



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

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

Acompañamiento Pedagógico y Autoeficacia docente de una UGEL de  
Lima, 2022

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Maestra en Administración de la Educación

**AUTORA:**

Mitma Diaz, Carmen Lido ([orcid.org/0000-0003-1458-5938](https://orcid.org/0000-0003-1458-5938))

**ASESORA:**

Dra. Julca Vera, Noemi Teresa ([orcid.org/0000-0002-5469-2466](https://orcid.org/0000-0002-5469-2466))

**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**

**2022**

## **Dedicatoria**

A mi gran familia por haberme permitido y motivado a seguir avanzando y realizar mis sueños.

A mis adorados hijos, Jhessica, Anthony, y Maricarmen que son mi fuerza e inspiración para seguir avanzando cada día.

## **Agradecimiento**

A la Dra. Noemí Teresa Julca Vera, por la asesoría brindada en el proceso y desarrollo de la presente tesis.

A la Universidad César Vallejo, por contribuir a nuestra formación académica y profesional.

## Índice de contenidos

Carátula .....	i
Dedicatoria .....	ii
Agradecimiento .....	iii
Índice de contenidos .....	iv
Índice de tablas .....	v
Índice de gráficos y figuras.....	vii
Resumen .....	viii
Abstract.....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO .....	7
III. METODOLOGÍA.....	22
3.1 Tipo y diseño de investigación .....	22
3.2 Variables y operacionalización .....	23
3.3 Población, muestra, muestreo y unidad de análisis.....	24
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	27
3.5 Procedimientos .....	31
3.6 Método de análisis de datos.....	32
3.7 Aspectos éticos.....	32
IV. RESULTADOS .....	34
V. DISCUSIÓN.....	51
VI. CONCLUSIONES .....	58
VII. RECOMENDACIONES .....	60
REFERENCIAS .....	62
ANEXOS .....	68

## Índice de tablas

Tabla 1.	Distribución de la población de estudio	25
Tabla 2.	Distribución de la muestra de estudio	26
Tabla 3.	Resultados de la validación por juicio de expertos	30
Tabla 4.	Confiabilidad variable acompañamiento pedagógico	30
Tabla 5.	Confiabilidad variable autoeficacia docente	31
Tabla 6.	Clasificación del grado de Correlación de Spearman	32
Tabla 7.	Edad de las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	34
Tabla 8.	Acompañamiento pedagógico en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	35
Tabla 9.	Visita en el aula en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	36
Tabla 10.	Microtalleres en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	37
Tabla 11.	Talleres de actualización en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	38
Tabla 12.	Autoeficacia en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	39
Tabla 13.	Eficacia en el manejo del estudiante en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	40
Tabla 14.	Eficacia en las prácticas instruccionales en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	41
Tabla 15.	Eficacia en el manejo del salón de clase en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	42
Tabla 16.	Acompañamiento pedagógico – Autoeficacia docente	43
Tabla 17.	Dimensión Visita en el aula – Autoeficacia docente	44
Tabla 18.	Dimensión Microtalleres – Autoeficacia docente	44
Tabla 19.	Dimensión Talleres de actualización docente – Autoeficacia docente	45
Tabla 20.	Prueba de normalidad de las variables y sus dimensiones	46
Tabla 21.	Prueba de hipótesis general	47
Tabla 22.	Prueba de hipótesis específica 1	48

Tabla 23. Prueba de hipótesis específica 2	49
Tabla 24. Prueba de hipótesis específica 3	50

## Índice de gráficos y figuras

Figura 1. Edad de las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	34
Figura 2. Acompañamiento pedagógico en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	35
Figura 3. Visita en el aula en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	36
Figura 4. Microtalleres en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	37
Figura 5. Talleres de actualización en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	38
Figura 6. Autoeficacia en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	39
Figura 7. Eficacia en el manejo del estudiante en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	40
Figura 8. Eficacia en las prácticas instruccionales en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	41
Figura 9. Eficacia en el manejo del salón de clase en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022	42

## Resumen

La presente indagación tuvo como objetivo determinar la relación del Acompañamiento Pedagógico y la Autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022.

La investigación fue de tipo básica, no experimental, correlacional, enfoque cuantitativo, hipotético deductivo. La muestra estuvo conformada por 84 docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL de Lima, 2022. El procedimiento utilizado para el recojo de los datos fue la encuesta y la herramienta instrumental, el cuestionario. La prueba estadística usada fue la correlación de Spearman que nos dio respuesta a los objetivos e hipótesis.

