

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



**ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO INTERNO ENTRE PARES
DESDE LA PERCEPCIÓN DEL DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DEL DISTRITO DE ANDARAPA, PROVINCIA DE
ANDAHUAYLAS, DEPARTAMENTO DE APURÍMAC**

Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Educación
Con mención en Gestión de Instituciones Educativas

CARLOS MAMANI GUZMAN

Presidente: Uriel Montes Serrano

Asesor: Luis Enrique Tineo Quispe

Lector 1: Benjamín Valverde Batallanos

Lector 2: José Antonio Panduro Paredes

Lima – Perú

Agosto de 2021

EPÍGRAFE

Afortunadamente, la mayoría de conductas humanas son aprendidas mediante la observación a través del modelado de otros sujetos.

Albert Bandura



DEDICATORIA

En memoria de mi madre JULIANA, quien fue, es y por siempre será la razón más poderosa de mi existencia; de mi padre VÍCTOR; de mi hija KAREM YADIRA y de mis hermanos PAULINA y ANGEL. A mi compañera y madre de mis hijos, HEYDI MARLENI; a mis hijos, VERÓNICA EMPERATRIZ, EDITH BRISAIDA, CARLOS MIJAIL, DIANA ISABEL; a mis hermanos, FERMÍN, SOFÍA y ALEJANDRO.

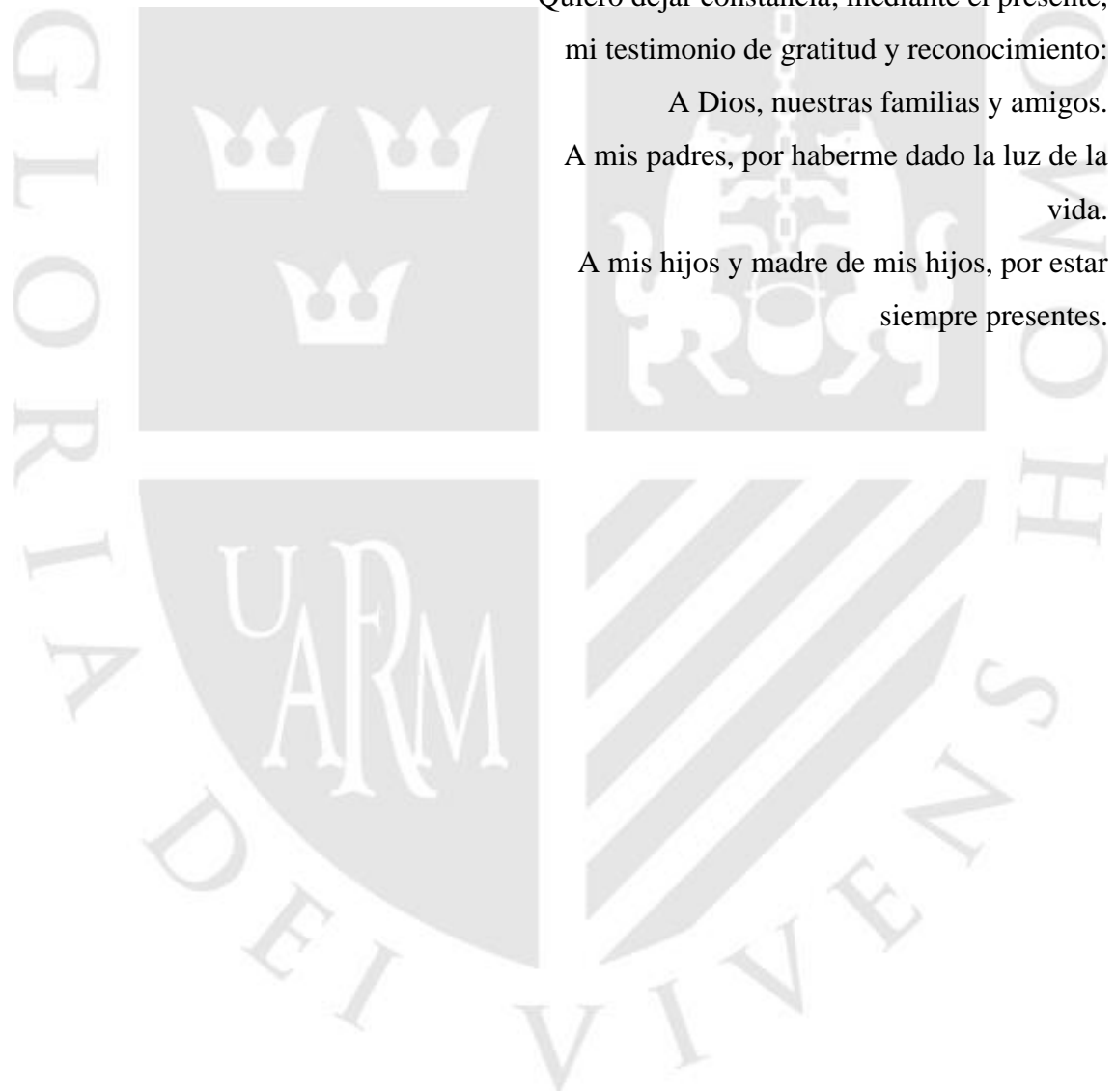
AGRADECIMIENTO

Quiero dejar constancia, mediante el presente,
mi testimonio de gratitud y reconocimiento:

A Dios, nuestras familias y amigos.

A mis padres, por haberme dado la luz de la
vida.

A mis hijos y madre de mis hijos, por estar
siempre presentes.



RESUMEN

El objetivo de la investigación fue analizar y comprender las percepciones de los docentes sobre la estrategia de acompañamiento pedagógico interno entre pares, de una institución educativa secundaria del distrito de Andarapa, provincia Andahuaylas, departamento Apurímac. El estudio se alineó al paradigma interpretativo-hermenéutico, con un enfoque cualitativo. El método fue el análisis de contenido; la técnica, la entrevista mientras que el instrumento fue la guía de entrevista semiestructurada. Como unidad de estudio se tuvo a 08 docentes, de los cuales se tomó como unidad de análisis a 03 de ellos mediante el muestreo cualitativo por juicio del investigador. Para la recolección de la información se aplicó la entrevista individualizada a docentes informantes. Los resultados muestran la percepción positiva de los entrevistados respecto a la estrategia del acompañamiento pedagógico interno entre pares y sus componentes; esto implica que la estrategia induce a la mejora continua de la práctica docente que incide en la mediación de los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo profesional docente.

Palabras clave: acompañamiento interno, mediación, desarrollo docente

ABSTRACT

The objective of the research is to analyze and understand the teachers' perceptions about the internal pedagogical accompaniment strategy among peers of a Secondary Educational Institution of the Andarapa district, Andahuaylas Province, Apurímac department. The study was aligned with the interpretive-hermeneutical paradigm, with a qualitative approach, content analysis method, interview technique, instrument of the semi-structured interview guide, as a study unit there were 08 teachers, of which it was taken as a unit of analysis to 03 teachers through qualitative sampling by researcher's judgment; To collect the information, an individualized interview was applied to informant teachers. The results show the positive perception of the interviewees regarding the strategy of internal pedagogical accompaniment among peers and its components that corroborate it; this implies that the strategy induces the continuous improvement of teaching practice that affects the mediation of student learning and teacher professional development.

Keywords: internal accompaniment, mediation, teacher development

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	14
1.1. Antecedentes	14
1.1.1. A nivel internacional	14
1.1.2. A nivel nacional	17
1.2. Acompañamiento pedagógico	19
1.2.1. Aproximación conceptual del acompañamiento pedagógico	19
1.2.2. Modalidades del acompañamiento pedagógico	21
1.2.3. El contexto del acompañamiento pedagógico.....	21
1.2.4. Fases del acompañamiento pedagógico	22
1.2.5. Instrumentos para el acompañamiento pedagógico	24
1.2.6. Estrategias de acompañamiento pedagógico.....	24
1.2.7. Estrategia del acompañamiento pedagógico interno entre pares docentes	26
1.3. Desarrollo profesional docente	32
1.3.1. Formación docente	34
1.3.2. Comunidades profesionales de aprendizaje (CPA)	38
1.3.3. Práctica pedagógica.....	39
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	40
2.1. Formulación del problema.....	40
2.2. Los objetivos de la investigación.....	40
2.2.1. Objetivo general	40
2.2.2. Objetivos específicos.....	40
2.3. Estrategia de investigación: paradigma, enfoque y método	41
2.4. Técnicas e instrumentos, validación y aplicación piloto	43
2.5. Unidad de análisis, población, muestra y muestreo	45
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	48

3.1. Análisis	48
3.2. Discusión.....	49
3.2.1. Trabajo docente en equipo.....	49
3.2.2. Trabajo docente entre pares	50
3.2.3. Intercambio de información y experiencias entre docentes.....	51
3.2.4. Aprendizaje observacional	53
3.2.5. La mediación del directivo para el acompañamiento y la gestión del aprendizaje	54
3.2.6. El contexto de acompañamiento y mediación del aprendizaje.....	56
3.2.7. Plan de formación docente institucional	58
Conclusiones	60
Recomendaciones.....	62
Referencias bibliográficas	64
Anexos	74
Anexo N° 1: Matriz metodológica	75
Anexo N° 2: Matriz de indicadores del instrumento.....	77
Anexo N° 3: Matriz de codificación y categorías emergentes	80
Anexo N° 4: Matriz de análisis hermenéutico	86
Anexo N° 5: Estructura del plan de desarrollo profesional docente institucional a distancia	92
Anexo N° 6: Formato de validación del instrumento	94
Anexo N° 7: Diseño del instrumento: entrevista semiestructurada.....	96
Anexo N° 8: Guía de entrevista semiestructurada	98
Anexo N° 9: Solicitud a experto validador	99
Anexo N° 10: Resultados de evaluación censal de aprendizaje	102

INTRODUCCIÓN

El estudio aborda uno de los temas educativos de relevancia pedagógica en el marco de la política educativa del país, en la formación continua docente y la mejora permanente de la mediación del aprendizaje de los estudiantes: estrategias del acompañamiento pedagógico.

La presente investigación surge a partir de las experiencias, análisis, discusión y reflexión crítica de la implementación de la formación docente en servicio en el Perú y el trabajo pedagógico de los docentes en aula.

La formación docente en servicio desde la perspectiva del desarrollo profesional, según Eirín, García y Montero (2009, p. 6), “es relativamente reciente la idea de desarrollo profesional como un proceso de largo alcance en el que se incluyan oportunidades y experiencias planificadas que promuevan el crecimiento y el desarrollo en la profesión docente”. De lo descrito, la formación docente desde la mirada del desarrollo profesional se puede inferir como un proceso de crecimiento docente en los aspectos: humano, personal, social, laboral, profesional y especialización a mediano y largo plazo.

Referente a la implementación del acompañamiento pedagógico en el Perú, parece que, aún, queda en buenas intenciones y no se brinda con pertinencia; es decir, no se tiene en cuenta la formación inicial del docente, inducción al recién nombrado o contratado, tiempo de experiencia en el cargo, si labora en el nivel y/o especialidad que le corresponde (Consejo Nacional de Educación, 2017).

Por otra parte, el acompañamiento pedagógico implementado por el MINEDU, mediante el programa “Soporte Educativo Rural para Mejores Aprendizajes en Secundaria Rural”, en la institución educativa de estudio, no muestra efectos significativos en la práctica pedagógica docente ni en la mejora de aprendizajes de los estudiantes. Es decir, la intervención no tuvo repercusión ni impacto en el desarrollo profesional docente ni en el mejoramiento significativo de logro de aprendizaje de los estudiantes.

Cabe detallar que dicho acompañamiento se llevó a cabo los años 2016 y 2017. Los docentes focalizados para recibir acompañamiento fueron los de las áreas de comunicación, matemática y tutoría. El acompañamiento se dio 5 o 6 veces al año.

Como evidencia de lo mencionado, se presenta la comparación de los resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE-2015 y ECE-2016, de los estudiantes de la institución educativa de estudio (Anexo N° 10).

En lectura, el 77.8% de estudiantes se ubicaba en el nivel previo al inicio de logro de aprendizaje, en el año 2015, mientras que, en el año 2016, el 70.6%; el porcentaje descendió en un 7.2%. En ambos años, no hubo estudiantes ubicados en el nivel satisfactorio de lectura.

En matemática: en el nivel previo al inicio de logro de aprendizaje se encuentra el 77.8%, en el 2015 mientras que, en el año 2016, el 76.5% de estudiantes se ubica en el nivel previo al inicio, lo que significa una disminución de solo el 1,3%. En el nivel satisfactorio, se ubica el 0% de estudiantes, en el 2015 y, en el 2016, el 5.9%, creciendo sólo el 5.9%. En el año 2017 no hubo la prueba ECE por disposición del MINEDU.

La presente investigación se sustenta en la modalidad del acompañamiento pedagógico interno, que en el despliegue de sus correspondientes fases requiere del trabajo colegiado y colaborativo de los docentes. Estos docentes comparten un vínculo laboral por trabajar en la misma institución educativa y, pese a la diversidad de pensamientos y posturas de los docentes, se da un diálogo sincero, reflexión crítica respecto al trabajo pedagógico, concertación y toma de decisiones por consenso para la gestión del conocimiento y la conducción o mediación de los aprendizajes de los estudiantes. Además, se basa en el rol del docente acompañante como modelo para el docente acompañado.

El estudio se desarrolló en un contexto de emergencia sanitaria, educación a distancia y trabajo remoto docente. Al respecto, MINEDU (2020a), mediante una Resolución Viceministerial denominada “Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19”, busca garantizar el servicio educativo no presencial en condiciones de calidad, equidad y diversidad durante el estado de emergencia sanitaria nacional o el periodo que disponga la sede central.

El trabajo remoto, para brindar el servicio educativo a distancia, se desarrolla de acuerdo al Currículo Nacional de Educación Básica, por ciclo, grado y área

curricular, según el modelo de servicio que implementa cada IE, con los materiales educativos distribuidos por el MINEDU, alineándolos al material interactivo que se presente en la plataforma virtual u otros medios de comunicación o telecomunicación, que para tal efecto desarrolla el MINEDU en estrecha coordinación con las UGEL y DRE, en el marco de la estrategia “Aprendo en casa”.

El Consejo Nacional de Educación (2020) explica que, desde hace muchos decenios, la prestación de servicios educativos presenciales, basada en calendarios y horarios preestablecidos y en locales físicos determinados, ha demostrado límites y deficiencias. Así, no tiene repercusión en la atención de las necesidades educativas de personas que no pueden transportarse a los lugares en los que se ofrecen los servicios; en las personas que tienen compromisos frente a los cuales los horarios fijos no son manejables o que, sencillamente, eligen educarse a un ritmo distinto y en un espacio diferente. Por ello, la educación institucionalizada ha convivido con numerosas formas de educación abierta, tales como los antiguos “cursos por correspondencia” y las formas presentes de aprendizaje independiente mediante medios digitales.

En consecuencia, la presente investigación buscó indagar respuestas a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes del nivel de educación secundaria, sobre el acompañamiento pedagógico interno entre pares, en una institución educativa básica regular del distrito de Andarapa?

Asimismo, la investigación asumió el siguiente propósito general: Analizar y comprender las percepciones de los docentes del nivel de educación secundaria sobre la estrategia de acompañamiento pedagógico interno entre pares.

Respecto a la metodología aplicada, tiene correspondencia con el paradigma de investigación interpretativo-hermenéutico, con el enfoque cualitativo y con el método de análisis de contenido de los testimonios de los docentes entrevistados.

La técnica de investigación empleada fue la entrevista, siendo el instrumento, la guía de entrevista semiestructurada. La muestra seleccionada fue no probabilística intencional.

El proceso de validación del instrumento de investigación se realizó con el juicio de expertos y con la lectura del instrumento por parte de docentes con características similares a las de la muestra, para corroborar la contextualización y la comprensión del contenido del instrumento. También se hizo la aplicación del instrumento en una prueba piloto a sujetos similares a la unidad de análisis. Finalmente,

se realizó el recojo de información de los docentes pertenecientes a la muestra de investigación.

De ello se desprende que en la institución educativa existe la imperiosa necesidad de imprimir una estrategia de acompañamiento interno entre pares, para la mejora de la práctica pedagógica docente que repercuta en la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Todo esto en el marco de la autonomía institucional, de la participación y trabajo colegiado, del buen desempeño docente, del buen desempeño del directivo, de la iniciativa y del compromiso institucional, la responsabilidad social compartida entre todos los actores educativos, la conciencia ética y la identidad del docente rural.

El estudio puede contribuir a la propuesta de formación continua docente y la mejora permanente de la mediación del aprendizaje del estudiante en diversos contextos; singularmente, en instituciones educativas del área rural, donde el directivo tiene, además, trabajo académico en aula. Dicha propuesta puede ser referente en otros espacios y contextos educativos similares, con sus posibilidades y limitaciones.



CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

El marco teórico comprende tres apartados. En el primero se presenta antecedentes de estudio en el ámbito internacional y nacional. En el segundo se aborda el acompañamiento pedagógico; en el tercero, el desarrollo profesional docente.

Los antecedentes de estudio corroboran el proceso del análisis y la discusión de la fundamentación teórica del estudio.

En el apartado de acompañamiento pedagógico se trata la discusión de las aproximaciones conceptuales sobre acompañamiento pedagógico; modalidades del acompañamiento pedagógico; contexto del acompañamiento pedagógico; la categoría de la estrategia del acompañamiento pedagógico interno entre pares docentes; las subcategorías trabajo de colegiado, el modelado en el acompañamiento, círculos de interaprendizaje, liderazgo pedagógico del directivo.

En el de desarrollo profesional docente se aborda la aproximación conceptual del desarrollo profesional docente; formación docente (formación inicial, formación en servicio; formación docente rural), comunidades profesionales de aprendizaje y práctica pedagógica.

1.1. Antecedentes

La búsqueda de información sobre el tema de estudio se realizó en diferentes bases de datos como la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y en tesis de maestría y licenciatura de Perú, Chile, Colombia, Brasil y Guatemala. No se encontró estudios específicos de investigación respecto al acompañamiento pedagógico interno entre pares desde precepción del docente, propiamente dicho; sin embargo, existen investigaciones con relativa similitud que pueden corroborar al presente estudio y las que se presenta a continuación.

1.1.1. A nivel internacional

Almeida y Campos (2020) emprendieron un estudio sobre la educación rural en Brasil, específicamente en el estado de Porto Velho-RO, en las escuelas del municipio y del Estado, organizados en redes de educación básica.

Los autores consideran que la propuesta educativa está orientada a la población que vive y/o labora en el ámbito rural, pero no es coherente con la situación real de los ciudadanos y sus familias. El ofrecimiento de la modernidad está presente según las exigencias del capitalismo; es decir, no se da prioridad a la figura de una escuela necesaria para el pueblo. Inclusive se plantean opciones de cerrar establecimientos educativos en el campo. También se manifiesta dificultades y limitaciones de acceso a los materiales y recursos educativos y ausencia de clases por falta de energía y/o conectividad. Lo relevante son las condiciones de trabajo docente y las necesidades de los estudiantes, la infraestructura no diseñado por el poder público sino muchas veces por iniciativa de un docente o algún ciudadano voluntario y la falta de apoyo familiar en el aprendizaje de los estudiantes del medio rural.

Noreña (2018), en su tesis de maestría: Acompañamiento pedagógico al docente de básica primaria en el sector rural-multigrado: elemento fundamental para la excelencia educativa. Se plantea como objetivo proponer un proceso sistemático, dialogado, pertinente para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en docentes de zonas rurales con aula multigrado, teniendo en cuenta que el acompañamiento pedagógico enriquece las reflexiones sobre lo que hace el docente en el aula y si sus esfuerzos están direccionados para que el niño desarrolle las habilidades y aprendizajes necesarios para su contexto y su vida personal, académica, social y cultural. Además, el acompañamiento pedagógico facilita la formación o cualificación docente a partir de las necesidades propias de sus estudiantes y su contexto.

Olivera y Rincón (2018) desarrollan una tesis de maestría en educación titulada: El acompañamiento pedagógico como estrategia de cualificación de los docentes de básica primaria. En ella, realizan el análisis de las relaciones existentes entre el acompañamiento pedagógico y la cualificación docente. Los resultados revelan que es posible desarrollar la cualificación docente a través del acompañamiento pedagógico, siendo una estrategia objetiva y de formación constante de la actividad docente, que repercute en el beneficio de la transformación y mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje.

Por su parte, Porrás (2016), en su tesis de maestría en educación titulada: Acompañamiento pedagógico como estrategia para la transformación de la enseñanza

de las matemáticas con los docentes de básica primaria, diseña una estrategia metodológica que permite que los docentes reconozcan las fortalezas y debilidades en su práctica, para que sus clases sean más efectivas. Como resultado, obtiene el fortalecimiento de la comunidad de aprendizaje entre docentes a través del diálogo, la reflexión crítica de la práctica y la planeación colectiva.

Vicente (2012), quien desarrolla la tesis de licenciatura titulada: Impacto del acompañamiento pedagógico en las prácticas del docente de primer grado primario bilingüe en el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma materno k'iche en municipios de Quiché, describe el tipo de asesoramiento que el asesor pedagógico ha facilitado en el aula al docente bilingüe para la mejora de sus prácticas pedagógicas en cuanto al desarrollo de las competencias lingüísticas del estudiante k'iche' hablante. El autor concluye que el acompañamiento pedagógico al docente de primer grado primario bilingüe impacta en el desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma materno k'iche. Es decir, se evidencia resultados positivos de la influencia del mediador sobre el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Padilla (2014) en su tesis para optar al título de magister en gestión y dirección educacional titulada: Acompañamiento pedagógico como promotor de la mejora de las prácticas pedagógicas en el colegio técnico profesional aprender, desarrolla una propuesta de acompañamiento docente basada en el contexto e investigaciones, que está enfocada al mejoramiento permanente de la labor educativa de los docentes del colegio técnico profesional aprender. Encuentra escaso apoyo del equipo de gestión para fortalecer las necesidades, solo dan a conocer ciertas debilidades; los docentes no sienten que se les entreguen reales herramientas o estrategias para poder mejorar en el tiempo. Observa, también, que no hay un trabajo en equipo entre los profesores y equipo de gestión y que hay escaso conocimiento del contexto, lo que se traduce en un liderazgo poco efectivo.

Las investigaciones aludidas muestran que el acompañamiento pedagógico implica un proceso de formación docente en servicio, con intervención de un docente acompañante y un docente acompañado. Implica, además, la deconstrucción del trabajo pedagógico a través del diálogo sincero, análisis y reflexión crítica del proceso pedagógico para optar por la reconstrucción de la misma. El fin es la mejora de la práctica docente y, consecuentemente, el mejoramiento de los aprendizajes, partiendo de las necesidades, intereses de los estudiantes y el contexto donde se desarrolla el fenómeno educativo.

De otro lado, la última investigación revela que la ausencia de mediación del directivo y de trabajo en equipo entre el directivo y el personal docente, es señal de que no existe liderazgo pedagógico compartido ni situado. Tampoco hay presencia de herramientas y estrategias pertinentes ni proceso de gestión escolar contextualizado a la realidad donde se desarrolla el proceso educativo.

1.1.2. A nivel nacional

En el Perú, también, existen investigaciones sobre el acompañamiento pedagógico, aunque no, precisamente, sobre el acompañamiento interno que surge de la iniciativa de la propia institución educativa. Por su relevancia para el estudio se considera los siguientes estudios:

Bromley (2017), en su tesis de maestría en psicología educativa titulada: Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente, en las Instituciones Educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL N 05, El Agustino, Lima 2017; analiza la relación que existe entre el acompañamiento pedagógico y la reflexión crítica docente. Concluye que el acompañamiento pedagógico se relaciona significativamente con la reflexión crítica, con un coeficiente de correlación $Rho=0,754$.

