013). *Qué es el paradigma humanista*. México: Mc Graw Hill.
- García, D. (2012). *Acompañamiento a la Práctica Pedagógica*. Santo Domingo: Editorial Centro Cultural Poveda.
- Gutarra, K. (2002). *La filosofía en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Harf, R., y Azzerboni D. (2015). *Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*. México: Ediciones Novedades Educativas.
- Henríquez, A.; Villarán, M. y Zaiter, J. (1999). *Acompañamiento pedagógico*. Bogotá: Kapeluz
- Hernández, C. y Martínez, L. (2013). Incidencia del acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes III nivel, primero y segundo grado, en el turno matutino del Centro Escolar Enrique de Ósso, ubicado en el distrito V del

- departamento de Managua – Nicaragua, durante el II semestre de 2013. (Tesis Maestría). Recuperado de <https://bit.ly/2GwlcIF>
- Hernández, G. (2013). *Paradigmas de aprendizaje. Aporte individual*. Recuperado de <https://bit.ly/3RAhbqB>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Educación
- Huamaní, F. (2016). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en la Institución Educativa Manuel Gonzales Prada, 2016. (Tesis de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3QBc9Zz>
- Leithwood, K., y Beaty, R. (2008). *Liderazgo en la enseñanza*. México: Trillas.
- Lombardo, D. (2013). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?*. España: Narcea S.A.
- Martínez, F. (2014). *Epistemología en educación*. Barcelona: Grao
- Martínez, R. (2018). *Acompañamiento pedagógico y el desempeño docente en el Colegio Nuestra Señora de Huerto Paraguay*. (Tesis maestría). Recuperado de <https://bit.ly/3xdHtH5>
- Mérida, D. (2018). Evaluación del Desempeño Docente en el Sector Público. (Tesis de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3RQM35Q>
- Minez, Z. (2013). Acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente. *Revista UNITRU 4*. Universidad Nacional de Trujillo.
- Ministerio de Educación - Difords (2018). *Plan Nacional y lineamientos de política en el sector educación*. Lima.
- Ministerio de Educación (2010). *Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de educación primaria*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2012). *Ley General de Educación 28044*. Ministerio de Educación: El Peruano.

Ministerio de Educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima Perú. Aprobado mediante Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED.

Ministerio de Educación (2014) *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*. Dirección de Educación Superior. Lima - Perú.

Ministerio de Educación (2014). *Fascículo de Gestión Escolar Centrada en los Aprendizajes*. Lima - Perú.

Ministerio de Educación (2014). *Fascículo de Gestión Escolar Centrada en los Aprendizajes Directivos*. Construyendo Escuela.

Ministerio de Educación (2014). *Manual de Gestión Escolar. Directivos Construyendo Escuelas*. Lima - Perú.

Ministerio de Educación (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima - Perú.

Ministerio de Educación (2014). *Marco del Buen Desempeño Directivos*. Lima - Perú.

Ministerio de Educación (2016). *Manual de Compromisos de Gestión Escolar*. Lima - Perú.

Ministerio de Educación (2018). *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*. Lima - Perú

Ministerio de Educación (2019). Resolución Viceministerial N° 024-2019-MINEDU.

Montenegro, I. (2011). *Desempeño docente*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Morales, R. (2000). *Evaluación del docente*. México: Trillas

Morín, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

- Ninapayta, W. (2018). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en instituciones educativas públicas, RED 03 - UGEL 05 - San Juan de Lurigancho 2018. (Tesis Maestría). Recuperado de <https://bit.ly/3Ry13FP>
- Ochoa, L. (2014). *Significado y Sentido de los estándares básicos de competencia en la Educación Media en Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Ortiz, R. y Sosa, M. (2014). Acompañamiento pedagógico y su incidencia en el desempeño docente en el centro escolar “Emmanuel Mongalo y Rubio” departamento de Managua distrito III, turno vespertino, en el II semestre del año 2014. (Tesis de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3qrRHzw>
- Pacheco, A. (2017) 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 2016. (Tesis de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3BuWkz9>
- Paredes, I. (2018). *El Acompañamiento Pedagógico en el Desempeño Docente de una Institución Educativa Pública*. UGEL 05, 2018. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://bit.ly/3BvKd57>
- Pariona, E. (2016). Acompañamiento pedagógico en la gestión escolar centrada en los aprendizajes de la red N° 5”, de Carabayllo – 2015. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://bit.ly/3qrELITZ>
- Portela, R. (2014). Implementación de un instrumento de evaluación de desempeño laboral docente y su impacto en el clima organizacional del colegio Colombo Galés. Plan de mejoramiento. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://bit.ly/3L5Wd0j>
- Prado, B. (2016). *La supervisión escolar de la educación primaria*. París: UNESCO.

Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe – PRELAC (2005).

Revista “Protagonismo docente en el cambio educativo” - Chile. Recuperado de

<https://bit.ly/2S0JRtr>

Real Academia (2014). Diccionario de la lengua española. Recuperado de: [https:// del.rae.es](https://del.rae.es)

Riveros, E. (2011). *El acompañamiento y la educación popular*. Bogotá: Kimpres Ltda.

Ruíz, T. (2015). Incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño de los

docentes de educación secundaria del colegio Liceo Franciscano. 2015”. (Tesis de

grado). Recuperado de <https://bit.ly/3Db19I7>

Sánchez (2014). El acompañamiento pedagógico y el desempeño de los docentes en las aulas

de la Institución Educativa N° 0256, de la provincia de Lamas-región San Martín,

2014. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://bit.ly/3d1RnEE>

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación UNESCO

(2005). *Informe de Seguimiento de Educación en el Mundo*. Paris: UNESCO

Urdaneta, H. (2017). El acompañamiento pedagógico y en el desempeño docente en The

American School Foundation. (Tesis de grado). Recuperado de

<https://bit.ly/3RWGYsz>

Vanoli, F. (2017). El pensamiento complejo y la transdisciplina en el abordaje del hábitat.

Reflexiones en torno a la experiencia del Seminario de Gestión Territorial y Hábitat.

Revista Pensum, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 141-146, 2017. Recuperado de

<https://bit.ly/3RYdScF>

Velásquez, I. (2017). Monitoreo Pedagógico del Director y su Incidencia en la Metodología

Docente. (Tesis de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3RSFAY3>

Vera, G. (2017). Acompañamiento Pedagógico y Desempeño Docente en las Instituciones

Educativas de Primaria, Red Educativa N° 18 – UGEL 06, Lurigancho, 2017. (Tesis

Maestría). Recuperado de <https://bit.ly/3U38ION>

Villegas, M., González, S., González, F., Pichardo, G., y Rodríguez, I. (2016).
Conocimientos previos sobre acompañamiento pedagógico: una aproximación a las
ideas de los participantes de la cuarta ronda de la EAP – INTEC. *Ciencia y Sociedad*
42 (1) 89-103. Recuperado de <https://bit.ly/3L5qnRk>

IX. Anexos

- Anexo A: Matriz de consistencia
- Anexo B: Instrumentos de recolección de datos
- Anexo C: Fichas de Juicio de Expertos.

Anexo A: Matriz de consistencia

ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS DIRECTORES Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA RED N°1 UGEL 10, HUARAL – 2019

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p>Problema General</p> <p>¿Cuál es la relación entre el acompañamiento pedagógico del director y el desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Establecer la relación entre el acompañamiento pedagógico del director y el desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico del director y el desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.</p>	<p>Variable 1</p> <p>Acompañamiento pedagógico</p> <p>Dimensiones:</p> <p>1. Visita en aula</p>	<p>Nivel de investigación</p> <p>Descriptivo</p> <p>Tipo de investigación</p> <p>Correlacional</p>

Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas		Diseño de investigación
1. ¿Cuál es la relación entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?	1. Determinar la relación entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.	1. Existe relación significativa entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.	2. Análisis y toma de decisión 3. Microtalleres y Talleres de Actualización Docente.	Diseño de investigación No experimental, transversal Población 13 Directivos 199 Docentes Muestra Población censal
2. ¿Cuál es la relación entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión proceso de enseñanza del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?	2. Determinar la relación entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión proceso de enseñanza del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.	2. Existe relación significativa entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión proceso de enseñanza del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.	Variable 2 Desempeño docente Dimensiones: 1. Clima propicio para el aprendizaje 2. Proceso de enseñanza 3. Evaluación del aprendizaje	Instrumentos: Cuestionario de acompañamiento pedagógico (Ministerio de Educación, 2014, adaptado por Ninapayta, 2018)
3. ¿Cuál es la relación entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizajes del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?	3. Determinar la relación entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizajes del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.	3. Existe relación significativa entre la dimensión visita en aula del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizajes del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.		Cuestionario de desempeño docente (Ministerio de Educación, 2014, adaptado por Ninapayta, 2018)
4. ¿Cuál es la relación entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión	4. Determinar la relación entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para	4. Existe relación significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el		

<p>clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?</p> <p>5. ¿Cuál es la relación entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión proceso de enseñanza del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?</p> <p>6. ¿Cuál es la relación entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?</p> <p>7. ¿Cuál es la relación entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la</p>	<p>el aprendizaje del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.</p> <p>5. Determinar la relación entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión proceso de enseñanza del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.</p> <p>6. Determinar la relación entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.</p> <p>7. Determinar la relación entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.</p>	<p>aprendizaje del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.</p> <p>5. Existe relación significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión proceso de enseñanza del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.</p> <p>6. Existe relación significativa entre la dimensión análisis y toma de decisiones del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.</p> <p>7. Existe relación significativa entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión clima propicio para el aprendizaje del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.</p>		
---	--	---	--	--

<p>Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?</p> <p>8. ¿Cuál es la relación entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión proceso de enseñanza del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?</p> <p>9. ¿Cuál es la relación entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019?</p>	<p>8. Determinar la relación entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión proceso de enseñanza del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.</p> <p>9. Determinar la relación entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño docente en educación primaria en las instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.</p>	<p>8. Existe relación significativa entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión proceso de enseñanza del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.</p> <p>9. Existe relación significativa entre la dimensión microtalleres y talleres de actualización del acompañamiento pedagógico del director y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño docente en primaria en instituciones educativas de la Red N° 1 - UGEL 10, Huaral 2019.</p>		
---	--	--	--	--

Anexo B: Instrumento para medir la variable acompañamiento pedagógico

CUESTIONARIO SOBRE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Indicaciones: Este cuestionario tiene por objetivo conocer la respuesta sobre el proceso de acompañamiento pedagógico suscitado en la escuela durante las labores educativas de los docentes. Lea detenidamente las preguntas y marque con una equis (X) la opción que usted crea correcta. Edad: Tiempo de servicio en la I.E. : Sexo: Condición: Nombrado: () Contratado: ()

ESCALA VALORATIVA		
NUNCA	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
1	2	3

N°	ÍTEM/DIMENSIÓN	NUNCA	A. VECES	SIEMPRE
VISITA EN AULA				
1	Los docentes participan en la construcción y/o revisión de los instrumentos para la visita al aula y el monitoreo pedagógico.			
2	Los directivos dan a conocer con anticipación el cronograma de monitoreo y acompañamiento pedagógico.			
3	La visita al aula del directivo se realiza siempre con respeto, empatía y cordialidad.			
4	Durante la visita al aula los directivos registras las evidencias del desempeño docente en un cuaderno de campo.			
5	Los directivos luego del monitoreo generan espacios para la reflexión crítica de las fortalezas y debilidades de los docentes.			
6	Los directivos generan espacios para retroalimentar y asesorar a los docentes en función a sus necesidades formativas.			
7	Los directivos usan los resultados de la primera visita al aula para en función a ella planificar la siguiente visita.			
ANÁLISIS Y TOMA DE DECISIÓN				
8	Los docentes consideran que existe relación entre los indicadores de las fichas de monitoreo con el Marco del Buen Desempeño Docente.			
9	Los docentes consideran que existe relación entre los indicadores de la ficha de monitoreo con las rúbricas de observación de aula para la evaluación de desempeño docente.			