Los resultados revelaron que el 63.1% eran menores o iguales de 45 años. Y, se comprobó relación significativa directa entre la dimensión microtalleres y la autoeficacia docente ( $\rho=0.251$ ;  $p=0.021$ ), al igual que con la dimensión talleres de actualización docente ( $\rho=0.282$ ;  $p=0.009$ ); no obstante, no se comprobó relación significativa entre la dimensión visita en el aula y autoeficacia docente ( $\rho=0.061$ ;  $p=0.579$ )

Concluyendo, que existe relación significativa escasa y positiva entre el Acompañamiento Pedagógico y la Autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022.

**Palabras Clave:** Acompañamiento pedagógico, Autoeficacia docente, UGEL.

## **Abstract**

The present investigation aimed to determine the relationship between Pedagogical Accompaniment and teaching self-Efficacy of a UGEL in Lima, 2022.

The research was basic, non-experimental, correlational, quantitative, hypothetical-deductive approach. The sample consisted of 84 preschool and primary school teachers from a UGEL in Lima, 2022. The procedure used to collect the data was the survey and the instrumental tool, the questionnaire. The statistical test used was the Spearman correlation that gave us an answer to the objectives and hypotheses.

The results revealed that 63.1% were less than or equal to 45 years of age. And, a significant direct relationship was found between the micro-workshops dimension and teaching self-efficacy ( $\rho=0.251$ ;  $p=0.021$ ), as well as with the teacher updating workshops dimension ( $\rho=0.282$ ;  $p=0.009$ ); however, no significant relationship was found between the classroom visit dimension and teaching self-efficacy ( $\rho=0.061$ ;  $p=0.579$ ).

Concluding, that there is a scarce and positive significant relationship between the pedagogical accompaniment and the self-efficacy of a UGEL in Lima, 2022.

**Keywords:** Pedagogical Accompaniment, Teaching Self-Efficacy, UGEL.

## I. INTRODUCCIÓN

Los cambios en las últimas décadas hacia un nuevo enfoque basado en la escuela, ha conllevado a que el acompañamiento pedagógico, se instaure como una acción estratégica fundamental en diferentes iniciativas de desarrollo profesional a nivel mundial. Su difusión en los programas formativos se explica por su alineamiento con las nuevas perspectivas de formación y profesionalización docente, y por el potencial que tiene esta estrategia para alcanzar cambios en la labor docente y mejora en los aprendizajes de los educandos (Darling-Hammond, 2017; Darling-Hammond et al., 2017). Esto implica que tanto el directivo como el docente, debe impulsar esta estrategia de acompañamiento continuo para lograr grandes cambios y optimizar las prácticas con el propósito de ofrecer mejores enseñanzas a sus alumnos.

A nivel mundial, la crisis sanitaria generada por la pandemia del COVID-19, ha conllevado que los gobiernos se cuestionen si están preparados para afrontar un hecho de esta magnitud, siendo una de las áreas más afectadas la educación, haciendo que se cambie de modalidad de clases, a una virtual o remota afectando el desempeño docente (Párraga y Escobar, 2020). En ese contexto, el docente se ha adaptado y logrado atender la demanda virtual de los estudiantes adecuándose a horarios y necesidades de ellos.

Muchas instituciones educativas implementaron planes de contingencia para instruir a sus docentes, y que fueron realizadas en virtud del contexto de la emergencia sanitaria en los centros educativos de los países, utilizando entornos virtuales de aprendizaje, elaboración de recursos virtuales, adecuación de la normatividad y una motivación laboral hacia el docente, muy necesaria para el desarrollo del maestro durante la pandemia (Castillo y Quintanilla, 2020; Calle, 2021; Foncubierta y Sánchez, 2019). Frente a la realidad de emergencia sanitaria las instituciones educativas y los docentes se han reinventado buscando alternativas para adecuarse a la educación virtual que faciliten la interacción con sus estudiantes.

Un estudio realizado en Canadá, sobre la enseñanza durante la pandemia y las prácticas de evaluación docente, se observaron que los maestros priorizaron el contenido de los cursos y desarrollaron los objetivos del plan curricular sobre los enfoques pedagógicos centrados en el estudiante. Las técnicas de evaluación fueron calificadas por los docentes como nada auténticas e ineficaces. Además, los docentes manifestaron dificultades para abordar las necesidades y habilidades de los educandos, resultando desafíos para dar una enseñanza en línea equitativa e inclusiva. La enseñanza en línea fue apreciada negativamente por buen porcentaje de docentes en términos de participación y resultados de los estudiantes, afectando la autoeficacia docente lo que denotó una oportunidad para el acompañamiento docente (De Coito y Estaiteyeh, 2022). Lo referido conlleva a una reflexión sobre las dificultades de la enseñanza en línea, siendo el acompañamiento pedagógico para el docente por parte del especialista o directivo una contribución para mejorar su práctica laboral y formar docentes con buen nivel de autoeficacia.

En Portugal, la experiencia de la enseñanza remota, sugiere que los docentes de nivel escolar, lo observaron como una oportunidad para el desarrollo de la práctica educativa, identificando sobrecarga de trabajo, falta de competencia digital y falta de orientación o monitoreo al docente como factores importantes. Los docentes también notaron una reducción en la motivación de los educandos durante las clases remotas (Veraska et al., 2021).

En América Latina, como en República Dominicana, el Ministerio de Educación de ese país, señaló que se debe poner mayor énfasis en el acompañamiento al docente y los recursos metodológicos, ya que se observaron que docentes no tenían un adecuado manejo de la estructura curricular y que han mostrado un pobre desempeño en sus prácticas pedagógicas, por lo que es necesario reforzar sus competencias de enseñanza lo que afectaría su autoeficacia docente (Galán, 2017). Esto reafirma la importancia del acompañamiento pedagógico continuo del directivo hacia el docente con resultados favorables en su práctica docente.

En Venezuela, se implementaron diferentes estrategias para abordar la supervisión y el acompañamiento pedagógico, así como la metodología propuesta para los centros escolares en el contexto de la pandemia. Sin embargo, la práctica docente por este cambio brusco en la forma de enseñanza, generó interés en los docentes para comprender estos procesos para mejorar su desempeño (Lara et al., 2022).

En Perú, el obligado ingreso al campo virtual por la pandemia, ameritó el uso de recursos tecnológicos que se constituyó en una demanda principal para salvaguardar el proceso educativo (Rojas y Cachay, 2021). Sin embargo, el problema más crítico vinculado al aprendizaje de los estudiantes fue revelar los escasos recursos para la enseñanza virtual que han experimentado los docentes a pesar de diversas asistencias técnicas recibidas antes de la pandemia (Valera-Ordorica y Valenzuela-González, 2020; Vásquez y Henríquez, 2016). Esta situación, ha evidenciado que el uso de TIC no estaba considerado como imprescindibles, convirtiéndose actualmente en un requisito para el trabajo pedagógico (Revilla-Mendoza y Palacios-Jiménez, 2020).

Frente a esta coyuntura de pandemia, el acompañamiento pedagógico se tornó limitado ya que directivos y docentes tuvieron que aprender adecuarse a las circunstancias que exige esta asistencia al maestro con la intención de potenciar su procedimiento y quehacer pedagógico, que conlleve a reafirmar la autoeficacia en su labor en beneficio de sus alumnos.

La pandemia exigió un trabajo colegiado virtual donde el acompañamiento pedagógico se constituyó en un punto clave para el trabajo eficiente del profesor y el adiestramiento de los estudiantes. Era evidente la necesidad que tenían los docentes de una preparación intensiva sobre las herramientas virtuales para que no afecte su desempeño y de esta manera buscar la autoeficacia en el aula para alcanzar mejores resultados reflejado en la enseñanza de sus estudiantes a su cargo.

En nuestro país, se vienen produciendo constantes cambios en el sector educativo en los años precedentes, si bien es cierto está contribuyendo en la mejora del sector en beneficio de los estudiantes, pero han generado, en contraparte mayor exigencia en el desempeño y eficacia de la labor docente, sobrecarga laboral, escasas oportunidades para la realización personal, sumado a ello las exigencias por parte de las instituciones o autoridades educativas como el Ministerio de Educación, Dirección Regional de Educación y UGEL. Es necesario señalar que los directores juegan un rol importante como líderes pedagógicos ya que deben orientar y acompañar de manera continua al docente buscando que su práctica pedagógica sea eficaz cada día.

A nivel local los profesores que ejercen su labor en estas escuelas del nivel inicial y primaria integrantes de una UGEL, de Lima, donde se realiza el presente estudio, además de los cambios y exigencias que ha experimentado la modalidad de enseñanza presencial a la virtual por la emergencia sanitaria COVID-19, han tenido la necesidad de capacitarse de manera permanente e innovar diversas estrategias de enseñanza tomando en cuenta su contexto, los procesos metodológicos y didácticos, además del acompañamiento pedagógico en un escenario de virtualidad. Su desafío ha sido permanente frente a las situaciones de exigencias por parte del Ministerio de Educación, de la UGEL y la red educativa a la que pertenecen. A su vez, lo ha hecho responsable de los resultados que obtienen trimestralmente en las competencias de los estudiantes que tienen a cargo. Así mismo su remuneración económica que viene percibiendo el docente no es compensatoria al enorme esfuerzo y tiempo que invierte cada día para elaborar sus sesiones de aprendizaje, hacer sus instrumentos de evaluación y la elaboración del material educativo para trabajar en aula, factores que podrían afectar la autoeficacia docente. En ese sentido, se hace necesario evaluar los conceptos de acompañamiento pedagógico y autoeficacia docente, y la vinculación entre ellos, de esta manera con los resultados observados realizar los refuerzos necesarios para mejorar el trabajo docente en beneficio de los educandos.

Ante la problemática presentada, se ha enunciado la siguiente interrogante  
¿Cuál es la relación del acompañamiento pedagógico con la autoeficacia docente

de una UGEL de Lima, 2022? Y los problemas específicos se conforman de la siguiente forma: ¿Qué relación existe entre la dimensión visita en el aula con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022?, ¿Qué relación existe entre la dimensión microtalleres con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022?, ¿Qué relación existe entre la dimensión talleres de actualización docente con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022?

La indagación científica se justifica desde una perspectiva teórica, ya que ampliará el conocimiento científico respecto a los constructos acompañamiento pedagógico y su relación con la autoeficacia docente, además permitirá brindar los recursos teóricos necesarios para la revalidar los instrumentos y su uso en esta investigación.

La indagación científica se justifica desde una perspectiva práctica, porque los hallazgos sobre la medición de ambas variables de estudio, permitirán identificar los aspectos críticos que falta mejorar y fortalecer, en el sentido de las situaciones experimentadas por el docente en el acompañamiento pedagógico, de esta manera atender las necesidades y dificultades que han mostrado los docentes, e implementar medidas o estrategias que permita mejorar el proceso de adiestramiento del estudiante teniendo como resultado el mejoramiento de su práctica o autoeficacia del docente.

La investigación se justifica desde un enfoque metodológico, porque brinda instrumentos de medición de las variables de estudio acompañamiento pedagógico y autoeficacia docente, válidos y confiables, que podrán ser utilizados en futuras indagaciones científicas, que confirmen los resultados y amplíen la literatura académica.

En relación al objetivo principal se expresa como: Determinar la relación del acompañamiento pedagógico con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022. Y los objetivos específicos se conforman de la siguiente manera: Establecer la relación entre la dimensión visita en el aula con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022. Establecer la relación entre la dimensión microtalleres con la

autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022. Establecer la relación entre la dimensión talleres de actualización docente con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022.

Y la hipótesis de investigación se formula así: Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022. Y las hipótesis específicas se configuran de la siguiente manera: Existe relación significativa entre la dimensión visita en el aula con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022. Existe relación significativa entre la dimensión microtalleres con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022. Existe relación significativa entre la dimensión talleres de actualización docente con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022.

## II. MARCO TEÓRICO

El soporte de toda investigación debe estar estructurado en base a un esquema lógico conceptual que permita perfilar el tema de investigación sustentado en sus variables y dimensiones, en base a autores que han desarrollado literatura científica, que comprende aspectos conceptuales, modelos teóricos y elementos metodológicos, que permitan dar solución al problema de investigación, que incluye instrumentos de medición válidos y confiables.

En ese sentido, a continuación, se describen los elementos del marco teórico, que abarca la descripción de los antecedentes de investigación, el aspecto conceptual de las variables y dimensiones de investigación.

La indagación se desarrolla partiendo de la literatura bibliográfica desde el contexto nacional, identificándose investigadores como Yong (2022) quien elaboró una investigación que tuvo como finalidad vincular la autoeficacia y el desempeño docente. Estudio básico, cuantitativo, no experimental, transversal, correlacional. En este caso, la muestra fue 21 docentes de nivel inicial. Se utilizaron dos instrumentos: la escala de Tschannen-Moran & Woolfolk para la autoeficacia, y el cuestionario desempeño docente del MINEDU, ambos válidos y confiables. Los hallazgos mostraron la vinculación entre la autoeficacia y el desempeño docente ( $\rho=0.646$ ;  $p<0.05$ ). Además, el 38.1% de los docentes tuvieron un nivel bajo de autoeficacia, 33.3% nivel medio y 28.6% nivel alto. Por todo ello, se llegó a señalar como conclusión que la autoeficacia se vincula con el desempeño del profesor en una escuela de nivel inicial. Es decir, a altos niveles de autoeficacia afectaría favorablemente el desempeño docente, y en consecuencia un mejor nivel de enseñanza para los educandos. Esto significa que los docentes con buen manejo de su autoeficacia tendrán la suficiente capacidad para fomentar actividades relacionadas a la motivación y el aprendizaje de los educandos.