Pacheco (2016), por su lado, realiza un estudio de maestría en educación titulado: 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. En dicho estudio se propone determinar el nivel de acompañamiento pedagógico que presentaron los directores y el nivel de desempeño laboral que presentaron los docentes. Los resultados muestran una fuerte relación entre las variables de acompañamiento pedagógico de los directores y el desempeño laboral de los docentes. El 67% de los directores tiene un nivel alto en acompañamiento pedagógico porque logran los dominios, competencias y desempeño según el marco de buen desempeño del directivo. En cuanto a los docentes, el 72% tiene nivel alto en el desempeño laboral porque logra los dominios, competencias y desempeño de acuerdo al marco de buen desempeño del docente.

Ochoa (2018), en su investigación de maestría en educación titulada: Acompañamiento pedagógico y calidad de los procesos pedagógicos durante la ejecución de las sesiones de aprendizaje en docentes de II EE Multigrado de la UGEL Camaná 2017, explica cómo influye la cultura de la reflexión crítica en la calidad de los procesos pedagógicos durante la ejecución de las sesiones de aprendizaje en docentes.

Los resultados de la investigación revelan que la cultura de la reflexión se relaciona, significativamente, con la calidad de los procesos pedagógicos alcanzados durante la ejecución de las sesiones de aprendizaje. El 33,9% de los docentes encuestados se sienten satisfechos respecto al conocimiento de la reflexión crítica ya que les permite mejorar su práctica pedagógica durante el proceso de acompañamiento.

Zavala (2018), en su tesis: *El Acompañamiento Pedagógico Interno y el desempeño docente en las Instituciones Educativas del nivel Primaria de la Red 10, UGEL 02, Lima 2018*, determina en qué medida el acompañamiento pedagógico interno se relaciona con la dimensión pedagógica del desempeño docente. Uno de los resultados muestra que el acompañamiento pedagógico interno tiene correspondencia con la dimensión pedagógica del desempeño docente, con un valor de una correlación $R_h = 0.823$.

Chuqui (2019), en su investigación de maestría: *Influencia del monitoreo y acompañamiento pedagógico implementado por el director, en la mejora del desempeño docente en las instituciones educativas mercedarias misioneras de Lima*, describe las características del acompañamiento pedagógico efectuado por el director. Concluye que el desarrollo de un acompañamiento pedagógico, orientado en un sentido técnico, establece una mejor capacidad de respuesta. Así, los directores y coordinadores hacen lo posible por acompañar con visitas al aula, generar círculos de aprendizaje colaborativo, implementar talleres de actualización y generar grupos de interaprendizaje.

Finalmente, la investigación de maestría de Vásquez (2019), *Acompañamiento pedagógico en aula y liderazgo docente en el nivel primario*. En este estudio se describe las percepciones y valoraciones de los docentes del nivel primario de Lima Este y Centro, sobre la estrategia del acompañamiento pedagógico en aula; concluyendo que, los docentes y directivos tienen una percepción positiva sobre el valor del acompañamiento, como una estrategia necesaria para la formación y capacitación del docente en servicio.

En resumen, de los estudios realizados por los tesisistas se puede afirmar que el acompañamiento pedagógico implica asistencia técnica, asesoramiento, mediación del acompañante al acompañado mediante diversas estrategias colaborativas entre docentes, y directivos. Estas estrategias repercuten en el desarrollo profesional docente y, por ende, en la práctica pedagógica docente y el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. Adicionalmente, se percibe al acompañamiento como una estrategia formativa para el desarrollo profesional de la práctica pedagógica del docente en

servicio, a partir de la reflexión crítica sobre su desempeño y el aprendizaje del estudiante.

1.2. Acompañamiento pedagógico

Se puede considerar al acompañamiento pedagógico como una estrategia de formación docente en servicio, que se desarrolla de manera sistemática y permanente a través de asistencia técnica por un acompañante a un acompañado, en la gestión del aprendizaje.

Al respecto, Martínez y González (2010) refieren que “a lo interno de las comunidades educativas, que sirvan como soporte a una profesionalización en, para y desde la vida. Esto implica mucho más que participar en un programa académico o de intervención educativa” (pp. 532-533).

1.2.1. Aproximación conceptual del acompañamiento pedagógico

El estudio requiere de las bases teóricas que dilucidan su definición y concepciones teóricas que lo sostienen en su significación en el marco del contexto actual.

Según Martínez y Gonzales (2010), el vocablo acompañamiento recuerda un sentido de unificación, de estar con, de vivenciar colectivamente experiencias, sentimientos, inclusive emociones. La noción de acompañar llama a compartir, a incrementar valor y sentido, a reconocer y socorrer, a coexistir, estar y hacer con sus pares, en categoría de iguales y con visión de proyecto desde perspectivas colaborativas.

Riveros (2011), desde la perspectiva de la asistencia técnica, considera que el acompañamiento pedagógico es un proceso de asesoramiento, a través del diálogo sincero, análisis y reflexión crítica respecto a la práctica pedagógica del docente y el estilo de gestión de una institución educativa.

Por otro lado, Paredes (2018) sostiene, desde la visión de formación docente en servicio, que el acompañamiento pedagógico es una estrategia centrada en la organización educativa, cuya finalidad es la mejora de la práctica pedagógica con intervención de los miembros de la comunidad educativa. Se entiende, entonces, al acompañamiento pedagógico como un proceso de fortalecimiento de capacidades del docente en su quehacer laboral, para el progresivo desarrollo profesional que tenga como corolario el mejoramiento de la gestión del conocimiento.

Por su parte, Martínez y González (2010) consideran que el acompañamiento pedagógico, desde la perspectiva del desarrollo profesional docente, implica el desarrollo profesional docente de manera integral, ya sea en lo personal, académico, laboral, profesionalización, especialización, gestión de la autonomía e, inclusive, lo socioemocional.

Fullan (2015), desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje, afirma que es importante la reculturización de la práctica docente orientada a la instauración de las comunidades profesionales de aprendizaje centrado en el aprendizaje de los estudiantes. La reculturización de la práctica docente hace énfasis en cómo los docentes y los estudiantes pueden desempeñarse mejor, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

MINEDU (2020b), concibe al acompañamiento pedagógico como un proceso de formación docente en servicio en un determinado contexto del trabajo docente, que requiere de diversas estrategias, los cuales pueden ejecutarse de manera presencial y/o remota, para generar en forma individual o colectiva la mejora continua de la práctica pedagógica y el desarrollo autónomo del ejercicio profesional docente, cuya repercusión sea para la mejora permanente de los aprendizajes de los estudiantes.

Por tanto, considerando las definiciones descritas, se puede entender que, el acompañamiento pedagógico como una *acción de formación docente en servicio*, que se realiza en una determinada situación de contexto presencial o a distancia o semipresencial, para promover individual o colectivamente la mejora progresiva de la práctica pedagógica y la búsqueda de la autonomía en el desarrollo profesional docente, que contribuya a la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes

Es relevante ponderar el *propósito* de un acompañamiento pedagógico, que es acompañar, mediar, fortalecer las competencias de los docentes, para asumir progresivamente el rol monitor y mediador con sus estudiantes en un contexto educativo remota y/o presencial; mediante asistencia técnica personalizada, para conducir la gestión del aprendizaje de los estudiantes, brindar acompañamiento soporte socioemocional a los estudiantes, generando comunicación asertiva e interacción con las familias.

El acompañamiento pedagógico también implica el rol del mediador y mediado en el diálogo sincero, análisis, reflexión crítica y toma de decisiones por consenso mediante el trabajo colaborativo entre docentes.

1.2.2. Modalidades del acompañamiento pedagógico

En el Perú, se propone modalidades de acompañamiento que, hasta el momento, no cumplen la expectativa del magisterio nacional y no tienen impacto en la comunidad educativa; principalmente, las experiencias de la intervención externa.

Los acompañantes pedagógicos no son recibidos con agrado por los docentes acompañados. Los docentes no siempre tienen compromiso ni la corresponsabilidad social. Muchas veces, los docentes se sienten sometidos porque dicha estrategia no surge de la propia iniciativa, aspiración, necesidad, expectativa y decisión consensuada entre los docentes y la comunidad educativa.

a. Acompañamiento pedagógico externo

En esta modalidad de acompañamiento, el gestor quien tiene la prerrogativa es un profesional que no tiene vínculo laboral con la institución educativa de los docentes acompañados; los acompañantes pueden provenir del MINEDU, DRE, ONG, entre otros (MINEDU, 2019).

b. Acompañamiento pedagógico interno

Es una modalidad en la que, quien tiene la responsabilidad de organizar, asumir y dirigir el proceso de acompañamiento es el equipo directivo de la institución educativa. Su finalidad es promover la mejora sistemática y continua de las prácticas pedagógicas de los docentes, de modo que incida en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Busca establecer, en la institución educativa, prácticas permanentes de formación docente, así como la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje, a través del trabajo colegiado (MINEDU, 2019).

1.2.3. El contexto del acompañamiento pedagógico

Cualquier proceso de intencionalidad de cambio, innovación, proyecto o plan educativo, incluido el acompañamiento docente, está en función al tiempo y espacio histórico.

UNICEF. (2020), durante el COVID-19 los cierres de las escuelas en países en desarrollo tienden a agravar aún más las crisis del aprendizaje. Para la continuidad del aprendizaje de los estudiantes, distintos países optaron por implementar estrategias de aprendizaje a distancia haciendo uso de tecnologías. Sin embargo la coyuntura del proceso de enseñanza y aprendizaje virtual no es igual la adquisición de conocimientos, habilidades, experiencias y valores que en un contexto presencial. En situaciones de emergencia, la provisión de hardware y/o software educativo, es necesario, pero exiguo

por sí mismo para brindar los resultados del aprendizaje; mientras que, si al acceso a la tecnología se incorpora elementos significativos, contenido relevante, y la conducción pertinente y oportuna del docente para el aprendizaje, acompañamiento pertinente y plausible al estudiante y en un entorno armonioso.

García (2012) sustenta que el proceso de acompañamiento se crea y se desarrolla en contextos determinados. Este contexto lo constituye el conjunto de factores que influyen, de manera interdependiente, en la práctica y en la vida de los sujetos con quienes se trabaja. Dichos factores pueden ser personales, familiares, institucionales, comunitarios, socioculturales, políticos, ambientales, coyunturales, educativos, pedagógicos, entre otros.

De los descritos, el acompañamiento pedagógico surge de las necesidades, intereses, demandas y exigencias de los beneficiarios del servicio educativo. De la misma manera, el desarrollo del acompañamiento pedagógico se alinea al contexto, dando viraje en algunos aspectos sin perder su espíritu original para el cual fue diseñado, adaptándose a la coyuntura. Por tanto, implica un análisis crítico reflexivo y propositivo, de las concepciones y de los propósitos centrales de los mediados y los mediadores en su práctica y formación pedagógica.

1.2.4. Fases del acompañamiento pedagógico

Adaptado de Román y Dousdebés (2014), las fases del acompañamiento pedagógico en aula son:

a. Observación en aula

Tiene la finalidad de recoger las evidencias del trabajo del docente acompañado, de forma planificada, para identificar fortalezas, necesidades y debilidades que requieren el apoyo pedagógico para su posterior mejoramiento.

b. Registro de lo observado

Durante la observación del desarrollo de la sesión, el docente acompañante registra el desempeño docente, en el instrumento de observación establecido para ello. Esta información debe ser insumo para la siguiente etapa del proceso.

c. Reflexión conjunta

Un proceso de análisis y reflexión sincera y en el marco del diálogo cordial, flexible y abierto, entre el docente acompañante y el docente acompañado, con el propósito de la metacognición respecto al desarrollo de la sesión, para la consiguiente mejora en las próximas sesiones

d. Retroalimentación

Es el proceso de reorientar o redirigir las acciones del docente acompañante y docente acompañado, alineando esfuerzo y actividad para mejorar el proceso de acompañamiento. También, para compartir, analizar y comprender el desempeño observado en el aula. En este proceso se determina las fortalezas y debilidades que pueden ser mejoradas.

e. Planificación de la nueva práctica

Como producto de las fases anteriores, el docente acompañante, conjuntamente con el docente acompañado, planifican la nueva sesión, a partir del análisis de lo que observó y registró. Se hace con una perspectiva crítica, proactiva y de diálogo, considerando los requerimientos de los docentes acompañados.

Se planifica teniendo en cuenta aspectos como el dominio disciplinar, los procesos pedagógicos, las competencias que deben lograr los estudiantes. Ello coadyuva a mejorar el desempeño profesional del docente acompañado, garantizando la mejora en la mediación del aprendizaje de los estudiantes

f. Modelaje

Es el modelado o sesión demostrativa que ejecuta el docente acompañante, para que el docente acompañado tenga la posibilidad de aprender observando la sesión modelo. Permite al docente elegir y adaptar la que mejor responda a sus necesidades y facilite la adquisición de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales.

g. Práctica nueva

Es un espacio de investigación que, con la reflexión conjunta, retroalimentación y modelaje, le permite al docente acompañado deconstruir y reconstruir sobre su práctica y tomar decisión de manera crítica, reflexiva, propositiva y proactiva.

En la presente investigación, son relevantes las fases del acompañamiento pedagógico propuesto, puesto que el procedimiento de cada una de ellas se ajusta al desarrollo del acompañamiento pedagógico entre pares.

Particularmente, la sesión demostrativa y/o sesión compartida especializada puede impulsar el involucramiento de ambos docentes hacia el aprendizaje colaborativo, tanto del que cumple el rol de acompañado como del acompañante.

En el acompañamiento pedagógico se evidenciará la deconstrucción y la reconstrucción del trabajo pedagógico de ambos docentes, el intercambio de

experiencias, el proceso de interaprendizaje o el coaprendizaje, el trabajo colaborativo y acuerdos de compromisos para la mejora continua.

1.2.5. Instrumentos para el acompañamiento pedagógico

Según MINEDU (2017), los instrumentos más relevantes para el acompañamiento pedagógico son:

a. Rúbrica de observación

El acompañamiento pedagógico tiene como instrumento fundamental a la rúbrica de observación, que describe una serie de acciones o prácticas docentes, de acuerdo a niveles de progresión que van desde 1 hasta el 4. Dicho instrumento permite detectar el nivel en el que se encuentra el profesor de aula virtual o presencial. A partir de dicha rúbrica se propone una serie de estrategias de mejora paulatina.

b. Ficha de monitoreo

Es un instrumento sintetizado con base en los desempeños y aspectos considerados en la rúbrica de observación. Se aplica para la descripción de las evidencias del desempeño docente acompañado, en aula virtual o presencial.

c. Cuaderno de campo

Es un instrumento que permite describir el recojo de información de las evidencias de desempeños de los docentes, tal cual se dan durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, ya sea en aula virtual, presencial y/o espacios donde se producen los procesos pedagógicos y cognitivos.

1.2.6. Estrategias de acompañamiento pedagógico

Desde las experiencias desarrolladas con el acompañamiento pedagógico en el mundo y en el Perú, se sugiere estrategias flexibles, diferenciadas y complementarias que respondan al trabajo personalizado, en pares, equipos pequeños y grandes.

Las estrategias de acompañamiento pueden ser: visitas de acompañamiento y sesión compartida en aula, reuniones de interaprendizaje, talleres de actualización, círculos de lecturas entre docentes, acompañamiento entre pares, entre otros.

Según MINEDU (2019), las principales estrategias del acompañamiento son:

a. Visitas de acompañamiento en el aula

Consisten en brindar asesoría y asistencia personalizada y continua al docente en aula a la vez que el acompañante interactúa con los estudiantes.

Permiten atender de manera efectiva al docente, desde la situación real de sus desempeños en la que se encuentra, propiciando la reflexión pedagógica a partir de su propia práctica.

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

b. Grupos de interaprendizaje

Son espacios de intercambio de experiencias y aprendizaje de los docentes acompañados, convocados por el acompañante.

En plenaria se abordan aspectos y necesidades comunes y específicas, relevantes para el trabajo pedagógico en el aula u otro escenario de aprendizaje.

La finalidad del grupo de interaprendizaje es el intercambio de experiencias pedagógicas, a partir de las necesidades que emergen de la práctica pedagógica observada en el aula.

c. Reunión de trabajo colegiado

Como estrategia formativa propicia el trabajo entre los actores educativos para tomar decisiones en temas que preocupan o interesan a todos como miembros de la institución educativa.

Dicha estrategia tiene por finalidad generar espacios, entre docentes y directivos, que permitan dialogar, concretar acuerdos y definir metas sobre temas relevantes, para asegurar los propósitos educativos.

En estos espacios se puede asignar responsabilidades en cuanto a brindar el seguimiento pertinente para asegurar el aprendizaje de los estudiantes, acompañarlos para que concluyan con éxito su proceso de escolaridad y, de manera general, alcanzar metas que cada institución educativa se proponga.

d. Talleres de actualización docente

Los talleres de actualización docente son espacios de formación para docentes de una institución educativa, una red, un distrito, entre otros. Sirven para el fortalecimiento de capacidades en aspectos de planificación, ejecución, evaluación curricular u otros de trascendencia o impacto para la comunidad educativa.

e. Pasantías

Consisten en la observación directa del desempeño exitoso de un docente en aula por otro (pasante) que tiene dificultades o desea fortalecer una experiencia o estrategia para el aprendizaje de los estudiantes.

f. Acompañamiento entre pares

Consiste en la interacción entre docentes por iniciativa propia o institucional, con el propósito de compartir y contribuir a mejorar sus prácticas pedagógicas recíprocamente. Los docentes acompañan a otros docentes cuyas aulas son de características similares o son de la misma especialidad.

Esta última estrategia es relevante, fundamentalmente, en instituciones educativas que no cuentan con subdirector, coordinadores académicos, asesores de área o en las que el directivo tiene trabajo en aula.

Por consiguiente, el acompañamiento pedagógico entre pares es necesario para la formación docente en servicio y se expresa en el proceso de interaprendizaje desde el enfoque crítico reflexivo, para el desarrollo de la profesionalización docente.

1.2.7. Estrategia del acompañamiento pedagógico interno entre pares docentes

La política educativa del Perú en materia de acompañamiento pedagógico, hasta el momento, no es percibida con satisfacción por la gran mayoría de los docentes de la gestión pública.

Se tiene una visión de evaluación del desempeño laboral y su consiguiente exclusión de la carrera docente. Por ello, es cuestionado, al menos, por la dirigencia gremial.

Con frecuencia, el acompañamiento externo es visto y valorado, por el profesorado, como un proceso vertical e impositivo. No obstante, se requiere de entender los sustentos teóricos que explican su aproximación conceptual.

Desde la mirada del *trabajo colaborativo*, el acompañamiento pedagógico interno entre pares docentes, se percibe como el proceso de intercambio de experiencias en la gestión del conocimiento entre docentes de la misma IE. Los roles de acompañante y acompañado son reversibles a través de estrategias pertinentes tales como el modelaje y otras metodologías de trabajo (Agencia de la Calidad de la Educación, 2014).

De lo expuesto se desprende que la relevancia de esta estrategia radica en que el acompañamiento interno entre pares docentes implica el involucramiento de los docentes. Tanto el mediado como el mediador son los que tienen vínculo laboral en la

misma institución educativa y sus roles son intercambiables en un periodo determinado, según el caso lo amerite o acuerdo mutuo.

Desde la perspectiva del *trabajo cooperativo*, el acompañamiento interno entre pares es un espacio para promover el desarrollo docente y de la gestión de la escuela, mediante objetivos comunes y el compartir de valores (Vezub, 2011).

De lo descrito se puede entender que, la importancia del trabajo cooperativo en el acompañamiento interno entre pares docentes de la misma institución, brinda la posibilidad del desarrollo profesional docente y el crecimiento sostenible de la organización escolar, mediante una agenda común y compartida de las actividades pertinentes, cumplimiento de compromisos, la práctica de valores y la conciencia ética.

Desde el punto de *vista de las tutorías entre iguales*, la estrategia tiene el propósito de promover espacios para la interacción comunicativa y diálogo entre sujetos de diferente nivel, centrado en el trabajo cooperativo (Santiviago, Martínez y Nicaretta, 2015). La tutoría entre iguales implica la interacción de la heterogeneidad de docentes con el acompañamiento de un docente o directivo experto de la misma institución, para fortalecer la participación activa de los involucrados.

Para Cerda y López (2006), la noción de aprendizaje entre pares o coaprendizaje implica la *valoración del conocimiento producido de manera recíproca entre los pares, de las experiencias de los mismos en la práctica diaria*, que tiene sentido para quienes lo han originado y usado. Cada individuo que intercambia, informa y analiza con otros, sus conocimientos, pone en juego sus habilidades, destrezas, capacidades y competencias, las que se aumentan producto de esa interacción. En la interacción, todos los participantes en un proceso de aprendizaje entre pares, desarrollan sus aprendizajes y proyectan procesos análogos en los demás.

Tarea (2018) percibe al acompañamiento entre pares como una *estrategia de formación en servicio entre docentes de la misma institución*, que promueve la reflexión crítica de su práctica pedagógica.

También se puede percibir como un proceso de *colaboración entre colegas*, basado en la responsabilidad y compromiso compartido, para desarrollarse juntos como profesionales de la educación e incidir en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Yáñez, Aranda, Corvalán, González y Ramos (2019), la bisagra entre los pares que medie la correspondencia en el proceso de acompañamiento, así como la negociación de los intereses individuales, en el que diversos conocimientos, habilidades

y experiencias puedan fortalecer el trabajo colaborativo. Para ello, hay la imperiosa necesidad que los actores no tengan prejuicios ni recelos con sus iguales ya sea como mediado o mediador, al mediador siempre como soporte pedagógico y en los procesos de planificación, conducción y evaluación del aprendizaje, y en las diferentes fases del acompañamiento.

En conclusión, la estrategia de acompañamiento pedagógico interno entre pares docentes es un proceso de formación docente en servicio, implementado por la propia IE, liderado por el directivo o equipo directivo de la misma, donde el acompañante y el acompañado son los docentes que tienen vínculo laboral en la misma IE, los roles de los mismos pueden ser intercambiables según el requerimiento o acuerdo mutuo entre ellos. Su propósito es el aprendizaje mutuo para el desarrollo profesional docente, la mejora de la gestión del conocimiento de manera sostenible, a través del trabajo cooperativo y colaborativo, diálogo sincero, análisis y reflexión crítica de la práctica pedagógica con sus pares y su consiguiente repercusión en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a las estrategias del acompañamiento pedagógico interno entre pares docentes, desde la mirada de una institución educativa como una comunidad profesional de aprendizaje, se puede considerar como tales al trabajo colegiado, el modelado en el acompañamiento, los círculos de interaprendizaje y el liderazgo pedagógico del directivo.

a. Trabajo colegiado

El trabajo colegiado es percibido como un *proceso interactivo* a través del cual, un conjunto de docentes y directivos, toma decisiones y define acciones en torno a la tarea profesional que tienen en común. Está abierto a la participación, al compromiso, el aporte y la corresponsabilidad social de los demás actores educativos, como destinatarios y beneficiarios (Fierro, 1998; citado por Heredia y Ramos, 2016).

Cuando los educadores de una institución educativa trabajan de manera colegiada se involucran con los procesos educativos que en ella se crean. Participan paralelamente dentro de un espacio, determinado por el análisis de cuestiones académicas y por las propuestas que puedan surgir de entre ellos. Esto exige, casi siempre, la horizontalidad en las interacciones debido a que las experiencias y los conocimientos de cada uno de los colaboradores se consideran como contribuciones meritorias (Reyes, 2020).

Desde el *enfoque colaborativo* y de *autonomía colegiada*, se promueve la generación de culturas colaborativas de aprendizaje profesional que admitan construir

objetivos comunes, bregar con la incertidumbre y la complejidad, crear una atmósfera donde se aprecie el cambio y la mejora continua y se despliegue un sentido fuerte de la eficacia docente. Con este enfoque, se pretende superar la persistencia de una mirada individual de la formación docente y romper con la cultura de aislamiento que ha reducido las oportunidades que los docentes tienen para afrontar sus propias concepciones y prácticas con los de otros docentes. Se debe apostar por la construcción y gestión del conocimiento y aprendizaje pedagógico y el seguimiento de una identidad profesional compartida, esencial para la constitución de las comunidades profesionales de aprendizaje (MINEDU, 2019).

Para desarrollar el trabajo colegiado es significativo tomar en cuenta que las labores que se les asignen a las personas, sean por sus fortalezas o por decisión propia. Del mismo modo, la noción de equidad y respeto debe mantenerse en las reuniones, puesto que cada individuo es único. Uno de los hechos más relevantes es que no se puede pretender que la confianza y la colaboración se den por el simple hecho de reunirse. La confianza y la colaboración son procesos y, por consiguiente, se van construyendo y desplegando con el transcurrir del tiempo (Cervantes y Castillo, 2009).

b. El modelado en el acompañamiento

En el proceso histórico del desarrollo humano, de la convivencia social y familiar, se evidencia que todas las culturas utilizan modelos para promover la adquisición de ejemplos de comportamiento aceptados por la sociedad. En otras sociedades se manifiesta de forma más clara la importancia cultural del aprendizaje por observación.

El modelado se puede entender como una de las primeras fuentes de aprendizaje de la persona humana. Desde el nacimiento, el párvulo va copiando o repitiendo los sonidos, señales y gestos de las personas más cercanas que le brindan afectividad; incorporando de manera integral conductas aprendidas de sus modelos de apego. Ulteriormente, en el seno escolar sus compañeros y docentes serán sus principales prototipos, de quienes el estudiante aprenderá modos de actuar e interactuar con otros. (Bowlby, 1989; citado por Contreras y Sepúlveda, 2015). Por tanto, las personas con las cuales se interactúa regularmente, ya sea por particularidad o por exigencia, demarcan los modelos de conducta que se observarán reiteradamente y hay más posibilidad de ser aprendidas por un sujeto observador.

El aprendizaje observacional entendido como un proceso de adquisición de comportamientos mediante la observación del desenvolvimiento de los demás,

denominados modelos o espejos, que ocurren en el entorno socio cultural del individuo. El aprendizaje observacional puede influir en el comportamiento del sujeto de diversas formas; con corolarios positivos o negativos; puede dar origen a conductas totalmente desconocidos, aumentar o reducir la recurrencia de las conductas previamente adquiridas, promover conductas similares e inclusive vedadas (Bandura, 2008).

Contreras y Sepúlveda (2015) sustentan que el modelado simboliza una influencia para la activación, canalización y soporte de las conductas de otros. Mediante pautas del modelado, se puede alcanzar que los sujetos operen de manera solidaria, que planteen propuestas, que manifiesten ternura, que dialoguen respecto a temas relevantes y plausibles.

UNESCO (2019) sostiene que es relevante enfatizar el modelado del docente acompañante para mediar los cambios en las prácticas de docentes acompañados. Sin embargo, en la realidad, debido a que no se han establecido pautas claras de cómo implementarlo, este suele darse según el criterio del docente acompañante y de manera ocasional. Por ello, resulta esencial establecer rutas claras sobre cómo deben realizarse estas acciones en el trabajo con los docentes acompañados, para que su ejecución tenga correspondencia con el enfoque crítico reflexivo, intercultural crítico e inclusivo.

Por tanto, el aprendizaje observacional es aprender observando a los otros. Para ello, se requiere elementos como prestar atención, retener la información o las impresiones, estar motivados a repetirlas, generar conducta nueva. Dependerá de factores como: estado del desarrollo, prestigio y competencia del modelo, consecuencias vicarias, expectativas de los resultados, establecimiento de metas y propósitos que se desea lograr.

En el acompañamiento entre pares, el docente acompañante es el modelo para el docente acompañado. Esto implica que el acompañado debe involucrarse y tomar atención respecto al desempeño del acompañante, asimilar y seleccionar la información o las impresiones, estar dispuesto a replicar lo ejecutado por el acompañante. El aprendizaje vicario estará sujeto a la competencia y prestigio del acompañante y las expectativas que se quiere alcanzar, entre otros.

c. Círculos de interaprendizaje

Según Acuña y Ataucure (2011), un círculo de interaprendizaje se puede percibir como una estrategia de formación docente, que permite que los docentes compartan sus enseñanzas y aprendizajes de sus propias experiencias y otras.

MINEDU (2019) postula que el grupo de interaprendizaje tiene como propósito el intercambio de experiencias pedagógicas entre docentes, sus análisis y reflexión durante las visitas en aula. Las prácticas pedagógicas son analizadas respecto a los avances y dificultades en el aprendizaje del estudiante. Coadyuva a la reflexión colectiva y al fortalecimiento de los aprendizajes de los docentes, a partir de las experiencias de sus pares o iguales.

De lo anterior, se puede entender que cuanto más pequeño sea el círculo de interaprendizaje, el proceso de colaboración y participación entre sus integrantes se concretiza de manera recíproca, corresponsable y comprometida.

Los círculos de interaprendizaje entre pares docentes se constituyen como una estrategia de trabajo colaborativo, donde los pares emprenden con la búsqueda y la selección de la información relevante en diferentes medios. Dicha información se socializa en una plenaria, de la cual surgen ideas fuerza y su consiguiente toma de decisiones con propósitos de desarrollo profesional o personal o mejoras en la gestión escolar.

También, los círculos en referencia permiten la interacción continua y el intercambio de experiencias de aprendizaje entre docentes, para la mejora constante de la mediación de los aprendizajes de los estudiantes.

d. Liderazgo pedagógico del directivo

MINEDU (2014) sostiene que el liderazgo es la capacidad del directivo de movilizar, influenciar, impulsar, inspirar a los actores educativos para el logro de las intenciones y metas compartidas de la gestión del aprendizaje.

Por su parte, Bolívar (2017) sustenta que, desde la mirada de una *comunidad profesional de aprendizaje*, un liderazgo pedagógico demanda, en simultáneo, una comunidad de aprendizaje, donde se exprese el liderazgo en todos los niveles. Este liderazgo no está restringido solo a quienes detentan un cargo formal. El líder formal debe promover el liderazgo múltiple del profesorado, generando condiciones y oportunidades para el desarrollo profesional e institucional.

Desde el ángulo del *liderazgo situacional* se alude que cada líder puede imprimir su propio estilo. Sin embargo, la efectividad del liderazgo está sujeta al nivel en que el líder tiene la capacidad de adecuar o transformar su estilo cuando la situación lo demanda.

Por consiguiente, el liderazgo del directivo y del profesorado de una institución educativa, se expresa cuando dichos líderes adaptan o modifican sus estilos de liderazgo

a las exigencias de una situación dada, por más compleja o novedosa que sea (Sánchez y Rodríguez, 2010).

Desde la precepción de liderazgo *compartido o distribuido*, si se aspira a que una organización aprenda a hacerlo mejor, es paradójico que, exclusivamente, dependa del líder, por más que sea este de cualidades extraordinarias.

Por tanto, hay la exigencia de pasar del líder formal a un liderazgo compartido o distribuido. De lo que se trata es reconocer que una organización colectiva no puede depender únicamente de un solo individuo. Para solución de problemas, directivos y profesorado tienen la corresponsabilidad social de colaborar, de manera conjunta, y ser interdependientes en la toma de decisiones vinculadas a la mejora de enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 2015).

En resumen, se puede concluir que la gestión del conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes en una organización escolar, dependen del liderazgo que imprime el directivo. Por tanto, el directivo tiene la altísima corresponsabilidad social, con los demás actores educativos y aliados, de movilizar la gestión del conocimiento, basada en los principios de la comunidad profesional de aprendizaje, el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, liderazgo situacional, entre otros.

En el estudio, el directivo, en el proceso de la gestión del conocimiento, impulsa con énfasis las reuniones de trabajo colegiado para la toma de decisiones en la gestión institucional, pedagógica administrativa, comunitaria y territorial.

Promueve jornadas de reflexión pedagógica, grupos de interaprendizaje, pasantías a nivel de estudiantes a espacios de experiencias exitosas, talleres de desarrollo profesional y emocional docente con participación de expertos.

También, plantea políticas plausibles de gestión de convivencia escolar para prevenir maltrato y violencia escolar y su correspondiente atención, según los protocolos pertinentes.

Implementa un plan de desarrollo profesional docente; un plan de mejora de gestión del aprendizaje; moviliza la formulación, elaboración, socialización, aprobación e implementación de los instrumentos de gestión tales como: proyecto educativo institucional, proyecto curricular institucional, plan anual de trabajo, reglamento interno, plan de gestión del riesgo de desastres, plan integral de tutoría y orientación educativa, entre otros.

1.3. Desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional, desde la mirada de la *investigación-acción-participativa*, implica que el docente es sujeto de investigación y sujeto de su profesionalización, a partir de la autorreflexión respecto al proceso de la gestión del aprendizaje (Vera, Osses y Schiefelbein, 2012).

El desarrollo profesional docente, desde la perspectiva de la *gestión del conocimiento*, implica cómo, el docente, aprende a aprender y desaprender la gestión del conocimiento y aprendizaje de los estudiantes (Cárdenas, 2016).

El desarrollo profesional docente, desde el *ángulo de programas para la formación de profesores en servicio*, se percibe como una variedad de espacios formales e informales que permiten a un profesor, aprender nuevas prácticas y experiencias pedagógicas, conexas con el desarrollo de una nueva concepción de su profesión, su desenvolvimiento y el contexto en el cual se desempeña (Montecinos, 2008).

Bolívar (1997), desde la perspectiva del *desarrollo personal*, afirma que el desarrollo profesional en educación, va incorporado al desarrollo personal del docente, por lo que tiene que sustentarse en el docente como una persona humana, ligando las esferas profesionales y los no profesionales en la vida y persona del docente, lo público y lo privado, vida y trabajo.

Mientras que, para Sanchez y Huchim (2015), desde la mirada de la *trayectoria profesional*, el desarrollo profesional tiene correspondencia con la actividad que realizan los docentes en su vida profesional, donde se aglutinan varios aspectos como la experiencia, los conocimientos, la construcción de aprendizajes y de enseñanza, de manera individual o colectiva.

Miranda y Hernández (2015), desde el punto de vista del *cambio de mentalidad del docente*, aluden al cambio de ideas y formas de acción en su trabajo docente. Por consiguiente, es un paso de imperiosa necesidad tanto a nivel personal, colectivo como institucional.

Kumar (2015), entiende al desarrollo profesional docente como un *proceso de evolución individual y colectivo* que debe ejecutarse en el centro laboral del docente. Simultáneamente supone un aporte al fortalecimiento de las competencias profesionales y personales del docente, a través de una variedad de aprendizajes y prácticas previamente establecidas o de manera espontánea. La relevancia del desarrollo profesional radica en el empoderamiento y compromiso del docente para la mejora continua desde el momento que empieza su inserción laboral hasta el cese

Mateus de Ameyda (2020), desde la perspectiva de la *formación pedagógica*, se valora la mejora continua individual y organizativa del docente. En lo fáctico hay resultados favorables producto de la participación de los docentes en las iniciativas propias de la escuela para la formación pedagógica centrados en el estudiante y en el aprendizaje. Por tanto, es relevante la formación pedagógica sistemática y extendida, una ruta a seguir para dar alcance la información oportuna, actualizada, pertinente al docente, para su desenvolvimiento eficaz, de manera que los procesos pedagógicos y cognitivos se den de forma consciente y tengan un sustento teórico.

El desarrollo docente es un proceso progresivo y pausado que repercute en la actuación de la persona y demanda del trabajo colaborativo de sus pares. Requiere del compromiso personal e intelectual y de las condiciones laborales. Debe ser orientado por valores éticos y ser concordante con el modelo didáctico y el modelo de desarrollo profesional actual de la institución educativa.

Por tanto, el desarrollo profesional docente se puede percibir como un proceso de formación permanente e integral, para la mejora académica, profesional, laboral, personal y social del docente en servicio. En consecuencia, debe concretarse con el mejoramiento del desempeño docente en la gestión del conocimiento, así como con la mejora de la mediación del aprendizaje de los estudiantes y su contribución en la calidad de gestión de la organización escolar.

Además, el desarrollo docente implica superación permanente e integral del mismo en los aspectos: académico, profesional, laboral, personal, social y emocional. El desarrollo docente redundará en el mejoramiento de su desempeño en la gestión del conocimiento, el aprendizaje de los estudiantes y la gestión escolar en su integridad.

1.3.1. Formación docente

La formación docente en el Perú se puede considerar como un proceso de preparación inicial y el perfeccionamiento en servicio del docente. La formación inicial es un proceso de pregrado. El estudiante se prepara para desenvolverse en una institución educativa, en la que trabajará. Los responsables de la formación son las escuelas de formación artística, los institutos superiores pedagógicos y las facultades de educación de las universidades.

Mientras que la formación en servicio se refiere al conjunto de acciones realizadas para desarrollar las competencias profesionales para su perfeccionamiento,

actualización y especialización en el ejercicio de sus funciones, en una perspectiva de desarrollo profesional.

El propósito de la formación continua es la promoción del desarrollo de las competencias profesionales de acuerdo al Marco del Buen Desempeño docente, que incide en el mejoramiento de logro de aprendizajes de los estudiantes (Vexler, 2017 y MINEDU, 2019).

a. Formación inicial docente

Los aspectos relevantes que se derivan de la formación inicial docente y que tienen implicancia en el ejercicio profesional docente son: competencias con las que egresan los profesionales docentes, el currículo en el centro de formación y formadores de docentes (Díaz, 2015).

En ese mismo sentido, Vaillant y Manso (2012, p. 2) sostienen que “no es la formación inicial la que no sirve, sino el tipo de preparación y modalidades que se plantean para preparar buenos docentes para un adecuado desempeño profesional”.

De la posición de los autores en referencia, se puede percibir que, en los centros de formación docente, aún persisten muchas debilidades en el proceso de formación profesional docente.

Por su parte, el Consejo Nacional de Educación (2019) afirma que la política de estandarización de buena docencia, formación en servicio y la carrera docente, sustentada en la meritocracia profesional, revelan sólidos avances en su formulación y legitimidad, a pesar de ciertas críticas provenientes del magisterio nacional.

Sin embargo, la formación inicial y los procesos de mejora continua de las instituciones de formación pedagógica, todavía, permanecen relegados, lo cual amerita a un análisis y reflexión respecto a la vinculación con la implementación de las políticas docentes.

b. Formación docente en servicio

Según MINEDU (2019, p. 2), la formación docente en servicio es “un proceso de fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes en ejercicio, considerando las cuatro áreas que la ley establece (...)”.

Por tanto, se puede entender como un proceso permanente de perfeccionamiento, actualización, ampliación, fortalecimiento de las competencias pedagógicas, laborales, sociales, personales, profesionales y humanas del docente.

UNESCO (2019) sostiene que, en el Perú, en los últimos tiempos, se ha conseguido mejorar en el diseño de las estrategias de acompañamiento pedagógico.

Aunque, estas no cuentan con un programa definido que permita constituir una sucesión determinada de temas o de estrategias a abordar con los docentes y que facilite, también, progresar con mayor claridad hacia el logro de objetivos formativos.

La intencionalidad del logro de las competencias priorizadas en el Marco del Buen Desempeño Docente, como la máxima aspiración de las estrategias de acompañamiento, es importante, pero no es suficiente para la concretización del trabajo del acompañante y los docentes acompañados.

El fortalecimiento de las competencias pedagógicas y disciplinares no siempre se puede dar de manera indistinta en cualesquiera de las estrategias, por ejemplo, en la visita en aula o en un grupo de interaprendizaje.

Por tanto, es relevante dar una mirada a la formación y fortalecimiento de capacidades y competencias de dominios disciplinares del docente, a través de talleres con participación de especialistas y expertos de la especialidad del docente. Es así que, en los últimos tiempos, se está descuidando la actualización docente en la especialidad que obtuvo en la formación inicial.

c. Formación docente rural

En los últimos tiempos, se está discutiendo, ampliamente, sobre la formación general y específica de docentes en el Perú y América Latina. Esto se debe a que la formación está disgregada de la práctica y no se tiene en cuenta las características peculiares de los contextos en los que estas prácticas se desarrollan.

La formación inicial y en servicio y, consecuentemente, el desempeño del docente rural no es ajena a estos debates, realizados por expertos en materia de política educativa del país e, inclusive, la sociedad en general. Por ello, se requiere entender las perspectivas que se tienen, actualmente, en algunos países latinoamericanos.

La formación docente rural en Argentina, desde la perspectiva de la *especialización en educación rural para nivel primario*, propone una postitulación en educación rural para docentes de primaria en servicio, de todas las provincias del país (Brumat, 2011).

La educación rural en Chile, desde la mirada del *uso limitado de las estrategias didácticas en el proceso educativo*, se caracteriza por la ausencia de mínimas condiciones de educabilidad del estudiante y por condiciones mínimas de trabajo para el docente. Es decir, hay escasez de recursos y materiales educativos, escasa capacitación docente, ausencia de estudiantes a sus sesiones de clase por múltiples factores, desinterés de los padres de familia y la comunidad por la educación de sus hijos,

exiguos logros académicos, limitado desempeño laboral docente rural respecto a sus iguales del ámbito urbano, entre otros (Nuñez, Gonzales, Ascorra y Grech, 2020).

La formación docente rural en México, la formación inicial y continua de los docentes, aún es insuficiente para enfrentar las características particulares de las aulas rurales, mayormente de modalidad multigrado. En la mayoría de las escuelas multigrado se trabaja sin una metodología propia y contextualizada; los docentes adaptan contenidos, materiales y evaluaciones planteadas para escuelas regulares urbanos (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2016)

La formación docente rural en ejercicio en el Perú se da a través de cuatro programas relevantes emprendidos por el MINEDU (AprenDes, Construyendo Escuelas Exitosas, Fe y Alegría y PROMEB). Las cuatro experiencias aludidas, desde la óptica de la formación docente, no tienen como finalidad proveer conocimientos o metodologías, sino el desarrollo de capacidades de trabajo pedagógico y, de manera singular, de la innovación de su cultura de enseñanza, enfocada en los resultados de la mejora de los desempeños del docente y los estudiantes. También apuesta por el desarrollo de la autonomía, la cultura y la conciencia ética en la gestión del conocimiento (Alcázar y Guerrero, 2011).

Entonces, teniendo en cuentas las experiencias de formación mencionadas, se puede afirmar que la formación inicial y en servicio del docente rural, en distintos países de Latinoamérica, son similares.

No deja de preocupar que algunas iniciativas importantes en la formación inicial y las experiencias de programas de formación docente rural, solo tienen vigencia durante el tiempo del programa y no son sostenibles en el tiempo.

Esto puede deberse a factores como: la carencia de las mínimas condiciones de educabilidad del estudiante y las mínimas condiciones de trabajo para el docente; valoración del docente rural por la política educativa del país y la sociedad; la falta de compromiso y la responsabilidad social consigo mismo del docente por el desarrollo de su profesión y su identificación con la población rural; desinterés por el fortalecimiento y actualización de capacidades para el mejoramiento del ejercicio profesional; conformismo y desinterés de padres de familia del ámbito rural por la educación de sus hijos respecto a los de la zona urbana; el complejo de inferioridad de los estudiantes del ámbito rural respecto al estudiante de la zona urbana, bajos resultados de los estudiantes rurales en evaluaciones estandarizadas con relación con los de los del ámbito urbano; la brecha abismal de desarrollo humano con lo urbano y rural; entre otros.

1.3.2. Comunidades profesionales de aprendizaje (CPA)

Según Bolívar (2017), las CPA, desde la perspectiva de la cultura del trabajo colaborativo, se perciben como el conjunto de docentes que aprenden juntos para lograr su propósito colectivo para todos, promoviendo una cultura de colaboración.

Se puede afirmar, entonces, la importancia del trabajo colaborativo para salir del trabajo individualista insatisfactorio y no convincente para los propios docentes. Para ello, se requiere de instaurar un diálogo profesional y la colaboración recíproca para el mejoramiento de la práctica docente.

Krichesky y Murillo (2011) afirman, desde la óptica del *liderazgo pedagógico*, que, para el desarrollo de las CPA como instrumento de reforma del aprendizaje, se requiere del liderazgo distribuido, el trabajo colaborativo, el desarrollo profesional basado en la demanda educativa y la reflexión de la práctica.

De lo expuesto se puede concebir que, para el desarrollo efectivo de las CPA es importante imprimir un liderazgo pedagógico como política institucional, donde se evidencie el liderazgo distribuido, el trabajo colaborativo, el desarrollo profesional, la reflexión crítica, entre otros.

Por su lado, Rodríguez de Guzman (2012) postula, desde la perspectiva *inclusiva*, que una comunidad de aprendizaje implica la participación de todos los miembros de la comunidad, en la vida de las organizaciones escolares y que los propósitos y metas sean compartidos.

No son efectivas aquellas prácticas en las que los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia avanzan por diferentes rutas. Urge la necesidad de acciones y actuaciones conjuntas entre los actores educativos y de crear e inspirar un clima de altas expectativas académicas y una convivencia armónica.

Las instituciones educativas, para ser consideradas como comunidades de aprendizaje, emplean las actuaciones educativas de éxito que pueden ser vigorosas para transformar y adaptar la escuela a la actual sociedad del conocimiento y la información, optimizar el clima de convivencia escolar, acrecentar los rendimientos escolares e incluir en las aulas a estudiantes con habilidades diferentes.

En resumen, una comunidad profesional de aprendizaje se puede entender como un conjunto de profesionales que aprenden juntos, con una visión común del desarrollo profesional y personal, para la mejora continua de la gestión del conocimiento en una institución educativa renovada. Se apoya en el liderazgo pedagógico distribuido y situado, el trabajo colaborativo entre los miembros de la

comunidad educativa, a partir del análisis y reflexión crítica permanente sobre el desarrollo de la práctica docente y de la gestión escolar.

1.3.3. Práctica pedagógica

La noción de práctica pedagógica no tiene una única definición ni puede expresarse con pocas palabras. El concepto es muy amplio y se refiere a la actividad que realiza un docente, en un proceso pedagógico, en un determinado escenario de enseñanza-aprendizaje.

Se hace necesario explicarlo desde diferentes puntos de vista para su mayor comprensión.

Así, desde la mirada del *constructivismo*, la práctica pedagógica está orientada a la forma de relación de los protagonistas con otros participantes y con una infinidad de medios y recursos, en un proceso progresivo de la comprensión en la acción (Ordoñez, 2004).

El constructivismo, que es un conjunto de concepciones sobre el aprendizaje, basado en las teorías del desarrollo cognoscitivo de Piaget y Vygotsky, da a entender que el aprendizaje ocurre permanentemente, en un proceso socio cultural, no siempre en el aula de una institución educativa.

Díaz (1990), desde la mirada del *discurso pedagógico*, se refiere a la práctica pedagógica como “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (p. 15). El autor destaca la interacción del docente y estudiante en los procesos pedagógicos y cognitivos, en un escenario de enseñanza y aprendizaje. Se sujeta a los enunciados pedagógicos propuestos por el docente.

Por consiguiente, la práctica pedagógica es considerada como un conjunto de procedimientos, formas, acciones, estrategias que regulan el proceso pedagógico y el proceso cognitivo en un determinado escenario de aprendizaje; que se vislumbra desde la planificación curricular, mediación del conocimiento y del aprendizaje, y la evaluación formativa del aprendizaje.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el desarrollo metodológico de este estudio. Se explica los mecanismos utilizados para el análisis del problema de investigación, basado en los conceptos y fundamentos expuestos en el marco teórico.

Comprende la formulación del problema; objetivos de la investigación; estrategias de investigación: paradigma, enfoque y método; técnicas e instrumentos, validación y aplicación piloto de investigación; unidad de análisis, población, muestra y muestreo.

2.1. Formulación del problema

Para la presente investigación se formuló el siguiente problema: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes del nivel secundario sobre el acompañamiento pedagógico interno entre pares, en una institución educativa básica regular del distrito de Andarapa?

2.2. Los objetivos de la investigación

2.2.1. Objetivo general

Analizar y comprender las percepciones de los docentes del nivel de educación secundaria sobre la estrategia de acompañamiento pedagógico interno entre pares.

2.2.2. Objetivos específicos

- Valorar los componentes relacionados al proceso de acompañamiento pedagógico interno entre pares y su relación con el desarrollo profesional docente, desde la mirada de los docentes involucrados.
- Comprender las expresiones de satisfacción docente respecto a los beneficios del acompañamiento pedagógico interno entre pares para la mejora de la práctica pedagógica.

- Analizar la repercusión de la estrategia de acompañamiento pedagógico interno entre pares sobre el proceso de planificación y mediación de los aprendizajes desde la percepción docente.

2.3. Estrategia de investigación: paradigma, enfoque y método

Esta investigación se basa en el *paradigma interpretativo hermenéutico*. El paradigma interpretativo hermenéutico surge como oposición al paradigma positivista y toma como base la comprensión de la realidad social.

Desde esta perspectiva, la realidad educativa es una *construcción social* que proviene de las interpretaciones subjetivas. Lo relevante del desarrollo de las teorías respecto a fenómenos educativos, deriva de las interpretaciones de los actores, no se pretende descubrir generalizaciones ni inferencias respecto a la naturaleza de dichos fenómenos (Sánchez, 2013).

Esta es una investigación cualitativa que tiene como base la *fenomenología*, por lo que se busca conocer los sentimientos del sujeto o individuo. Se orienta a investigar la actitud, el comportamiento, la acción, y la percepción de las personas, prioriza la conducta humana. Por tanto, en la presente investigación se logró conocer las percepciones de los docentes respecto al acompañamiento pedagógico interno entre pares, mediante el *análisis de contenido de los discursos* de los testimonios de los docentes entrevistados de manera individual.

Del mismo modo, esta investigación se alinea al estudio de *corte hermenéutico*. Barrero, Bohórquez y Mejía (2011) sostienen que el paradigma interpretativo-hermenéutico surge a partir de reconocer la discrepancia existente entre los fenómenos naturales y sociales, inquiriendo la mayor complejidad y el carácter inacabado de los segundos, que están determinados por la intervención del hombre, es decir, está supeditado a las acciones humanas y de la vida social.

La investigación se basa, predominantemente, en el *enfoque cualitativo*. Kogan (2004) establece que, desde la perspectiva cualitativa, se trabaja los datos en contexto y el investigador considera su experiencia cognitiva, su sensibilidad, sus emociones, hasta su corporalidad, como elementos de la construcción del conocimiento.

En la misma línea, Taylor y Bogdan (2000) agregan que, con este enfoque, el investigador percibe el escenario y a las personas de manera *holística*; no son *reducidos a variables* sino considerados de manera integral.

Por su parte, Cerezal y Fiallo (2002) refieren que los *estudios cualitativos se aplican en muestras pequeñas*, con la finalidad de lograr la interpretación del fenómeno que se desea averiguar. Sin embargo, en la práctica ninguna investigación es puramente cualitativa o cuantitativa, sino que se integra lo cualitativo y cuantitativo.

En esta investigación se usó el método de *análisis de contenido*. Según Bardín (2002), en el estudio cualitativo se da la presencia o ausencia de una cualidad de contenido dada, o de un conjunto de cualidades, en un determinado segmento de mensaje que es tomado en cuenta. Toda transferencia de información y/o significación de un emisor a un receptor, debería poder ser descrito e interpretado por los métodos de análisis de contenido.

Díaz y Navarro (1998, pp. 181 y 182; citado por Fernández, 2020, p. 37) definen el análisis de contenido como “un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada (...)”.

De acuerdo a Ruiz (2004), el análisis de contenido puede ser entendido como método vital de análisis o como un instrumento metodológico complementario. En el segundo caso, se concibe el análisis de contenido como una técnica suplementaria de otra estrategia más genérica, por ejemplo, los resultados obtenidos luego de la realización de entrevistas. El investigador decide analizar los textos transcritos, posterior a la realización de las entrevistas. En este caso, la estrategia metodológica principal seguirá siendo la entrevista misma.

En esa misma línea, Andréu (2000) sostiene que el análisis de contenido es entendido como una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados u otros, donde haya toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, entre otros. El denominador común de todos estos materiales es su contenido que, leído e interpretado apropiadamente, abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social.

Por todo ello, en la presente investigación se utilizó el método de análisis de contenido de entrevistas. Es decir, el análisis de contenido de los discursos de la entrevista semiestructurada a los informantes. Se trató de poner de manifiesto la toma de postura del emisor del discurso, los valores, subjetividades, pensamientos, sentimientos, percepciones que subyacen en él; para luego analizar, comprender e interpretar la complejidad de las percepciones de los docentes entrevistados, respecto a

cada una de las preguntas formuladas por el entrevistador. Del mismo modo, permite dar respuestas a los objetivos propuestos en la investigación y en la entrevista.

2.4. Técnicas e instrumentos, validación y aplicación piloto

La presente investigación utilizó como técnica de recojo de información, la *entrevista*. Para Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), la entrevista es una técnica de gran utilidad en el *estudio cualitativo*, para recoger información relevante de los individuos en investigación. Se concibe como una conversación entre el investigador y el sujeto de estudio, con la finalidad de recabar respuestas verbales a las preguntas formuladas respecto al problema propuesto.

En ese mismo sentido, Bautista (2011) afirma que la entrevista es una técnica de indagación que admite recabar datos, a través de un diálogo entre el entrevistador y el entrevistado. Se puede percibir como un diálogo que tiene una intencionalidad y es planificado, lo cual orienta la ruta de la conversación.

Por su parte, Bueno (2003) postula la entrevista como una técnica de relaciones individuales que permite estudiar a un sujeto, ya como tal, ya como integrante de un grupo o como elemento de la muestra una población más significativa.

Sobre la *entrevista individual*, Cerezal y Fiallo (2002) aseveran que es una entrevista aplicada a un solo individuo. Se utiliza para conocer opiniones, hechos, sentimientos y actitudes del sujeto entrevistado.

Por tanto, en la presente investigación se realizó la entrevista individual a cada uno de los docentes informantes de la muestra, con la finalidad de conocer sus percepciones respecto al proceso de acompañamiento pedagógico interno entre pares.

Respecto al *instrumento de recolección de información*, Arias (2013) considera que los instrumentos son percibidos como los medios materiales que se utilizan para el recojo y almacenamiento de la información, es decir, que los datos obtenidos puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados ulteriormente.

Esta investigación, dada su naturaleza cualitativa, adoptó como *instrumento de recolección de información*, la *guía de entrevista semiestructurada*. Una entrevista semiestructurada implica un diálogo en el que el entrevistador no sigue rigurosamente un inventario formal y cerrado de preguntas. Las preguntas son abiertas, lo cual admite una discusión con el informante, en vez de un formato sencillo de preguntas y respuestas.

La *construcción de la guía de entrevista semiestructurada* se realizó cumpliendo la rigurosidad científica. Las preguntas de la entrevista se formularon partiendo de la matriz de indicadores, es decir, considerando la conceptualización de las categorías y subcategorías y de los objetivos y problema de investigación (Anexo N° 2).

En cuanto a la *validez del instrumento de investigación*, esta se “refiere al grado en que un instrumento mide lo que realmente pretende medir, mide lo que el investigador quiere medir y mide sólo lo que se quiere medir” (Thorndike, 1980; citado por Hurtado de Barrera, 2020, p. 433).

Plaza, Uriguen y Bejarano (2017), desde la mirada de la *validez en la investigación cualitativa*, se refieren a algo que ya ha sido comprobado, por consiguiente, se le puede estimar como un hecho indiscutible, el mismo que puede ser aplicado en la vida cotidiana.

Existen diversos tipos de validez: de criterio, de constructo y de contenido (Hurtado de Barrera, 2000).

Según Bautista (2009), la *validez de contenido*, está dada por la pregunta, conformada por aquello que se pueda aseverar u observar acerca de ella. Este tipo de validez incluye todos los aspectos esenciales que se proyecta medir con el instrumento, previa revisión bibliográfica y consultas a expertos sobre el comportamiento que se intenta medir.

En esta investigación se aplicó la *validez de contenido del instrumento de entrevista semiestructurada*, a través de *juicio de expertos* (Anexo N° 7).

Según Supo (2013), un juez, en materia de la validación de instrumentos, es una persona que ayuda a valorar las preguntas que ha formulado el investigador. Cabe agregar que el juez, de ninguna manera colabora en la construcción de los ítems.

En el estudio, una *vez construido el instrumento*, se remitió al asesor de tesis para su revisión. Luego de recibir el visto bueno del asesor, el instrumento fue sometido a juicio de tres expertos validadores con grado académico de Magíster (Anexo N° 6). Los expertos brindaron sugerencias de reformulación del contenido de las preguntas de la entrevista, las cuales fueron levantadas por el investigador conjuntamente con el asesor de tesis.

Reformuladas las preguntas, se compartió el instrumento a tres personas con características similares a las de los sujetos de la muestra, para un proceso de lectura. Esto con la finalidad de determinar la comprensión del texto y contextualización lingüística. Gracias a ello, se realizó algunos ajustes en el contenido de las preguntas.

Finalmente, se realizó la *aplicación de la prueba piloto del instrumento de investigación*, con el objetivo de comprobar la validez del instrumento. Al respecto, Burgos y Escalona (2017) refieren que “en una prueba piloto, es recomendable asegurar la validez del procedimiento de medida, incluida la instrumentación” (p. 31).

2.5. Unidad de análisis, población, muestra y muestreo

Según López (2004), la *población* está definida como el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo, en una investigación. La *muestra*, en cambio, es concebida como un subconjunto o parte de la población con el cual se llevará a cabo el estudio. El *muestreo*, por su parte, es definido como el procedimiento usado para seleccionar a los elementos de la muestra del total de la población.

El *muestreo o selección de la muestra* que se usó en esta investigación fue *no probabilístico intencional*, en tanto se adapta al *enfoque cualitativo*. Este tipo de muestreo tiene como rasgo principal desconocer la probabilidad de que un elemento de la población forme parte de la muestra. Es intencional porque el investigador obtiene información de unidades escogidas de acuerdo a criterios preestablecidos, seleccionando sujetos representantes de estudio (Bautista, 2009).

Por su parte, Mejía (2000), desde la perspectiva del muestreo cualitativo, afirma que la muestra es un subconjunto de una población seleccionada, a través de criterios de *representatividad socioestructural*, que se sujeta a una investigación científica social con la intención de conseguir resultados válidos para la población. La muestra cualitativa permite obtener resultados generalizables para el universo, dentro de límites de representatividad socioestructural.

Montañes (2013) afirma que la representatividad estructural no se sustenta en la posibilidad de elegir una muestra de representatividad proporcional al universo, sino en la saturación que se produce al registrar todos los discursos posibles en torno al objeto de estudio. La saturación viabiliza que no transite información no prevista, es decir, no hay posibilidad para un nuevo discurso; si es que hubiera, sería una redundancia de los anteriores.

Izcara (2014), en la investigación cualitativa, le corresponde al investigador seleccionar quiénes serán los elementos de la muestra. Debe cumplir con dos características: una riqueza de información respecto al objeto de estudio y mostrar clara disposición de cooperar con el investigador. La determinación de la muestra se establece a partir de variables sociodemográficas específicas: género, edad, nivel de

estudios, nivel económico, entre otros; que depende de la relevancia de las mismas dentro del marco teórico y de los objetivos pretendidos.

Por lo anteriores, la investigación se adaptó al *muestreo cualitativo por juicio*, es decir, se seleccionó la muestra a partir de *criterios conceptuales del investigador*, tales como: la condición laboral del docente, permanencia del docente en la institución, experiencia laboral docente, escala magisterial, formación académica, número de docentes por sexo, edad cronológica, entre otros. Ningún informante fue autoseleccionado, sino seleccionado bajo los criterios mencionados; luego se consultó su participación como informante para esta investigación sin condicionamiento alguno.

Respecto a la *unidad de análisis*, Samaja (2004) explica que es percibido como un miembro de un universo o colectivo y que son sujetos de estudio. Por otra parte, Barriga y Enríquez (2011) sostienen que las unidades de análisis son entendidas como una categoría analítica.

En resumen, en la presente investigación, *la población de estudio* estuvo compuesto por 08 docentes: 03 nombrados (02 varones y 01 mujer) y 05 contratados (01 varón y 04 mujeres), distribuidos de la siguiente forma: 01 de matemática, 01 de educación física, 02 de comunicación, 01 educación para el trabajo, 01 de ciencia y tecnología, 01 de ciencias sociales y 01 de arte. La totalidad de ellos cumplieron con el rol de mediador y mediado de manera reversible. Las duplas se formaron considerando la especialidad del docente y/o por la afinidad del área a su cargo; la de matemática con el de educación física, por tener a su cargo ambos desarrollo personal, ciudadanía y cívica; las de comunicación por ser de área; la de ciencia y tecnología con el de educación para el trabajo por haber afinidad de área; la de ciencias sociales con el de arte, por tener a cargo ambos el área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica.

La *muestra* constituido por 03 docentes seleccionados de manera intencionada, en tanto cumplían con los criterios del investigador. De los docentes pertenecientes a la muestra, 02 pertenecen a nombrados y 01 a contratados. Los dos primeros son nombrados, tienen más de 10 años de permanencia en la institución educativa y un promedio de 20 años de experiencia laboral; uno ellos es varón y la otra, mujer; tienen la misma escala magisterial y formación académica. La tercera integrante de la muestra es mujer, contratada y es la más joven, con un promedio de 05 años de experiencia laboral y de similar formación académica a los dos anteriores.

La *unidad de análisis* fueron los tres docentes seleccionados quienes dieron su testimonio respecto a las preguntas formuladas en el instrumento de entrevista semiestructurada.

El *recojo de información* se realizó usando la plataforma Zoom. La entrevista tuvo una duración de 25 a 30 minutos en promedio, con cada uno de los entrevistados. Las entrevistas se grabaron en audio; luego, se realizó la transcripción de cada uno de los audios. Esta se registró en una matriz para realizar la triangulación de las percepciones o puntos de vista sobre estrategia del acompañamiento pedagógico interno entre pares (Anexo N° 8).



CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se detalla el análisis y discusión de resultados de la información recogida en el trabajo de campo. Se hizo con base en la categoría central y sus subcategorías, y las categorías emergentes. La categoría central: estrategia de acompañamiento pedagógico. Las subcategorías: el trabajo colegiado, el modelado en el acompañamiento, círculos de interaprendizaje y el liderazgo pedagógico del directivo (Anexo N° 1). Las categorías emergentes, que se originaron del testimonio de los docentes informantes que son: trabajo docente en equipo, trabajo docente entre pares, intercambio de información y experiencias entre docentes, la mediación del directivo para el acompañamiento y la gestión del aprendizaje, el contexto de acompañamiento y mediación del aprendizaje y el plan de formación docente institucional.

3.1. Análisis

Las percepciones y valoraciones de los docentes informantes, sobre la estrategia de acompañamiento pedagógico interno entre pares fueron analizadas usando el análisis de contenido. Al respecto, Santander (2011) sustenta que es “útil leer los discursos para leer la realidad social” (p. 209).

Para ello, se hizo una *codificación de los informantes*. Según Andréu (2000), “la codificación consiste en una transformación mediante reglas precisas de los datos brutos del texto. Esta transformación o descomposición del texto permite su representación en índices numéricos o alfabéticos” (p. 14). En el estudio, se codificó a los docentes informantes (Anexo N° 3) del siguiente modo: al primer entrevistado docente varón (D1V), a la segunda entrevistada docente mujer (D2M) y la tercera entrevistada docente mujer (D3M).

Al discurso de los docentes informantes se le aplicó la codificación abierta o codificación en vivo. Tal como explica Sandoval (1996), en este proceso aparece un primer tipo de categorías o familias eminentemente descriptivas.

Así, en la presente investigación la codificación se hizo resaltando con un mismo color las percepciones similares que brindaban los docentes informantes, como un proceso de triangulación.

En tanto la investigación se adaptó al enfoque metodológico hermenéutico, se construyó una matriz de análisis hermenéutico para el registro de categorías apriorísticas, citas discursivas extraídas de la transcripción de los audios expresados por los entrevistados, los memos, las conclusiones aproximativas y las categorías y las emergentes (Anexo N° 4).

3.2. Discusión

Para la presente tesis, la discusión de resultados integra los datos y aportes de: memos, citas discursivas de docentes informantes, conclusiones de antecedentes de estudios internacionales y nacionales, autores de base, autores clásicos y otros; considerando las categorías emergentes.

Corresponde indicar que los memos o memorandos teóricos son entendidas como comentarios o interpretaciones a las apreciaciones, ideas pensamientos o expresiones de sentimientos de las familias o códigos, permiten formular las categorías emergentes (De la Cuesta y Arredondo, 2015).

3.2.1. Trabajo docente en equipo

Los docentes informantes entienden que el trabajo en equipo es productivo y da buenos frutos, principalmente en la toma de decisiones.

“Sí siento satisfacción por este trabajo, el trabajo en conjunto, el trabajo en equipo es productivo y mejor...” (D1V).

“Primero empezaría indicando que todo trabajo en equipo da buenos frutos no!...” (D2M).

“Cada uno tiene su punto de punto de vista, pero siempre frente a cualquier situación tratamos de buscar...de manera equilibrada” (D2M).

“Ah!...es importante la decisión en equipo para que el trabajo sea en consenso, y bueno, yo creo que siempre hay que llegar a un acuerdo entre todos...” (D3M)

Los docentes entrevistados valoran la importancia del trabajo en conjunto entre los miembros de una organización escolar, porque a pesar de la diversidad de pensamientos sobre alguna cuestión, convergen en un punto de equilibrio en la toma de decisiones de manera consensuada para el logro de propósitos institucionales.

Al respecto, Porras (2016, p. 65), en su tesis de maestría concluye que el trabajo en equipo contribuye al “fortalecimiento de la comunidad de aprendizaje entre docentes a través del diálogo, la reflexión crítica de la práctica y la planeación colectiva”.

Por su parte, Fierro (1998; citado por Heredia y Ramos, 2016) considera que el trabajo docente en equipo es un proceso interactivo, a través del cual un conjunto de docentes y directivos toma decisiones y define acciones en torno a la tarea profesional que tienen en común.

En ese sentido, Medina (2018) afirma que se trata de un proceso de acciones de aprendizaje manifiestamente delineadas para el trabajo entre pares o grupos interactivos con objetivos comunes a lograr.

Por tanto, el trabajo en equipo entre el directivo y los docentes es imprescindible para procesos de análisis, reflexión y la toma de decisiones en la gestión del conocimiento y la mediación de los aprendizajes de los estudiantes. Inclusive, se requiere de la participación de los demás actores educativos, tales como organizaciones de padres de familia, organizaciones estudiantiles, organizaciones de exalumnos, autoridades locales y comunales; de manera que el trabajo se dé en forma colegiada.

3.2.2. Trabajo docente entre pares

Los entrevistados consideran que el trabajo docente entre pares es un buen criterio de trabajo, para coordinar, interactuar, compartir e intercambiar experiencias, sugerencias y opiniones; pensando en el trabajo pedagógico para el aprendizaje del estudiante. Es relevante la colaboración recíproca entre los mismos.

“Para este año ya nos ha juntado, ya en pares, para este tipo de trabajo, en este caso con un buen criterio con los profesores afines a nuestra área, en mi condición con la profesora de CTA...” (D1V).

“No todos tenemos las mismas habilidades, cada quien tiene diferente habilidad, diferente talento, como podríamos decirlo; pero siempre estamos apoyándonos cada quién desde su habilidad...” (D2M).

“El acompañamiento de un colega que está dentro de la misma realidad, de la misma institución, en el mismo contexto, éste... podría ser más empático no! y de repente rescatar o sugerir de acuerdo a la realidad de nuestros estudiantes no!...”(D2M)

“Efectivamente,... a pesar de la diferencia de edad hemos aprendido uno del otro, así como ellos también han aprendido de repente lo poco que yo podía saber en ese momento. Yo también he aprendido de ellos, vamos aprendiendo...yo me fortalezo

con los apoyos, a veces con las llamadas o a veces con algún comentario, una sugerencia de mis colegas...” (D2M).

“Bueno sí, en el tema de planeación y mediación, el tema de la evaluación todavía creo que nos falta trabajar;...en este caso yo trabajaba con la profesora D para el tema de la planificación anual, coordinar y trabajar de la mano en las dos áreas que tenemos en común” (D3M).

“Es importante la colaboración entre colegas..., ahora yo considero que es muy importante porque no solamente por el tema pedagógico, sino también porque es como una forma de autoevaluación; si yo trabajo entre pares, ...el tema reflexivo, la crítica constructiva, yo creo que me ayuda a autoevaluar mi trabajo pedagógico y por ende mejorar ese trabajo” (D3M).

“Sí,...he conocido a través de estos años a diferentes colegas, con los cuales si compartimos bastante información y sobre todo ideas y estrategias para poder mejorar el proceso...” (D3M).

Los docentes informantes perciben las bondades del trabajo entre pares docentes o iguales, porque les permite interactuar, intercambiar y compartir informaciones y experiencias relevantes. Asimismo se reduce el esfuerzo de ambos con la colaboración recíproca.

Además, expresan su satisfacción respecto al rol del acompañante de la misma institución, por ser informado y conocedor del contexto donde se desarrolla el proceso pedagógico y cognitivo, y puede ser empático con el acompañado.

Esto se relaciona con lo que Vásquez (2019, p. 55) afirmó en su tesis de maestría: “los docentes y directivos tienen una percepción positiva sobre el valor del AP. Se valora como una estrategia necesaria para la formación y capacitación del docente en servicio”.

Por consiguiente, el trabajo docente entre iguales se puede considerar como un proceso de interacción docente para el intercambio y compartición de saberes y experiencias entre docentes que tienen vínculo laboral en la misma institución educativa. Pertenecer a la misma institución hace que cada docente conozca la educabilidad del estudiante; las condiciones de trabajo para el docente; las demandas y expectativas de las familias; las aspiraciones, necesidades e intereses del estudiante ; las necesidades y demandas del docente; entre otras.

3.2.3. Intercambio de información y experiencias entre docentes

Los entrevistados manifiestan que, si encuentran una información relevante o tienen experiencias significativas, las comparten con sus colegas, a través de medios

asincrónicos y sincrónicos. En dicho intercambio comparten ideas, experiencias sobre estrategias y técnicas para la mediación de los aprendizajes de los estudiantes.

“Donde hay interaprendizajes hay aportes, ideas de los participantes, por lo tanto todo sale mejor...”(D1V).

“Si efectivamente,...nosotros en nuestra institución educativa...ya sea por whatsapp, ya sea por correos electrónicos, entonces ya nosotros estamos compartiendo y cuando yo encuentro información valiosa también a través de whatatpp, a través de correos yo comparto, igual mis colegas comparten y el director también cualquier directiva que llega a sus manos inmediatamente está compartiendo, creo que de esa forma ya se está trabajando profesor Carlos” (D1V).

“Um...sí favorece por que el colega que me acompaña aporta ideas, igual yo también apporto, ahí se produce la interacción del aprendizaje (D1V)

“Sí efectivamente,...si yo voy a hacer mi autoanálisis, siempre he tratado de compartirlo lo que lo poco que pueda saber no!, la información que tenga siempre la comparto a mis colegas ya sea que les sea útil o de repente no, pero siempre lo hago con la mejor voluntad y me alegra mucho, yo me siento satisfecha cuando de repente uno de ellos me llama y me dice cómo lo has hecho...” (D2M).

“De todas maneras sí genera un interaprendizaje, porque el hecho de cómo yo pueda desarrollar mi sesión, mi trabajo dentro de mi salón, seguramente que mi acompañante también...tomará en cuenta, de repente algunas estrategias que yo esté utilizando y, que de repente el observe que si da resultados no!; igual no! si yo voy al salón del docente donde voy a acompañar” (D2M).

“Si justo hace una semana atrás yo me venía formando en este curso del rol de mediación docente y la venía compartiendo con los colegas” (D3M).

“El hecho de que tú compartas, participes en discusiones sobre tu práctica docente o las prácticas docentes de otros colegas hace que tú también de cierta manera busques mayor información, estrategias para también participar en esas discusiones y eso hace que cada docente o cada colega en ese caso siga ese proceso de autoformación” (D3M).

“Sí, el intercambio de hecho integra conocimientos por ende generan el interaprendizaje, ahora de qué manera, bueno! eh!, por ejemplo, ...el acompañante supongamos que observa la clase del acompañado...después de la observación viene la reflexión...” (D3M).

Ante esto, Cerda y López (2013) explican que el clima de empatía y confianza que se va generando en los equipos de aprendizaje, entre pares, favorece que los docentes se sientan a gusto para enunciar sus ideas, compartir sus experiencias, examinar sus creencias, percepciones y concepciones. La diversidad de pensamientos de los miembros del equipo, los diferentes bagajes de conocimientos y experiencias, las

múltiples formas de concebir los procesos pedagógicos y de aprendizaje, enriquece la plática profesional ayudando la reestructuración conceptual.

Por consiguiente, el proceso de intercambio de información y experiencias entre iguales, fortalece el aprendizaje colaborativo y compartido entre docentes. El bagaje de conocimientos y experiencias no tienen que ser homogéneo, necesariamente.

Fundamentalmente, repercute en el desarrollo emocional de cada uno de ellos, al realizar el intercambio de experiencias e informaciones relevantes para la conducción del aprendizaje de los estudiantes, a través de medios sincrónicos y asincrónicos.

Del mismo modo, se vivencia el desarrollo de la confianza, la solidaridad, la colaboración recíproca, escucha activa, comunicación eficaz, la empatía, resiliencia, sentido ético, entre otros.

3.2.4. Aprendizaje observacional

Los docentes entrevistados perciben que en este proceso se produce el intercambio de aprendizajes y experiencias, tanto cuando se cumple el rol de observador o el de observado. En dicho proceso se promueve la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica.

“Bueno eh...tengo opinión positiva al respecto, porque...cuando me acompañan me siento más fortalecido... me siento más cómodo, aunque de repente el colega que me está acompañando tiene otra perspectiva no!” (D1V).

“El que acompaña conduce, el que acompaña ayuda, el que acompaña orienta, el que acompaña suma no! y eso creo que profesionalmente eso es muy beneficioso no!, como ahora lo estamos llevando yo con el profesor E siempre estamos comunicando no!... él me da sugerencias, yo también le doy sugerencias para que pueda él también ir avanzando con sus estudiantes...” (D2M).

“Este acompañamiento que se da al docente de la misma institución,...también...hemos tenido acompañamiento con personas que son de afuera de la institución como es el caso del especialista...o del ministerio y nos dicen por qué no se ha trabajado con este texto o por qué no se ha avanzado estos contenidos que están dentro del currículo nacional...no conocen la realidad...” (D2M).

“Yo creo que es, eh! bueno, importante y sobre todo productivo en este caso porque permite el intercambio de conocimientos para la mejora de ciertas capacidades de cada uno, ...en ese proceso de aprendizaje tanto el docente acompañado y acompañante... que son el observado y observador, en este caso es importante su interacción...” (D3M).

Según los docentes informantes, en el proceso de intercambio de roles entre el acompañante y el acompañado se genera el aprendizaje por modelado. Bandura (1977; citado por Bellver, 2017) postula que el aprendizaje podría ser enormemente penoso e igualmente delicado si el individuo solamente tendría que obedecer los resultados de sus propias acciones, dichosamente la conducta del ser humano es producto de la observación, de la imitación, de modelos.

En la misma corriente, Contreras y Sepúlveda (2015) sostienen que, mediante pautas del modelado, se puede lograr que los sujetos operen de manera solidaria, que planteen propuestas, que manifiesten ternura, que dialoguen respecto a temas relevantes y plausibles.

Esto nos confirma que todo ser humano aprende de la influencia de los demás. El niño, desde que nace, va imitando los sonidos y gestos de sus modelos de apego, integra los estímulos del entorno con gran rapidez, incorpora conductas aprendidas de sus figuras más cercanas, generalmente, la madre, la familia.

Posteriormente, en la escuela, serán sus iguales y los docentes los vitales espejos de los cuales el niño aprenderá tanto formas de hacer determinadas acciones como de relacionarse con otros (Bowlby, 1989; citado por Contreras y Sepúlveda, 2015).

En forma análoga, en el proceso del acompañamiento entre pares se manifiesta la influencia del acompañante sobre el acompañado. El docente acompañado observa al acompañante, como modelo en el proceso pedagógico, mediación del aprendizaje, utilización de materiales y recursos pedagógicos y otros elementos asociados, que inciden en el aprendizaje de los estudiantes.

No está de más detallar que el aprendizaje por modelado, denominado también aprendizaje por observación, imitación o aprendizaje vicario, se refiere al aprendizaje que se origina por observación de las conductas de otros análogos.

El proceso de intercambio de roles de acompañante y acompañado, desde la mirada de los docentes entrevistados, es plausible porque en el intercambio de roles se genera un proceso de interaprendizaje, autoevaluación, coevaluación y formación de los mismos.

3.2.5. La mediación del directivo para el acompañamiento y la gestión del aprendizaje

Los docentes informantes refieren que, en las reuniones de reflexión pedagógica, se analizan los resultados obtenidos por los estudiantes, en las distintas evaluaciones estandarizadas y otras.

También mencionan que el directivo pone énfasis en el proceso del acompañamiento pedagógico y la mediación del aprendizaje del estudiante. Sin embargo, consideran que se requiere afianzar más el rol mediador del docente.

“Sí existe, en tal caso,...de las reuniones que usted convoca, en ahí tratamos para cómo mejorar el rendimiento académico de nuestros estudiantes y buscamos de la mejor manera las estrategias...” (D1V).

“Efectivamente yo puedo empezar diciendo de que, los resultados hemos visto, la evaluación censal, evaluación regional, ahí se ha visto claramente la mejora. Por lo tanto, eso se debe a que nosotros reflexionamos seguidamente, eh!, siempre al final del bimestre, trimestre o semestral, nos reunimos, socializamos ese balance no!” (D1V).

“Sí efectivamente, es el punto meollo que tiene el director más que nada...y es la brújula hacia donde avanzamos, creo que el director pone énfasis...sobre...el proceso de mediación...” (D1V).

“En las reuniones que se llevan a cabo entre colegas siempre se toca ese punto de que nosotros los docentes debemos...tratar de mediar el aprendizaje de nuestros estudiantes... de repente de conducir hacia el aprendizaje para que ellos puedan aprender...durante las sesiones o las clases que se dan por la radio o por la televisión” (D2M).

“Yo creo que en la parte de lo que es mediación siento que todavía nos falta el tema de la información y más que nada en la... y en las funciones que nosotros podamos desempeñar como docentes...” (D3M).

Los docentes entrevistados perciben que el rol del directivo implica la gestión orientada al proceso de mediación del acompañamiento para el aprendizaje del estudiante en diversos contextos y por distintos medios. Sin embargo, la tercera informante considera aún falta información sobre la mediación pedagógica para el desempeño docente.

Por su parte, el MINEDU (2014, p. 14) ubica “el rol directivo desde un enfoque de *liderazgo pedagógico*, un líder que influye, inspira y moviliza las acciones de la comunidad educativa en función de lo pedagógico”.

Entonces, el acompañamiento docente está sujeto al liderazgo compartido y situado del directivo. Dependerá de la movilización y la persuasión que realice el directivo sobre el personal docente, que ellos se involucren, con responsabilidad social

compartida y conciencia ética, en el cumplimiento de sus funciones. También que los docentes muestren un compromiso por el aprendizaje de los estudiantes y la satisfacción de los padres de familia y toda la comunidad educativa.

Por tanto, el acompañamiento docente y la gestión del aprendizaje de una organización escolar están en función de la utopía educativa y pedagógica del directivo. Del mismo modo, la formación docente en servicio está supeditada a la política de quien dirige la institución educativa y a su intencionalidad del producto humano que quiere obtener, al final de un determinado periodo educativo. El directivo cuenta con un recurso humano con los cuales puede trabajar, a pesar de muchas dificultades y limitaciones que se pueden presentar.

3.2.6. El contexto de acompañamiento y mediación del aprendizaje

Los docentes informantes consideran que el proceso del acompañamiento y la mediación del aprendizaje de los estudiantes, se desarrolla de manera remota, en un contexto de emergencia sanitaria. Se atiende a los estudiantes en función de sus necesidades, intereses, demandas y oportunidades, las exigencias de los padres de familia y las expectativas de la colectividad.

“Sí,...este trabajo remoto se está llevando, creo que los entornos virtuales que se han habilitado en la institución, empezando por el Whatsapp nos permite intercambiar información entre nosotros no!. El mismo hecho de poder estar frente a una plataforma, frente a ... plataforma zoom, donde podamos conversar y cada quien pueda dar de repente sus experiencias, de repente si uno aprendió a hacer a una infografía y, de repente uno ya hizo un video, de repente aplicó una ficha y le dio buenos resultados...” (D2M).

“En esta educación a distancia...indicarte como una jornada estrictamente de reflexión...creo que no se ha realizado, pero sí hemos tenido reuniones donde hemos podido socializar nuestros puntos de vista... para poder trabajar en este tema del acompañamiento” (D2M).

“Claro justamente el tema del aprendizaje o la mediación es la función que nosotros estamos desempeñando actualmente y dentro de este proceso de emergencia sanitaria” (D3M).

“Estamos en una situación de emergencia sanitaria prácticamente no sabíamos qué hacer no!, entonces eh!, es importante averiguar, investigar sobre cuál es nuestro rol actualmente y si hay esa posibilidad, esa oportunidad, yo creo que es importante compartir los conocimientos” (D3M).

El proceso de acompañamiento docente y la mediación del aprendizaje del estudiante responde a un determinado contexto o a una coyuntura, es decir, está en función al tiempo y espacio histórico.

Noreña (2018, p. 89), en su trabajo de grado como requisito para optar al título de Magíster en Educación, arribó a la siguiente conclusión: “el AP enriquece las reflexiones sobre qué hace el docente en el aula y si sus esfuerzos están direccionados para que el niño desarrolle las habilidades y aprendizajes necesarios para su contexto y su vida personal, académica, social y cultural”.

Al respecto, García (2012) considera que el proceso de acompañamiento surge y se desarrolla en contextos determinados. Este contexto lo constituye el conjunto de factores que repercuten, de manera interdependiente, en la práctica y en la vida de los docentes, estudiantes, padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa.

Es decir, esto permite que acompañadas/os y acompañantes, identifiquen cambios relevantes, inserten las mejoras necesarias y establezcan a nuevas prácticas. De forma análoga ocurrirá en la gestión del conocimiento y el aprendizaje de los beneficiarios de una organización escolar.

En ese sentido, el contexto en el que los docentes informantes están realizando el acompañamiento y la mediación del aprendizaje, es uno de emergencia sanitaria, trabajo remoto docente, mediación del aprendizaje de los estudiantes a distancia y mediante medios virtuales.

Los estudiantes reciben sesiones radiales. El acompañamiento, reforzamiento y retroalimentación de sus aprendizajes, se hace a través de llamadas telefónicas, Whatsapp. También reciben trabajos complementarios textualizados impresos. En algunos casos se facilitan sesiones por los aplicativos Meet, Zoom, entre otros.

En el caso de los docentes, sus reuniones de trabajo colegiado y capacitación son virtuales, por el aplicativo Meet y Zoom. Los informes, comunicados e intercambio de documentos oficiales se canalizan por Whatsapp, Classroom, Drive o correo electrónico. Se desarrollan actividades educativas culturales en el Facebook. El proceso de acompañamiento pedagógico interno entre pares, se da por diferentes medios virtuales ya sea sincrónico o asincrónico.

No está de más, detallar que hay estudiantes y docentes varados en distintas partes del territorio nacional, lugares diferentes a sus lugares procedencia.

Finalmente, se puede resumir y afirmar que cualquier plan, programa o una propuesta de innovación educativa responde a un determinado contexto social, político, ambiental, cultural, sanitario, entre otros.

3.2.7. Plan de formación docente institucional

Los docentes informantes consideran al plan de formación de docente institucional como un instrumento consensuado para la gestión del desarrollo profesional docente.

“Este plan, el director ya ha hecho conocer, a...iniciativa del director.... Uno de los beneficios es, pues... el mejoramiento en el proceso del aprendizaje de los estudiantes,...monitoreo y acompañamiento...” (D1V).

“Efectivamente profesor, en ene oportunidades ha socializado, nos has hecho conocer a todos y tenemos conocimiento de ese plan para mejorar, para el acompañamiento, para el monitoreo y acompañamiento en pares internamente en nuestra institución educativa” (D1V).

“Desde.... ya lo estábamos practicando dentro de un plan el acompañamiento. Que definitivamente tiene...buenos frutos no!...” (D2M).

“Sí,... el director nos presentó ya el plan,...ha sido socializado, ha sido de alguna manera analizado por todos los colegas y también aprobado no! ...con mucho entusiasmo,...todo esto suma y que bueno profesionalmente podemos ir avanzando...” (D2M).

“Sí,...recuerdo que fue hace poco la socialización y me pareció muy interesante el proyecto y sobre todo... algo novedoso en realidad no!, entonces y yo creo que si se va dar...” (D3M).

Los docentes entrevistados entienden que el plan de acompañamiento pedagógico interno entre pares es un instrumento institucional consensuado que puede favorecer la gestión institucional y el desarrollo profesional docente.

Al respecto, el Instituto Superior de Educación Rural (2015) determina que dicho plan es un conjunto de estrategias, procesos y acciones de gestión académica, que la institución brinda a los docentes, directa o indirectamente, con el propósito de actualizar y fortalecer sus conocimientos, habilidades y destrezas para desarrollo profesional docente y el sentido de compromiso con la gestión escolar.

El plan de formación continua en servicio docente, promovido por la misma institución, es una herramienta que orienta el fortalecimiento, perfeccionamiento de las capacidades del docente para la mejora de la gestión del conocimiento y la mediación del aprendizaje del estudiante (Anexo N° 5).

Del mismo modo, dicho plan debe repercutir y tener impacto en la comunidad educativa, es decir, en las relaciones del docente con los padres de familia, autoridades locales y aliados. También debe contribuir a la buena gestión de la convivencia escolar, promoviendo el cuidado de la integridad física, psicológica y emocional de los estudiantes y previniendo y atendiendo casos de maltrato y violencia contra la comunidad educativa, de acuerdo a los protocolos establecidos.

Ahora bien, en tanto la institución educativa es la primera instancia de gestión educativa, cualquier cambio en materia educativa debe partir desde la misma institución, con todas sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, en las dimensiones institucional, pedagógica, administrativa, comunitaria y territorial.

Las debilidades y dificultades de la institución educativa deben asumirse como desafíos para todos los integrantes de la comunidad educativa, contando con el apoyo de autoridades y aliados, para lograr los propósitos y metas.

De acuerdo a los resultados de la investigación, el plan de desarrollo profesional docente se implementó a distancia y por medios virtuales. El plan originalmente fue elaborado para un periodo académico de trabajo presencial, pero dada la emergencia sanitaria en el país, se tuvo que reformular y adaptar a la situación de contexto.

El cumplimiento de los objetivos del plan se efectivizó en gran porcentaje, pese a contratiempos como: docentes varados en ciudades distintas a la de la institución educativa donde laboran, problemas de conectividad, dificultades para conseguir expertos para talleres de capacitación docente. Lo que primó fue la buena predisposición de los docentes para el trabajo entre iguales.

En resumen, el plan de formación docente institucional es considerado como un instrumento de gestión pedagógica, orientado al desarrollo profesional docente y que surge de las necesidades y expectativas del personal docente.

CONCLUSIONES

Se presentan las conclusiones alcanzadas, centradas en comprender las percepciones de los docentes sobre la estrategia de acompañamiento interno entre pares. Luego del análisis y discusión de los resultados basados en los discursos de los testimonios de los docentes informantes. Las conclusiones giran en torno a las percepciones de los docentes sobre la estrategia de acompañamiento pedagógico interno entre pares para la mejora continua de la práctica pedagógica del docente y, de esta manera, contribuir con los logros de aprendizaje de los estudiantes.

- El trabajo colegiado, el modelado en el acompañamiento, los círculos de interaprendizaje y el liderazgo pedagógico son categorías resaltadas por los docentes informantes, las cuales permiten el desarrollo de la estrategia de acompañamiento pedagógico interno entre pares. Además, constituyen elementos esenciales que favorecen a la mejora continua de la práctica docente y su desarrollo profesional.
- La percepción de los docentes respecto al acompañamiento pedagógico interno entre pares es satisfactoria y convincente. La estrategia es una propuesta que surge de la iniciativa y consenso de los docentes que tienen vínculo laboral en la misma institución educativa. Facilita el intercambio de información y experiencias con sus iguales, según las necesidades, intereses, demandas, oportunidades y el contexto. Esta modalidad de acompañamiento, al ser valorada como satisfactoria por los mismos docentes, le garantiza un nivel de viabilidad.
- La estrategia de acompañamiento pedagógico interno entre pares, según los docentes entrevistados, repercute en la práctica pedagógica docente para la gestión de la planificación del aprendizaje de los estudiantes. Gracias al trabajo colaborativo con sus pares, logran interactuar y, compartir e intercambiar sus

conocimientos y experiencias de manera sincrónica o asincrónica; lo cual incide en el mejoramiento de la mediación del aprendizaje de los estudiantes.



RECOMENDACIONES

Se despliegan las recomendaciones a partir de las conclusiones arribadas en el presente estudio, que surgen de la comprensión e interpretación de las percepciones de los docentes informantes respecto a la repercusión de la estrategia de acompañamiento interno entre pares. Las recomendaciones como sugerencias relevantes de la implementación de la estrategia en referencia como una posibilidad concreta y real para el desarrollo profesional docente y la mejora continua de la gestión de los aprendizajes de los estudiantes y la gestión escolar de manera holística.

- Para la aplicación o réplica de la estrategia de acompañamiento interno entre pares, se recomienda asumir el enfoque de la Comunidad de Profesional de Aprendizaje, el cual favorece las acciones del trabajo colegiado, el modelado, círculos de interaprendizaje y liderazgo pedagógico compartido y situado del directivo.
- En ese marco, se sugiere a la comunidad académica hacer investigaciones sobre acompañamiento pedagógico entre pares, en contextos de modalidad presencial o semipresencial y en contextos de escuelas urbanas y rurales amazónicas.
- Continuar fortaleciendo la praxis de los dominios 1 y 2 del MBDD para la implementación del acompañamiento pedagógico interno entre pares, los cuales contribuyen al desarrollo del empoderamiento y compromiso del docente con sus iguales, en la gestión de la planificación, mediación y evaluación del aprendizaje de los estudiantes.
- Seguir promoviendo el acompañamiento pedagógico interno entre pares, no sólo como una modalidad de acompañamiento, sino como un compromiso y política de gestión pedagógica institucional. Esto permitirá generar identidad docente institucional y contribuirá a la toma de conciencia ética.

- Convencer mediante la comunicación eficaz y asertiva, sensibilización, el diálogo sincero, el análisis y reflexión crítica a los docentes que aún se resisten a cualquier cambio, innovación en la formación docente en servicio; singularmente en el acompañamiento entre sus iguales, por situaciones de celo profesional, por complejo de inferioridad o superioridad respecto a sus pares, ya sea por su condición laboral, experiencia docente, el centro de formación inicial, grado académico e inclusive por su afiliación sindical o política.

- Considerar, para futuras investigaciones, las siguientes hipótesis formuladas a raíz del análisis y discusión de los resultados:

“La estrategia del acompañamiento pedagógico interno entre pares contribuiría a mejorar la práctica pedagógica del docente incidiendo en la mediación del aprendizaje de los estudiantes, en contextos de modalidad presencial o semipresencial o híbrida”.

“La estrategia del acompañamiento pedagógico interno entre pares contribuiría a mejorar la práctica pedagógica del docente incidiendo en la mediación del aprendizaje de los estudiantes de otros niveles y modalidades de educación básica, como nivel de educación inicial, nivel de educación primaria, educación básica alternativa, educación básica especial y educación técnica productiva”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, N. y Ataucure, F. (2011). *Autoformación de un círculo de interaprendizaje*. Recuperado de http://tarea.org.pe/images/Tarea78_54_Acuna_Natalia_Ataucure_Felix.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2014). *Estrategias colaborativas de acompañamiento entre pares docentes: supervisión por modelaje*. Recuperado de https://www.agenciaeducacion.cl/practicas_educativas/estrategias-colaborativas-acompanamiento-pares-docentes-supervision-modelaje/
- Alcazar, L. y Guerrero, L. (2011). *Para la mejora efectiva de la educación básica en las zonas rurales del Perú*. Recuperado de http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/experiencias_exitosas_educacion_rural19-7-111.pdf
- Almeida, J. y Campos, N.V. (2020). Educação rural: ações pedagógicas e infâncias. *Revista Exitus*, 10(1), p. 01-31. Recuperado de <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1265>
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Arias, F.G. (2013). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. Recuperado de <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/EL-PROYECTO-DE-INVESTIGACION-C3%93N-6ta-Ed.-FIDIAS-G.-ARIAS.pdf>
- Bandura, A. (2008). Observational learning. *The international encyclopedia of communication*. Recuperado de http://www.academia.edu/download/38930637/INTRODUCTION_jeron.docx
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=IvhoTqll_EQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Barrero, C.; Bohórquez, L. y Mejía, M. P. (2011). *La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI*. Recuperado de

- file:///C:/Users/CARLOS/Downloads/DialnetLaHermeneuticaEnElDesarrolloDeLaInvestigacionEduca-6280160.pdf
- Barriga, O., y Henríquez, G. (2011). La relación Unidad de Análisis-Unidad de Observación-Unidad de Información: Una ampliación de la noción de la Matriz de Datos propuesta por Samaja. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (1), 61-69. Recuperado de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/12>
- Bautista, M. E. (2009). *Manual de metodología de investigación*. Recuperado de https://www.academia.edu/30197865/Manual_de_metodolog%C3%ADa_de_investigaci%C3%B3n_Maria_Eugenia_Bautista_FREELIBROS_ORG
- Bautista, N.P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: El Manual Moderno.
- Bellver, E. (2017). *Aprendizaje vicario de Bandura, aprender por observación*. Recuperado de <https://depsicologia.com/aprendizaje-vicario/>
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica*. Recuperado de <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/123/391>
- Bolívar, A. (2015). *Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende*. Recuperado de http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente6_1_1.pdf
- Bolívar, A. (2017). *Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317221632_Las_escuelas_como_comunidades_de_aprendizaje_docente?enrichId=rgreq-2fc89ea3aed65162cf18149adb62da2-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMxNzIyMTYzMjBUzo0OTk0MDgzMjE1NjA1NzhAMTQ5NjA3OTYzMDUyOQ%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- Bromley, Y. M. (2017). *Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente, en las Instituciones Educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL N° 05, El Agustino, Lima 2017*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/5849/Bromley_CYM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie5541580>
- Bueno, E. (2003). *La investigación científica: Teoría y metodología*. Recuperado de <http://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/13.pdf>

- Burgos, F. J., y Escalona, E. (2017). *Prueba piloto: Validación de instrumentos y procedimientos para recopilar data antropométrica con fines ergonómicos*. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/IngenieriaYSociedad/a12n1/art03.pdf>
- Cárdenas, A. M. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 12(1), 39-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149742003.pdf>
- Cerda, A. M. y López, I. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares una posibilidad de favorecer el cambio de la práctica cotidiana de aula. En M. Arellano & A.M. Cerda (Eds.), *Formación continua de docentes: Un camino para compartir 2000-2005* (pp. 40-44). Recuperado de <https://www.oei.es/historico/quipu/chile/formacioncontinuatedocentes.pdf>
- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2002). *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. Recuperado de <http://koha.cenamec.gob.ve/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=3e1262a983484265341c1dbe8578dded>
- Cervantes, M. y Castillo, D. (2009). *El trabajo colegiado como estrategia de gestión educativa para la toma de decisiones. Una intervención en la gestión escolar*. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/4349/El+trabajo+colegiado+como+estrategia+de+gesti%C3%B3n+educativa+para+la+toma+de+decisiones.pdf?sequence=2>
- Chuqui, M. L. (2019). *Influencia del monitoreo y acompañamiento pedagógico implementado por el director, en la mejora del desempeño docente en las instituciones educativas mercedarias misioneras de Lima*. (Tesis de maestría) Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima. Recuperado de <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/UNIARM/1997>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2016). *Formación docente inicial y continua para la educación básica rural*. Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/redes-tematicas-de-investigacion/carteles-octubre-2016/12913-red-educacion-rural/file>
- Consejo Nacional de Educación. (2017). *Proyecto Educativo Nacional: Balance y recomendaciones*. Lima:CNE. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/balance-del-pen-enero-2016-junio-2017.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2019). *Evaluación del proyecto educativo nacional al 2021: Resumen*. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/2019/evaluacion-pen-versionresumida.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. Lima:CNE. Recuperado de

<http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>

- Contreras, J. y Sepúlveda, C. (2015). *El modelaje como fuente de aprendizaje*. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición “El modelaje según Bandura” (2003). Recuperado de <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/RolDocente/Fichas/El-modelaje-como-fuente-de-aprendizaje-2018.pdf>
- De la Cuesta, C. y Arredondo, C.P. (2015). Analizar Cualitativamente: de las consideraciones generales al pensamiento reflexivo. *Index de Enfermería*, 24(3), 154-158. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000200008>
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú Realidades y tendencias*. Lima Recuperado de <http://repositorio.MINEDU.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4158/Formaci%C3%B3n%20docente%20en%20el%20Per%C3%BA%20realidades%20y%20tendencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, L.; Torruco, U.; Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7),162-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733228009>
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*. (1), 14-27. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5266/4302>
- Eirín, R.; García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problema. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2),1-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), II (96). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>
- Fullan, M. (2015). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 2002 Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/14980/rev61ART1.pdf?sequence=&isAllowed=y>
- García, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf_530.pdf
- Heredia, A. C. y Ramos, T. J. (2016). *Formación docente a partir de los cuerpos colegiados para el logro de las competencias de los integrantes de la academia psicopedagógica*. Recuperado de https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_XIII/TOMO%2013_3.pdf

- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Recuperado de <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>
- Instituto Superior de Educación Rural. (2015). *Plan de Formación y Capacitación Docente 2015-2020*. Recuperado de http://www.iser.edu.co/iser/hermesoft/portaIG/home_1/recursos/documentos_generales/29072015/plan_forma_capac_doc_2015_2020.pdf
- Izcara, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Recuperado de [https://www.grupocieg.org/archivos/Izcara%20\(2014\)%20Manual%20de%20Investigaci%3%b3n%20Cualitativa.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos/Izcara%20(2014)%20Manual%20de%20Investigaci%3%b3n%20Cualitativa.pdf)
- Kogan, L. (2004). El lugar de las cosas salvajes: paradigmas teóricos, diseños de investigación y herramientas. *Espacio Abierto*, 13(1),39-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/122/12201302.pdf>
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Kumar, T. J. (2015). Professional Development of the Teacher. 1(3), 1-6. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316747770_Professional_Development_of_the_Teacher?enrichId=rgreq-b1020af1cc26ff8ee5f53bfalf2b48ac-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMxNjc0Nzc3MDtBUzo0OTE3NjUzODk2OTcwMjRAMTQ5NDI1NzQxMzU4MQ%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es
- Marrero, M. J. R., Cabrera, M. M. R., y Sequera, F. E. N. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Investigación y postgrado*, 24(2), 181-201. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3620425>
- Martínez, H. A. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV (3),521-541. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Mateus de Almeyda, M. (2020). Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. *Revista Brasileira de Educação*, 25,1-22. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100202

- Medina, S.E. (2018). Aprendizaje colaborativo. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Núm. 23 (2017). Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1175>
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación. *Investigaciones sociales*,4(5), 165-180. Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/download/6851/6062>
- MINEDU (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*. Lima. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- MINEDU (2017). *Acompañante del Soporte Pedagógico Intercultural*. Lima. Recuperado de <https://ugelfajardo.gob.pe/documentos2016/otros/protocoloaspi2017.pdf>
- MINEDU (2019). *Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en la educación básica: RVM N° 028-2019-MINEDU*. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/290871/_028-2019-MINEDU_-_15-02-2019_08_16_31_-RVM_N__028-2019-MINEDU__1_.pdf
- MINEDU (2020a). *Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19: RVM N° 088-2020-MINEDU*. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574993/RVM_N__088-2020-MINEDU.pdf
- MINEDU (2020b). *Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas focalizadas de la educación básica regular, para el periodo 2020-2022: RVM N° 104-2020-MINEDU*. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/844218/RVM_N__104-2020-MINEDU.pdf
- Miranda, A. M.; Hernández de la Rosa, M.A. y Hernández, E. (2015). El desarrollo profesional: una categoría necesaria al hablar de calidad de la formación y la introducción de resultados. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 9 ,104-121. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=378343680009>
- Montañés, M. (2013). Diseño científico de muestras estructurales. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/3055>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso* vol. II/2003. 105 - 128. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>

- Noreña, J. M. (2018). *Acompañamiento pedagógico al docente de básica primaria en el sector rural-multigrado: elemento fundamental para la excelencia educativa*. (Tesis de maestría). Universidad del Tolima, Tolima. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2561/1/T%200945%20643%20CD6055.pdf>
- Núñez, C.; Gonzales, B. Ascorra, P. y Grech, S. (2020). *Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades*. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e215922.pdf>
- Ochoa, E. (2018). *Acompañamiento pedagógico y calidad de los procesos pedagógicos durante la ejecución de las sesiones de aprendizaje en docentes de II EE multigrado de la UGEL Camaná 2017*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6253/EDMoccrle.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olivera, S.L. y Rincón, D. (2018). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de cualificación de los docentes de básica primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad del Tolima, Tolima. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/handle/001/2541>
- Ordóñez, C.L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. *Revista de Estudios Sociales* (19), 7-12. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n19/n19a01.pdf>
- Padilla, X. (2014). *Acompañamiento pedagógico como promotor de la mejora de las prácticas pedagógicas en el colegio técnico profesional aprender*. (Tesis de maestría). Universidad Alberto Hurtado de Chile, Santiago. Recuperado de <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7884/MGDEPadillaM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pacheco, A. G. (2016). *El Acompañamiento pedagógico de los directores y el desempeño laboral de los docentes de las instituciones educativas de educación primaria del Distrito de Jose Luis Bustamante y Rivero, Arequipa 2016*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/2467/EDMpaalag.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paredes, I. (2018). *El acompañamiento pedagógico en el desempeño docente de una institución educativa pública. UGEL 05, 2018*. (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo, Lima. Recuperado de http://181.224.246.201/bitstream/handle/UCV/18697/Paredes_ZI.pdf?sequence=
- Plaza, J. J.; Uriguen, P. A. y Bejarano, H. F. (2017). *Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa*. Recuperado de <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj21/art24.pdf>
- Porras, N.C. (2016). *Acompañamiento pedagógico como estrategia para la transformación de la enseñanza de las matemáticas con los docentes de básica*

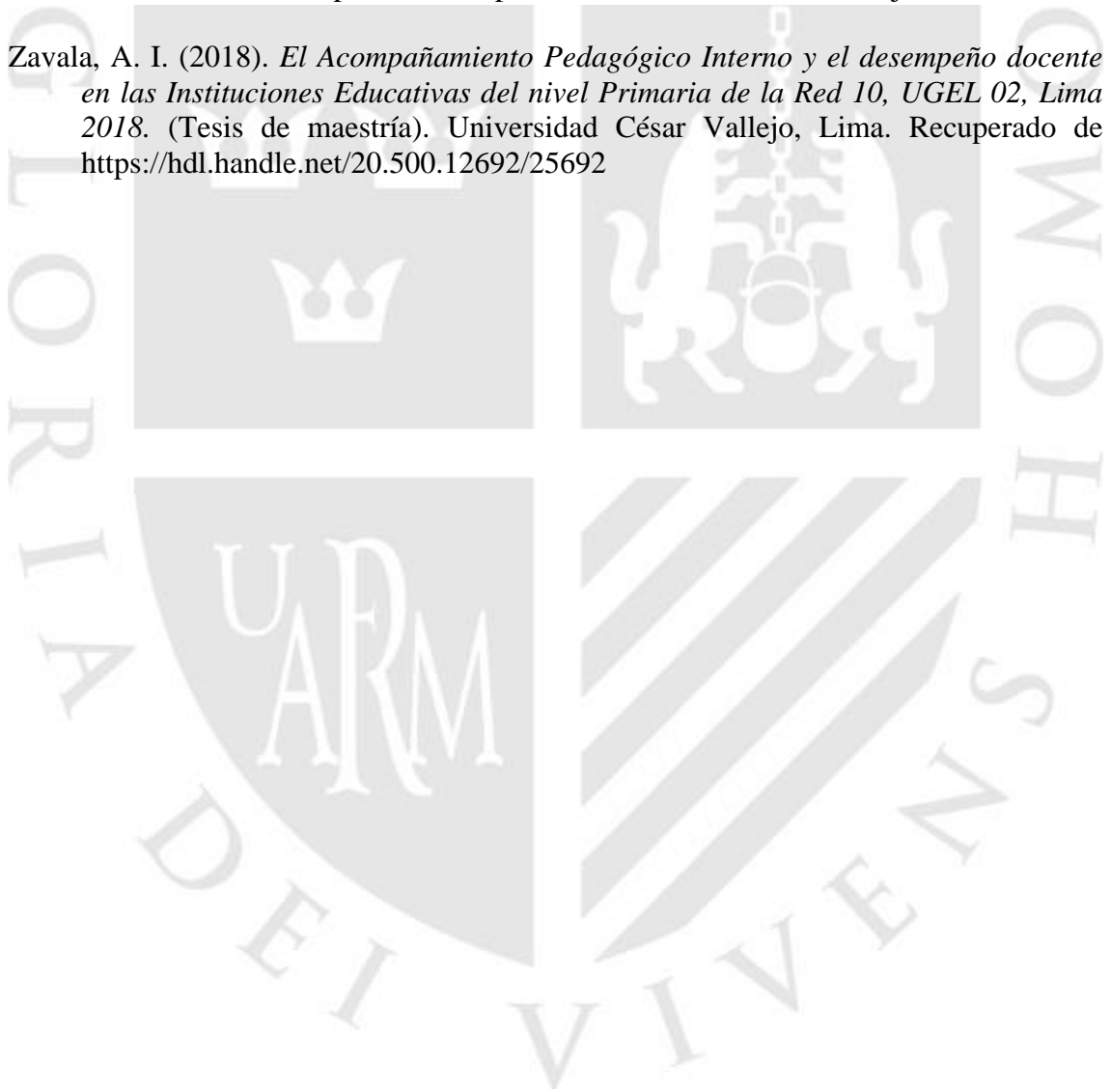
- primaria de la Institución Educativa* (Tesis de Maestría), Universidad Nacional de Colombia, Medellín. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/56047/43277146.2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyes, F. (2020). *Trabajo colegiado*. Recuperado de <https://periplosenred.blogspot.com/>
- Riveros, E. (2011). *El acompañamiento y la educación popular*. Recuperado de <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=2871>
- Rodríguez de Guzmán, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938956>
- Román, Y. y Dousdebés, M.L. (2014). *Acompañamiento Pedagógico*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/marialdousdebés/acompaaamiento-pedaggico-en-el-aula-33911335>
- Ruiz, A. (2004). *Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>
- Samaja, J. A. (2004). *Epistemología y metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Sánchez, C., y Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-E, Revista de Investigación Educativa*, 21, 148-167. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/40273>
- Sanchez, E. y Rodriguez, R. (2010). 40 años de la teoría del liderazgo situacional: una revisión. *Revista latinoamericana de psicología*, 42(1), 25-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3180733.pdf>
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: revista interdisciplinar*, 16, 91-102. Recuperado de <http://www.academia.edu/download/34677783/e16a06.pdf>
- Sandoval, C.A. (1996). *Investigación cualitativa*. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de moebio*, (41), 207-224. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n41/art06.pdf>
- Santiviago, C., Martínez, A. B. y Nicaretta, F. D. L. (2015). Tutorías entre iguales de interfase: una práctica innovadora. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 59-71. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5504535.pdf>

- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 4(7), 3, 123-146. Recuperado de http://redmarka.net/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento*. Recuperado de http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s_p/doc_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf
- Tarea. (2018). *Estrategia de acompañamiento entre pares*. Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2019/10/Acompanamiento_entre_pares.pdf
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Recuperado de <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologiacualitativa.pdf>
- UNESCO (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. Recuperado de <https://www.edugestores.pe/docs/el-acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-formacion-docente-en-servicio-reflexiones-para-el-contexto-peruano/?bp-attachment=unesco-formacion-docente.pdf>
- UNICEF. (2020). *Putting the 'learning' back in remote learning: Policies to uphold effective continuity of learning through COVID-19*. Recuperado de <https://www.unicef.org/globalinsight/sites/unicef.org.globalinsight/files/2020-06/UNICEF-Global-Insight-remote-learning-issue-brief-2020.pdf>
- Vaillant, D. y Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643891001.pdf>
- Vásquez, S. (2019). *Acompañamiento pedagógico en aula y liderazgo docente en el nivel primario*. (Tesis de maestría). Universidad Antonio Ruiz de Montoya Lima. Recuperado de http://repositorio.uarm.edu.pe/bitstream/UNIARM/1999/1/V%C3%A1squez%20Carranza%2C%20Saturnino_Tesis_Maestr%C3%ADa_2019.pdf
- Vera, D.; Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVIII* (1), 297-310. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n1/art18.pdf>
- Vexler Talledo, I. (2017). *La formación continua de los profesores*. Recuperado de <https://diariocorreo.pe/opinion/la-formacion-continua-de-los-profesores-769233/>
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 103-124. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>

Vicente, M. P. (2012). *Impacto del acompañamiento pedagógico en las prácticas del docente de primer grado primario bilingüe en el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma materno k'iche' en municipios de Quiché*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Rafael Landívar. Santa Cruz de Quiché. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2012/05/82/Vicente-Macario.pdf>

Yáñez, O.; Aranda, R.; Corvalán, F.; González, L. & Ramos, A. (2019). A teaching accompaniment and development model: possibilities and challenges for teaching and learning centers, *International Journal for Academic Development*, 24:2, 204-208. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/loi/rija20>

Zavala, A. I. (2018). *El Acompañamiento Pedagógico Interno y el desempeño docente en las Instituciones Educativas del nivel Primaria de la Red 10, UGEL 02, Lima 2018*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/25692>





ANEXOS

ANEXO N° 1: MATRIZ METODOLÓGICA

Título del plan de investigación: Acompañamiento Pedagógico Interno entre Pares desde la Percepción del Docente en una Institución Educativa Secundaria del distrito de Andarapa, de la Provincia de Andahuaylas, del departamento de Apurímac.

Problema General	Objetivo general	Categoría central	Definición conceptual de las categorías	Subcategorías	Definición conceptual de las subcategorías	Técnicas/ instrumento	Población / unidad de análisis
¿Cuáles son las percepciones de los docentes del nivel secundario sobre el acompañamiento pedagógico interno entre pares en una	Analizar y comprender las percepciones de los docentes del nivel secundario sobre la estrategia de acompañamiento pedagógico	Estrategia del acompañamiento pedagógico interno entre pares	Es una estrategia de formación en servicio entre docentes de la misma institución que promueve la reflexión crítica de su práctica pedagógica. También se puede percibir como un proceso de colaboración entre colegas, basado en la responsabilidad y compromiso compartido para desarrollarse juntos	1. Trabajo colegiado	Un proceso interactivo a través del cual un conjunto de docentes y directivos toma decisiones y define acciones entorno a la tarea profesional que tienen en común, el cual está abierto a la participación y aporte de los demás actores como destinatarios y beneficiarios (Fierro, 1998).	Entrevista/guía de preguntas estructuradas	08 docentes / 3 docentes (a cada uno se le entrevista una vez)
				2. El modelado en el acompañamiento	El modelado simboliza una influencia para la activación, canalización y soporte de las conductas de otros. Mediante pautas del modelado, se puede alcanzar que los sujetos operen de manera solidaria, que planteen propuestas, que manifiesten ternura, que dialoguen respecto a temas relevantes y plausibles. (Contreras & Sepúlveda, 2015).		

institución educativa básica regular del distrito de Andarapa?	interno entre pares.	como profesionales de la educación e incidir en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes (Tarea, 2018).	3. Círculos de inter-aprendizaje	Es una estrategia de formación docente, que permite que los docentes compartan sus enseñanzas y aprendizajes de sus propias experiencias y otras, que se convierten en círculo de permanente aprendizaje (Acuña & Ataucure, 2011).		
			4. Liderazgo pedagógico del directivo	Es la capacidad del directivo de movilizar, influenciar, inspirar a los actores educativos para el logro de las intenciones y metas compartidas de la gestión del aprendizaje (MINEDU, 2016)		

ANEXO N° 2: MATRIZ DE INDICADORES DEL INSTRUMENTO

Título de la tesis: Acompañamiento Pedagógico Interno entre Pares desde la Percepción del Docente en una Institución Educativa Secundaria del distrito de Andarapa, de la Provincia de Andahuaylas, del departamento de Apurímac

Problema	Objetivos	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Preguntas
<p>General ¿Cuáles son las percepciones de los docentes del nivel secundario sobre el acompañamiento pedagógico interno entre pares en una</p>	<p>General Analizar las percepciones de los docentes del nivel secundario sobre la estrategia de acompañamiento pedagógico interno entre pares APIP</p> <p>Específicos</p>	Estrategia de acompañamiento	Es una estrategia de formación en servicio entre docentes de la misma institución que promueve la reflexión crítica de su práctica pedagógica. También se puede	1. Trabajo colegiado	Un proceso interactivo a través del cual un conjunto de docentes y directivos toma decisiones y define acciones entorno a la tarea profesional que tienen en común, el cual está abierto a la participación y aporte de los demás actores como destinatarios y beneficiarios (Fierro, 1998).	<p>1.1. Muestra satisfacción por el trabajo en conjunto en la toma de decisiones por consenso.</p> <p>1.2. Colabora con sus pares en la planificación, mediación y evaluación del aprendizaje.</p> <p>1.3. Comparte información relevante para la mediación del aprendizaje en el trabajo a distancia.</p>	<p>¿Siente usted satisfacción por el trabajo en conjunto en la toma de decisiones? ¿Por qué?</p> <p>En el presente año, conoce usted a colegas que colaboran con sus pares en el proceso de la planificación, mediación y evaluación del aprendizaje? ¿Cómo se han involucrado? ¿A qué se debe ese cambio?</p> <p>Si usted encuentra información relevante que aporta al proceso de mediación del aprendizaje a distancia. ¿La comparte? ¿De qué manera? ¿Considera que otros colegas lo hacen?</p>

institución educativa básica regular del distrito de Andarapa?	1. Identificar los componentes relacionados al proceso de acompañamiento interno entre pares y su relación con el desarrollo profesional docente	percibir como un proceso de colaboración entre colegas, basado en la responsabilidad y compromiso compartido para desarrollarse juntos como profesionales de la educación e incidir en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes (Tarea, 2018).	2. El modelado en el acompañamiento	El modelado simboliza una influencia para la activación, canalización y soporte de las conductas de otros. Mediante pautas del modelado, se puede alcanzar que los sujetos operen de manera solidaria, que planteen propuestas, que manifiesten ternura, que dialoguen respecto a temas relevantes y plausibles. (Contreras & Sepúlveda, 2015).	2.1. Valora como suyo el acompañamiento pedagógico interno entre pares.	¿Cuáles son los beneficios del acompañamiento pedagógico interno entre pares? ¿Es parte de un plan de formación docente de la institución? ¿Se ha llevado a cabo un programa?
					2.2. Se siente satisfecho al ser acompañado por sus pares en la mediación del aprendizaje.	¿Qué opinión tiene usted respecto al trabajo del acompañado al ser asistido por un colega de la misma institución? Explíquelo
					2.3. La influencia del acompañante promueve la mejora de la práctica pedagógica del acompañado.	¿El acompañamiento pedagógico que recibe de su par favorece la mejora de su práctica pedagógica? ¿De qué forma?
					2.4. Aprecia el proceso de inter-aprendizaje en el intercambio de roles entre el acompañante y acompañado.	¿Cree usted que el intercambio de roles entre acompañado y el acompañante puede generar inter-aprendizaje? ¿De qué manera?
	2. Determinar el grado de satisfacción sobre el proceso de APIP a partir de las percepciones de los docentes.	3. Círculos de interaprendizaje	Es una estrategia de formación docente, que permite que los docentes comparten sus enseñanzas y aprendizajes de sus propias experiencias y otras, que se convierten en círculo de permanente aprendizaje (Acuña & Ataucure, 2011).	3.1. Comparte sus experiencias de aprendizaje con sus iguales.	En su experiencia laboral. ¿Encuentra usted experiencias de compartir aprendizajes entre colegas para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente? Coméntelo	
				3.2. Trabaja colaborativamente con sus pares	¿Existen experiencias colaborativas entre colegas de la institución educativa para el mejoramiento de la práctica pedagógica? ¿Para qué?	
	3. Identificar la influencia de la estrategia de APIP sobre el proceso de planificación	4. Liderazgo	Es la capacidad del directivo de movilizar, influenciar, impulsar, inspirar a los actores educativos para el	4.1. Impulsa con énfasis el plan de formación docente institucional.	¿Existe en la IE un plan de desarrollo profesional (formación continua) relacionado al acompañamiento pedagógico interno entre pares APIP? ¿El directivo lo socializó?	