10	Los docentes consideran que es indispensable que exista espacios para que las evidencias y resultados del monitoreo sean analizados entre el directivo y el docente monitoreado.			
11	La decisión tomada por el directivo para fortalecer la competencia docente son pertinentes y oportunas.			
12	Los directivos facilitan de manera oportuna y pertinente material diverso para fortalecer las competencias del docente para su desempeño en el aula.			
13	Los directivos elaboran un informe de los resultados del monitoreo pedagógico , donde incluyen un plan de mejora como parte de la toma de decisiones.			
MICROTALLERES Y TALLERES DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE				
14	Los directivos planifican, elaboran y dan a conocer el protocolo para los microtalleres y talleres de actualización docente.			
15	Los docentes consideran que los microtalleres y talleres de actualización docente deben darse en un ambiente de respeto y que promueva la comunicación abierta.			
16	Los docentes consideran que los microtalleres y talleres de actualización docente deben darse a partir de las fortalezas y debilidades detectadas durante la visita al aula.			
17	Los docentes consideran que los microtalleres y talleres de actualización docente deben promover la reflexión crítica y práctica de la actuación docente en el aula.			
18	Los docentes consideran que los talleres de actualización docente deben ser programados fuera de la jornada de trabajo y durante un periodo mínimo de 40 horas por taller.			
19	Los docentes consideran que es importante el análisis de casos, situaciones reales, videos y otros durante los talleres para fortalecer las competencias en el trabajo en el aula.			
20	Los directivos aplican un instrumento para evaluar los resultados e impacto del taller desarrollado.			

ENCUESTA SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Estimado (a) docente, se invita a usted a participar en la encuesta sobre el Desempeño Docente, para lo cual se pide responda con sinceridad cada una de las preguntas propuestas, para ello deberá marcar sólo una alternativa con una equis X. Se recuerda que la encuesta es anónima y confidencial. Se agradece su participación y colaboración.

ESCALA VALORATIVA		
NUNCA	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
1	2	3

N°	ÍTEM / DIMENSIÓN	NUNCA	A. VECES	SIEMPRE
CLIMA PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE				
1	Los docentes construyen de manera asertiva y empática, relaciones interpersonales con y entre todos los estudiantes.			
2	Los docentes orientan su práctica a conseguir logros en todos sus estudiantes, y les comunican altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.			
3	Los docentes promueven un ambiente acogedor y seguro, en el que esta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizajes.			
4	Los docentes generan relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales.			
5	Los docentes resuelven conflictos en diálogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos.			
6	Los docentes organizan el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.			
7	Los docentes reflexionan permanentemente con sus estudiantes sobre experiencias vividas de discriminación y exclusión, y desarrolla actitudes y habilidades para enfrentarlas.			
CONDUCCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA				
8	Los docentes controlan permanentemente la ejecución de su programación observando el nivel de impacto de los aprendizajes en los estudiantes.			
9	Los docentes propician oportunidades para que los estudiantes utilicen los			

	conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.			
10	Los docentes constatan que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso.			
11	Los docentes desarrollan cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes.			
12	Los docentes desarrollan estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motivan a aprender.			
13	Los docentes utilizan recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje.			
14	Los docentes manejan diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.			
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE				
15	Los docentes utilizan diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo con el estilo de aprendizaje de los estudiantes.			
16	Los docentes elaboran instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes.			
17	Los docentes sistematizan los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.			
18	Los docentes evalúan los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.			
19	Los docentes retroalimentan por descubrimiento y a través de la reflexión de los propios procesos del aprendizaje de los estudiantes durante la sesión de clase.			
20	Los docentes comparten oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales, para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje.			



UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL
 ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO
 FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
 JUICIO DE EXPERTOS

- I. DATOS GENERALES
- I.1. Apellidos y Nombres: Vergara León Yorbne Pistila
- I.2. Grado académico: Doctor en Educación
- I.3. Cargo e institución donde labora: I.E 5036 Rafael Belandier Diez Ramos, Director
- I.4. Nombre del instrumento motivo de evaluación: Encuesta Desempeño Docente
- I.5. Autor(A) de Instrumento: WILFREDO JESS N. NAPAETH UAMCCAYA
- I.6. Criterios de aplicabilidad:
- a. De 01 a 09: (No válido, reformular) d. De 16 a 17: (Válido, precisar)
- b. De 10 a 12: (No válido, modificar) e. De 18 a 20: (Válido aplicar)
- c. De 13 a 15: (Válido, mejorar)
- II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUCION DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS CUALITATIVOS CUANTITATIVOS	Deficiente (01-09)	Regular (10-12)	Bueno (12-15)	Muy Bueno (16-17)	Excelente (18-20)
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje comprensible.					✓
2. OBJETIVIDAD	Esta adecuado a las leyes y principios científicos.				✓	
3. ACTUALIDAD	Esta adecuado a los objetivos y las necesidades reales de la investigación.					✓
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					✓
5. SUFICIENCIA	Toma en cuenta los aspectos metodológicos esenciales					✓
6. INTENCIONALIDAD	Esta adecuado para valorar las variables de la Hipótesis.					✓
7. CONSISTENCIA	Se respalda en fundamentos técnicos y/o científicos.					✓
8. COHERENCIA	Existe coherencia entre los problemas objetivos, hipótesis, variables e indicadores.					✓
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde una metodología y diseño aplicados para lograr probar las hipótesis.				✓	
10. PERTINENCIA	El instrumento muestra la relación entre los componentes de la investigación y su adecuación al Método Científico.					✓

VALORACIÓN CUANTITATIVA (TOTAL X 0.4): 48 x 0.4 = 19.2

VALORACIÓN CUALITATIVA: Valido aplicar

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable

Lima 12 de diciembre del 2019

Wilfredo Jess N. Napaeth
 FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

DNI No. 09649886 Telf: 994 844 165

DNI 09649886



UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL
 ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO
 FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
 JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y Nombres: CAMPOS DAVILA MARIA
 1.2. Grado académico: DOCTORA EN EDUCACION
 1.3. Cargo e institución donde labora: DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N°62 PASITOS DE JESUS
 1.4. Nombre del instrumento motivo de evaluación: ENCUESTA DESEMPEÑO DOCENTE
 1.5. Autor(A) de instrumento: WILFREDO JESUS M. NAPA Y LA ACCAYA
 1.6. Criterios de aplicabilidad:
 a. De 01 a 09: (No válido, reformular) d. De 16 a 17: (Válido, precisar)
 b. De 10 a 12: (No válido, modificar) e. De 18 a 20: (Válido aplicar)
 c. De 13 a 15: (Válido, mejorar)

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACION DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS CUALITATIVOS CUANTITATIVOS	Deficiente (01-09)	Regular (10-12)	Bueno (12-15)	Muy Bueno (16-17)	Excelente (18-20)
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje comprensible.					✓
2. OBJETIVIDAD	Esta adecuado a las leyes y principios científicos.					✓
3. ACTUALIDAD	Esta adecuado a los objetivos y las necesidades reales de la investigación.					✓
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					✓
5. SUFICIENCIA	Toma en cuenta los aspectos metodológicos esenciales				✓	
6. INTENCIONALIDAD	Esta adecuado para valorar las variables de la Hipótesis.				✓	
7. CONSISTENCIA	Se respalda en fundamentos técnicos y/o científicos.					✓
8. COHERENCIA	Existe coherencia entre los problemas objetivos, hipótesis, variables e indicadores.					✓
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde una metodología y diseño aplicados para lograr probar las hipótesis.				✓	
10. PERTINENCIA	El instrumento muestra la relación entre los componentes de la investigación y su adecuación al Método Científico.					✓

VALORACIÓN CUANTITATIVA (TOTAL X 0.4): 47.804 = 18.8

VALORACIÓN CUALITATIVA: válido aplicar

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: aplicable

Lima, 11 de diciembre del 2019

DNI No. 25687187 Telf.: 999410 723

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE