



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**Acompañamiento pedagógico y competencias docentes en una
institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima,
2023**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Administración de la Educación

AUTOR:

Arroyo Castillo, Christian (orcid.org/0000-0003-1838-237X)

ASESOR:

Dr. Asmad Mena, Gimmy Roberto (orcid.org/0000-0001-9630-6511)

CO-ASESORA:

Dra. Brizuela Lopez, Mariella Pilar (orcid.org/0000-0002-8610-4681)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA - PERÚ

2023

Dedicatoria

Dedico la presente investigación a mi familia, por la paciencia y comprensión, gracias por brindarme el apoyo permanente e incondicional en este largo proceso de desarrollo del postgrado.

Agradecimiento

A la Universidad César Vallejo por admitirme en esta casa de estudios en la maestría de administración de la educación, a los docentes que en estos años guiaron mi formación, con especial mención a mi asesor Dr. Gimmy Asmad por su permanente orientación.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	20
3.1 Tipo y diseño de la investigación	20
3.2 Variables y operacionalización	21
3.3 Población, muestra, muestreo	22
3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos	23
3.5 Procedimientos	25
3.6 Método de análisis de datos	26
3.7 Aspectos éticos	27
IV. RESULTADOS	28
V. DISCUSIÓN	40
VI. CONCLUSIONES	47
VII. RECOMENDACIONES	48
REFERENCIAS	49
ANEXOS	55

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Distribución de la población	22
Tabla 2 Baremo de las dimensiones y las variables	24
Tabla 3 Acompañamiento pedagógico y competencias docentes	28
Tabla 4 Planificación y competencias docentes	29
Tabla 5 Visita en aula y competencias docentes	30
Tabla 6 Diálogo reflexivo y competencias docentes	31
Tabla 7 Grupos de interaprendizaje y competencias docentes	32
Tabla 8 Información de ajuste del modelo de la hipótesis general	35
Tabla 9 Pseudo R cuadrado de la hipótesis general	35
Tabla 10 Información de ajuste del modelo de la hipótesis específica 1	36
Tabla 11 Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 1	36
Tabla 12 Información de ajuste del modelo de la hipótesis específica 2	37
Tabla 13 Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 2	37
Tabla 14 Información de ajuste del modelo de la hipótesis específica 3	38
Tabla 15 Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 3	38
Tabla 16 Información de ajuste del modelo de la hipótesis específica 4	39
Tabla 17 Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 4	39

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 Acompañamiento pedagógico y competencias docentes	28
Figura 2 Planificación y competencias docentes	29
Figura 3 Visita en aula y competencias docentes	30
Figura 4 Diálogo reflexivo y competencias docentes	31
Figura 5 Grupos de interaprendizaje y competencias docentes	32

Resumen

El presente trabajo de investigación estudió el acompañamiento pedagógico y las competencias docentes, como objetivo se planteó determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en las competencias docentes.

La metodología del presente trabajo tiene como tipo de investigación aplicada, nivel explicativo, enfoque cuantitativo, método hipotético-deductivo y diseño no- experimental. La población estuvo conformada por 98 docentes de una institución educativa privada del Cercado de Lima y la muestra probabilística conformada por 78 docentes a través de un muestreo probabilístico simple. La técnica de recopilación de datos para las dos variables fue la encuesta y se utilizó como instrumento el cuestionario, lo que fue validado por tres expertos y su confiabilidad fue dada por el coeficiente de Alfa de Cronbach.

Los resultados descriptivos obtenidos señalaron que el 1,3 % reconoció al acompañamiento pedagógico en un nivel deficiente; el 26,9 %, regular y el 71,8 %, excelente y respecto a las competencias docentes, el 1,3 % consideró un nivel en proceso y 98,7 %, un nivel destacado. Además, luego de realizar la prueba de regresión logística ordinal arrojaron un p-valor= 0,015 menor a 0,05, probando que las competencias docentes son explicadas por el acompañamiento pedagógico, obteniendo un Pseudo R^2 de Cox y Snell de 56,2 % y de Nagelkerke de 12,2 %, concluyendo que el acompañamiento pedagógico influye significativamente en las competencias docentes de una institución educativa privada del Cercado de Lima.

Palabras clave: Acompañamiento pedagógico, competencias docentes, visita en aula, diálogo reflexivo, grupos de interaprendizaje.

Abstract

The present research work studied pedagogical support and teaching competencies, with the objective of determining the influence of pedagogical support on teaching competencies.

The methodology of this work is applied research, explanatory level, quantitative approach, hypothetical-deductive method and non-experimental design. The population consisted of 98 teachers from a private educational institution in Cercado de Lima and the probability sample consisted of 78 teachers through simple probability sampling. The data collection technique for the two variables was the survey and the questionnaire was used as an instrument, which was validated by three experts and its reliability was given by Cronbach's Alpha coefficient.

The descriptive results obtained indicated that 1.3 % recognized the pedagogical support as deficient, 26.9 % as regular and 71.8 % as excellent, and with respect to teaching competencies, 1.3 % considered a level in process and 98.7 % an outstanding level. In addition, after performing the ordinal logistic regression test, the p -value = 0.015 less than 0.05, proving that teaching competencies are explained by pedagogical support, obtaining a Cox and Snell Pseudo R² of 56.2 % and a Nagelkerke R² of 12.2 %, concluding that pedagogical support significantly influences teaching competencies in a private educational institution in Cercado de Lima.

Keywords: Pedagogical accompaniment, teaching competencies, classroom visits, reflective dialogue, inter-learning groups.

I. INTRODUCCIÓN

Para UNESCO (2022), existe una merma de 69 millones de docentes en todo el mundo e inclusive gran parte de los profesionales que trabajan en la docencia, sobre todo en África y Asia no cuentan con las competencias necesarias para desarrollar la docencia, mucho menos bajo el ritmo de los cambios vertiginosos en la que se encuentra sometida la educación actualmente. Por ello, como respuesta a la crisis educativa se activó el campus mundial de docentes, brindando un espacio de desarrollo de competencias digitales, y sobre todo generando condiciones para el uso de la tecnología como una herramienta de apoyo para facilitar la concretización de los objetivos de la enseñanza.

Se requiere entonces, señaló el Banco Mundial (2018), que los países inviertan en las competencias de los docentes puesto que el desarrollo profesional se consigue no solamente con voluntades, sino también con tiempo y recursos significativos. En una encuesta que se realizó a docentes de 38 países a nivel mundial, se encontró que 91 % señala haber participado en actividades de capacitaciones muy a pesar que la tasa de resultados de mejora de sus capacidades es bastante menor, lo cual conlleva a reflexionar respecto a como se viene impulsando estas actividades, así como la forma que el docente participa de ellas.

El MINEDU (2021), a través de un sondeo nacional tomado a docentes de instituciones educativas públicas, reportan una baja participación de los docentes en espacios de formación que el Ministerio de Educación desarrolla, donde solo el 2,5 % participó en diplomados; 2,6 % en los programas para docentes en el marco de la absorción de matrícula de las IIEE privadas a las IIEE públicas, así como solo el 15,6 % participó en los programas formativos focalizados. En contra parte a ello, la misma encuesta recoge la necesidad que presenta el 69,9 % de docentes por participar de capacitaciones sobre la gestión de herramientas y recursos educativos en entornos digitales, además un 58 % necesita capacitarse en el desarrollo de competencias socioemocionales.

El Consejo Nacional de Educación (2021), dentro de las conclusiones en el PEN 2021, resalta la importancia de fijar con claridad lineamientos precisos, observables y medibles respecto a la categoría de buena docencia y a su vez recomienda fortalecer los niveles de capacitación docente. También se plantean

algunas recomendaciones y desafíos hacia el proyecto al 2036, en ella se expresa también la preocupación por la formación docente, la cual debe ser concebida desde sus inicios, en la capacitación a los nuevos docentes y el seguimiento desde sus etapas formativas en los institutos o facultades que se encargan de colegiarlos, es decir, debe haber una estructura mucho más conectada en el plano de la formación y acompañamiento docente.

La institución educativa del estudio cuenta con 15 años de funcionamiento en 3 distritos de Lima, en la que se desarrollan reuniones con los docentes en forma semanal, donde se ejecuta un programa de fortalecimiento de competencias docentes, en el plano metodológico, didáctico y en los últimos años en el aspecto tecnológico, los cuales se complementan con un programa de acompañamiento a cargo de los responsables de la plana docente. A pesar de esto y de que el respectivo acompañamiento es constante, aún no se han realizado estudios que permitan vincular esto avances en la gestión de las buenas prácticas docentes con la materialización de mejores competencias, lo cual es el objetivo final de dicha implementación, que profesores más competentes cuenten con mayores condiciones para facilitar los aprendizajes de los estudiantes.

De lo expuesto, se planteó el siguiente problema general: ¿De qué manera el acompañamiento pedagógico influye en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023?, además, se estableció los siguientes problemas específicos: (1) ¿De qué manera la planificación influye en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023?; (2) ¿De qué manera la visita en aula influye en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023?; (3) ¿De qué manera el diálogo reflexivo influye en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023? y (4) ¿De qué manera los grupos de interaprendizaje influyen en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023?

Esta investigación se justifica teóricamente considerando como referencia a UNESCO (2019), este considera al acompañamiento pedagógico como una estrategia empleada en la formación docente la cual está orientada al perfeccionamiento del servicio del centro educativo y la transformación de las

prácticas pedagógicas. Respecto a la variable competencia docente se consideró la propuesta del MINEDU (2012), quien la concibe con una mirada integral, puesto que no solo toma en cuenta la adquisición de habilidades y capacidad de resolver problemas sino el acto de reflexión permanente respecto a su práctica docente. Este estudio promoverá la importancia de establecer lineamientos acordes a la realidad de la escuela en torno al programa de fortalecimiento de competencias docentes.

En la justificación metodológica se consideró el desarrollo del estudio en un nivel explicativo, un enfoque cuantitativo, tipo aplicada, método hipotético-deductivo, nivel explicativo y diseño no experimental. La data se recopiló a través de encuestas, las cuales fueron validadas por juicio de expertos. Por esto, la metodología empleada servirá como base para próximos estudios que busquen determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la formación de las competencias docentes.

Y como justificación práctica se determina que los resultados de este estudio permitirán establecer mejoras o correctivos al programa de fortalecimiento de competencias docentes que ya se viene ejecutando en esta institución educativa. Esto permitirá gestionar de forma más eficaz los programas de formación y acompañamiento docente, además, luego de compartir los resultados, motivará la reflexión crítica respecto al cumplimiento objetivo de las responsabilidades que corresponden a un docente. En definitiva, el impacto de esta investigación será positivo para la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes.

La presente investigación tiene como objetivo general: Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023 y como objetivos específicos: (1) Establecer la influencia de la planificación en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023; (2) Establecer la influencia de la visita en aula en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023; (3) Establecer la influencia del diálogo reflexivo en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023 y (4) Establecer la influencia de los grupos de

interaprendizaje en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.

Respecto a la hipótesis general se plantea: Existe influencia significativa del acompañamiento pedagógico en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023 y como hipótesis específicas: (1) Existe influencia significativa de la planificación en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023; (2) Existe influencia significativa de la visita en aula en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023; (3) Existe influencia significativa del diálogo reflexivo en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023 y (4) Existe influencia significativa de los grupos de interaprendizaje en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

La investigación consideró como antecedentes internacionales a Botto (2018), quien desarrolló un estudio relacionando el acompañamiento pedagógico y la reflexión crítica del docente, la cual adoptó una metodología descriptiva, correlacional y un diseño no experimental. La muestra fue de 92 docentes, se aplicó la técnica de la encuesta, asociadas a cuestionarios, cuyos datos se procesaron a través del software SPSS. Este estudio señaló que el 40,2 % de docentes consideran que el acompañamiento pedagógico se encuentra en un nivel malo, 45,7 % nivel regular y 14,1 % nivel bueno y respecto a la reflexión crítica, el 54,3 % señalan que está en mal nivel; 42,4 % nivel regular y 3,3 % nivel bueno. Además, en la correlacional se obtuvo como resultado una rho de Spearman=0,770 y un valor de $p=0.00$ ($p<0.05$), lo que determinó que existe una relación directa entre el acompañamiento pedagógico y la reflexión crítica docente.

Jumbo (2020), realizó un estudio estableciendo el nivel de relación entre la gestión educativa y las competencias docentes. Dicho estudio fue no experimental-transversal, descriptivo-correlacional y con un enfoque cuantitativo. Para dicho fin se recopiló información de 30 docentes a través de 2 cuestionarios, de los cuales se describe que el 50 % de los docentes reconoce que las competencias docentes se desarrollan en un nivel óptimo siempre y cuando la gestión educativa se dé en un alto nivel, además para el 7,1 % la deficiencia del desarrollo de competencias tiene un impacto directo en la mala gestión educativa. Además, en el estudio inferencial se obtuvo una rho positiva débil=0,445, a través del método Spearman y un valor $p=0.014$ ($p<0.05$), por ende, se validó una relación significativa entre ambas variables.

Castejón et al. (2018), llevaron a cabo una investigación analizando la influencia del desarrollo de las competencias docentes respecto a los instrumentos de evaluación. Para dicho fin desarrollaron un estudio de tipo comparativo-correlacional a través de la toma de un cuestionario a 308 profesores y 490 egresados universitarios, dicha muestra fue seleccionada a través de un muestro no probabilístico. De los docentes participantes, 41,5 % eran mujeres, así como el 40,9 % de egresados, respecto al análisis inferencial la correlación de Pearson entre ambas variables los instrumentos que se

relacionan más son las fichas de observación ($r=0,424$), seguido de los proyectos que involucren un acompañamiento a través de la tutoría ($r=0,382$) y las que generen participación activa en clase ($r=0,375$), respecto a los otros instrumentos de evaluación en las cuales ha sido dimensionada la variable no se encuentra mayor significancia. En conclusión, el estudio permitió reconocer cuáles son los instrumentos que generan mejores resultados de aprendizaje y cuáles son las prácticas que deben ser relegadas.

Llerena (2019), analizó la influencia del desarrollo de las competencias docentes en valores en las universidades que forman educadores, dicho estudio fue descriptivo cuantitativo con un diseño no experimental correlacional y una muestra de 231 estudiantes. En el análisis descriptivo tenemos que el 81 % de los futuros docentes considera que las competencias en valores son necesarias en su formación, frente a un 11,3 % que considera que en su formación esta es prescindible; además el 10,8 % señala que en la dimensión de valores su formación está siendo mala; el 12,1 %, regular y el 77,1 % considera que es buena como se viene desarrollando. En la correlación de variables se obtiene una $\rho=0,876$ y un valor $p=0.000$ ($p<0.05$) lo cual confirma que existe una influencia significativa entre ambas variables.

Aravena (2021), analizó la relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica docente en aula y en el desarrollo profesional, dicha investigación fue de corte transversal, con técnicas cuantitativas y cualitativas y una muestra, seleccionada a través de un muestreo no probabilístico, de 160 docentes. Los instrumentos empleados fueron 2 cuestionarios: uno de la caracterización y otro para la valoración del acompañamiento en aula. El 51,9 % de docentes reconoce tener muy alto conocimiento respecto a las prácticas de asesoramiento pedagógico, mientras el 9,3 % considera que dicho conocimiento es muy bajo y el 42,5 % plantea tener una comprensión muy alta respecto al asesoramiento pedagógico frente a un 15,6 % que reconoce tener una comprensión muy baja, además solo el 33,8 % de los docentes considera que el asesoramiento pedagógico que se practica en la escuela tiene como objetivo colaborar en la mejora de sus práctica en aula. Para obtener los resultados inferenciales se aplicó las pruebas de normalidad (K-S), las cuales determinan que las variables no correspondían con una distribución normal, además empleó el modelo estadístico U de Mann-Whitney lo cual permitió inferir con un valor $p>0.05$, que

no existen diferencias significativas entre las dimensiones capacidades profesionales y prácticas educativas en aula.

En cuanto a los antecedentes nacionales se consideró: Valdiviezo (2018), desarrolló un estudio relacional entre el acompañamiento pedagógico especializado y el desempeño laboral de docente. Dicha investigación fue de tipo descriptivo, diseño no experimental correlacional y una población de 109 docentes. Para analizar dichas variables se empleó cuestionarios, obteniendo los siguientes resultados: el 23,9 % de los docentes considera que siempre es correcta la forma como se desarrolla el acompañamiento pedagógico, el 63,5 % que casi siempre; el 8,3 %, a veces; el 1,9 %, casi nunca y el 2,8 % nunca; así como el 49,5 % considera que tienen siempre un adecuado desempeño docente; 37,6 %, casi siempre; 8,3 % a veces; 1,8 % casi nunca y 2,8 % nunca. Además, se obtuvo un $p < 0,05$ y rho de Spearman = 0,681, lo que determinó una correlación positiva alta entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente.

Gastelú y Orbe (2020), investigaron respecto a la relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente, este estudio fue correlacional y un diseño no experimental transeccional. Se consideró una muestra de 43 docentes, de los cuales se recopiló información empleando las técnicas de encuestas, con el instrumento del cuestionario. Los resultados que se obtuvieron de forma descriptiva fueron: el 92,6 % de docentes considera que el acompañamiento pedagógico es eficiente y el 7,43 % que este es deficiente, así como el 84,7 % considera que el desempeño docente es bueno y el 15,3 % lo considera regular. Respecto al análisis inferencial se obtuvo un chi cuadrado = 29,99 y $p < 0.05$ %, además de un $r = 64$ %, lo que permitió concluir que existe una relación directa entre el acompañamiento docente y el respectivo desempeño.

Malqui (2018), presentó un estudio para establecer la influencia del acompañamiento pedagógico sobre la calidad de la enseñanza. Dicho estudio fue de no experimental, transaccional, correlacional-causal, a una población de 106 docentes del curso de inglés y se empleó como instrumento una encuesta por cada variable. Alguno de los resultados descriptivos fueron los siguientes: el 27,5 % de encuestados señalan que el nivel de acompañamiento es poco adecuado, para el 47 % es adecuado y para el 25,5 % es excelente; respecto a la variable calidad de la enseñanza, el 13,7 % consideran que tienen una regular

calidad; el 64,7 %, una buena calidad y el 21,6 % una alta calidad. En el análisis inferencial se obtuvo como resultado una rho de Spearman=0,782 con un $p=0.000$ ($p<0.05$), de lo que se concluye la existencia de una relación directa entre el acompañamiento pedagógico y la calidad de la enseñanza.

Medina (2018), realizó una investigación que buscaba relacionar las competencias del docente en el proceso de inclusión escolar, empleó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional. Se consideró 216 profesores de la UGEL 04, a los cuales se le aplicó dos encuestas, cada una en relación a las variables en estudio. El análisis descriptivo señala que la competencia asesoría predomina en 71,3 % así como la competencia entrega personal con 55,6 % y como actitudes del docente se obtuvo los niveles más bajos en sobreprotección con 70,4 % y ausencia de rechazo con 63 %. Respecto a los resultados inferenciales se estableció una rho=0,630 y $p=0,000<0,05$, por lo que existe una relación muy significativa entre ambas variables.

Carrera (2021), desarrolló un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente, se realizó con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental transeccional, de nivel aplicado y tipo correlación. El estudio se desarrolló a 265 docentes, considerando una muestra de 158 de ellos, se realizó el recojo de data a través de una encuesta con una escala Likert para cada variable, dicha información se recopiló a través de formulario Google. En el análisis descriptivo se obtiene los siguientes resultados: el 78,8 % valoran el acompañamiento pedagógico que reciben de forma destacada y respecto a su desempeño docente el 86,5 % califican de que este es más que suficiente. El resultado inferencial que se obtuvo es una rho=0,797; $p=0,000<0,05$, de lo que se concluye que la correlación es muy significativa.

La corriente filosófica que da soporte al acompañamiento pedagógico es el Criticismo, esta corriente señala que si bien es cierto los saberes se obtienen a partir de la experiencia es necesaria que esta se complemente con la razón, al respecto Lucio-Villegas (2021), señala que el Criticismo se centra en establecer como se produce el conocimiento, es decir, de qué manera el sujeto capta los saberes a partir de la interacción social y el desarrollo de juicios de razón.

Además, consideramos que la teoría de la modificabilidad cognitiva sustenta el acompañamiento pedagógico, esta teoría precisa que es necesario

que el docente reflexione de forma constante respecto a su práctica pedagógica y tome acciones de mejora, para dicho fin es relevante la participación de agentes de mediación, aquí se presenta una coincidencia con Vygotsky y su definición de Zona de Desarrollo Próximo. Como lo precisan Cruz et al. (2019), Vygotsky plantea en su teoría histórico cultural que los aprendizajes se generan a partir de la influencia del entorno de los sujetos y su interacción con sus pares. De igual manera, la teoría del aprendizaje dialógico da base al acompañamiento pedagógico, esta teoría establece que generar espacios de diálogo facilita la reflexión permanente sobre la práctica docente con una postura crítica y de autoevaluación, respecto a esta teoría Aubert et al. (2010), señalan que el aprendizaje dialógico es resultado de la creación de conocimiento a partir de interacciones constantes que tiene las diferentes personas, lo cual aporta saberes, experiencias, sentimientos, entre otros y que ello conduce a alcanzar mejores resultados de aprendizaje.

Montero (2011), considera al acompañamiento pedagógico una estrategia de formación en la que los docentes reciben un asesoramiento personal en su práctica diaria y de acuerdo a sus necesidades específicas; es continua, permanente, así como propositiva, organizada y sistemática; se realiza a través del diálogo, de la horizontalidad en la interacción entre el acompañado y el acompañante, así como disposiciones personales y compromisos que se asumen en el desarrollo del proceso. Considera así que el proceso de acompañamiento debe superar la percepción de las visitas de inspección, controlistas y punitivas, debe ser asumida como una asistencia al docente para mejorar su práctica y por ende, obtener resultados positivos en los aprendizajes de los estudiantes.

Nieto (2012), señala que el acompañamiento pedagógico responde también al enfoque de asesoramiento docente que se conciba, en ese sentido plantea tres modelos de asesoramiento: El modelo de intervención, el cual se centra exclusivamente del punto de vista del acompañante, quien define desde su experticia los pasos que debe seguir el docente acompañado para mejorar su práctica docente, es decir, el acompañante tiene una visión técnico-especialista. En este modelo se descarta la intervención del acompañado en su formación, y merma la capacidad reflexiva del docente. El modelo de facilitación, donde el asesoramiento parte del punto de vista del docente acompañado. Similar al

modelo anterior, es un asesoramiento unilateral, pero ahora la iniciativa de desarrollo del proceso de acompañamiento lo define el asesorado. El papel del acompañante se reduce al de un orientador que genera condiciones para que el mismo docente identifique sus limitaciones y también las soluciones. Y el modelo de colaboración, aquí el proceso de acompañamiento se considera de forma bilateral, puesto que tanto el acompañante como el docente acompañado asumen la toma de decisiones en torno a las acciones a seguir para fortalecer las prácticas pedagógicas. En este modelo se considera el diálogo reflexivo y crítico entre los participantes, así como la visión de aprendizaje continuo y mutuo como medio para el fortalecimiento de la formación docente. Entonces, este último modelo permite que la formación no solo del docente acompañado sino de los encargados del respectivo acompañamiento.

Para García (2012), desarrollar el acompañamiento pedagógico involucra el compromiso de dos o más personas, es ayudar a través de la transmisión de experiencias y conocimientos. Este proceso tiene como objetivo formar sujetos democráticos, con identidad colectiva e individual puesto que se realiza una construcción compartida de los conocimientos. Considera la dimensión social como el acto educativo que tiene como base el proceso de socialización, el acompañar la práctica educativa genera un beneficio social, puesto que la mejora que la práctica docente genera el avance de toda la comunidad educativa; la dimensión psicopedagógica, para el cual el proceso de acompañamiento tiene en esencia la intencionalidad de motivar al docente en la formación de actitudes para el estudio, la reflexión permanente por mejorar sus estrategias de enseñanza y apropiarse conscientemente de las orientaciones que en el proceso se genera; la dimensión política, donde se reconoce que el acompañamiento es efectivo si cuenta con el compromiso de los actores, y estos toman posición respecto al contexto educativo de su institución, es clave entonces una visión democrática y de inclusión en los procesos de acompañamiento, puesto que a través de este no solo se forma el docente acompañado sino todos aquellos quienes interactúan con él. Además, en la dimensión científica, se considera que el proceso de reflexión realizado durante el acompañamiento genera la producción de conocimiento, de forma de pensar, el cual está articulado a los objetivos educativos de la institución, entonces, la sistematización de las experiencias docentes forma parte de una construcción científica puesto que

articula los procesos de cambios sociales y educativos y, finalmente, a la dimensión intercultural y ecológica, la que se sustenta en el marco ético valorativo en el cual se desarrolla el acompañamiento pedagógico. Este proceso promueve el conocimiento, pero no de forma aislada sino apropiándose de principios de la cultura en la cual interviene.

Díaz et al. (2015), consideran también al acompañamiento pedagógico una estrategia de formación docente, la cual es significativa si está constituida por algunos pilares como el aprendizaje colaborativo y reflexivo además del diálogo horizontal, la intencionalidad de contribuir al desarrollo del colega y en general la contribución consciente en una nueva visión del desarrollo profesional docente. Entonces, la significancia del acompañamiento pedagógico no solo se encuentra en la adquirir técnicas de enseñanza sino en el proceso democrático de construcción colectiva del conocimiento.

Acuña et al. (2019), definieron al acompañamiento pedagógico como un mecanismo de apoyo al acompañado sin que ello incluya la interferencia en sus acciones. Es decir, considera el acompañamiento como un proceso de compartir de experiencia pero que requiere la auto reflexión del acompañado y la toma de decisiones coherentes con su práctica educativa. Es imprescindible entonces la convicción del docente acompañado por participar activa y conscientemente en su proceso de formación.

Socorro (2018), señaló en una publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que el concepto de acompañamiento pedagógico se relaciona con la acción de asesoramiento permanente al docente, el cual es realizado por una persona o un equipo especializado. El rol de este acompañante o equipo es la de alinear la práctica docente partiendo de sus potencialidades, pero sin salirse del marco de la política educativa, para ellos es necesario entonces, que los acompañantes cuenten con las habilidades y capacidades para conducción óptimamente dicho proceso.

Para Tobón (2017), el acompañamiento pedagógico es considerado como parte del proceso que denomina evaluación socioformativa, puesto que considera que la práctica docente, al ser la educación un proceso social, requiere de la colaboración articulada entre pares para desarrollar las capacidades potenciales del docente, así como implementar mejoras continuas.

El MINEDU (2017), a través de la Resolución de Secretaría General N°008-2017, señala que el acompañamiento pedagógico tiene la finalidad de formar a los profesores para garantizar la calidad de los aprendizajes, así como desarrollar la reflexión consciente respecto al desarrollo de sus sesiones de clase. Considera que el acompañamiento se debe desarrollar en dos modalidades: El acompañamiento interno, la cual es asumida sea por algún directivo o coordinador pedagógico y el acompañamiento externo, que es conducido por un profesor que no labora en la institución educativa donde pertenecen los docentes acompañados.

Taveras-Sánchez (2023), reconoce al acompañamiento pedagógico como el mecanismo de formación docente con mejores resultados de los últimos años, puesto que incorpora las variables: observación, análisis y reflexión in situ, lo cual permite la mejora de las experiencias docentes en el menor tiempo posible. Además, considera que desde el plano emocional también se logran resultados favorables ya que el docente percibe de forma positiva el sentirse acompañado en su proceso formativo, siempre y cuando dicha práctica se realice de forma correcta.

Respecto al acompañamiento pedagógico el MINEDU (2019), lo considera como un mecanismo de formación individual y colectiva de los docentes. Se permite así acompañar, evaluar y mejorar de formar constante la práctica pedagógica teniendo como lineamientos lo descrito en el Marco del Buen Desempeño Docente, documento que establece como eje central la reflexión crítica y autónoma respecto a la enseñanza, que el docente asuma la responsabilidad en la formación integral de sus estudiantes y la obtención de los logros de aprendizaje esperado en cada año escolar.

El Consejo Nacional de Educación (2022), la considera como una acción de asesoramiento constante, que debe estar a cargo de un equipo especializado, que ayude al docente a superar las dificultades de su práctica pedagógica. Dentro del marco de las recomendaciones para una nueva presencialidad en la educación básica señala que es necesario realizar un acompañamiento respetuoso del trabajo pedagógico que asegure la recuperación del aprendizaje y atención a las necesidades singulares de los estudiantes, para dicho fin se debe realizar una retroalimentación formativa constante, para buscar cortar brechas, las cuales se agudizaron en los últimos años.

Para UNESCO (2019), la finalidad del proceso de acompañamiento es la transformación de las prácticas pedagógicas, no solo en forma, acción pedagógica, sino en fondo, concepción pedagógica. Es decir, los resultados del acompañamiento deben ser incorporados a la sensibilidad del docente, a su esencia, para que de esta manera la mejora de las prácticas sea significativa. A esto lo denomina el nuevo conocimiento docente que considera un nuevo rol como maestro, nuevo enfoque de enseñanza que facilite el aprendizaje e inclusive la reevaluación de los contenidos académicos que se imparten buscando la pertinencia acorde a las necesidades de los estudiantes. Al respecto identifica que el acompañamiento se desarrolla en cuatro dimensiones:

Dimensión 1 la planificación: Esta se realiza en base al diagnóstico preliminar desarrollado para determinar las mayores necesidades de acompañamiento de los docentes, esto con la referencia de las rúbricas que la institución delimite como relevantes.

Dimensión 2 la visita en el aula: Es el acompañamiento individualizado de la práctica docente a través de la observación de la sesión de clases. Estas visitas son significativas siempre que se realicen dentro de un plan de acompañamiento, en sesiones completas, con una programación definida en base al diagnóstico inicial, para ir modelando las mejoras de las prácticas del docente (MINEDU, 2014). Se recomienda que las visitas se den en 3 etapas: Visita diagnóstica, la cual es la primera visita, que permite tener una referencia del estado en el que se encuentra la práctica docente; la visita con asesoría personalizada, cada una de estas visitas se deben considerar como jornadas pedagógicas, la cual no solo debe quedar en la observación de la sesión de clases sino en una posterior retroalimentación en un espacio de acompañamiento personalizado. Tanto el acompañado como el acompañante se van nutriendo de los resultados de la permanente reflexión, y la visita de salida, la cual es la última visita, generalmente al final del año escolar. Esta visita sirve a modo de cierre o balance del acompañamiento, para compartir reflexiones finales y recoger sugerencias que puedan ser implementadas en próximos planes de acompañamiento.

Dimensión 3 el diálogo reflexivo: Se establece a través de reuniones acordadas entre el acompañante y los docentes acompañados. Son espacios de diálogo horizontal cuyo fin es establecer estrategias de mejoras en base a las fortalezas y limitaciones observadas durante las visitas en aula.

Dimensión 4 los grupos de interaprendizaje (GIA): Son momentos que se generan para el compartir de experiencias entre los docentes. Tiene como principio el aprendizaje cooperativo tomando como esencia que los procesos educativos son dinámicos y se desarrollan de forma exponencial por medio del diálogo y la reflexión conjunta, puesto que esto genera el desarrollo de las prácticas educativas tanto individuales como colectivas. Para MINEDU (2015), estos espacios de interaprendizaje toman sus mejores resultados siempre que cumplan con las siguientes condiciones: Personal capacitado para conducir correctamente los grupos de interaprendizaje, los participantes deben presentar predisposición ante el aprendizaje, mostrar apertura a recibir sugerencias y también a aportar con sus mejores prácticas, debe existir un clima de diálogo reflexivo, constructivo y crítico, que permita evaluar tanto el desempeño de los colegas como el propio, predisposición a la creatividad, a partir de la sinergia de experiencias docentes, establecer propuestas de acción y un clima de confianza entre todos los participantes. El cumplimiento de estas condiciones es clave para la apertura al diálogo y una ejecución más efectiva del acompañamiento.

Para el MINEDU (2019), el acompañante pedagógico debe ser una persona con título de pedagogía y debe dominar las políticas educativas, estrategias de aprendizaje, orientación de buenas prácticas docentes, habilidades de recopilación, análisis y síntesis de información, además de poseer facilidad para la comunicación empática y apertura al diálogo. Sus funciones principales son: Sustentar la naturaleza del proceso de acompañamiento pedagógico y planificar las estrategias a emplear, diagnosticar los requerimientos de los docentes acompañados y organizar el proceso de acompañamiento, registrar, analizar y sistematizar las evidencias que se generen de la práctica del docente, incentivar en el docente acompañado la autorreflexión permanente respecto a su práctica docente, desarrollar la visión colectiva del aprendizaje a través de actividades de trabajo cooperativas, reportar de forma objetivas los avances y limitaciones del proceso de acompañamiento docente, y la autoevaluación permanente respecto a su desenvolvimiento como acompañante, así como el aspecto ético y compromiso que muestra en el proceso de formación de docentes.

Respecto a las teorías que dan bases al desarrollo de competencias consideramos la Teoría Social Cognitiva, de manera específica en su dimensión

de la autoeficacia postulada por Bandura, que considera que es el ser humano quien reflexiona permanentemente sobre sus habilidades concretas y sobre sus capacidades las cuales influyen directamente en su comportamiento. Además, Bandura señala que este proceso de autoeficacia incorpora algunos procesos internos como la autoobservación, autoevaluación y autocorrección (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020).

Según Leyva et al. (2018), la competencia docente es la capacidad que dispone este para movilizar los diversos recursos con los que cuenta y así garantizar el proceso de enseñanza. Estas competencias se engloban en tres niveles: Competencias cognoscitivas, asociadas al conocimiento de la disciplina que se procede a enseñar; competencias procedimentales, que consideran las destrezas con las que debe contar el docente para enseñar la disciplina respectiva y las competencias actitudinales, estas se asocian al enfoque valorativo que se da a la función que se ejerce y a los objetivos educativos, entonces, la significancia de las competencias docentes trasciende solo el mero hecho de conocer y saber hacer, sino considera el carácter reflexivo del quehacer educativo. Entonces las competencias docentes se pueden sintetizar en cuatro dimensiones: La dimensión ontológica, que considera el *saber ser*, es decir, que el esquema de formación de las competencias docente sea integral, asumiendo las distintas dimensiones del ser humano; la dimensión pragmática, que se resume en el *saber hacer*, en la capacidad de emplear diversos recursos, estrategias, para resolver situaciones problemáticas que emerjan en cualquier momento; la dimensión pedagógica, la cual considera el *aprender a aprender*, es la concepción de aprendizaje que debe desarrollar el docente en la mira de una preocupación permanente por su formación y la dimensión democrática, que se expresa en *aprender a convivir*, considerando al docente como un ser social, debe desarrollar disposición por la participación ciudadana en democracia, así como la valoración por la multiculturalidad.

Para Rodríguez et al. (2018), el perfil del docente en la actualidad enfrenta muchas demandas, lo cual requiere que cuente con competencias acorde y garantice así brindar una educación de calidad. No es fácil establecer la cantidad de competencias docentes y cómo éstas deben ser evaluadas, puesto depende de las características propias del docente, así como del contexto en el cual desarrolla la enseñanza, entonces se debe establecer un modelo de docente que

sea capaz de adaptarse constantemente con los cambios, mostrando creatividad y liderazgo en la enseñanza-aprendizaje, generando una relación de reciprocidad con el estudiante.

Respecto a las competencias en la sociedad del conocimiento Martínez et al. (2018), señalaron que el docente debe centrar su atención en la formación de ciudadanos competentes a los avances de la ciencia y para ello debe desarrollar competencias acordes al contexto, mantenerse actualizado, de tal forma que le permita cumplir a cabalidad sus funciones. En este contexto el proceso educativo trasciende tanto las aulas de clase como el entorno de enseñanza del docente, puesto que incorpora a la tecnología como un aliado, la cual genera que el docente reconstruya sus estrategias de enseñanza para cumplir con los objetivos de formación integral de los estudiantes, por ello se requiere incorporar los procesos de autoevaluación y reflexión permanente de la práctica docente. Considera como las competencias más relevantes a la planificación educativa, gestión del currículo, evaluación educativa, tutoría, aprendizaje, investigación, ética, compromiso, trabajo colectivo, gestión emocional y capacidad de comunicación.

El progreso de las competencias de los docentes son la base que orienta la docencia, los procesos de enseñanza, los aprendizajes, el currículo y la evaluación, puesto que brinda principios e indicadores que garantizan un marco de calidad al proceso educativo (Espinoza y Campuzano, 2019).

Respecto a las competencias de los docentes Menor (2021), brindó un listado de algunas competencias principales como conocer el currículo de la materia propias de su especialización, planificar, desarrollar y evaluar los procesos educativos, transformar el conocimiento y realizar procesos de comunicación, materializar el currículo a través de la aplicación de las diversas metodologías tanto de forma grupal, como personalizada, condicionar espacio de aprendizaje, formando en equidad, educación emocional y valores, estimular el autoaprendizaje de los estudiantes, incentivando la independencia y el aprendizaje por sí mismo, generar procesos de interacción en el aula, incentivar la convivencia democrática y controlar los problemas de disciplina.

Para Domínguez et al. (2021), la competencia profesional de los docentes se relaciona con la capacidad de emplear los conocimientos teóricos de manera eficaz para concretar los aprendizajes de los estudiantes. Tiene que ver con el

uso consciente y eficaz del conocimiento aprendido, el cual se relaciona con el contexto en el cual se transmite, buscando como objetivo final la solución de problemas, es decir, se relaciona no solo con *saber* sino también con *saber hacer*. En las competencias docentes identificamos dos componentes: lo extrínseco, relacionado con la visibilización del desempeño del docente y lo intrínseco que es el dominio de procesos mentales propios del docente, además, se debe considerar que toda competencia conecta lo cognitivo con lo emotivo, ya que incluye compromiso, perseverancia, motivación, entre otros. En los docentes se deben desarrollar las siguientes cuatro competencias: La competencia cultural, que considera al dominio del contenido a enseñar, así como la relación del conocimiento interdisciplinario; la competencia didáctica, que se relaciona con el dominio de los procedimientos didácticos, así como al dominio de los diferentes niveles del conocimiento; la competencia relacional, que considera al dominio de la comunicación asertiva en el aula y al manejo del ambiente escolar considerando el desarrollo emocional de los estudiantes y la competencia organizativa, que se relaciona con el manejo de diversos entornos de aprendizaje.

Al respecto, para MINEDU (2012), la competencia de los docentes son las capacidades que posee para resolver problemas cuyo propósito está identificado, no es solo una facultad de poseer un saber sino de ponerla en práctica. Es decir, las competencias de los docentes trascienden la mera adquisición de conocimientos, habilidades y capacidad de resolución de problemas, supone un actuar reflexivo y la toma de decisiones de forma moral, coherente con la función que desempeña lo cual implica un alto compromiso con la docencia. El marco del buen desempeño docente considera nueve competencias agrupadas en cuatro dominios, en esta investigación nos centramos en seis de estas como dimensiones de la investigación:

Dimensión 1 la planificación de la enseñanza: Permite tener congruencia entre los objetivos de aprendizaje, los recursos empleados, los medios de evaluación, así como los niveles de desarrollo de los estudiantes.

Dimensión 2 el clima propicio para el aprendizaje: Se debe generar en el aula y la escuela en un marco de convivencia democrática, de respecto de la diversidad e interculturalidad en la dirección de formar estudiantes agentes de cambio, ciudadanos críticos.

Dimensión 3 la conducción del proceso de enseñanza: Esta competencia parte por el dominio disciplinario, así como de diversidad de recursos y estrategias de enseñanza. Se parte de la premisa que el docente debe hacer accesible el conocimiento en base al contexto del estudiante.

Dimensión 4 la evaluación permanente: Está orientada a que el docente recoja en todo momento la información del aprendizaje estudiantil con el fin de tomar decisiones y realizar las retroalimentaciones en el momento preciso, acorde a la realidad del estudiante.

Dimensión 5 la actitud democrática del docente: Esta actitud se refleja en la colaboración dinámica en la gestión de la escuela y su propuesta educativa. En esta dimensión consideramos que el docente debe desarrollar su capacidad crítica y colaborativa para generar aprendizajes de calidad.

Dimensión 6 la reflexión sobre la práctica docente: Esta dimensión es necesaria puesto que el docente debe estar en constante autoevaluación, realizar de manera permanente procesos de aprendizajes tanto individuales como colectivos. Esto está ligado al compromiso con la función que cumple en la sociedad.

Para la UNESCO (2015), es necesario replantear los objetivos de los procesos pedagógico, en el que se incluya la formación de las competencias docentes, para que adecuen su enseñanza a la diversidad de sus estudiantes, sean inclusivos, desarrollen competencias tanto comunicativas como de formación en ciudadanía y convivencia democrática. Esto incluye adquisición de competencias contemporáneas tales como el desarrollo tecnológico el cual debe ser empleado como un instrumento para lograr el aprendizaje, es decir, la formación docente debe ser continua y a la par de los nuevos desafíos de la educación.

En la misma línea, para Calderón y Loja (2018) el docente debe comprender la realidad y a partir de ella proyectar la enseñanza y el aprendizaje, dicha comprensión no solo debe centrarse en su uso instrumental sino debe reflejarse en el uso metodológico de las competencias tecnológicas, y a partir de ello enriquecer el proceso educativo. En lo que no se debe caer es en considerar a la tecnología como el fin del proceso educativo, sino como un recurso de apoyo para generar mejores posibilidades de logro de una enseñanza y por ende aprendizaje, significativo.

Las competencias docentes deben percibirse de forma holística, donde se integren comportamientos y cualidades propias del docente las cuales se vean plasmados a través de los desempeños, que deben considerar tanto los conocimientos de tipo cognitivos y las habilidades instrumentales como las actitudinales. Se reconoce que la sociedad actual requiere una capacidad máxima de adaptabilidad, a lo cual el docente no debe ser ajeno, por ello que debe responder de forma eficaz para lograr en los estudiantes mejores aprendizajes. Frente a esta consigna se propone un modelo que considera 20 competencias, alguna de las cuales son: compromiso profesional, dominio de la disciplina, actualización permanente, desarrollo tecnológico y gestión de aprendizajes (Valle et al., 2022).

Respecto a las competencias docentes, Castañar et al. (2018), las consideran como el conocer la aplicación de saberes para dar soluciones eficaces a situaciones que se presenten en la actividad docente. No las considera un recurso sino el conjunto de capacidades con las que cuenta el docente para seleccionar los recursos necesario para garantizar la enseñanza. Considera algunas competencias principales: Organizar y evaluar el aprendizaje, incluir a los estudiantes en el control de sus aprendizajes, proporcionar una comunicación intercultural, desarrollarse profesionalmente, gestionar emociones en su práctica docente, entre otros.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de la investigación

La investigación fue de tipo aplicada, puesto que generó mejoras en las competencias docentes mediante el acompañamiento pedagógico en una institución privada del nivel secundario de Lima. Según Valderrama (2020) estas investigaciones tienen como finalidad la aplicación de las teorías existentes para controlar eventos de la realidad.

De igual modo, fue de nivel explicativo puesto que determinó la causalidad del acompañamiento pedagógico sobre las competencias docentes y además desarrolló una explicación de la relación entre estas variables y así se logró validar los planteamientos de las hipótesis. Según Supo (2014), el nivel explicativo les pertenece a los estudios que tengan como objetivo establecer relaciones de causalidad, que busquen explicar tanto las causas como los efectos del fenómeno.

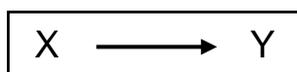
Asimismo, el enfoque fue de tipo cuantitativo ya que se aplicaron procedimientos estadísticos a la variable acompañamiento pedagógico y competencias docentes considerándolas como variable independiente y dependiente, respectivamente. Al respecto Martínez (2018), considera que una investigación es de tipo cuantitativa si en ella se realizan procedimientos de aplicación y análisis de datos numéricos.

Del mismo modo, esta investigación empleó la metodología hipotético-deductiva dado que se establecieron conclusiones tomando como base la formulación de hipótesis acerca de la relación de las variables acompañamiento pedagógico y competencias docentes, lo cual confirmó si se acepta o no las hipótesis planteadas. Al respecto Ñaupas et al. (2018), consideran que el método hipotético-deductivo permite generalizar las conclusiones de un estudio en base a qué han sido construidas considerando la formulación de hipótesis científicas.

Asimismo, la investigación presentó un diseño no experimental ya que las variables en estudio no fueron manipuladas, modificadas y mucho menos se tuvo el control sobre ellas, sino que se emplearon los datos tal cual se presentan en la realidad para luego examinar si el acompañamiento pedagógico tiene relación con las competencias de los docentes. Para Supo y Caveró (2014), si el

investigador solo se limita a observar la información, sin intervenir, entonces está desarrollando una investigación no experimental.

Considerando el tiempo de aplicación, este estudio presentó un corte transversal puesto que el recojo de información se realizó en un momento del tiempo. El siguiente esquema representa el diseño de una investigación no experimental correlacional causal, adaptado en base a Arias y Covinos (2021).



Dónde:

X, es la variable independiente: Acompañamiento pedagógico

Y, es la variable dependiente: Competencias docentes

—————> Es la influencia de X en Y.

En el esquema se muestra que X tiene efecto en Y.

3.2 Variables y operacionalización

Acompañamiento pedagógico

Definición conceptual: Es una estrategia empleada en la formación docente la cual está orientada a mejorar el servicio educativo y a la transformación de las prácticas pedagógicas (UNESCO, 2019).

Definición operacional: Esta variable fue medida a través de las siguientes dimensiones: Planificación, visitas de aula, diálogo reflexivo y grupos de interaprendizaje, las cuales serán medidos a través una escala Likert del 1 al 5, donde 5 representa siempre; 4, casi siempre; 3, a veces; 2, casi nunca y 1 es nunca.

Competencias docentes

Definición conceptual: Son las capacidades que posee el docente para resolver problemas cuyo propósito está identificado, no es solo una facultad de poseer un saber sino de ponerla en práctica. Es decir, el desarrollo de las competencias docentes considera el acto de reflexión permanente respecto a su práctica (MINEDU, 2012).

Definición operacional: Para la medición de esta variable se consideró las dimensiones: Planificación de la enseñanza, clima propicio para el aprendizaje, conducción del proceso de enseñanza, evaluación permanente, actitud democrática y reflexión sobre la práctica docente, de acuerdo a una escala de

Likert del 1 al 5 donde 5 se considera muy de acuerdo; 4, de acuerdo; 3, indeciso; 2, en desacuerdo y 1 muy en desacuerdo.

3.3 Población, muestra, muestreo

La población se conformó por 98 docentes de una institución educativa privada de nivel secundario del Cercado de Lima. De acuerdo a Cira et al. (2015), la población son todas las personas u objetos a los cuáles hará referencia los resultados del estudio.

Tabla 1

Distribución de la población

	Nº. de docentes
Nivel secundario	98

El tipo de muestra fue probabilística puesto que se seleccionó considerando únicamente el azar, según Guillen et al. (2015), la selección de la muestra es resultado de un procedimiento aleatorio, determinada en cantidad por la aplicación de la fórmula de estimación.

Se consideró un margen de error del 5 %, nivel de confianza de 95 %, población de 98 docentes y se empleó la siguiente fórmula para la estimación de la muestra:

$$n = \frac{Z^2 \times p \times q \times N}{E^2(N - 1) + Z^2 \times p \times q}$$

Donde: N = tamaño de la población; n = tamaño de la muestra; Z = nivel de confianza (1,96); E = error (0,05); p = ocurrencia (0,5) y q = no ocurrencia (0,5).

$$n = \frac{(1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5 \times 98}{(0,05)^2(98 - 1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5} = 78,24$$

Por lo tanto, para esta investigación se consideró una muestra de 78 docentes de una institución educativa privada de nivel secundario del Cercado de Lima.

Además, se aplicó el muestreo probabilístico aleatorio simple, como lo señalan Hernández-Sampieri et al. (2014), la muestra probabilística es un grupo de la población donde todos tiene la misma posibilidad de ser seleccionados.

Criterios de inclusión: Incluyó a todos los docentes del nivel secundario de la institución educativa privada seleccionada de la UGEL 03 en Lima y todo docente, del nivel secundario, que voluntariamente deseó participa respondiendo las preguntas de investigación.

Criterios de exclusión: Excluyó a todos los docentes que no formen parte de la institución educativa privada seleccionada, además se excluyó a docente de la institución que pertenezcan al nivel primario, así como a docentes de la institución del nivel secundario que presenten algún tipo de licencia.

3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos

Se empleó la técnica de la encuesta puesto que se elaboraron preguntas dirigidas a recopilar información respecto a las variables en estudio. Para Morán y Alvarado (2010), la encuesta busca conocer el sentir de un grupo de personas respecto a un asunto a través de interrogantes cuyas respuestas luego puedan ser generalizadas.

El instrumento empleado fue un cuestionario con preguntas relativas a las dimensiones de las variables investigadas. Al respecto Fábregues et al. (2016), señalaron que es una herramienta que nos da la posibilidad de recoger información estructurada a través de un conjunto de preguntas, la cual se aplicará a la muestra seleccionada, cuyos resultados pueden tener un tratamiento cuantitativo.

Estos instrumentos pasaron un proceso de validación para garantizar su aplicabilidad y determinar si permiten medir las variables de la investigación. El proceso de validez que se empleó para ambos instrumentos fue el juicio de expertos, los cuales determinaron la pertinencia de los ítems de ambos cuestionarios (anexo 4). Wood y Smith (2018), señalaron que la validez del instrumento permite establecer la coherencia del ítem, es decir, si es que mide lo que se desea medir.

Además, para determinar la fiabilidad de los cuestionarios se realizó un piloto con 30 docentes y se determinó la consistencia interna con el estadístico Alfa de Cronbach. Según López-Roldán y Fachelli (2015), dicho método permite

determinar el grado de complementación entre un ítem y otro, es decir, determina la coherencia global e individual del instrumento. El cálculo de la fiabilidad permitió medir el error que se produce por el azar de la elección de la muestra, así como los resultados se pueden alterar con el paso del tiempo. Según Ñaupas et al. (2014), el coeficiente Alfa de Cronbach es un valor numérico que varía de 0 a 1, cuanto más cercano al 1 el instrumento presenta mayor confiabilidad, para esta investigación se empleó la escala de valor descrita en el anexo 6.

El resultado de confiabilidad de la prueba piloto de 30 datos fue 0.929 respecto al acompañamiento académico y de 0.963, de las competencias docentes (anexo 6). Además, el resultado del Alfa de Cronbach del cuestionario aplicado a la muestra total, respecto al acompañamiento pedagógico fue de 0.937, y respecto a las competencias docente fue de 0.960, de lo que se desprende que la confiabilidad de ambos instrumentos es excelente (anexo 6).

Tabla 2

Baremo de las dimensiones y las variables

Variable independiente	Deficiente	Regular	Excelente
Acompañamiento pedagógico	27-62	63-99	100-135
D1: Planificación	7-16	17-26	27-35
D2: Visitas de aula	7-16	17-26	27-35
D3: Diálogo reflexivo	6-14	15-23	24-30
D4: Grupos de interaprendizaje	7-16	17-26	27-35
Variable Dependiente	Deficiente	En proceso	Destacado
Competencias docentes	34-78	79-125	126-170
D1: Planificación de la enseñanza	5-11	12-18	19-25
D2: Clima propicio para el aprendizaje	6-14	15-23	24-30
D3: Conducción del proceso de enseñanza	6-14	15-23	24-30
D4: Evaluación permanente	6-14	15-23	24-30
D5: Actitud democrática	5-11	12-18	19-25
D6: Reflexión sobre la práctica docente	6-14	15-23	24-30

Ficha técnica de la variable Acompañamiento pedagógico

Nombre:	Cuestionario sobre Acompañamiento pedagógico
Autor:	Arroyo Castillo, Christian
Año:	2023
Lugar:	Institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima
Objetivo:	Recabar información del acompañamiento pedagógico
Aplicación:	Docentes del nivel secundario de la institución educativa privada, UGEL 03.
Dimensiones:	Planificación, visitas de aula, diálogo reflexivo y grupos de interaprendizaje.
Niveles y Rangos:	Excelente = 100-135, Regular = 63-99, Deficiente = 27-62
Confiabilidad:	Excelente. Alfa de Cronbach = 0.937
Escala de medición:	Ordinal Likert: (5) Siempre, (4) Casi siempre, (3) A veces, (2) Casi nunca, (1) Nunca
Cantidad de ítems:	27
Tiempo:	15 minutos aproximadamente

Ficha técnica de la variable Competencias docentes

Nombre:	Cuestionario sobre Competencias docentes
Autor:	Arroyo Castillo, Christian
Año:	2023
Lugar:	Institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima
Objetivo:	Recabar información de las competencias docentes
Aplicación:	Docentes del nivel secundario de la institución educativa privada, UGEL 03.
Dimensiones:	Planificación de la enseñanza, clima propicio para el aprendizaje, conducción del proceso de enseñanza, evaluación permanente, actitud democrática y reflexión sobre la práctica docente.
Niveles y Rangos:	Destacado = 126-170, En proceso = 79-125, Deficiente = 34-78
Confiabilidad:	Excelente. Alfa de Cronbach = 0.960
Escala de medición:	Ordinal Likert: (5) Muy de acuerdo, (4) De acuerdo, (3) Indeciso, (2) En desacuerdo, (1) Muy en desacuerdo
Cantidad de ítems:	34
Tiempo:	20 minutos aproximadamente

3.5 Procedimientos

El presente estudio empezó con el desarrollo de la revisión bibliográfica de estudios de organismos internacionales y nacionales que aborden la realidad

problemática a nivel macro y que sustentan la necesidad de estudiar a la variable problema: competencia docente; luego se revisaron estudios previos, a modo de antecedentes, respecto a las variables, incluye un proceso de filtrado que permita utilizar como referencia estudios de similares condiciones: diseño, población, entre otros. Luego se procedió a seleccionar, revisar y analizar la información que permita sustentar teóricamente el trabajo de investigación, a partir de ello se determina las dimensiones de las variables en estudio. Se procedió a plantear el problema general, así como los problemas específicos del estudio para luego seleccionar el diseño metodológico a emplear, determinación de la población, el tipo de muestra, la técnica de recolección de datos, y se realizó la determinación de los objetivos de la investigación: general y específicos, así como de las hipótesis de la investigación.

A partir de la información estructurada se procedió a la construcción de los instrumentos con escala Likert y aplicación del piloto para determinar la confiabilidad del instrumento a través de Alfa de Cronbach, además de la validación a través de juicio de expertos. Para la aplicación de los cuestionarios se solicitó la autorización a la dirección de la institución educativa, el consentimiento informado de los docentes que conforman la muestra y se aplicó el instrumento mediante un formulario Google.

Finalmente, se procesó la información a través de la estadística respectiva, se analizó los resultados y se procedió a la presentación, así como a la discusión de resultados y se redactó las conclusiones y recomendaciones.

3.6 Método de análisis de datos

Luego de recabar la información a través del formulario Google, dicha base de datos se exportó en una hoja de cálculo de Microsoft Excel para ser trasladado al software estadístico SPSS-25. A partir del análisis de los resultados se procedió a construir las gráficas estadísticas para visualizar las conclusiones descriptivas extraídas de la investigación y se procedió a realizar el recuento para cada una de las variables.

Para verificar la validez de las hipótesis se desarrolló el análisis inferencial, para dicho fin se aplicó una prueba de normalidad de los datos mediante Kolmogórov-Smirnov puesto que el tamaño de la muestra fue superior

a 50, según Ayala (2022), dicha prueba es de significación estadística y permite verificar si los datos que se obtienen corresponden a una distribución normal, posterior a ello se procedió a confirmar las hipótesis mediante regresión de orden logístico. Por último, se realizó el análisis de los resultados de los cuales se desprende las conclusiones, así como las recomendaciones.

3.7 Aspectos éticos

La presente investigación se desarrolló éticamente, respecto a ello, la Universidad César Vallejo (2021), determina que las investigaciones que se realizan en dicha casa de estudios cumplan con los estándares de rigor científico, responsabilidad y honestidad, además toma en cuenta como principios éticos, el respeto por la confidencialidad de la data que se obtiene así como el anonimato de los sujetos que son parte de la investigación, por ello, según Oxfam (2020), se debe solicitar la respectiva autorización para mostrar en el informe los resultados consecuencia de los datos obtenidos, dicha autorización individual se denomina el consentimiento informado (anexo 3). Además, la consideración por la propiedad intelectual de los autores cuyos documentos e investigaciones fueron considerados como parte de la base teórica y antecedentes que sustentan la siguiente investigación y son citados de manera justa con las normas APA 7, al respecto Salazar et al. (2018), resaltaron la necesidad de que los investigadores manejen aspectos éticos en sus trabajos y esto se verá reflejado en el uso de las normas de citación y referenciación.

IV. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados descriptivos.

Acompañamiento pedagógico vs competencias docentes.

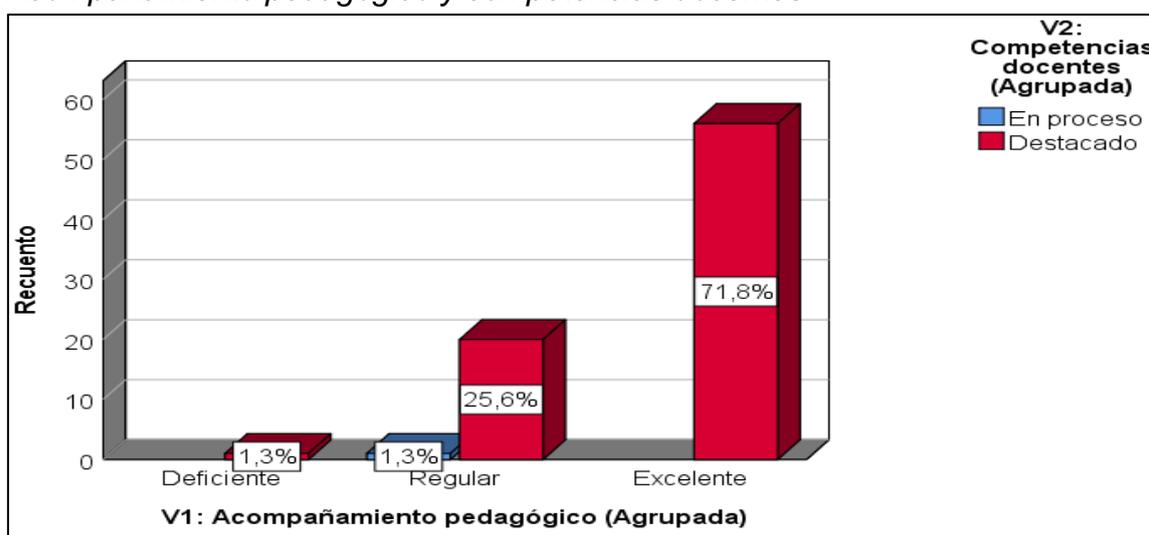
Tabla 3

Acompañamiento pedagógico y competencias docentes

		Competencias docentes (Agrupada)		Total
		En proceso	Destacado	
Acompañamiento pedagógico (Agrupada)	Deficiente	0 0,0%	1 1,3%	1 1,3%
	Regular	1 1,3%	20 25,6%	21 26,9%
	Excelente	0 0,0%	56 71,8%	56 71,8%
Total		1 1,3%	77 98,7%	78 100,0%

Figura 1

Acompañamiento pedagógico y competencias docentes



En la tabla 3 y figura 1, se apreció de un total de 78 docentes de una I.E. privada, en cuánto al acompañamiento pedagógico, el 1,3 % (1) reconoció como un nivel deficiente; el 26,9 % (21), regular y el 71,8 % (56), excelente. Así mismo para las competencias docentes, el 1,3 % (1) consideró un nivel en proceso y 98,7 % (77), un nivel destacado. En consecuencia, se observó al acompañamiento pedagógico en un nivel excelente en cuanto a la planificación, visita en aula, diálogo reflexivo y grupos de interaprendizaje, y se consideró a las competencias docentes en un nivel destacado en cuanto a la planificación de la enseñanza, clima propicio para el aprendizaje, conducción del proceso de enseñanza, evaluación permanente, actitud democrática y reflexión sobre la práctica docente.

Planificación vs competencias docentes.

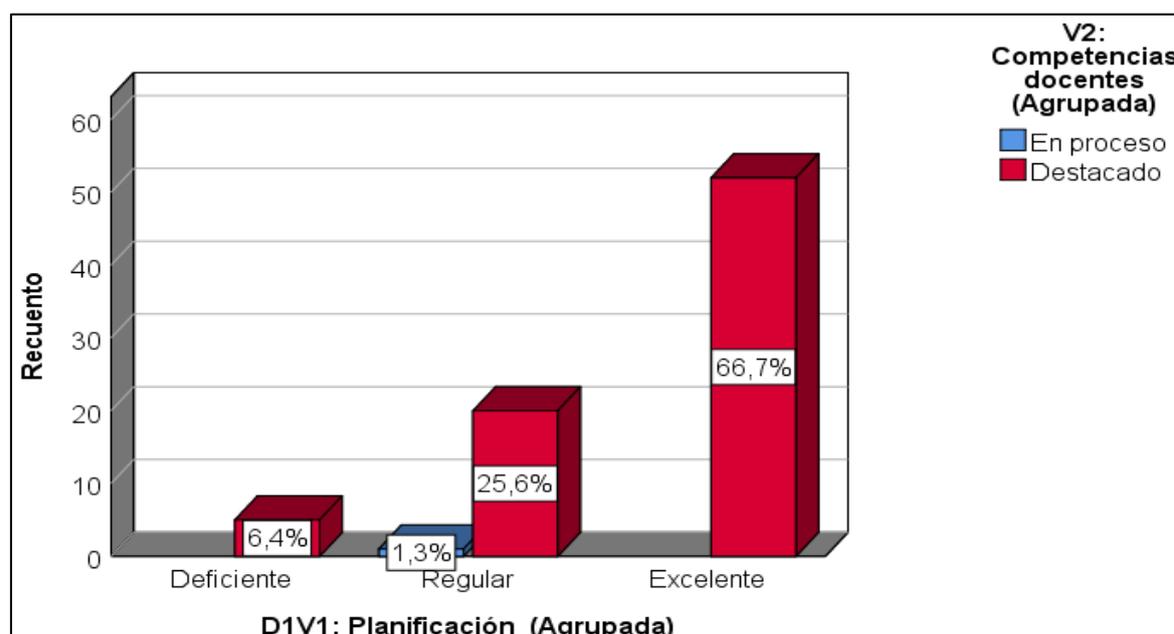
Tabla 4

Planificación y competencias docentes

		Competencias docentes (Agrupada)		Total
		En proceso	Destacado	
Planificación (Agrupada)	Deficiente	0 0,0%	5 6,4%	5 6,4%
	Regular	1 1,3%	20 25,6%	21 26,9%
	Excelente	0 0,0%	52 66,7%	52 66,7%
Total		1 1,3%	77 98,7%	78 100,0%

Figura 2

Planificación y competencias docentes



En la tabla 4 y figura 2, se apreció de un total de 78 docentes de una I.E. privada, en cuánto a la planificación del acompañamiento pedagógico, el 6,4 % (5) la reconoció en un nivel deficiente; el 26,9 % (21), regular y el 66,7 % (52), excelente. Así mismo para las competencias docentes, el 1,3 % (1) consideró un nivel en proceso y 98,7 % (77) en un nivel destacado. Por lo tanto, se observa que los docentes consideraron a la planificación del acompañamiento pedagógico en un nivel excelente en lo que respecta a su fundamentación, las condiciones y la motivación para el acompañamiento y percibieron a las competencias docentes en un nivel destacado.

Visita en aula vs competencias docentes.

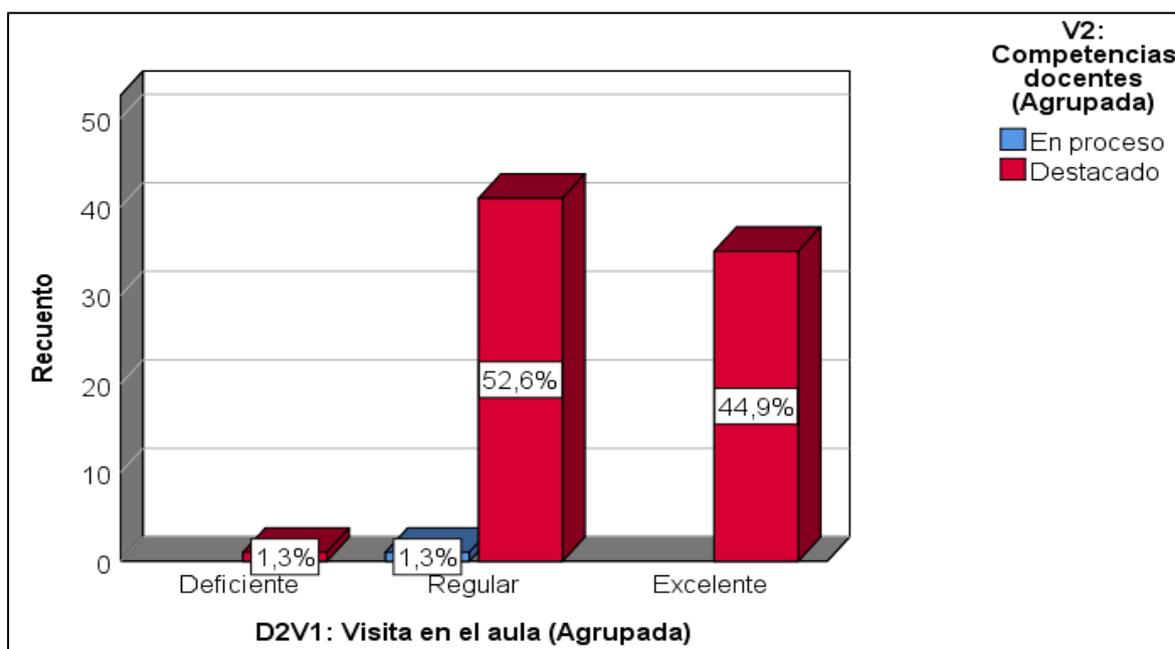
Tabla 5

Visita en aula y competencias docentes

		Competencias docentes (Agrupada)		Total
		En proceso	Destacado	
Visita en el aula (Agrupada)	Deficiente	0 0,0%	1 1,3%	1 1,3%
	Regular	1 1,3%	41 52,6%	42 53,8%
	Excelente	0 0,0%	35 44,9%	35 44,9%
Total		1 1,3%	77 98,7%	78 100,0%

Figura 3

Visita en aula y competencias docentes



En la tabla 5 y figura 3, se apreció de un total de 78 docentes de una I.E. privada, en cuánto a la visita en aula, el 1,3 % (1) reconoció como un nivel deficiente; el 53,8 % (42), regular y el 44,9 % (35), excelente. Así mismo para las competencias docentes, el 1,3 % (1) consideró un nivel en proceso y 98,7 % (77) en un nivel destacado. De lo que, se estableció que los docentes consideraron a la visita en el aula en un nivel regular y excelente en cuanto a la programación, el registro de visitas y la práctica docente y percibieron a las competencias docentes en un nivel destacado.

Diálogo reflexivo vs competencias docentes.

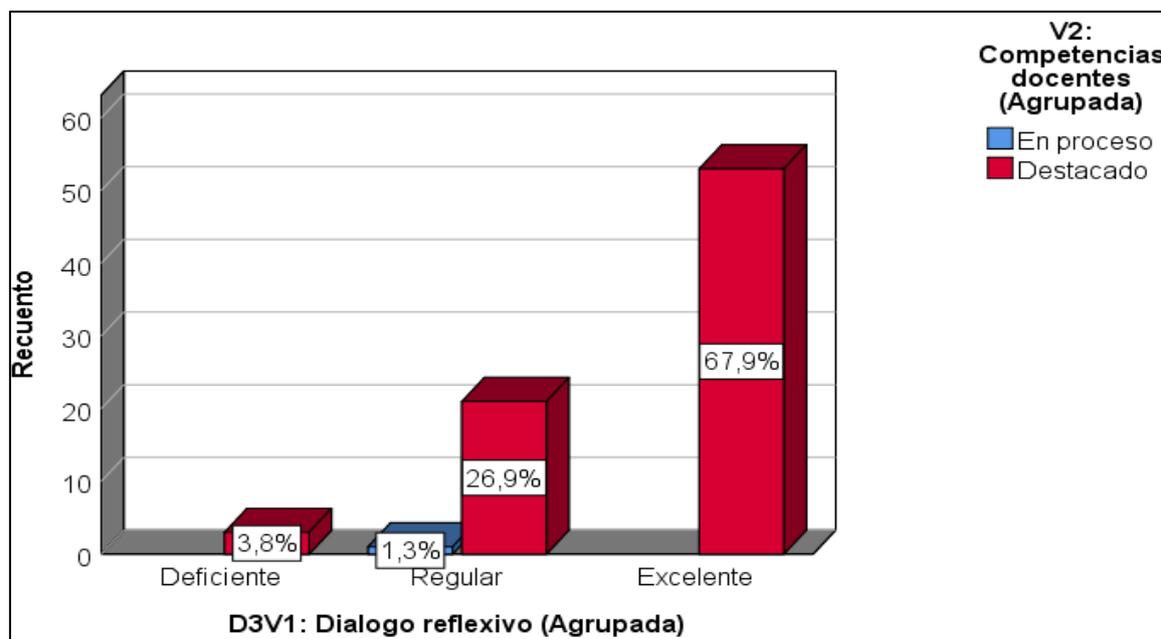
Tabla 6

Diálogo reflexivo y competencias docentes

		Competencias docentes (Agrupada)		
		En proceso	Destacado	Total
Diálogo reflexivo (Agrupada)	Deficiente	0 0,0%	3 3,8%	3 3,8%
	Regular	1 1,3%	21 26,9%	22 28,2%
	Excelente	0 0,0%	53 67,9%	53 67,9%
Total		1 1,3%	77 98,7%	78 100,0%

Figura 4

Diálogo reflexivo y competencias docentes



En la tabla 6 y figura 4, se apreció de un total de 78 docentes de una I.E. privada, en cuánto al diálogo reflexivo, el 3,8 % (3) reconoció como un nivel deficiente; el 28,2 % (22), regular y el 67,9 % (53), excelente. Así mismo para las competencias docentes, el 1,3 % (1) consideró un nivel en proceso y 98,7 % (77) en un nivel destacado. Por lo tanto, se afirmó que los docentes consideraron al diálogo reflexivo en un nivel excelente sobre la pertinencia del diálogo, la orientación del acompañante y el compromiso de mejora del docente acompañado y percibieron a las competencias docentes en un nivel destacado.

Grupos de interaprendizaje vs competencias docentes.

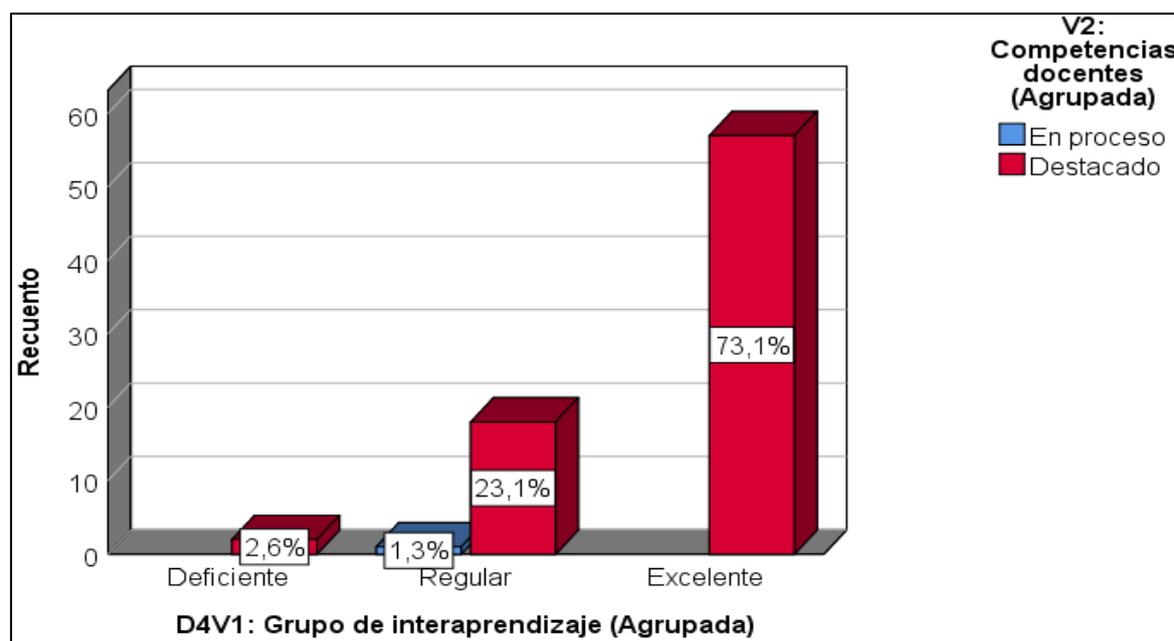
Tabla 7

Grupos de interaprendizaje y competencias docentes

Grupo de interaprendizaje (Agrupada)	Competencias docentes (Agrupada)	Competencias docentes (Agrupada)		Total
		En proceso	Destacado	
	Deficiente	0	2	2
		0,0%	2,6%	2,6%
	Regular	1	18	19
		1,3%	23,1%	24,4%
	Excelente	0	57	57
		0,0%	73,1%	73,1%
Total		1	77	78
		1,3%	98,7%	100,0%

Figura 5

Grupos de interaprendizaje y competencias docentes



En la tabla 7 y figura 5, se apreció de un total de 78 docentes de una I.E. privada, en cuánto a los grupos de interaprendizaje, el 2,6 % (2) reconoció como un nivel deficiente; el 24,4 % (19), regular y el 73,1 % (57), excelente. Así mismo para las competencias docentes, el 1,3 % (1) consideró un nivel en proceso y 98,7 % (77) en un nivel destacado. Por lo tanto, se afirmó que los docentes consideraron a los grupos de interaprendizaje en un nivel excelente en cuanto a la moderación de los grupos, la reflexión pedagógica y la predisposición para el aprendizaje y perciben las competencias docentes en un nivel destacado.

Resultados inferenciales

Se efectuó la prueba de normalidad para evidenciar si los datos recolectados de la muestra proceden de una distribución normal o no, esto debe confirmarse de antemano para determinar si se pueden utilizar, puesto que es necesaria para realizar la prueba de hipótesis. Según Gutiérrez et al. (2016), la prueba de normalidad que correspondió emplear fue el test de Kolmogórov-Smirnov puesto que la muestra fue superior de 50 encuestados.

Para dicho fin se estableció dos posibilidades que pueden ocurrir al ejecutar la prueba de normalidad:

Ho: El acompañamiento pedagógico no influye significativamente sobre las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.

Ha: El acompañamiento pedagógico influye significativamente sobre las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.

Donde el p-valor se estableció para decidir rechazar uno de los dos supuestos, y, además:

Si $\alpha \leq 0.05$, se rechaza la Ho,

y si $\alpha > 0.05$, no se rechaza la Ho,

donde α es la significancia, un nivel de confiabilidad del 95 % y margen de error de 5 % (0.05).

Los hallazgos de la prueba de normalidad aplicada a los resultados de la investigación no reportan una distribución normal. En el anexo 6 se observa que el grado de significancia de al menos una de las variables y sus dimensiones son menores a 0.05, por lo que se rechaza la Ho. Es decir, el acompañamiento pedagógico influye significativamente sobre las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023. Por lo tanto, se decidió utilizar la estadística no paramétrica y emplear la regresión logística ordinal para analizar las hipótesis.

Regresión Logística Ordinal

Para Díaz (2019), este tipo de regresión resulta útil para estudios que tengan como objetivo predecir la presencia o no de una singularidad según los valores recogidos de la respectiva muestra. La regresión logística ordinal es una de las pruebas más recomendadas para este tipo de estudios, puesto que no requieren que las variables analizadas presenten una distribución normal. El modelo de regresión logística genera todas las estimaciones, residuos, niveles de influencia y pruebas de bondad de ajuste utilizando cada dato de la muestra uno a uno, indistinto del orden o forma como fue seleccionada.

Prueba de hipótesis

Una hipótesis es un enunciado sobre un modelo probabilístico. El proceso de probar la validez de una hipótesis se llama prueba de hipótesis. Este es un método estadístico empleado para hacer inferencias basadas en suposiciones hechas sobre la población representada por la información recogida de la muestra. Es un método que consiste en establecer dos hipótesis: la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_a) la cual es opuesta a la H_0 . El procedimiento de la prueba parte asumiendo a la hipótesis nula como verdadera, y en el caso que la H_0 se rechace se asume la validez de la hipótesis alternativa. De lo que se desprende, que toda prueba de hipótesis puede generar únicamente dos resultados posibles: Se rechaza la hipótesis nula o no se rechaza la hipótesis nula (Hernández et al., 2020).

Decisión estadística

Se parte de suposiciones consistentes sobre la hipótesis nula (H_0) para establecer si se rechaza o no, lo cual queda determinado por el p-valor. La probabilidad de que la hipótesis nula sea verdadera se representa con el símbolo p , ya que este procedimiento proporciona que lo observado es probablemente resultado de un evento aleatorio (Mendenhall et al., 2010).

Si $\alpha \leq 0.05$, se rechaza la hipótesis nula,

y si $\alpha > 0.05$, no se rechaza la hipótesis nula,

donde α es la significancia, con margen de error de 5 % y un nivel de confiabilidad del 95 %.

Hipótesis general

Ho: No existe influencia significativa del acompañamiento pedagógico en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.

Ha: Existe influencia significativa del acompañamiento pedagógico en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.

Tabla 8

Información de ajuste del modelo de la hipótesis general

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	464,450			
Final	400,126	64,324	42	,015

Función de enlace: Logit.

En la tabla 8, se rechazó la hipótesis nula porque se observó que la información de ajuste del valor de la significancia (0,015) es menor al margen de error (0,05). Entonces, el acompañamiento pedagógico tiene una influencia significativa en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario.

Tabla 9

Pseudo R cuadrado de la hipótesis general

Estadísticos	Valores
Cox y Snell	,562
Nagelkerke	,562
McFadden	,122

Función de enlace: Logit.

En la tabla 9, los resultados de la prueba Pseudo R² de Cox y Snell y Nagelkerke, señalaron que las competencias docentes es explicada por el acompañamiento pedagógico en un 56,2 %. El estadístico R² de Cox y Snell comparó el modelo llamado nulo (competencias docentes), con el modelo m parámetros (acompañamiento pedagógico). Esta comparación se realizó utilizando los logaritmos calculados de las probabilidades de los dos modelos.

Hipótesis específica 1

Ho: No existe influencia significativa de la planificación en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.

Ha: Existe influencia significativa de la planificación en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.

Tabla 10

Información de ajuste del modelo de la hipótesis específica 1

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	393,333			
Final	352,458	40,874	22	,009

Función de enlace: Logit.

En la tabla 10, se rechazó la hipótesis nula porque se observó que la información de ajuste del valor de la significancia (0,009) es menor al margen de error (0,05). Entonces, la planificación tiene una influencia significativa en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario.

Tabla 11

Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 1

Estadísticos	Valores
Cox y Snell	,408
Nagelkerke	,408
McFadden	,078

Función de enlace: Logit.

En la tabla 11, se observan los datos la prueba Pseudo R² de Cox y Snell y Nagelkerke, se corroboraron que las competencias docentes es explicada por la planificación en un 40,8 %. El estadístico R² de Cox y Snell comparó el modelo llamado nulo (competencias docentes), con el modelo m parámetros (planificación). Esta comparación se realizó utilizando los logaritmos calculados de las probabilidades de los dos modelos.

Hipótesis específica 2

Ho: No existe influencia significativa de la visita en aula en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.

Ha: Existe influencia significativa de la visita en aula en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.

Tabla 12

Información de ajuste del modelo de la hipótesis específica 2

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	387,207			
Final	333,896	53,312	19	,000

Función de enlace: Logit.

En la tabla 12, se rechazó la hipótesis nula porque se observó que la información de ajuste del valor de la significancia (0,000) es menor al margen de error (0,05). Por lo tanto, la visita en aula tiene una influencia significativa en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario.

Tabla 13

Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 2

Estadísticos	Valores
Cox y Snell	,495
Nagelkerke	,496
McFadden	,101

Función de enlace: Logit.

En la tabla 13, los datos de la prueba Pseudo R^2 de Cox y Snell confirmaron que las competencias docentes es explicada por la visita en aula en un 49,5 % y según la prueba de Nagelkerke en un 49,6 %. El estadístico R^2 de Cox y Snell comparó el modelo llamado nulo (competencias docentes), con el modelo m parámetros (visita en aula). Esta comparación se realizó utilizando los logaritmos calculados de las probabilidades de los dos modelos.

Hipótesis específica 3

Ho: No existe influencia significativa del diálogo reflexivo en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.

Ha: Existe influencia significativa del diálogo reflexivo en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.

Tabla 14

Información de ajuste del modelo de la hipótesis específica 3

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	357,142			
Final	326,307	30,834	15	,009

Función de enlace: Logit.

En la tabla 14, se rechazó la hipótesis nula porque se observó que la información de ajuste del valor de la significancia (0,009) es menor al margen de error (0,05). Por lo tanto, el diálogo reflexivo tiene una influencia significativa en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario.

Tabla 15

Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 3

Estadísticos	Valores
Cox y Snell	,327
Nagelkerke	,327
McFadden	,059

Función de enlace: Logit.

En la tabla 15, se observan los datos de la prueba Pseudo R² de Cox y Snell y Nagelkerke, se corroboraron que las competencias docentes es explicada por el diálogo reflexivo en un 32,7 %. El estadístico R² de Cox y Snell comparó el modelo llamado nulo (competencias docentes), con el modelo m parámetros (diálogo reflexivo). Esta comparación se realizó utilizando los logaritmos calculados de las probabilidades de los dos modelos.

Hipótesis específica 4

Ho: No existe influencia significativa de los grupos de interaprendizaje en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.

Ha: Existe influencia significativa de los grupos de interaprendizaje en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.

Tabla 16

Información de ajuste del modelo de la hipótesis específica 4

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	378,530			
Final	346,661	31,869	18	,023

Función de enlace: Logit.

En la tabla 16, se rechazó la hipótesis nula porque se observó que la información de ajuste del valor de la significancia (0,023) es menor al margen de error (0,05). Por lo tanto, los grupos de interaprendizaje tienen influencia significativa en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario.

Tabla 17

Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 4

Estadísticos	Valores
Cox y Snell	,335
Nagelkerke	,336
McFadden	,061

Función de enlace: Logit.

En la tabla 17, los datos de la prueba Pseudo R² de Cox y Snell confirmaron que las competencias docentes es explicada por los grupos de interaprendizaje en un 33,5 % y según la prueba de Nagelkerke en un 33,6 %. El estadístico R² de Cox y Snell comparó el modelo llamado nulo (competencias docentes), con el modelo m parámetros (grupos de interaprendizaje). Esta comparación se realizó utilizando los logaritmos calculados de las probabilidades de los dos modelos.

V. DISCUSIÓN

Dado el objetivo general, se determinó la influencia del acompañamiento pedagógico en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, se pudo evidenciar que el 1,3 % reconocieron al acompañamiento pedagógico como deficiente; el 26,9 %, regular y el 71,8 %, excelente, el 1,3 % consideró a las competencias docentes en proceso, así como el 98,7 % en un nivel destacado. Se evidenció a través de la prueba Pseudo R^2 de Cox y Snell y Nagelkerke, lo cual explica el acompañamiento pedagógico en 56,2 %, concluyendo que el acompañamiento pedagógico es predictor de las competencias docentes. Estos hallazgos encuentran similitud con Botto (2018) acerca del acompañamiento pedagógico y la reflexión crítica del docente, utilizando una metodología descriptivo correlacional, un diseño no experimental y como técnica la encuesta aplicada a 92 docentes. Se obtuvo que el 40,2 % consideran un nivel malo de acompañamiento pedagógico; el 45,7 %, regular y el 14,1 %, bueno y respecto a la reflexión crítica, le 54,3 % señalan que está en mal nivel; 42,4 %, regular y 3,3 %, bueno. Además, se evidenció una correlacional de Spearman=0,770 y un $p=0.00$ ($p<0.05$), afirmando una relación directa entre el acompañamiento pedagógico y la reflexión crítica. Asimismo, se encuentra analogía con Valdiviezo (2018), en el acompañamiento pedagógico especializado y el desempeño laboral de los docentes, estudio descriptivo, no experimental correlacional y una población de 109 docentes. Se obtuvieron como resultados que el 23,9 % considera que siempre es correcta la forma como se desarrolla el acompañamiento pedagógico; el 63,5 %, casi siempre; el 8,3 %, a veces; el 1,9 %, casi nunca y el 2,8 % nunca y respecto al desempeño docente, el 49,5 % consideró que cuenta siempre con un nivel adecuado; 37,6 %, casi siempre; 8,3 % a veces; 1,8 % casi nunca y 2,8 % nunca. Además, se evidenció una correlacional de Spearman=0,681 y un $p<0,05$, de lo cual se infirió que el acompañamiento pedagógico especializado influye significativamente en el desempeño docente. La investigación se fundamentó respecto al acompañamiento pedagógico en la teoría del Criticismo, la cual plantea que los saberes no solo se obtienen tomando como base la experiencia sino es necesaria la existencia de la razón, ambas, tienden a complementarse, según Lucio-Villegas (2021), esta teoría establece de qué manera el sujeto capta los

saberes a partir de la interacción social y los juicios de razón, y las competencias docentes se sustentan en la Teoría Social Cognitiva, en su dimensión de la autoeficacia, al respecto Rodríguez-Rey y Cantero-García (2020), precisan que es el ser humano quien reflexiona de forma constante respecto a sus habilidades concretas y sus capacidades, las que tienen una influencia directa con su comportamiento, esta teoría incorpora algunos procesos internos como la autoobservación, la autoevaluación y la autocorrección. Respecto a las teorías del acompañamiento pedagógico, Montero (2011), la considera una estrategia de formación personalizada, constante y por ende de acuerdo a las necesidades del docente, deber ser a su vez propositiva, organizada y sistemática y su éxito es viable si se emplea un diálogo horizontal entre el acompañado y el acompañante, así como la existencia de la predisposición de los participantes y el compromiso de asumir de forma cabal el acompañamiento. De esto precisamos que este estudio cumple con dar un marco objetivo a la necesidad de perfeccionar los procesos de acompañamiento para el logro de mejores competencias docentes, lo cual permitirá que los aprendizajes de los estudiantes tengan mayor calidad, además para Tobón (2017), el acompañamiento pedagógico es un proceso de evaluación socioformativa, por lo que el rol docente debe de sumar a su formación la colaboración entre pares. Respecto a las competencias docentes, el MINEDU (2012), las considera como las capacidades que posee el docente para resolver problemas cuyo propósito está identificado, no es solo una facultad de poseer un saber sino de ponerla en práctica y para Castañar et al. (2018), la definen como el saber utilizar saberes para dar soluciones efectivas a situaciones que se presente en su actividad docente. No las considera un recurso sino el conjunto de capacidades con las que cuenta el docente para seleccionar los recursos necesario para garantizar la enseñanza.

En cuanto al primer objetivo específico, se estableció la influencia de la planificación en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, se determinó que para el 6,4 % la planificación del acompañamiento es deficiente, para el 26,9 % es regular y para el 66,7 % es excelente, asimismo, el 1,3 % consideró que las competencias docentes están en proceso y para el 98,7 % son destacadas y se comprobó a través de la prueba Pseudo R^2 de Cox y Snell y Nagelkerke, que estas son explicadas por la planificación en un 40,8 %, de lo que se desprende que la planificación influye

en las competencias docentes. Estos resultados se pueden comparar con las de Jumbo (2020), acerca de la gestión educativa y las competencias de los docentes, estudio no experimental-transversal, descriptivo-correlacional y enfoque cuantitativo, la técnica de la encuesta aplicada a 30 docentes. Los resultados obtenidos señalan que el 50 % identifican al desarrollo de las competencias docentes en un nivel óptimo si la gestión educativa se desarrolla en un nivel alto, y en contraparte el 7,1 %, que las limitaciones de las competencias docentes impactan significativamente en la mala gestión educativa. También, se constató una correlacional de Spearman=0,445 y un $\rho=0.014$ ($\rho<0.05$), afirmando una relación significativa entre las variables, por ende, la gestión educativa predice las competencias docentes. Igualmente se encuentra similitudes con Gastelú y Orbe (2020), en el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente, estudio de tipo correlacional, no experimental y transeccional, empleando la técnica de encuesta a 43 docentes. Los resultados recabaron que el 92,6 % estima que el acompañamiento pedagógico es eficiente y el 7,4 % que es deficiente, así como el 84,7 % que el desempeño docente es bueno y el 15,3 % que es regular. El análisis inferencial arrojó un chi cuadrado=29,99, $\rho<0.05$ y $r=64$ %, concluyendo una relación directa entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño. Respeto a las bases teóricas, Nieto (2012), definió al acompañamiento pedagógico como un asesoramiento al docente, que cotidianamente se presenta en tres modalidades totalmente distintas: la de intervención, la de facilitación y la de colaboración, en la primera de ellas el protagonismo y conducción del acompañamiento se centra en el acompañante, en la segunda, la toma de decisiones está a cargo del acompañando, mientras que en la tercera, el acompañamiento se presenta de forma bilateral, de trabajo mutuo y diálogo reflexivo y crítico permanente, además, Díaz et al. (2015), reconoce al acompañamiento pedagógico como una estrategia de formación integral, la cual se debe desarrollar tomando como base el aprendizaje colaborativo y reflexivo además del diálogo horizontal y la disposición de contribuir en la formación profesional del docente acompañado, y Rodríguez et. al (2018), plantea reflexiones respecto a la necesidad de que el docente desarrolle competencia que le permita responder a la demanda actual. El perfil de docente debe incluir la capacidad de adaptación a los cambios constantes reflejando creatividad, en general, plantea que las competencias de

los docentes deben abarcar cuatro dimensiones: Conocimiento teórico, conocimiento didáctico-metodológico, capacidad de organización y liderazgo. De lo que determinamos que es clave que el proceso formativo de acompañamiento pedagógico tenga como base una planificación estratégica y un acercamiento a las necesidades individuales del docente acompañado, puesto que ello mejorará los resultados del acompañamiento y por ende, mejoras en las competencias docentes.

En cuanto al segundo objetivo específico, se estableció la influencia de la visita en aula en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, el 1,3 % de docentes reconocieron a la visita al aula de una manera deficiente; el 53,8 %, regular y el 44,9 %, excelente, de igual modo, el 1,3 % consideró que las competencias docentes están en un nivel en proceso y el 98,7 %, destacado. Se confirmó con la prueba Pseudo R^2 de Cox y Snell que estas son explicadas por la visita en aula en 49,5 % y por la prueba de Nagelkerke en 49,6 %, de lo que se deduce que la visita en aula influye significativamente en las competencias docentes. Estos resultados son comparables con las de Castejón et al. (2018), acerca de las competencias docentes y los instrumentos de evaluación, estudio de tipo comparativo-correlacional, técnica de la encuesta y una muestra de 308 profesores y 490 egresados universitarios. Los resultados señalan que el 41,5 % son mujeres y el 40,9 % son egresados, y se obtuvo un índice de correlación de Pearson de $r=0,424$ con las fichas de observación, $r=0,382$ la tutoría y $r=0,375$ en la generación de la participación activa durante las clases, esto permitió reconocer los instrumentos que permitían alcanzar mejores resultados de aprendizaje y qué prácticas requieren ser descartadas. También se encuentra resultados similares con Malqui (2018), respecto al acompañamiento pedagógico y la calidad de la enseñanza, estudio no experimental, transaccional, correlacional-causal, con una muestra de 106 profesores y la aplicación de una encuesta para cada variable. Se obtuvieron como resultados que el 27,5 % consideró que el nivel de acompañamiento es poco adecuado, para el 47 % es adecuado y para el 25,5 % es excelente, el 13,7 % consideró que la calidad de la enseñanza tiene una regular calidad, el 64,7 %, una buena calidad y el 21,6 % una alta calidad. Asimismo, en el análisis inferencial se verificó una correlacional de Spearman= $0,782$ y un $p=0.000$ ($p<0.05$), de lo que se determina una relación

directa entre ambas variables. Respecto a las variables, Acuña et al. (2019), definió al acompañamiento pedagógico como un mecanismo de apoyo al acompañado sin que exista interferencia con sus actividades, además, el acompañamiento se centra en un proceso de compartir de experiencias que generen reflexión en el acompañado y le permita tomar decisiones óptimas para su formación, también Socorro (2018), definió al acompañamiento pedagógico como una acción de orientación permanente al docente, a cargo de un especialista el cual busca reforzar la práctica docente partiendo de sus potencialidades, además Espinoza y Campuzano (2019) precisan que el avance de las competencias docentes garantizan la calidad de la educación, delinea la docencia, los procesos de enseñanza, el currículum, entre otros. Entonces, los resultados de esta investigación ayudarán a mejorar los protocolos de las visitas en aula, permitirán personalizar los objetivos del acompañamiento, así como generar cambios significativos en las competencias docentes.

En cuanto al tercer objetivo específico, se estableció la influencia del diálogo reflexivo en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, el 3,8 % de docentes señalaron que el diálogo reflexivo se desarrolla en un nivel deficiente; el 28,2 %, regular y el 67,9 %, excelente, a su vez, el 1,3 % consideró que las competencias docentes están en un nivel en proceso y el 98,7 %, destacado. Se validó con la prueba Pseudo R^2 de Cox y Snell y Nagelkerke, donde el diálogo reflexivo explica a las competencias docentes en un 32,7 %, del cual tenemos que el diálogo reflexivo incide en las competencias docentes en forma significativa. Los resultados obtenidos se pueden comparar con Llerena (2019), respecto a las competencias docentes en valores en la formación de futuros profesores, investigación realizada de forma descriptiva, cuantitativa y de diseño no experimental correlacional, a 231 futuros docentes. Se obtuvo que el 81 % considera que las competencias en valores son fundamentales en su formación, el 11,3 % que estas no son imprescindibles; el 10,8 % señaló que su formación en valores está siendo mala; el 12,1 %, regular y el 77,1 % la considera buena, además, inferencialmente se estableció una correlación de Spearman=0,876 y un valor $\rho=0.000$ ($\rho<0.05$), de lo que se desprende una influencia significativa entre ambas variables. De igual forma, se encuentran similitudes con los resultados de Medina (2018), acerca de las competencias del docente y la inclusión escolar,

estudio cuantitativo, descriptivo-correlacional y una técnica de la encuesta aplicada a 216 profesores. De esta investigación se obtuvieron como resultados que la competencia asesoría, entrega personal, actitudes del docente y ausencia de rechazo representan el 71,3 %, 55,6 % y 70,4 % y 63 %, respectivamente, y se establecieron como resultados inferenciales una correlación de Spearman=0,630 y un valor $p=0.000$ ($p<0.05$), lo que determinó la relación muy significativa entre las variables del estudio. Respecto a los fundamentos teóricos nos apoyamos de Taveras-Sánchez (2023), que define al acompañamiento pedagógico como el procedimiento formativo dirigido a los docentes con mejores resultados de los últimos años ya que no solo considera adquisición de habilidades sino el análisis reflexivo de la práctica docente lo que garantiza resultados en el corto plazo, además, el MINEDU (2019), precisa que el acompañante pedagógico debe realizarlo una persona titulada en pedagogía con competencias desarrolladas en dominio de estrategias de aprendizaje, mentoría en buenas prácticas docentes, manejo de recopilación de información así como habilidades blandas de comunicación, a su vez, Menor (2021), reconoce como competencias principales de los docentes al conocimiento del currículo de la asignatura que se enseña, la planificación del de la enseñanza, la comunicación asertiva, la aplicación de diversas estrategias metodológicas de enseñanza y la educación emocional en valores. De lo que se considera que todo proceso de acompañamiento al docente debe contar con acompañantes que hayan desarrollados habilidades de comunicación y no solo competencias pedagógicas, puesto que el diálogo reflexivo permite, de forma objetiva, resultados más eficaces en el desarrollo de las competencias.

En cuanto al cuarto objetivo específico, se estableció la influencia de los grupos de interaprendizaje en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, se recopiló que el 2,6 % señalan que los grupos de interaprendizaje se desarrollan de forma deficiente, el 24,4 % de forma regular y el 73,1 % en un nivel excelente, del mismo modo, el 1,3 % consideró a las competencias docentes en proceso y el 98,7 % en un nivel destacado. Esta información se reafirmó con la prueba Pseudo R^2 de Cox y Snell donde los grupos de interaprendizaje traducen el 33,5 % y por la prueba de Nagelkerke el 33,6 % del acompañamiento pedagógico, respectivamente. De lo que señalamos que existen una influencia significativa de los grupos de interaprendizaje sobre

las competencias docentes. Lo obtenido encuentra afinidad con Aravena (2021), respecto al acompañamiento pedagógico y la mejora de la práctica docente en aula, estudio transversal, enfoque cuantitativo y cualitativo y una muestra de 160 docentes. En esta investigación se obtuvo que el 51,9 % señala un alto conocimiento en las prácticas de asesoramiento y el 9,3 % un conocimiento muy bajo, el 42,5 % considera tener una comprensión amplia del asesoramiento y el 15,6 % una comprensión muy baja y como resultados inferenciales se empleó el modelo estadístico U de Mann-Whitney con un valor $p > 0.05$, de lo que se concluyó que no existen grandes diferencias entre las capacidades profesionales y prácticas educativas en aula, además encontramos cercanía con los hallazgos de Carrera (2021), respecto al acompañamiento pedagógico y el desempeño docente, estudio cuantitativo, diseño transeccional, correlacional y una muestra de 158 docentes. Los resultados arrojaron que el 78,8 % valoran el acompañamiento pedagógico como destacado y 86,5 % consideran suficiente su desempeño docente, además existe una correlación de Spearman=0,797 y $p=0.000$ ($p < 0.05$), por lo que se concluyó una correlación alta y significativa. Para los fundamentos teóricos referenciamos al MINEDU (2017), reconoce al acompañamiento como una estrategia de formación docente que permite garantizar la calidad de los aprendizajes. Se presentan dos modalidades de acompañamiento: el interno y el externo, dependiendo quien conduce el proceso, también se considera los aportes de Domínguez et al. (2021), que consideran a las competencias de los docentes como la capacidad de utilizar los conocimientos de formar efectiva, reflejada en los aprendizajes de los estudiantes. Resalta además la necesidad de que estas habilidades aprendidas tenga un uso consciente y sean contextualizados a las necesidades de los estudiantes, por ello se identifican dos niveles: lo extrínseco que se reconoce en la medición del desempeño docente y lo intrínseco que se relaciona con el dominio de procesos mentales particulares del mismo docente. Se reconocen cuatro componentes de estas competencias: cultural, didáctica, relacional y organizativa. De esta discusión desprendemos que se debe delegar la conducción de los grupos de interaprendizaje a profesionales capacitados, puesto que esto garantizará una conducción adecuada del acompañamiento y por ende mejoras significativas en las competencias docentes.

VI. CONCLUSIONES

Primera:

Se determinó que el acompañamiento pedagógico es estadísticamente significativo para explicar las competencias docentes en una institución educativa privada del Cercado de Lima. Esta aseveración fue validada por la prueba Pseudo R^2 de Cox y Snell y de Nagelkerke, entonces se concluyó que el acompañamiento pedagógico predice las competencias docentes.

Segunda:

Se estableció que la planificación es estadísticamente significativa para explicar las competencias docentes en una institución educativa privada. Esta aseveración fue validada por la prueba Pseudo R^2 de Cox y Snell y de Nagelkerke, entonces se concluyó que las competencias docentes son predichas por la planificación.

Tercera:

Se estableció que la visita en aula es estadísticamente significativa para pronosticar las competencias docentes en una institución educativa privada. Esta aseveración fue comprobada por la prueba Pseudo R^2 de Cox y Snell y de Nagelkerke, entonces se infirió que la visita en aula explica a las competencias docentes.

Cuarta:

Se estableció que el diálogo reflexivo es estadísticamente significativo para explicar las competencias docentes en una institución educativa privada. Esta aseveración fue comprobada por la prueba Pseudo R^2 de Cox y Snell y de Nagelkerke, entonces se concluyó que el diálogo reflexivo predice a las competencias docentes.

Quinta:

Se estableció que los grupos de interaprendizaje es estadísticamente significativa para pronosticar las competencias docentes en una institución educativa privada. Esta afirmación fue certificada por la prueba Pseudo R^2 de Cox y Snell y de Nagelkerke, entonces se dedujo que las competencias docentes son explicadas por los grupos de interaprendizaje.

VII. RECOMENDACIONES

Primera:

A los responsables de Gestión Pedagógica de Educación Básica Regular, UGEL 03, coordinar y ejecutar el acompañamiento pedagógico en una institución educativa privada de Cercado de Lima, con el fin de generar mejoras en las competencias de los docentes.

Segunda:

A los encargados del área de Supervisión y Gestión del servicio educativo, UGEL 03, es conveniente monitorear la planificación del acompañamiento pedagógico en una institución educativa privada, para garantizar que el desarrollo de esta estrategia de formación docente se ejecute dentro del marco de los lineamientos dispuestos.

Tercera:

Al personal directivo, participar activamente en el desarrollo de las visitas en aula, para identificar las limitaciones y posibilidades de mejora en el corto plazo, con el fin de que esto impacte en un mayor acompañamiento de los aprendizajes en una institución educativa privada.

Cuarta:

A los directores, coordinadores y psicólogos encargados del acompañamiento pedagógico en una institución educativa privada, es conveniente desarrollar de forma eficaz la planificación, visita en aula, diálogo reflexivo y los grupos de interaprendizaje, de esta manera en cada sesión de clase se observe mejoras en la conducción del proceso de enseñanza.

Quinta:

A los profesores, seguir reflexionando de forma permanente respecto a su práctica pedagógica y asumir un compromiso consciente de incrementar sus competencias orientadas por las sugerencias de los acompañantes, lo cual es coherente con los principios que son parte de la profesión docente.

Sexta:

A los futuros investigadores, tomar los resultados de este estudio de forma objetiva y contrastarlas en docentes de un mayor número de instituciones, para generar estrategias de formación docente más significativas.

REFERENCIAS

- Acuña, L., Bejarano, O., Cardozo, L. y Londoño, A. (2019). *Guía Sentipensante: viaje al corazón del acompañamiento pedagógico*. Ediciones IDEP. <https://bit.ly/2OwhBmz>
- Anguita, V. y Sotomayor, M. (2011). ¿Confidencialidad, anonimato?: las otras promesas de la investigación. *Acta bioethica*, 17(2), 199-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2011000200006>
- Aravena, O. (2020). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente*. [Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura]. Repositorio institucional UEX. <https://tinyurl.com/2yt9b66c>
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Ediciones Enfoques consulting EIRL. <https://tinyurl.com/2glagppy>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (3ra Ed.). Hipatia Editorial. <https://tinyurl.com/2ffjvpkd>
- Ayala, G. (2022). *Estadística básica*. Universidad de Valencia. <https://tinyurl.com/2bvb8uhu>
- Banco Mundial (2018). *Aprendiendo para realizar la promesa de la educación*. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Botto, G. (2018). *Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente en la Unidad Educativa Fiscal teniente Hugo Ortiz–Ecuador 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Alas Peruanas]. Repositorio institucional UAP. <https://core.ac.uk/download/pdf/228576398.pdf>
- Calderón, P. y Loja, H. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. *ILLARI*, 6(1), 35-40. <https://www.aacademica.org/margarita.calderon/2.pdf>
- Carrera, G. (2021). *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en educación básica alternativa en dos Ugel de Arequipa – 2021*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio institucional UNSA. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/3524c2e7-75c2-42f7-b696-1a86f455d906/content>

- Castañar, G., Herrera, J., Menéndez, G., Navajas, A., Rivas, S., Robledo, A., Bermejo, I., Bueno, R., Cabello, M., García, Á., Higuera, M., Hormillos, M., López, S., Ortín, M., Ruiz, A., Sánchez, L., Soler, Ó., Tarragón, M., Cembranos, F. y Rubio, C. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. <https://tinyurl.com/2qdlwvs>
- Castejón, F., Santos, M. y Cañadas, L. (2018). Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los Instrumentos de Evaluación. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 111-126. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n2/0718-0705-estped-44-02-00111.pdf>
- Cira de Pelekais, E., Seijo, C. y Neuman N. (2015). *El ABC de la investigación. Pauta pedagógica* (7ma Ed.). Ediciones Astro data S.A. <https://tinyurl.com/2kny5yt3>
- Consejo Nacional de Educación (2021). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. Balance y recomendaciones 2018-2020*. MINEDU. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7661>
- Consejo Nacional de Educación (2022). *Recomendaciones para una nueva presencialidad en la educación básica*. MINEDU. <https://tinyurl.com/2jrfv8a4>
- Cruz, F., Lorenzo, Y. y Hernández, Á. (2019). La obra de Vygotsky como sustento teórico del proceso de formación del profesional de la educación primaria. *Revista Conrado*, 15(70), 67-73. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1106/1115>
- Díaz, C., Haapakorpi, A., Särkijärvi-Martínez, A. y Virtanen, P. (2015). *La universidad en la formación de formadores de acompañantes pedagógicos para la innovación en el aula*. PUCP. <https://tinyurl.com/2dursgg8>
- Díaz, M. (2019). *Estadística inferencial aplicada*. Universidad del norte. <https://tinyurl.com/2xkgasjd>
- Domínguez, M., López-Gómez, E. y Cacheiro-González, M. (2021). *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias*. <https://tinyurl.com/22v76hgh>
- Espinoza, E., y Campuzano, J. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Revista Conrado*, 15(67), 250-258. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/954/976>

- Fábregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC. <https://n9.cl/pzcfb>
- García, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Centro Cultural Poveda. <https://tinyurl.com/29r8tjdy>
- Gastelú, M. y Orbe, S. (2020). *Acompañamiento pedagógico y el desempeño en docentes de las instituciones educativas de educación inicial, del distrito de Iquitos, 2020*. [Tesis de maestría, Universidad Científica del Perú]. Repositorio institucional UCP. <https://tinyurl.com/2g5ue7jn>
- Guillen, O. y Valderrama, S. (2015). *Gua para elaborar la tesis universitaria*. Editorial Ando. <https://tinyurl.com/2nhelf8g>
- Gutiérrez, E. y Vladimirovna, O. (2016). *Estadística Inferencial 1 para Ingeniería y Ciencias*. Grupo editorial Patria. <https://tinyurl.com/2e28d2pa>
- Hernández, R., Cárdenas, T. y Hernández, N. (2020). *Prueba de hipótesis estadística con Excel*. Amat Editorial. <https://tinyurl.com/2l3r9cdl>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta Ed.). McGraw-Hill Editores. <https://tinyurl.com/2j7zty7y>
- Jumbo, L. (2020). *Gestión educativa y competencias docentes de una Unidad Educativa Fiscal, Guayaquil, Ecuador, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://tinyurl.com/2ckvljv4>
- Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J. y Hernández, A. (2018). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Tirant Humanidades Ediciones. <https://tinyurl.com/24ambqkd>
- Llerena, M. (2019). *Competencias docentes en valores, educación inicial, universidades formadoras de educadores en la ciudad de Guayaquil*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional UNMSM. <https://tinyurl.com/2z9p646e>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://tinyurl.com/2khzmdbd>
- Lucio-Villegas, E. (2021). Concientización y criticismo. Aportaciones de Raymond Williams y Paulo Freire a la educación de personas adultas. *Tendencias Pedagógicas*, 38(1), 57-67. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021_38_006

- Malqui, R. (2018). *Acompañamiento pedagógico y la calidad de la enseñanza de los docentes del idioma inglés en las Instituciones Educativas JEC de la Ugel 07 en el año 2016*. [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio institucional USMP. <https://tinyurl.com/2butxfsp>
- Martínez, H. (2018). *Metodología de la investigación*. Cengage Learning Editores. <https://tinyurl.com/2lh98vfd>
- Martínez, M., Yaniz, C. y Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia* 56(10), 1-30. <https://revistas.um.es/red/article/view/321621/225691>
- Medina, M. (2018). *Competencias y actitudes del docente frente al proceso de inclusión escolar en instituciones educativas del distrito de Carabayllo*. Lima, 2018. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio institucional UNFV. <https://tinyurl.com/2ga7xnwq>
- Mendenhall, W., Beaver, R., y Beaver, B. (2010). *Introducción a la probabilidad y estadística* (6ta Ed.). Cengage Learning. <https://tinyurl.com/2o98nzi5>
- Menor, M. (2021). *La formación del profesorado escolar desde los años sesenta: una historia interminable*. Colecciones informes. <https://tinyurl.com/26qgpq6y>
- MINEDU (2012). *Marco de buen desempeño docente*. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- MINEDU (2014). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3706/Protocolo%20de%20acompa%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDU (2015). *Manual para los grupos de interaprendizaje-GIA*. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61620/00820082006001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDU (2017). *Resolución de Secretaria General N° 008-2017*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/110933/008-2017-MINEDU-18-01-2017_05_39_38-RSG_N_008-2017-MINEDU.pdf?v=1586968623
- MINEDU (2019). *Manual de acompañamiento pedagógico a docentes de II. EE. Multigrado*. <https://www.grade.org.pe/crear/archivos/Peru.-MINEDU.-DISER-.Manual-de-acompa%C3%B1amiento-profes-multigrado-20193-1.pdf>

- MINEDU (2021). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas de educación básica regular*. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo/2021/endo2021-15-limametropolitana.pdf>
- Montero, C. (2011). *Estudio sobre acompañamiento pedagógico: experiencias, orientaciones y temas pendientes*. Consejo Nacional de Educación. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/703>
- Morán, G. y Alvarado, D. (2010). *Métodos de investigación*. Pearson. <https://tinyurl.com/2nx3y9zs>
- Nieto, J. (2012). *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. En Domingo, S. (coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Ediciones Octaedro. http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d4/p3/asesoramiento_al_centro_educativo_colaboracion_y_cambio_en_la_institucion.pdf
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación. Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis* (4ta. Ed.). Ediciones de la U. <https://tinyurl.com/2qpfsvky>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5ta Ed.). Ediciones de la U. <https://tinyurl.com/2hbaqrj4>
- Oxfam (2020). *Ética en la investigación: Una guía práctica*. <https://tinyurl.com/2mqewxe6>
- Rodríguez, I., Del Valle, S. y De la Vega, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos* 1(34), 383-388. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/58609/39902>
- Rodríguez-Rey, R. y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros* 1(384), 72-76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Salazar, M., Icaza, M. y Alejo, O. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 305-311. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-305.pdf>
- Socorro, G. (2018). *Diferentes niveles del acompañamiento pedagógico para transformar la escuela*. OEI. <https://tinyurl.com/2pj2db39>

- Supo, J. (2014). *Seminarios de investigación científica*. Bioestadístico. <https://tinyurl.com/2mqnpbof>
- Supo, F. y Cavero, H. (2014). *Fundamentos teóricos y procedimentales de la investigación científica en ciencias sociales. Cómo diseñar y formular una tesis de Maestría y Doctorado*. <https://tinyurl.com/2ajy7uta>
- Taveras-Sánchez, B. (2023). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: situación actual, propuestas y perspectivas de acción. *RECIE*, 7(1), 53-77. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp53-77>
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Kresearch. <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2018/08/LIBRO-Evaluaci%C3%B3n-Socioformativa-1.0-1.pdf>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* <https://tinyurl.com/2ohakhtl>
- UNESCO (2019). *Acompañamiento Pedagógico en la Secundaria de Jornada Escolar Completa: Prácticas, contextos y concepciones*. IEP. <https://tinyurl.com/2qhfterz>
- UNESCO (2022). (11 de agosto de 2022). *Que debes saber acerca de los docentes*. <https://www.unesco.org/es/teachers/need-know>
- Universidad César Vallejo (2021). *Resolución de Consejo Universitario N° 0340-2021/UCV*. <https://tinyurl.com/2ab4ylo3>
- Valderrama, S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica: Cuantitativa, cualitativa y mixta*. (5ta Ed.). Editorial San Marcos. <https://tinyurl.com/22j3ergp>
- Valdiviezo, C. (2018). *El acompañamiento pedagógico especializado y el desempeño laboral en los docentes de las Instituciones Educativas Públicas de Educación Secundaria del distrito de San Juan de Lurigancho - UGEL 5 - Red 7 - 2013*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional UNE. <https://tinyurl.com/267lyj4g>
- Valle, J., Manso, J., Sánchez-Tarazaga, L. y Neubauer, A. (2022). *Competencias profesionales docentes. Orientaciones para el profesorado del futuro*. Comunidad de Madrid. <https://tinyurl.com/2luuu2ts>
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea ediciones. <https://tinyurl.com/2n3fnsac>

ANEXOS

ANEXO 1: Operacionalización de variables

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles o rangos
Es una estrategia empleada en la formación docente la cual está orientada a la mejora del servicio del centro educativo y a la transformación de las prácticas pedagógicas (UNESCO, 2019).	Esta variable será medida a través de las siguientes dimensiones: Planificación, visitas de aula, diálogo reflexivo y grupos de interaprendizaje, las cuales serán medidos a través una escala Likert del 1 al 5, donde 5 representa siempre; 4, casi siempre; 3, a veces; 2, casi nunca y 1 es nunca.	D1: Planificación	- Fundamentación del acompañamiento - Condiciones del acompañamiento - Motivación para el acompañamiento	1; 2 3; 4; 5 6; 7;		
		D2: Visitas de aula	- Programación - Registro de visitas - Práctica docente	8; 9; 10; 11; 12; 13; 14;	(5): Siempre (4): Casi siempre	Excelente (100 – 135)
		D3: Diálogo reflexivo	- Pertinencia del diálogo - Orientación del acompañante - Compromiso de mejora	15; 16; 17; 18; 19; 20;	(3): A veces (2): Casi nunca (1): Nunca	Regular (63 – 99) Deficiente (27 – 62)
		D4: Grupos de interaprendizaje	- Moderación de los grupos - Reflexión pedagógica - Predisposición para el aprendizaje	21; 22; 23; 24; 25; 26; 27		

Nota: Adaptado de *Acompañamiento Pedagógico en la Secundaria de Jornada Escolar Completa: Prácticas, contextos y concepciones* (UNESCO, 2019)

Link: <https://tinyurl.com/2qhfterz>

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE COMPETENCIAS DOCENTES

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles o rangos
Son las capacidades que posee el docente para resolver problemas cuyo propósito está identificado, no es solo una facultad de poseer un saber sino de ponerla en práctica. Es decir, el desarrollo de las competencias de los docentes considera el acto de reflexión permanente respecto a su práctica (MINEDU, 2012).	Para la medición de esta variable consideraremos las dimensiones: Planificación de la enseñanza, clima propicio para el aprendizaje, conducción del proceso de enseñanza, evaluación permanente, actitud democrática y reflexión sobre la práctica docente, de acuerdo a una escala de Likert del 1 al 5 donde 5 se considera muy de acuerdo; 4, de acuerdo; 3, indeciso; 2, en desacuerdo y 1 muy en desacuerdo.	D1: Planificación de la enseñanza	- Calidad de servicio - Proceso de enseñanza - Optimización de los tiempos	1; 2; 3; 4; 5;	(5): Muy de acuerdo (4): De acuerdo (3): Indeciso (2): En desacuerdo (1): Muy en desacuerdo	Destacado (126 – 170) En proceso (79 – 125) Deficiente (34 – 78)
		D2: Clima propicio para el aprendizaje	- Diálogo reflexivo - Respeto por la diversidad - Convivencia democrática	6; 7; 8; 9; 10; 11;		
		D3: Conducción del proceso de enseñanza	- Dominio temático - Acompañamiento a los aprendizajes - Estrategias de enseñanza - Herramientas digitales	12; 13; 14; 15; 16; 17;		
		D4: Evaluación permanente	- Evaluación integral - Objetividad de la evaluación - Retroalimentación	18; 19; 20; 21; 22; 23;		
		D5: Actitud democrática	- Aprendizaje cooperativo - Compromiso - Formación del estudiante	24; 25; 26; 27; 28;		
		D6: Reflexión sobre la práctica docente	- Formación continua - Investigación - Compromiso	29; 30; 31; 32; 33; 34		

Nota: Adaptado del *Marco del buen desempeño docente* (MINEDU, 2012)

Link: <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>

ANEXO 2: Instrumentos de recolección de datos.

CUESTIONARIO QUE MIDE EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Es muy grato presentarme ante usted, el suscrito Lic. Christian Arroyo Castillo, con Nro. DNI. 41899685, de la Universidad César Vallejo. La presente encuesta constituye parte de una investigación de título: “Acompañamiento pedagógico y competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023”, el cual tiene fines únicamente académicos manteniendo completa absoluta discreción.

Agradecemos su colaboración por las respuestas brindadas de la siguiente encuesta:

Instrucciones: Lea detenidamente las preguntas formuladas y responda con seriedad, marcando con un aspa en la alternativa correspondiente.

Variable 1: Acompañamiento pedagógico.

Escala Likert

Siempre (S) = 5
 Casi siempre (CS) = 4
 A veces (AV) = 3
 Casi nunca (CN) = 2
 Nunca (N) = 1

Ítems o preguntas	1	2	3	4	5
V1. Acompañamiento pedagógico.	N	CN	AV	CS	S
Dimensión 1: Planificación.					
1) El acompañante fundamenta previamente al docente acompañado el plan de acompañamiento docente.					
2) La planificación que realiza el acompañante es coherente con los objetivos del proceso de acompañamiento pedagógico.					
3) El acompañante informa detalladamente al docente acompañado cuáles son sus funciones dentro del proceso de acompañamiento pedagógico.					
4) El acompañante elabora un plan de acompañamiento pedagógico diferenciado según las particularidades del docente acompañado.					
5) El plan de acompañamiento pedagógico es flexible y se va reajustando en función del avance del docente acompañado.					
6) El acompañamiento pedagógico considera estrategias de participación del acompañante.					
7) El acompañante considera la motivación del docente en la planificación de las etapas de acompañamiento.					
Dimensión 2: Visitas de aula.					
8) El docente acompañado participa en la construcción y/o revisión de los instrumentos para la visita en el aula.					
9) El docente acompañado conoce con anticipación el cronograma de visitas en el aula.					
10) El acompañante emplea los resultados de la visita diagnóstica para la planificación de las siguientes visitas.					
11) El acompañante registra en forma ordenada, explícita y objetiva los procesos pedagógicos que se producen durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje.					

12) El acompañante genera una comunicación horizontal con el docente acompañado durante la visita de aula.					
13) El acompañante promueve la reflexión sobre la práctica pedagógica por medio del diálogo asertivo y empático.					
14) El acompañante incide en el docente la necesidad de asumir acuerdos y compromisos en relación a las áreas de mejora.					
Dimensión 3: Diálogo reflexivo.					
15) El acompañante genera el diálogo reflexivo con el docente acompañado inmediatamente después de la visita al aula.					
16) El acompañante considera para el diálogo reflexivo las fortalezas y debilidades observadas en la visita al aula.					
17) El acompañante prepara preguntas para estimular al docente a reflexionar en torno a su práctica pedagógica.					
18) El acompañante practica una comunicación horizontal con el docente acompañado lo que permite orientar la reflexión.					
19) La participación del acompañante busca que el docente acompañado construya nuevos saberes pedagógicos.					
20) El acompañante orienta al docente acompañado en la toma de decisiones, así como en asumir compromisos de mejora en sus sesiones de clase.					
Dimensión 4: Grupos de interaprendizaje.					
21) El acompañante que dirige los grupos de interaprendizaje se encuentra capacitado para conducirlos.					
22) El acompañante que dirige los grupos de interaprendizaje genera momentos de retroalimentación sobre el trabajo pedagógico.					
23) Participa en los grupos de interaprendizaje bajo una programación presentada con anticipación.					
24) En los grupos de interaprendizaje intercambia experiencias docentes a través del trabajo colaborativo.					
25) En los grupos de interaprendizaje comparte experiencias en aula, lo cual permite reflexionar sobre el trabajo pedagógico.					
26) Participa activamente en los grupos de interaprendizaje mostrando predisposición para el aprendizaje.					
27) Los grupos de interaprendizaje se desarrollan en un clima de confianza y apertura al diálogo entre los participantes.					

Muchas gracias

CUESTIONARIO QUE MIDE LA COMPETENCIAS DOCENTES

Es muy grato presentarme ante usted, el suscrito Lic. Christian Arroyo Castillo, con Nro. DNI. 41899685, de la Universidad César Vallejo. La presente encuesta constituye parte de una investigación de título: “Acompañamiento pedagógico y competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023”, el cual tiene fines únicamente académicos manteniendo completa absoluta discreción.

Agradecemos su colaboración por las respuestas brindadas de la siguiente encuesta:

Instrucciones: Lea detenidamente las preguntas formuladas y responda con seriedad, marcando con un aspa en la alternativa correspondiente.

Variable 2: Competencias docentes.

Escala Likert

- Muy de acuerdo (MA) = 5
- De acuerdo (A) = 4
- Indeciso (I) = 3
- En desacuerdo (D) = 2
- Muy en desacuerdo (MD) = 1

Ítems o preguntas	1	2	3	4	5
V2. Competencias docentes.	MD	D	I	A	MA
Dimensión 1: Planificación de la enseñanza.					
1) La planificación de los procesos educativos determina mayor eficiencia en la formación profesional del docente.					
2) Promueve la planificación de las sesiones de clase para mejorar los procesos de organización de la práctica docente.					
3) Planifica las sesiones de clase considerando las diversas estrategias de enseñanza.					
4) Programa actividades extracurriculares para facilitar el proceso de enseñanza.					
5) Dosifica el tiempo de las actividades pedagógicas teniendo en cuenta las características de los procesos pedagógicos.					
Dimensión 2: Clima propicio para el aprendizaje.					
6) Promueve en clase la apertura al diálogo reflexivo con un clima de confianza y respeto.					
7) Fomenta la reflexión de los estudiantes acerca del respeto por la diversidad e interculturalidad.					
8) Muestra mayor interés por los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje.					
9) Estimula que sus estudiantes desarrollen su pensamiento crítico a través de su participación en el aula.					
10) Promueve en el estudiante el respeto dentro de la convivencia democrática en el aula.					
11) Propicia el debate y respeto a las ideas de sus estudiantes.					
Dimensión 3: Conducción del proceso de enseñanza.					
12) Considera que cuenta con un dominio suficiente sobre los temas que desarrolla en sus sesiones de clase.					
13) La resolución de conflictos cognitivos en los estudiantes deben ser adaptados a sus conocimientos y posibilidades.					

14) El docente debe acompañar en la construcción del conocimiento según el ritmo de aprendizaje del estudiante.					
15) Adapta sus conocimientos y estrategias de enseñanza tomando como base las líneas de acción pedagógica de la institución educativa.					
16) Desarrolla diversas dinámicas para facilitar en el estudiante la comprensión de los temas que enseña.					
17) Utiliza las herramientas digitales para lograr el desarrollo significativo de los contenidos académicos.					
Dimensión 4: Evaluación permanente.					
18) Planifica los procesos de evaluación de los estudiantes.					
19) Aplica en los estudiantes la evaluación de tipo formativa.					
20) Demuestra imparcialidad en el proceso de evaluación de los estudiantes.					
21) Cuenta con criterios objetivos de evaluación de aprendizajes de los estudiantes.					
22) Emplea distintas estrategias de evaluación según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.					
23) Retroalimenta permanentemente para reforzar los aprendizajes de los estudiantes.					
Dimensión 5: Actitud democrática.					
24) Promueve la cooperación entre los estudiantes para consolidar los aprendizajes.					
25) Realiza la interacción dinámica con y entre los estudiantes, orientada al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.					
26) Muestra compromiso con el desarrollo de actividades de capacitación que promuevan la mejora de la propuesta educativa de la institución.					
27) Participa activamente en la elaboración de los proyectos educativos de la institución.					
28) Conduce los procesos de formación de los estudiantes: creativo, reflexivo, crítico y autónomo.					
Dimensión 6: Reflexión sobre la práctica docente.					
29) Muestra preocupación permanente por desarrollar su formación, incrementando sus conocimientos para una efectiva enseñanza.					
30) Participa en programas de actualización y formación continua para fortalecer sus competencias.					
31) Considera que en el desarrollo de su formación continua adquiere capacidades que le permiten impartir mejor los conocimientos.					
32) Produce o divulga las diversas publicaciones científicas nacionales e internacionales, impresas o digitalizadas.					
33) Favorece la formación y renovación pedagógica de los docentes.					
34) Muestra compromiso y responsabilidad con su labor pedagógica.					

Muchas gracias

ANEXO 3. Modelo de consentimiento y/o asentimiento informado, formato UCV.

Yo, Christian Arroyo Castillo, estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, estoy realizando la investigación de titulada “Acompañamiento pedagógico y competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023”. Por consiguiente, se le invita a participar voluntariamente en dicho estudio. Su participación será de invaluable ayuda para lograr el objetivo de la investigación.

Propósito del estudio

El objetivo del presente estudio es determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en las competencias de los docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023. Esta investigación es desarrollada en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo del Campus Cono Norte Lima aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución educativa Bertolt Brecht.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

1. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 35 minutos y se realizará en el ambiente de la institución educativa Bertolt Brecht, las respuestas anotadas serán codificadas y por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía)

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir, si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación, si no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de no maleficencia)

Indicar al participante, la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia)

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico, ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona; sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia)

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el Investigador: Lic. Christian Arroyo Castillo, email: carroyoca83@ucvvirtual.edu.pe y docente Asesor: Dr. Gimmy Roberto Asmad Mena, email: gasmadm9@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos:

Nro. DNI:

Lugar, 9 de junio del 2023

Nota: Obligatorio a partir de los 18 años

Para garantizar la veracidad del origen de la información: en el caso que el consentimiento sea presencial, el encuestado y el investigador debe proporcionar: Nombre y firma. En el caso que sea cuestionario virtual, se debe solicitar el correo desde el cual se envía las respuestas a través de un formulario Google.

ANEXO 4. Matriz evaluación por juicio de expertos, formato UCV.

Validación de expertos

N°	Identificación del experto	Instrumento 1: Acompañamiento pedagógico	Instrumento 2: Competencias docentes
1	Mg. Fiorella Susana Ángeles Sairitupac	Aplicable	Aplicable
2	Dr. Francisco Rodríguez Dalton Vladimír	Aplicable	Aplicable
3	Mg. Lorena Del Pilar Ventura Sairitupac	Aplicable	Aplicable

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Fiorella Susana Ángeles Sairitupac
Grado profesional:	Maestría (<input checked="" type="checkbox"/>) Doctor (<input type="checkbox"/>)
Área de formación académica:	Clínica (<input type="checkbox"/>) Social (<input type="checkbox"/>) Educativa (<input checked="" type="checkbox"/>) Organizacional (<input type="checkbox"/>)
Áreas de experiencia profesional:	Licenciado en Educación y Magister en Problemas de Aprendizaje
Institución donde labora:	Colegio Bertolt Brecht
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años (<input type="checkbox"/>) Más de 5 años (<input checked="" type="checkbox"/>)
Experiencia en Investigación Psicométrica:	El desarrollo psicomotor y el aprendizaje de las matemáticas en los niños de inicial de la institución educativa "Semillitas del Saber" N° 115 – 24, San Juan de Luigancho 2013
DNI:	41292828
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el **contenido** del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario de Acompañamiento pedagógico
Autor:	Christian Arroyo Castillo
Objetivo:	Medir la variable Acompañamiento pedagógico
Administración:	Docentes de educación secundaria
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	En una institución educativa pública
Dimensiones:	Planificación, visitas de aula, dialogo reflexivo, grupos de interaprendizaje
Confiabilidad:	0,929
Escala:	(5) Siempre, (4) Casi siempre, (3) A veces, (2) Casi nunca, (1) Nunca
Niveles o rango:	Excelente (100-135), Regular (63-99), Deficiente (27-62)
Cantidad de ítems:	27
Tiempo de aplicación:	15 minutos

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Fiorella Susana Ángeles Sairitupac
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Licenciado en Educación y Magister en Problemas de Aprendizaje
Institución donde labora:	Colegio Bertolt Brecht
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	El desarrollo psicomotor y el aprendizaje de las matemáticas en los niños de inicial de la institución educativa "Semillitas del Saber" N° 115 – 24, San Juan de Lurigancho 2013
DNI:	41292828
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el **contenido** del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario de Competencias docentes
Autor:	Christian Arroyo Castillo
Objetivo:	Medir la variable Competencias docentes
Administración:	Docentes de educación secundaria
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	En una institución educativa pública
Dimensiones:	Planificación de la enseñanza, clima propicio para el aprendizaje, conducción del proceso de enseñanza, evaluación permanente, actitud democrática, reflexión sobre la práctica docente
Confiabilidad:	0,963
Escala:	(5) Muy de acuerdo, (4) De acuerdo, (3) Indeciso, (2) En desacuerdo, (1) Muy en desacuerdo
Niveles o rango:	Destacado (126-170), En proceso (79-125), Deficiente (34-78)
Cantidad de ítems:	34
Tiempo de aplicación:	20 minutos

GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
ANGELES SAIRITUPAC, FIORELLA SUSANA DNI 41292828	MAGISTER EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Fecha de diploma: 20/07/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
ANGELES SAIRITUPAC, FIORELLA SUSANA DNI 41292828	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 19/06/2008 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE <i>PERU</i>
ANGELES SAIRITUPAC, FIORELLA SUSANA DNI 41292828	LICENCIADO EN EDUCACION ESPECIALIDAD: EDUCACION INICIAL Fecha de diploma: 03/12/2009 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE <i>PERU</i>

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Francisco Rodríguez Dalton Vladimir
Grado profesional:	Maestría <input type="checkbox"/> Doctor <input checked="" type="checkbox"/>
Área de formación académica:	Clínica <input type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Educativa <input checked="" type="checkbox"/> Organizacional <input type="checkbox"/>
Áreas de experiencia profesional:	Doctor en ciencias de la Educación
Institución donde labora:	Universidad de Ciencias y Humanidades
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años <input type="checkbox"/> Más de 5 años <input checked="" type="checkbox"/>
Experiencia en Investigación Psicométrica:	El ensayo como discurso pragmático-argumentativo en la tipología textual
DNI:	41881898
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el **contenido** del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario de Acompañamiento pedagógico
Autor:	Christian Arroyo Castillo
Objetivo:	Medir la variable Acompañamiento pedagógico
Administración:	Docentes de educación secundaria
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	En una institución educativa pública
Dimensiones:	Planificación, visitas de aula, dialogo reflexivo, grupos de interaprendizaje
Confiabilidad:	0,929
Escala:	(5) Siempre, (4) Casi siempre, (3) A veces, (2) Casi nunca, (1) Nunca
Niveles o rango:	Excelente (100-135), Regular (63-99), Deficiente (27-62)
Cantidad de ítems:	27
Tiempo de aplicación:	15 minutos

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Francisco Rodríguez Dalton Vladimir
Grado profesional:	Maestría <input type="checkbox"/> Doctor <input checked="" type="checkbox"/>
Área de formación académica:	Clínica <input type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Educativa <input checked="" type="checkbox"/> Organizacional <input type="checkbox"/>
Áreas de experiencia profesional:	Doctor en ciencias de la Educación
Institución donde labora:	Universidad de Ciencias y Humanidades
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años <input type="checkbox"/> Más de 5 años <input checked="" type="checkbox"/>
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	El ensayo como discurso pragmático-argumentativo en la tipología textual
DNI:	41881898
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el **contenido** del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario de Competencias docentes
Autor:	Christian Arroyo Castillo
Objetivo:	Medir la variable Competencias docentes
Administración:	Docentes de educación secundaria
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	En una institución educativa pública
Dimensiones:	Planificación de la enseñanza, clima propicio para el aprendizaje, conducción del proceso de enseñanza, evaluación permanente, actitud democrática, reflexión sobre la práctica docente
Confiabilidad:	0,963
Escala:	(5) Muy de acuerdo, (4) De acuerdo, (3) Indeciso, (2) En desacuerdo, (1) Muy en desacuerdo
Niveles o rango:	Destacado (126-170), En proceso (79-125), Deficiente (34-78)
Cantidad de ítems:	34
Tiempo de aplicación:	20 minutos

GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
FRANCISCO RODRIGUEZ, DALTON VLADIMIR DNI 41881898	DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Fecha de diploma: 18/10/22 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 18/03/2014 Fecha egreso: 08/01/2016	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
FRANCISCO RODRIGUEZ, DALTON VLADIMIR DNI 41881898	MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION MENCION: DOCENCIA UNIVERSITARIA Fecha de diploma: 30/11/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 27/08/2010 Fecha egreso: 03/06/2014	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
FRANCISCO RODRIGUEZ, DALTON VLADIMIR DNI 41881898	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 02/04/2008 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
FRANCISCO RODRIGUEZ, DALTON VLADIMIR DNI 41881898	LICENCIADO EN EDUCACION AREA PRINCIPAL: LENGUA ESPAÑOLA AREA SECUNDARIA: LITERATURA Fecha de diploma: 23/03/2009 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Lorena Del Pilar Ventura Sairitupac
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Area de formación académica:	Clinica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Areas de experiencia profesional:	Licenciada en Educación Universidad Enrique Guzmán y Valle y Maestra en Problemas de Aprendizaje UCV.
Institución donde labora:	Colegio Bertolt Brecht
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica:	Programa "Psicoyuego" para desarrollar aprendizajes matemáticos de 5 años, en una Institución Educativa de San Juan de Lurigancho
DNI:	40945081
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario de Acompañamiento pedagógico
Autor:	Christian Arroyo Castillo
Objetivo:	Medir la variable Acompañamiento pedagógico
Administración:	Docentes de educación secundaria
Año:	2023
Ambito de aplicación:	En una institución educativa pública
Dimensiones:	Planificación, visitas de aula, dialogo reflexivo, grupos de interaprendizaje
Confiabilidad:	0,929
Escala:	(5) Siempre, (4) Casi siempre, (3) A veces, (2) Casi nunca, (1) Nunca
Niveles o rango:	Excelente (100-135), Regular (63-99), Deficiente (27-62)
Cantidad de ítems:	27
Tiempo de aplicación:	15 minutos

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
<p>VENTURA SAIRITUPAC, LORENA DEL PILAR DNI 40945081</p>	<p>MAESTRA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE</p> <p>Fecha de diploma: 07/12/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL</p> <p>Fecha matrícula: 05/09/2015 Fecha egreso: 10/06/2017</p>	<p>UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU</p>
<p>VENTURA SAIRITUPAC, LORENA DEL PILAR DNI 40945081</p>	<p>BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION</p> <p>Fecha de diploma: 30/05/2005 Modalidad de estudios: -</p> <p>Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)</p>	<p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU</p>
<p>VENTURA SAIRITUPAC, LORENA DEL PILAR DNI 40945081</p>	<p>LICENCIADO EN EDUCACION EDUCACION INICIAL</p> <p>Fecha de diploma: 13/01/2006 Modalidad de estudios: -</p>	<p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU</p>

ANEXO 6. Matriz de consistencia

TÍTULO: Acompañamiento pedagógico y competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023						
AUTOR: Christian Arroyo Castillo						
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
<p>General: ¿De qué manera el acompañamiento pedagógico influye en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023?</p> <p>Específicas 1. ¿De qué manera la planificación influye en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023</p> <p>2. ¿De qué manera la visita en aula influye en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023?</p> <p>3. ¿De qué manera el diálogo reflexivo influye en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023</p> <p>4. ¿De qué manera los grupos de interaprendizaje influyen en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023?</p>	<p>General: Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.</p> <p>Específicas 1. Establecer la influencia de la planificación en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023. 2. Establecer la influencia de la visita en aulas en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023. 3. Establecer la influencia del diálogo reflexivo en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023. 4. Establecer la influencia de los grupos de interaprendizaje en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.</p>	<p>General: Existe influencia significativa del acompañamiento pedagógico en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.</p> <p>Específicas 1. Existe influencia significativa de la planificación en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023 2. Existe influencia significativa de la visita en aula en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023. 3. Existe influencia significativa del diálogo reflexivo en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023 4. Existe influencia significativa de los grupos de interaprendizaje en las competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023.</p>	Variable 1: Acompañamiento pedagógico			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles/rangos
			D1: Planificación	- Fundamentación del acompañamiento - Condiciones del acompañamiento - Motivación para el acompañamiento	1; 2 3; 4; 5 6; 7;	Excelente (100 – 135) Regular (63 – 99) Deficiente (27 – 62)
			D2: Visita en aula	- Programación - Registro de visitas - Práctica docente	8; 9; 10; 11; 12; 13; 14;	
			D3: Diálogo reflexivo	- Pertinencia del diálogo - Orientación del acompañante - Compromiso de mejora	15; 16; 17; 18; 19; 20;	
D4: Grupo de interaprendizaje	- Moderación de los grupos - Reflexión pedagógica - Predisposición para el aprendizaje	21; 22; 23; 24; 25; 26; 27				

Variable 2: Competencias docentes			
D1: Planificación de la enseñanza	- Calidad de servicio - Proceso de enseñanza - Optimización de los tiempos	1; 2; 3; 4; 5;	Destacado (126 – 170) En proceso (79 – 125) Deficiente (34 – 78)
D2: Clima propicio para el aprendizaje	- Diálogo reflexivo - Respeto por la diversidad - Convivencia democrática	6; 7; 8; 9; 10; 11;	
D3: Conducción del proceso de enseñanza	- Dominio temático - Acompañamiento a los aprendizajes - Estrategias de enseñanza - Herramientas digitales	12; 13; 14; 15; 16; 17;	
D4: Evaluación permanente	- Evaluación integral - Objetividad de la evaluación - Retroalimentación	18; 19; 20; 21; 22; 23;	
D5: Actitud democrática	- Aprendizaje cooperativo - Compromiso - Formación del estudiante	24; 25; 26; 27; 28;	
D6: Reflexión sobre la práctica docente	- Formación continua - Investigación - Compromiso	29; 30; 31; 32; 33; 34	

Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística descriptiva e inferencial
<p>Tipo: Aplicada</p> <p>Nivel: Explicativo</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Diseño: No experimental, correlaciona causal, transeccional</p> <p>Método: Hipotético-deductivo</p>	<p>Población: 98 docentes de educación secundaria de una institución educativa privada, UGEL 03. Lima, 2023.</p> <p>Muestra: El tipo de muestra es probabilística, conformada por 78 docentes de educación secundaria de una institución educativa privada, UGEL 03. Lima, 2023.</p> <p>Muestreo Se realizará un muestreo probabilístico aleatorio simple.</p>	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumentos: De la V1: Acompañamiento pedagógico Nro. Ítems: 27 De la V2: Competencias docentes Nro. Ítems: 34</p>	<p>Descriptiva: Uso del Microsoft Excel y software SPSS V. 25 para la descripción de tablas y figuras.</p> <p>Inferencial: Prueba de normalidad de los datos mediante Kolmogorov-Smirnov. Prueba estadística de regresión logística ordinal.</p>

Escala de valor del Alfa de Cronbach

Coefficiente	Interpretación
De 0.53 a menos	Confiabilidad nula
De 0.54 a 0.59	Confiabilidad baja
De 0.60 a 0.65	Confiable
De 0.66 a 0.71	Muy confiable
De 0.72 a 0.99	Confiabilidad excelente
1.00	Confiabilidad perfecta

Tabla de confiabilidad de las variables: Prueba piloto

	Alfa de Cronbach	N° de elementos
V1: Acompañamiento pedagógico	,929	27
V2: Competencias docentes	,963	34

Tabla de confiabilidad de las variables: Cuestionario

	Alfa de Cronbach	N° de elementos
V1: Acompañamiento pedagógico	,937	27
V2: Competencias docentes	,960	34

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
V1: Acompañamiento pedagógico	,080	78	,200
D1V1: Planificación	,155	78	,000
D2V1: Visita en el aula	,080	78	,200
D3V1: Diálogo reflexivo	,109	78	,022
D4V1: Grupo de interaprendizaje	,178	78	,000
V2: Competencias docentes	,143	78	,000
D1V2: Planificación de la enseñanza	,152	78	,000
D2V2: Clima propicio para el aprendizaje	,169	78	,000
D3V2: Conducción del proceso de enseñanza	,183	78	,000
D4V2: Evaluación permanente	,171	78	,000
D5V2: Actitud democrática	,211	78	,000
D6V2: Reflexión sobre la práctica docente	,190	78	,000

Carta de presentación a la institución educativa privada



Lima, 12 de junio de 2023

Carta P. 0493-2023-UCV-EPG-SP

Lic.
ADA MÓNICA ALVARADO PAUCAR
Directora
COLEGIO BERTOLT BRECHT

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **ARROYO CASTILLO CHRISTIAN**; identificado(a) con DNI/CE N° 41899685 y código de matrícula N° 7002825293; estudiante del programa de MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN en modalidad semipresencial del semestre 2023-I quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRO(A), se encuentra desarrollando el trabajo de investigación (tesis) titulado:

ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO Y COMPETENCIAS DOCENTES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE NIVEL SECUNDARIO, UGEL 03. LIMA, 2023

En este sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso a nuestro(a) estudiante, a fin que pueda obtener información en la institución que usted representa, siendo nuestro(a) estudiante quien asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de concluir con el desarrollo del trabajo de investigación (tesis).

Agradeciendo la atención que brinde al presente documento, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,

MBA. Ruth Angélica Chicana Becerra
Coordinadora General de Programas de Posgrado Semipresenciales
Universidad César Vallejo

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.





Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, ASMAD MENA GIMMY ROBERTO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Acompañamiento pedagógico y competencias docentes en una institución educativa privada de nivel secundario, UGEL 03. Lima, 2023", cuyo autor es ARROYO CASTILLO CHRISTIAN, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 19.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 11 de Agosto del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
ASMAD MENA GIMMY ROBERTO DNI: 09452979 ORCID: 0000-0001-9630-6511	Firmado electrónicamente por: GASMADM9 el 11- 08-2023 11:41:38

Código documento Trilce: TRI - 0647475