	ón, mediación y evaluación de los aprendizaj es			logro de las intenciones y metas compartidas de la gestión del aprendizaje (MINEDU, 2016)	4.2. Propicia jornadas de reflexión para las tomas de decisión para la mejora del aprendizaje.	¿Percibe usted que en la IE se generan jornadas de reflexión asociada al Acompañamiento pedagógico interno entre pares APIP para la toma de decisiones conjuntas respecto a la mejora del aprendizaje de los estudiantes? Coméntelo
					4.3. Moviliza la mediación pedagógica para el aprendizaje.	¿Cree usted que en la IE se da énfasis en el proceso de mediación pedagógica para el aprendizaje? Explíquelo

ANEXO N° 3: MATRIZ DE CODIFICACIÓN Y CATEGORÍAS EMERGENTES (CE)

Título de la tesis: Acompañamiento Pedagógico Interno entre Pares desde la Percepción del Docente en una Institución Educativa Secundaria del distrito de Andarapa, de la Provincia de Andahuaylas, del departamento de Apurímac.

Categoría	Subcategoría	Indicador	Pregunta	Entrevista 1 Código de informante: D1V	Entrevista 2 Código de informante:D2M	Entrevista 3 Código de informante:D3M
Estrategia de acompañamiento	Trabajo colegiado	1.1. Muestra satisfacción por el trabajo en conjunto en la toma de decisiones por consenso.	1. ¿Siente usted satisfacción por el trabajo en conjunto en la toma de decisiones? ¿Por qué?	<p>“Sí siento satisfacción por este trabajo, el trabajo en conjunto, el trabajo en equipo es productivo y mejor...”(D1V) CE:Trabajo docente en equipo</p> <p>“Donde hay interaprendizajes hay aportes, ideas de los participantes, por lo tanto todo sale mejor...”(D1V) CE: Intercambio de información y experiencias entre docentes</p>	<p>“Primero empezaría indicando que todo trabajo en equipo da buenos frutos no!...” (D2M) CE:Trabajo docente en equipo</p> <p>“Cada uno tiene su punto vista, pero siempre frente a cualquier situación tratamos de buscar de manera equilibrada...” (D2M) CE:Trabajo docente en equipo</p>	<p>“Ah!...es importante la decisión en equipo para que el trabajo sea en consenso, y bueno yo creo que siempre hay que llegar a un acuerdo entre todos...” (D3M) CE:Trabajo docente en equipo</p>

	<p>1.2. Colabora con sus pares en la planificación, mediación y evaluación del aprendizaje.</p>	<p>2. En el presente año, conoce usted a colegas que colaboran con sus pares en el proceso de la planificación, mediación y evaluación del aprendizaje? ¿Cómo se han involucrado? ¿A qué se debe ese cambio?</p>	<p>“Para este año ya nos ha juntado ya en pares, para este tipo de trabajos, en este caso con un buen criterio no! con los profesores afines a nuestra área, en mi condición con la profesora de CTA pues ya se estaba dando...durante este año” (D1V) CE: Trabajo docente entre pares</p>	<p>“No todos tenemos las mismas habilidades, cada quien tiene diferente habilidad, diferente talento, como podríamos decirlo; pero siempre estamos apoyándonos no!, cada quién desde su habilidad, desde su forma apoyando y aconsejando...” (D2M) CE: Trabajo docente entre pares</p>	<p>“Bueno sí, en el tema de planeación y mediación, el tema de la evaluación todavía creo que nos falta trabajarlo; eh bueno, como en el caso de nosotros trabajamos con los colegas, en este caso yo trabajaba con la profesora D para el tema de la planificación anual, coordinar y trabajar de la mano en las dos áreas que tenemos en común” (D3M) CE: Trabajo docente entre pares</p>
	<p>1.3. Comparte información relevante para la mediación del aprendizaje en el trabajo a distancia.</p>	<p>3. Si usted encuentra información relevante que aporta al proceso de mediación del aprendizaje a distancia. ¿La comparte? ¿De qué manera? ¿Considera que otros colegas lo hacen?</p>	<p>“Si efectivamente, ... nosotros en nuestra institución educativa...ya sea por whatsapp, ya sea por correos electrónicos, entonces ya nosotros estamos compartiendo y cuando yo encuentro información valiosa también a través de whatsapp, a través de correos yo comparto, igual mis colegas comparten y el director también cualquier directiva que llega a sus manos inmediatamente está compartiendo, creo que de esa forma ya se está trabajando profesor Carlos” (D1V). CE: Intercambio de información y experiencias entre docentes</p>	<p>“Sí efectivamente,...si yo voy a hacer mi autoanálisis, siempre he tratado de compartirlo lo que lo poco que pueda saber no!, la información que tenga siempre la comparto a mis colegas ya sea que les sea útil o de repente no, pero siempre lo hago con la mejor voluntad y me alegra mucho, yo me siento satisfecha cuando de repente uno de ellos me llama y me dice cómo lo has hecho...”(D2M) CE: Intercambio de información y experiencias entre docentes</p>	<p>“Claro justamente el tema del aprendizaje o la mediación es la función que nosotros estamos desempeñando actualmente y dentro de este proceso de emergencia sanitaria” (D3M) CE: El contexto de acompañamiento y mediación del aprendizaje “...si justo hace una semana atrás yo me venía formando en este curso del rol de mediación docente y la venía compartiendo con los colegas” (D3M) CE Intercambio de información y experiencias entre docentes “...estamos en una situación de emergencia sanitaria prácticamente no sabíamos qué hacer no!, entonces eh!, es importante averiguar, investigar sobre cuál es nuestro rol actualmente y si hay esa</p>

El modelado en el acompañamiento					<p>posibilidad, esa oportunidad, yo creo que es importante compartir los conocimientos” (D3M) CE: El contexto de acompañamiento y mediación del aprendizaje</p>
	1.4. Valora como suyo el acompañamiento pedagógico interno entre pares o interno entre pares.	4. ¿Cuáles son los beneficios del acompañamiento pedagógico interno entre pares? ¿Es parte de un plan de formación docente de la institución? ¿Se ha llevado a cabo un programa?	<p>“Este plan, el director ya ha hecho conocer a...iniciativa del director.... Uno de los beneficios es, pues... el mejoramiento en el proceso del aprendizaje de los estudiantes,...monitoreo y acompañamiento...” (D1V) CE: Plan de formación docente institucional</p>	<p>“Desde.... ya lo estábamos practicando dentro de un plan el acompañamiento. Que definitivamente tiene...buenos frutos no!...(D2M) CE:Plan de formación docente institucional “El que acompaña conduce, el que acompaña ayuda, el que acompaña orienta, el que acompaña suma no! y eso creo que profesionalmente eso es muy beneficioso no!, como ahora lo estamos llevando yo con el profesor E siempre estamos comunicando no!... él me da sugerencias, yo también le doy sugerencias para que pueda él también ir avanzando con sus estudiantes...” (D2M) CE: Aprendizaje observacional</p>	<p>“...es importante la colaboración entre colegas no! eh, ahora yo considero que es muy importante porque no solamente por el tema pedagógico, sino también porque es como una forma de autoevaluación, si yo trabajo entre pares y em; en este caso el acompañamiento, el tema reflexivo, la crítica constructiva, yo creo que ayuda a mí a autoevaluar mi trabajo pedagógico y por ende mejorar este trabajo” (D3M) CE: Trabajo docente entre pares</p>
	2.1. Se siente satisfecho al ser acompañado por sus pares en la mediación del aprendizaje.	5. ¿Qué opinión tiene usted respecto al trabajo del acompañado al ser asistido por un colega de la misma institución? Explíquelo	<p>“Bueno eh...tengo opinión positiva al respecto, porque...cuando me acompañan me siento más fortalecido... me siento más cómodo, aunque de repente el colega que me está acompañando tiene otra perspectiva no!” (D1V) CE: Aprendizaje observacional</p>	<p>“Este acompañamiento que se da al docente de la misma institución,...también...hemos tenido acompañamiento con personas que son de afuera de la institución como es el caso del especialista...o del ministerio y nos dicen por qué no se ha trabajado con este texto o por qué no se ha avanzado estos contenidos que están dentro del currículo nacional...no conocen la realidad...” (D2M) CE: Aprendizaje observacional</p>	<p>“Yo creo que es, eh! bueno, importante y sobre todo productivo en este caso porque permite el intercambio de conocimientos para la mejora de ciertas capacidades de cada uno, ...en ese proceso de aprendizaje tanto el docente acompañado y acompañante... que son el observado y observador, en este caso es importante su interacción...” (D3M) CE: Aprendizaje observacional</p>

	<p>2.2. La influencia del acompañante promueve la mejora de la práctica pedagógica del acompañante.</p>	<p>6. ¿El acompañamiento pedagógico que recibe de su par favorece la mejora de su práctica pedagógica? ¿De qué forma?</p>	<p>“Um...sí favorece por que el colega que me acompaña aporta ideas, igual yo también apporto, ahí produce la interacción del aprendizaje (D1V) CE: Intercambio de información y experiencias entre docentes</p>	<p>“El acompañamiento de un colega que está dentro de la misma realidad, de la misma institución, en el mismo contexto, éste... podría ser más empático no! y de repente rescatar o sugerir de acuerdo a la realidad de nuestros estudiantes no! y a los servicios que presta la institución...”(D2M) CE: Trabajo docente entre pares</p>	<p>“El hecho de que tú compartas, participes en discusiones sobre tu práctica docente o las prácticas docentes de otros colegas hace que tú también de cierta manera busques mayor información, estrategias para también participar en esas discusiones y eso hace que cada docente o cada colega en ese caso siga ese proceso de autoformación” (D3M) CE: Intercambio de información y experiencias entre docentes</p>
	<p>2.3. Aprecia el proceso de inter-aprendizaje en el intercambio de roles entre el acompañante y el acompañante.</p>	<p>7. ¿Cree usted que el intercambio de roles entre acompañado y el acompañante puede generar inter-aprendizaje? ¿De qué manera?</p>	<p>“Por supuesto, ...es un aprendizaje...interactivo cuando participa el acompañante y yo como docente también estoy ahí participando, entonces produce un intercambio de aprendizajes, de la mejora de aprendizajes y por ello es productivo este tipo de aprendizajes ...” (D1V) CE: Intercambio de información y experiencias entre docentes</p>	<p>“De todas maneras sí genera un interaprendizaje, porque el hecho de cómo yo pueda desarrollar mi sesión, mi trabajo dentro de mi salón, seguramente que mi acompañante también...tomará en cuenta, de repente algunas estrategias que yo esté utilizando y, que de repente el observe que si da resultados no!; igual no! si yo voy al salón del docente donde voy a acompañar. (D2M) CE: Intercambio de información y experiencias entre docentes</p>	<p>“Sí, el intercambio de hecho integra conocimientos por ende generan el interaprendizaje, ahora de qué manera, bueno! eh! por ejemplo, el acompañado y el acompañante supongamos que observa la clase del acompañado...después de la observación viene la reflexión...”(D3M) CE: Aprendizaje observacional</p>

Círculos de interaprendizaje	3.1. Comparte sus experiencias de aprendizaje con sus iguales.	8. En su experiencia laboral. ¿Encuentra usted experiencias de compartir aprendizajes entre colegas para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente? Coméntelo	“En nuestra institución educativa...estos últimos años...sino me equivoco hace dos años se ha dado con mayor énfasis este tipo de acompañamiento convocado por el director, siempre reuniendo, tomando criterios, formando grupos y siento cómodo...para mejorar la educación y el aprendizaje de los estudiantes” (D1V) CE: Trabajo docente entre pares	“Efectivamente, ... a pesar de la diferencia de edad hemos aprendido uno del otro, así como ellos también han aprendido de repente lo poco que yo podía saber en ese momento. Yo también he aprendido de ellos, vamos aprendiendo...yo me fortalezo con los apoyos, a veces con las llamadas o a veces con algún comentario, una sugerencia de mis colegas...” (D2M) CE: Trabajo docente entre pares	“Sí, ...he conocido a través de estos años a diferentes colegas, con los cuales si compartimos y bastante información y sobre todo ideas y estrategias para poder mejorar el proceso...” (D3M) CE: Trabajo docente entre pares
	3.2. Trabaja colaborativamente con sus pares	9. ¿Existen experiencias colaborativas entre colegas de la institución educativa para el mejoramiento de la práctica pedagógica? ¿Para qué?	“Sí existe, en tal caso,...de las reuniones que usted convoca, en ahí tratamos para cómo mejorar el rendimiento académico de nuestros estudiantes y buscamos de la mejor manera las estrategias... (D1V) CE: La mediación del directivo para el acompañamiento y la gestión del aprendizaje	“Sí,...este trabajo remoto se está llevando, creo que los entornos virtuales que se han habilitado en la institución, empezando por el Whatsapp nos permite intercambiar información entre nosotros no!. El mismo hecho de poder estar frente a una plataforma, frente a ... plataforma zoom, donde podamos conversar y cada quien pueda dar de repente sus experiencias, de repente si uno aprendió a hacer a una infografía y, de repente uno ya hizo un video, de repente aplicó una ficha y le dio buenos resultados...” (D2M) CE: El contexto de acompañamiento y mediación del aprendizaje	“Sí existen, ... claro que el detalle está en que ahorita todavía no tenemos posibilidad de quizás compartir entre todos no!, solamente con algunos colegas yo creo que sí hay ese compromiso y el para qué, pues el objetivo es uno solo ... el estudiante logre las metas establecidas...”. (D3M) CE: Intercambio de información y experiencias entre docentes
Liderazgo pedagógico del	4.1. Impulsa con énfasis el plan de formación docente institucional.	10. ¿Existe en la IE un plan de desarrollo profesional (formación continua) relacionado al acompañamiento pedagógico interno entre pares? ¿El	“Efectivamente profesor, en ese momento ha socializado, nos has hecho conocer a todos y tenemos conocimiento de ese plan para mejorar, para el acompañamiento, para el monitoreo en pares internamente en nuestra institución educativa” (D1V) CE: Plan de formación docente institucional	“Si,... el director nos presentó ya el plan,...ha sido socializado, ha sido de alguna manera analizado por todos los colegas y también aprobado no! ... con mucho entusiasmo, ... todo esto suma y que bueno profesionalmente podemos ir avanzando...”. (D2M) CE: Plan de formación docente institucional	“Sí,... recuerdo que fue hace poco la socialización y me pareció muy interesante el proyecto y sobre todo... algo novedoso en realidad no!, entonces y yo creo que si se va dar...” (D3M) CE: Plan de formación docente institucional

		directivo lo socializó?			
4.2. Propicia jornadas de reflexión para las tomas de decisión para la mejora del aprendizaje.	11. ¿Percibe usted que en la IE se generan jornadas de reflexión asociada al Acompañamiento pedagógico interno entre pares APIP para la toma de decisiones conjuntas respecto a la mejora del aprendizaje de los estudiantes? Coméntelo	<p>“Efectivamente yo puedo empezar diciendo de que, los resultados hemos visto, la evaluación censal, evaluación regional, ahí se ha visto claramente la mejora. Por lo tanto, eso se debe a que nosotros reflexionamos seguidamente, eh!, siempre al final del bimestre, ya sea trimestre o semestral, nos reunimos, socializamos ese balance no!).(D1V)</p> <p>CE: La mediación del directivo para el acompañamiento y la gestión del aprendizaje</p>	<p>“En esta educación a distancia no...indicarte como una jornada estrictamente de reflexión...creo que no se ha realizado, pero sí hemos tenido reuniones donde hemos podido socializar nuestros puntos de vista... para poder trabajar en este tema del acompañamiento” (D2M).</p> <p>CE: El contexto de acompañamiento y mediación del aprendizaje</p>	<p>“Si,...venimos trabajando en función a las necesidades del estudiante y bueno esperemos que este proceso dure poco en realidad...” (D3M)</p> <p>CE: El contexto de acompañamiento y mediación del aprendizaje</p>	
4.3. Moviliza la mediación pedagógica para el aprendizaje.	12. ¿Cree usted que en la IE se da énfasis en el proceso de mediación pedagógica para el aprendizaje? Explíquelo	<p>“Sí efectivamente, es el punto meollo que tiene el director más que nada...y es la brújula hacia donde avanzamos, creo que el director pone énfasis...sobre...el proceso de mediación...” (D1V)</p> <p>4.4. CE: La mediación del directivo para el acompañamiento y la gestión del aprendizaje</p>	<p>“En las reuniones que se llevan a cabo entre colegas siempre se toca ese punto de que nosotros los docentes debemos...tratar de mediar el aprendizaje de nuestros estudiantes... de repente de conducir hacia el aprendizaje para que ellos puedan aprender...durante las sesiones o las clases que se dan por la radio o por la televisión” (D2M)</p> <p>CE: La mediación del directivo para el acompañamiento y la gestión del aprendizaje.</p>	<p>“yo creo que en la parte de lo que es mediación siento que todavía nos falta el tema de la información y más que nada en la... y en las funciones que nosotros podamos desempeñar como docentes...” (D3M)</p> <p>CE: La mediación del directivo para el acompañamiento y la gestión del aprendizaje.</p>	

ANEXO N° 4: MATRIZ DE ANÁLISIS HERMENÉUTICO

Título de la tesis: Acompañamiento Pedagógico Interno entre Pares desde la Percepción Docente en una Institución Educativa Secundaria del distrito de Andarapa, de la Provincia de Andahuaylas, del departamento de Apurímac.

Categorías apropiadas	Citas discursivas	Memos	Conclusiones aproximativas	Categorización emergente
Trabajo colegiado	<p>“Sí siento satisfacción por este trabajo, el trabajo en conjunto, el trabajo en equipo es productivo y mejor...”(D1V)</p> <p>“Primero empezaría indicando que todo trabajo en equipo da buenos frutos no!,...” (D2M)</p> <p>“Cada uno tiene su punto vista, pero siempre frente a cualquier situación tratamos de buscar de manera equilibrada...” (D2M)</p> <p>“Ah!...es importante la decisión en equipo para que el trabajo sea en consenso, y bueno, yo creo que siempre hay que llegar a un acuerdo entre todos...” (D3M)</p>	Referente al trabajo en equipo, los entrevistados entienden que, es una estrategia de trabajo en conjunto que es productiva y da buenos frutos y principalmente en la toma de decisiones a pesar de la diversidad de pensamientos y posturas.	El trabajo en conjunto entre los miembros de una organización escolar es importante para la toma de decisiones consensuadas y oportunas.	<i>Trabajo docente en equipo</i>
	<p>“Para este año ya nos ha juntado ya en pares, para este tipo de trabajo, en este caso con un buen criterio con los profesores afines a nuestra área, en mi condición con la profesora de CTA ...” (D1V)</p> <p>“No todos tenemos las mismas habilidades, cada quien tiene diferente habilidad, diferente talento, como podríamos decirlo; pero siempre estamos apoyándonos cada quién desde su habilidad,...” (D2M)</p>	Respecto al trabajo entre pares docentes, los entrevistados perciben que, es un buen criterio de trabajo para coordinar, compartir e intercambiar experiencias sugerencias, opiniones en el	El trabajo entre pares docentes o iguales permite a los mismos interactuar, intercambiar y compartir conocimientos y	<i>Trabajo docente entre pares</i>

	<p>“El acompañamiento de un colega que está dentro de la misma realidad, de la misma institución, en el mismo contexto, éste... podría ser más empático no! y de repente rescatar o sugerir de acuerdo a la realidad de nuestros estudiantes no!...”(D2M)</p> <p>“Efectivamente,... a pesar de la diferencia de edad hemos aprendido uno del otro, así como ellos también han aprendido de repente lo poco que yo podía saber en ese momento. Yo también he aprendido de ellos, vamos aprendiendo...yo me fortalezo con los apoyos, a veces con las llamadas o a veces con algún comentario, una sugerencia de mis colegas...” (D2M)</p> <p>“Bueno sí, en el tema de planeación y mediación, el tema de la evaluación todavía creo que nos falta trabajar; ...en este caso yo trabajaba con la profesora D para el tema de la planificación anual, coordinar y trabajar de la mano en las dos áreas que tenemos en común” (D3M)</p> <p>“Es importante la colaboración entre colegas ..., ahora yo considero que es muy importante porque no solamente por el tema pedagógico, sino también porque es como una forma de autoevaluación; si yo trabajo entre pares, ...el tema reflexivo, la crítica constructiva, yo creo que me ayuda a autoevaluar mi trabajo pedagógico y por ende mejorar ese trabajo” (D3M)</p> <p>“Sí, ...he conocido a través de estos años a diferentes colegas, con los cuales si compartimos bastante información y sobre todo ideas y estrategias para poder mejorar el proceso...” (D3M)</p>	<p>trabajo pedagógico para el aprendizaje del estudiante. Es relevante la colaboración recíproca entre los mismos.</p>	<p>experiencias, y consecuentemente promueve la mejora del ejercicio docente y e incide en la mejora de la gestión del aprendizaje.</p>	
<p>Círculos de interaprendizaje</p>	<p>“Donde hay interaprendizajes hay aportes, ideas de los participantes, por lo tanto todo sale mejor...”(D1V)</p> <p>“Si efectivamente, ... nosotros en nuestra institución educativa...ya sea por whatsapp, ya sea por correos electrónicos, entonces ya nosotros estamos compartiendo y cuando yo encuentro información valiosa también a través de whatsapp, a través de correos yo comparto, igual mis colegas comparten y el director también cualquier directiva que llega a sus manos inmediatamente está compartiendo, creo que de esa forma ya se está trabajando profesor Carlos” (D1V).</p> <p>“Um...sí favorece por que el colega que me acompaña aporta ideas, igual yo también apporto, ahí produce la interacción del aprendizaje (D1V)</p>	<p>Respecto al intercambio de información y experiencias entre docentes, los entrevistados manifiestan que, si encuentran una información relevante o tienen experiencias comparten con sus colegas a través de medios asincrónicos y sincrónicos. En dicho intercambio</p>	<p>Los docentes entre sus iguales realizan el intercambio de información y experiencias a través de medios asincrónicos y sincrónicos; compartiendo ideas, estrategias, técnicas, material textualizado,</p>	<p><i>Intercambio de información y experiencias entre docentes</i></p>

<p>“Por supuesto, ...es un aprendizaje...interactivo cuando participa el acompañante y yo como docente también estoy ahí participando, entonces produce un intercambio de aprendizajes, de la mejora de aprendizajes y por ello es productivo este tipo de aprendizajes ...” (D1V)</p> <p>“Sí efectivamente,...si yo voy a hacer mi autoanálisis, siempre he tratado de compartirlo lo que lo poco que pueda saber no!, la información que tenga siempre la comparto a mis colegas ya sea que les sea útil o de repente no, pero siempre lo hago con la mejor voluntad y me alegra mucho, yo me siento satisfecha cuando de repente uno de ellos me llama y me dice cómo lo has hecho...”.(D2M)</p> <p>“De todas maneras sí genera un interaprendizaje, porque el hecho de cómo yo pueda desarrollar mi sesión, mi trabajo dentro de mi salón, seguramente que mi acompañante también...tomará en cuenta, de repente algunas estrategias que yo esté utilizando y, que de repente el observe que si da resultados no!; igual no! si yo voy al salón del docente donde voy a acompañar. (D2M)</p> <p>“Si justo hace una semana atrás yo me venía formando en este curso del rol de mediación docente y la venía compartiendo con los colegas” (D3M)</p> <p>“El hecho de que tú compartas, participes en discusiones sobre tu práctica docente o las prácticas docentes de otros colegas hace que tú también de cierta manera busques mayor información, estrategias para también participar en esas discusiones y eso hace que cada docente o cada colega en ese caso siga ese proceso de autoformación” (D3M)</p> <p>“Sí, el intercambio de hecho integra conocimientos por ende generan el interaprendizaje, ahora de qué manera, bueno! eh! por ejemplo, el acompañado y el acompañante supongamos que observa la clase del acompañado...después de la observación viene la reflexión...”(D3M)</p> <p>“Sí existen, ... claro que el detalle está en que ahorita todavía no tenemos posibilidad de quizás compartir entre todos no!, solamente con algunos colegas yo creo que sí hay ese compromiso y el para qué, pues el objetivo es uno solo ... el estudiante logre las metas establecidas...”. (D3M)</p>	<p>comparten ideas, experiencias sobre estrategias y técnicas para la mediación del aprendizaje del estudiante.</p>	<p>experiencias para mediación del aprendizaje del estudiante.</p>	<p>para del del</p>	
<p>“Bueno eh...tengo opinión positiva al respecto, porque...cuando me acompañan me siento más fortalecido... me siento más cómodo, aunque de</p>	<p>Con relación a los beneficios del intercambio de roles</p>	<p>En el proceso de intercambio de roles</p>	<p><i>Aprendizaje</i></p>	

<p>El modelado en el acompañamiento</p>	<p>repente el colega que me está acompañando tiene otra perspectiva no!” (D1V)</p> <p>“El que acompaña conduce, el que acompaña ayuda, el que acompaña orienta, el que acompaña suma no! y eso creo que profesionalmente eso es muy beneficioso no!, como ahora lo estamos llevando yo con el profesor E siempre estamos comunicando no!... él me da sugerencias, yo también le doy sugerencias para que pueda él también ir avanzando con sus estudiantes...” (D2M)</p> <p>“Este acompañamiento que se da al docente de la misma institución,...también...hemos tenido acompañamiento con personas que son de afuera de la institución como es el caso del especialista...o del ministerio y nos dicen por qué no se ha trabajado con este texto o por qué no se ha avanzado estos contenidos que están dentro del currículo nacional...no conocen la realidad...” (D2M)</p> <p>“Yo creo que es, eh! bueno, importante y sobre todo productivo en este caso porque permite el intercambio de conocimientos para la mejora de ciertas capacidades de cada uno, ...en ese proceso de aprendizaje tanto el docente acompañado y acompañante... que son el observado y observador, en este caso es importante su interacción...” (D3M)</p>	<p>entre el acompañante y el acompañado, los entrevistados perciben que, en dicho proceso se produce el intercambio de aprendizajes y experiencias tanto cuando cumple la función de mediador y mediado, en forma análoga cuando cumple el rol de observador y observado. En dicho proceso se promueve la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica.</p>	<p>entre el acompañante y el acompañado se genera el aprendizaje por modelado</p>	<p><i>observacional</i></p>
<p>Liderazgo</p>	<p>“Sí existe, en tal caso, ...de las reuniones que usted convoca, en ahí tratamos para cómo mejorar el rendimiento académico de nuestros estudiantes y buscamos de la mejor manera las estrategias...” (D1V)</p> <p>“Efectivamente yo puedo empezar diciendo de que, los resultados hemos visto, la evaluación censal, evaluación regional, ahí se ha visto claramente la mejora. Por lo tanto, eso se debe a que nosotros reflexionamos seguidamente, eh!, siempre al final del bimestre, ya sea trimestre o semestral, nos reunimos, socializamos ese balance no!),(D1V)</p> <p>“Sí efectivamente, es el punto meollo que tiene el director más que nada...y es la brújula hacia donde avanzamos, creo que el director pone énfasis...sobre...el proceso de mediación...” (D1V)</p> <p>“En las reuniones que se llevan a cabo entre colegas siempre se toca ese punto de que nosotros los docentes debemos...tratar de mediar el aprendizaje de nuestros estudiantes... de repente de conducir hacia el</p>	<p>Con alusión a las implicancias del rol del directivo, los entrevistados refieren que, en las reuniones de reflexión pedagógica se trata de los resultados obtenidos por los estudiantes en las distintas evaluaciones estandarizadas y otras. También aluden que el directivo pone énfasis en el proceso del acompañamiento pedagógico y la mediación del aprendizaje del es</p>	<p>El rol del directivo implica la gestión orientado al proceso de formación docente a nivel institucional y la mediación para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p><i>La mediación del directivo para el acompañamiento y la gestión del aprendizaje</i></p>

pedagógico del directivo	<p>aprendizaje para que ellos puedan aprender...durante las sesiones o las clases que se dan por la radio o por la televisión” (D2M)</p> <p>“Yo creo que en la parte de lo que es mediación siento que todavía nos falta el tema de la información y más que nada en la... y en las funciones que nosotros podamos desempeñar como docentes...” (D3M)</p>			
	<p>“Sí,...este trabajo remoto se está llevando, creo que los entornos virtuales que se han habilitado en la institución, empezando por el Whatsapp nos permite intercambiar información entre nosotros no!. El mismo hecho de poder estar frente a una plataforma, frente a ... plataforma zoom, donde podamos conversar y cada quien pueda dar de repente sus experiencias,de repente si uno aprendió a hacer a una infografía y, de repente uno ya hizo un video, de repente aplicó una ficha y le dio buenos resultados...” (D2M)</p> <p>“En esta educación a distancia no...indicarte como una jornada estrictamente de reflexión...creo que no se ha realizado, pero sí hemos tenido reuniones donde hemos podido socializar nuestros puntos de vista... para poder trabajar en este tema del acompañamiento” (D2M).</p> <p>“Claro justamente el tema del aprendizaje o la mediación es la función que nosotros estamos desempeñando actualmente y dentro de este proceso de emergencia sanitaria” (D3M)</p> <p>“Estamos en una situación de emergencia sanitaria prácticamente no sabíamos qué hacer no!, entonces eh!, es importante averiguar, investigar sobre cuál es nuestro rol actualmente y si hay esa posibilidad, esa oportunidad, yo creo que es importante compartir los conocimientos” (D3M)</p>	Referente al contexto del acompañamiento y mediación, los informantes perciben que, el proceso de acompañamiento docente y la mediación de los aprendizajes de los estudiantes se desarrollan de manera remota y en un contexto de emergencia sanitaria, atendiendo en función a las necesidades, intereses y oportunidades de los mismos.	El proceso de acompañamiento docente y la mediación del aprendizaje del estudiante responde a un determinado contexto o a una coyuntura, es decir, está en función al tiempo y espacio histórico.	<i>El contexto de acompañamiento y mediación del aprendizaje</i>

	<p>“Este plan, el director ya ha hecho conocer a...iniciativa del director... Uno de los beneficios es, pues... el mejoramiento en el proceso del aprendizaje de los estudiantes,...monitoreo y acompañamiento...” (D1V)</p> <p>“Efectivamente profesor, en ene oportunidades ha socializado, nos has hecho conocer a todos y tenemos conocimiento de ese plan para mejorar, para el acompañamiento, para el monitoreo en pares internamente en nuestra institución educativa” (D1V)</p> <p>“Desde... ya lo estábamos practicando dentro de un plan el acompañamiento. Que definitivamente tiene...buenos frutos no!...” (D2M)</p> <p>“Si,... el director nos presentó ya el plan, ... ha sido socializado, ha sido de alguna manera analizado por todos los colegas y también aprobado no! ...con mucho entusiasmo,...todo esto suma y que bueno profesionalmente podemos ir avanzando...”. (D2M)</p> <p>“Sí,... recuerdo que fue hace poco la socialización y me pareció muy interesante el proyecto y sobre todo... algo novedoso en realidad no!, entonces y yo creo que sí se va dar...” (D3M)</p>	<p>Concerniente al plan de formación docente institucional, los informantes expresan que, el directivo dio a conocer y socializó con el personal docente en su debido momento el plan de acompañamiento pedagógico interno, lo cual ha sido analizado y aprobado por el personal docente con mucho entusiasmo y aluden que tiene importancia para su desarrollo profesional.</p>	<p>El plan de acompañamiento pedagógico interno entre pares se puede percibir como instrumento institucional consensuado para la gestión del desarrollo profesional docente.</p>	<p><i>Plan de formación docente institucional</i></p>
--	---	--	--	---

**ANEXO N° 5: ESTRUCTURA DEL PLAN DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
INSTITUCIONAL A DISTANCIA**

N°	ACTIVIDADES/ ESTRATEGIAS	ACCIONES	RESPONSABLES	CRONOGRAMA											
				ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC			
	Formulación y elaboración del plan de desarrollo profesional docente institucional	Sensibilización y jornada de reflexión pedagógica	Comisión de calidad, innovación y aprendizajes	X											
		Elaboración plan de formación docente.		X											
	Talleres de fortalecimiento de capacidades en planificación, mediación y evaluación formativa en la educación.	Sensibilización al personal docente respecto a la importancia del fortalecimiento de capacidades.	Comisión de calidad, innovación y aprendizajes	X											
		Ejecución de talleres.			X			X		X					
		Evaluación del desarrollo de talleres.			X			X		X					
	Implementación del acompañamiento pedagógico entre pares.	Organización del acompañamiento pedagógico entre pares.	Directivo, Comisión de calidad, innovación y aprendizajes, Pares de docentes	X	X										
		Ejecución del acompañamiento pedagógico entre pares.		X	X	X	X	X	X	X	X				
		Evaluación del proceso de acompañamiento entre pares.		X	X	X	X	X	X	X	X				
		Retroalimentación formativa del proceso de acompañamiento.			X	X	X	X	X	X	X				
	Institucionalización de círculos de interaprendizaje	Organización de círculos de interaprendizaje.	Directivo, Comisión de calidad, innovación y aprendizajes, Pares de docentes	X	X										
		Implementación de círculos de interaprendizaje.		X	X	X	X	X	X	X	X				
		Evaluación del proceso de		X	X	X	X	X	X	X	X				

		implementación de círculos de interparendizaje.											
Talleres de fortalecimiento de capacidad docente en el uso de las TIC	de de	Organización de talleres de fortalecimiento de capacidad docente en el uso de las TIC.	Directivo, Comisión de calidad, innovación y aprendizajes, Pares de docentes	X	X								
		Ejecución de talleres de fortalecimiento en el uso de las TIC.					X	X				X	
		Monitoreo del uso de las TIC en el proceso de gestión del aprendizaje.			X	X	X	X	X	X	X	X	
		Evaluación y retroalimentación del proceso del uso de las TIC					X	X		X		X	



ANEXO N° 6: FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

PROTOCOLO DE REVISIÓN

INSTRUMENTO: GUÍA DE ENTREVISTA

Estimado Experto

Señor experto, de acuerdo con su juicio, la validación se resuelve marcando con un aspa “X” en el casillero que corresponde a SI o NO

En el formato presentado también podrá insertar observaciones o sugerencias en la misma ficha.

FORMATO PARA VALIDAR INSTRUMENTO ÍTEM POR ÍTEM: GUÍA DE ENTREVISTA

PREGUNTAS	DE CONTENIDO		DE CONSTRUCTO		OBSERVACIONES / SUGERENCIAS
	SI	NO	SI	NO	
¿Siente usted satisfacción por el trabajo en conjunto en la toma de decisiones? ¿Por qué?					
En el presente año, conoce usted a colegas que colaboran con sus pares en el proceso de la planificación, mediación y evaluación del aprendizaje? ¿Cómo se han involucrado? ¿A qué se debe ese cambio?					
Si usted encuentra información relevante que aporta al proceso de mediación del aprendizaje a distancia. ¿La comparte? ¿De qué manera? ¿Considera que otros colegas lo hacen?					
¿Cuáles son los beneficios del acompañamiento pedagógico interno entre pares? ¿Es parte de un plan de formación docente de la institución? ¿Se ha llevado a cabo un programa?					
¿Qué opinión tiene usted respecto al trabajo del acompañado al ser asistido por un colega de la misma institución? Explíquelo					
¿El acompañamiento pedagógico que recibe de su par favorece la mejora de su práctica pedagógica? ¿De qué forma?					
¿Cree usted que el intercambio de roles entre acompañado y el acompañante puede generar inter-aprendizaje? ¿De qué manera?					
En su experiencia laboral. ¿Encuentra usted experiencias de compartir aprendizajes entre colegas para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente? Coméntelo					
¿Existen experiencias colaborativas entre colegas de la institución educativa para el mejoramiento de la práctica					

pedagógica? ¿Para qué?					
¿Existe en la IE un plan de desarrollo profesional (formación continua) relacionado al acompañamiento pedagógico interno entre pares APIP? ¿El directivo lo socializó?					
¿Percibe usted que en la IE se generan jornadas de reflexión asociada al Acompañamiento pedagógico interno entre pares APIP para la toma de decisiones conjuntas respecto a la mejora del aprendizaje de los estudiantes? Coméntelo					
¿Cree usted que en la IE se da énfasis en el proceso de mediación pedagógica para el aprendizaje? Explíquelo					



ANEXO N° 7: DISEÑO DEL INSTRUMENTO: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

FUENTE: Tres docentes de una institución educativa de “.....”

DURACIÓN: 40 minutos.

PROPÓSITO: Conocer la percepción de los docentes respecto al proceso de acompañamiento pedagógico interno entre pares docentes.

VALIDACIÓN: El instrumento fue validado mediante juicio de experto en relación a los indicadores y las preguntas, afianzado un juicio de experto de ítem por ítem; revisado por dos docentes con grado de Magister y un psicólogo con el grado de Magister.

MATRIZ DEL INSTRUMENTO

CATEGORÍA: Estrategia de acompañamiento pedagógico interno entre pares

Definición: Es una estrategia de formación en servicio entre docentes de la misma institución que promueve la reflexión crítica de su práctica pedagógica. También se puede percibir como un proceso de colaboración entre colegas, basado en la responsabilidad y compromiso compartido para desarrollarse juntos como profesionales de la educación e incidir en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes (Tarea, 2018).

Subcategoría de estudio	Indicadores	Preguntas
Trabajo colegiado	1. Muestra satisfacción por el trabajo en conjunto en la toma de decisiones por consenso.	¿Siente usted satisfacción por el trabajo en conjunto en la toma de decisiones? ¿Por qué?
	2. Colabora con sus pares en la planificación, mediación y evaluación del aprendizaje.	En el presente año, conoce usted a colegas que colaboran con sus pares en el proceso de la planificación, mediación y evaluación del aprendizaje? ¿Cómo se han involucrado? ¿A qué se debe ese cambio?
	3. Comparte información relevante para la mediación del aprendizaje en el trabajo a distancia.	Si usted encuentra información relevante que aporta al proceso de mediación del aprendizaje a distancia. ¿La comparte? ¿De qué manera? ¿Considera que otros colegas lo hacen?
El modelado en	4. Valora como suyo el	¿Cuáles son los beneficios del

el acompañamiento	acompañamiento pedagógico interno entre pares.	acompañamiento pedagógico interno entre pares? ¿Es parte de un plan de formación docente de la institución? ¿Se ha llevado a cabo un programa?
	5. Se siente satisfecho al ser acompañado por sus pares en la mediación del aprendizaje.	¿Qué opinión tiene usted respecto al trabajo del acompañado al ser asistido por un colega de la misma institución? Explíquelo
	6. La influencia del acompañante promueve la mejora de la práctica pedagógica del acompañado.	¿El acompañamiento pedagógico que recibe de su par favorece la mejora de su práctica pedagógica? ¿De qué forma?
	7. Aprecia el proceso de inter-aprendizaje en el intercambio de roles entre el acompañante y acompañado.	¿Cree usted que el intercambio de roles entre acompañado y el acompañante puede generar inter-aprendizaje? ¿De qué manera?
Círculos de interaprendizaje	8. Comparte sus experiencias de aprendizaje con sus iguales.	En su experiencia laboral. ¿Encuentra usted experiencias de compartir aprendizajes entre colegas para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente? Coméntelo
	9. Trabaja colaborativamente con sus pares	¿Existen experiencias colaborativas entre colegas de la institución educativa para el mejoramiento de la práctica pedagógica? ¿Para qué?
Liderazgo pedagógico del directivo	10. Impulsa con énfasis el plan de formación docente institucional.	¿Existe en la IE un plan de desarrollo profesional (formación continua) relacionado al acompañamiento pedagógico interno entre pares APIP? ¿El directivo lo socializó?
	11. Propicia jornadas de reflexión para las tomas de decisión para la mejora del aprendizaje.	¿Percibe usted que en la IE se generan jornadas de reflexión asociada al Acompañamiento pedagógico interno entre pares APIP para la toma de decisiones conjuntas respecto a la mejora del aprendizaje de los estudiantes? Coméntelo
	12. Moviliza la mediación pedagógica para el aprendizaje.	¿Cree usted que en la IE se da énfasis en el proceso de mediación pedagógica para el aprendizaje? Explíquelo

ANEXO N° 8: GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

CONDUCTOR:.....**ENTREVISTADO:**.....

FECHA:.....**HORA:**.....**DURACIÓN:**.....

1. INTRODUCCIÓN: Explicación, finalidad, procedimiento, presentación mutua.

2. ESTABLECIMIENTO DE AFINIDAD: ¿Cómo se encuentra hoy día? ¿Se siente cómodo en este espacio? Iniciemos...

3. Preguntas para la entrevista semiestructurada:

Preguntas
1. ¿Siente usted satisfacción por el trabajo en conjunto en la toma de decisiones? ¿Por qué?
2. En el presente año, conoce usted a colegas que colaboran con sus pares en el proceso de la planificación, mediación y evaluación del aprendizaje, ¿Cómo se han involucrado? ¿A qué se debe ese cambio?
3. Si usted encuentra información relevante que aporta al proceso de mediación del aprendizaje a distancia. ¿La comparte? ¿De qué manera? ¿Considera que otros colegas lo hacen?
4. ¿Cuáles son los beneficios del acompañamiento pedagógico interno entre pares? ¿Es parte de un plan de formación docente de la institución? ¿Se ha llevado a cabo un programa?
5. ¿Qué opinión tiene usted respecto al trabajo del acompañado al ser asistido por un colega de la misma institución? Explíquelo
6. ¿El acompañamiento pedagógico que recibe de su par favorece la mejora de su práctica pedagógica? ¿De qué forma?
7. ¿Cree usted que el intercambio de roles entre acompañado y el acompañante puede generar inter-aprendizaje? ¿De qué manera?
8. En su experiencia laboral. ¿Encuentra usted experiencias de compartir aprendizajes entre colegas para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente? Coméntelo
9. ¿Existen experiencias colaborativas entre colegas de la institución educativa para el mejoramiento de la práctica pedagógica? ¿Para qué?
10. ¿Existe en la IE un plan de desarrollo profesional (formación continua) relacionado al acompañamiento pedagógico interno entre pares APIP? ¿El directivo lo socializó?
11. ¿Percibe usted que en la IE se generan jornadas de reflexión asociada al Acompañamiento pedagógico interno entre pares APIP para la toma de decisiones conjuntas respecto a la mejora del aprendizaje de los estudiantes? Coméntelo
12. ¿Cree usted que en la IE se da énfasis en el proceso de mediación pedagógica para el aprendizaje? Explíquelo

4. CLAUSURA: Resumen, agradecimientos.

ANEXO N° 9: SOLICITUD A EXPERTO VALIDADOR

CARTA DE SOLICITUD DE VALIDACIÓN A JUEZ EXPERTO 1

Lima, 05 de mayo de 2020

Mg. José Antonio Panduro Paredes

Estimado Experto

A través del presente documento, me dirijo a Ud. para saludarlo muy cordialmente y hacer de su conocimiento que soy estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya; y actualmente, me encuentro desarrollando la tesis: **“Acompañamiento Pedagógico Interno entre Pares desde la Perspectiva del Desarrollo Profesional Docente en una Institución Educativa Secundaria del distrito de Andarapa, de la Provincia de Andahuaylas, del departamento de Apurímac”**.

Conocedor de su amplia experiencia y legitimidad en la tarea de validación científica, recorro a su persona, para solicitarle su valoración y opinión con respecto a los instrumentos que adjunto al presente documento. Para tal efecto, le presento el siguiente portafolio:

1. Matriz de indicadores del instrumento de la investigación
2. Diseño de instrumento a validar
3. Formato de validación de expertos

Agradezco por anticipado su aceptación a la presente solicitud; quedando de usted muy reconocido por su valioso aporte y apoyo.

Atentamente,



Carlos Mamani Guzmán

CARTA DE SOLICITUD DE VALIDACIÓN A JUEZ EXPERTO 2

Lima, 05 de mayo de 2020

Mg. Marco Rodríguez Valenzuela

Estimado Experto

A través del presente documento, me dirijo a Ud. para saludarlo muy cordialmente y hacer de su conocimiento que soy estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya; y actualmente, me encuentro desarrollando la tesis: **“Acompañamiento Pedagógico Interno entre Pares desde la Perspectiva del Desarrollo Profesional Docente en una Institución Educativa Secundaria del distrito de Andarapa, de la Provincia de Andahuaylas, del departamento de Apurímac”**.

Conocedor de su amplia experiencia y legitimidad en la tarea de validación científica, recurro a su persona, para solicitarle su valoración y opinión con respecto a los instrumentos que adjunto al presente documento. Para tal efecto, le presento el siguiente portafolio:

1. Matriz de indicadores del instrumento de la investigación
2. Diseño de instrumento a validar
3. Formato de validación de expertos

Agradezco por anticipado su aceptación a la presente solicitud; quedando de usted muy reconocido por su valioso aporte y apoyo.

Atentamente,



Carlos Mamani Guzmán

CARTA DE SOLICITUD DE VALIDACIÓN A JUEZ EXPERTO 3

Lima, 05 de mayo de 2020

Mg. Benjamín Valverde Batallanos

Estimado Experto

A través del presente documento, me dirijo a Ud. para saludarlo muy cordialmente y hacer de su conocimiento que soy estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya; y actualmente, me encuentro desarrollando la tesis: **“Acompañamiento Pedagógico Interno entre Pares desde la Perspectiva del Desarrollo Profesional Docente en una Institución Educativa Secundaria del distrito de Andarapa, de la Provincia de Andahuaylas, del departamento de Apurímac”**.

Conocedor de su amplia experiencia y legitimidad en la tarea de validación científica, recurro a su persona, para solicitarle su valoración y opinión con respecto a los instrumentos que adjunto al presente documento. Para tal efecto, le presento el siguiente portafolio:

1. Matriz de indicadores del instrumento de la investigación
2. Diseño de instrumento a validar
3. Formato de validación de expertos

Agradezco por anticipado su aceptación a la presente solicitud; quedando de usted muy reconocido por su valioso aporte y apoyo.

Atentamente,



Carlos Mamani Guzmán

ANEXO N° 10: RESULTADOS DE EVALUACIÓN CENSAL DE APRENDIZAJE

SEGUNDO grado de Secundaria - Lectura-2015

Sección	Medida promedio	Nivel de logro					
		Previo al inicio		En inicio		En proceso	
		Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
A	483	14	77,8%	3	16,7%	1	5,6%

SEGUNDO grado de Secundaria - Lectura-2016

Sección	Medida promedio	Nivel de logro					
		Previo al inicio		En inicio		En proceso	
		Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
A	491	12	70,6%	4	23,5%	1	5,9%

SEGUNDO grado de Secundaria - Matemática-2015

Sección	Medida promedio	Nivel de logro			
		Previo al inicio		En inicio	
		Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	de Porcentaje
A	489	14	77,8%	4	22,2%

SEGUNDO grado de Secundaria -Matemática-2016

Sección	Medida promedio	Nivel de logro					
		Previo al inicio		En inicio		Satisfactorio	
		Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
A	482	13	76,5%	3	17,6%	1	5,9%

Fuente: MINEDU-UMC.Evaluación Censal de Estudiantes.SEGUNDO grado de Secundaria