Idrogo (2020) desarrolló una investigación con el propósito de relacionar la autoeficacia docente con el desempeño laboral. La indagación científica fue cuantitativa, correlacional, transversal, no experimental. La conformación de la

muestra fue 145 profesores de tres instituciones educativas públicas. Se elaboraron dos instrumentos, el cuestionario de autoeficacia percibida de Prieto, y el cuestionario de práctica docente de Prieto, ambos válidos y confiables. Los resultados señalaron que hay una vinculación positiva entre la autoeficacia docente y el desempeño laboral ( $\rho=0.54$ ;  $p<0.05$ ). Además, el 42.1% de los docentes tuvieron un nivel medio de autoeficacia, 32.4% un comportamiento bajo y 25.5% un comportamiento alto. Se llegó a concluir, que la autoeficacia docente está relacionada positivamente con el desempeño laboral en tres instituciones educativas públicas. Es decir, que los docentes con mayores habilidades para la enseñanza tendrían un mejor desempeño en su labor educativa, de esta manera beneficiaría en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. La influencia de la autoeficacia docente se torna importante para su labor porque es un recurso que está asociado a la motivación y a los resultados educativos, siendo una herramienta personal que debe tener todo docente para afrontar los cambios relacionados al currículo escolar y/o a los sistemas de evaluación.

García y Huamán (2018) desarrollaron una indagación con el propósito de vincular el acompañamiento pedagógico y el desempeño de la práctica del profesor en una escuela de nivel básico. El estudio fue cuantitativo, correlacional. La muestra fue de 78 docentes. Se usaron dos instrumentos, cuestionario de acompañamiento pedagógico y una ficha de evaluación del desempeño docente, que son válidos y confiables. Los resultados mostraron que el acompañamiento pedagógico y el desempeño del maestro están relacionados ( $\rho=0.382$ ;  $p<0.05$ ). Además, el 79.5% de los docentes tuvieron nivel regular de acompañamiento pedagógico, 15.4% nivel malo, y 5.1% nivel bueno. Se determinó que el acompañamiento pedagógico se vincula significativamente con el desempeño del trabajo docente. Es decir, los maestros de la organización educativa, con mejor grado o nivel de acompañamiento pedagógico se espera que logren la autoeficacia en la labor que realizan en clase. Es importante, el aporte que tiene el acompañamiento pedagógico para la labor educativa, un recurso que fortalece la autonomía profesional del docente, enfocada a la mejora del aprendizaje de los educandos.

Quispe (2018) elaboró una indagación científica con el propósito de vincular el acompañamiento pedagógico con la práctica o labor docente de una organización educativa inicial. La indagación es de forma cuantitativa, correlacional, descriptiva, no experimental. La conformación de la muestra fue 55 docentes. Se elaboraron un cuestionario sobre acompañamiento al formador pedagógico y un cuestionario de práctica docente, válidos y confiables. Los resultados mostraron que el acompañamiento pedagógico y la práctica o labor docente están vinculados ( $\rho=0.819$ ;  $p<0.05$ ). Además, el 45.5% de los docentes tuvieron un nivel bueno de acompañamiento al formador o pedagógico, 32.7% muy bueno, 20.0% regular y 1.8% malo. Se llegó a determinar cómo conclusión, que el acompañamiento al formador pedagógico si se relaciona significativamente con la práctica docente. Es decir, se ha demostrado que el acompañamiento pedagógico es un buen recurso para fortalecer la práctica docente. Así, como este estudio, hay otros que muestran el aporte del acompañamiento pedagógico en la labor docente, en ese sentido se debe masificar su aplicación en todas las instituciones educativas del país, de esta manera mejorar la práctica de la labor pedagógica, y en consecuencia favorecer al logro u objetivo de los aprendizajes de los educandos.

A nivel internacional, Lara et al. (2022) realizó una indagación con el propósito de determinar si influye el acompañamiento al formador pedagógico en el desempeño docente. El estudio fue descriptivo correlacional. La conformación de la muestra fue 50 docentes de una institución educativa de Quito. Se utilizaron dos instrumentos, el cuestionario para acompañamiento al formador pedagógico y desempeño docente, ambos válidos y confiables. Entre los resultados se encontró una vinculación significativa entre el acompañamiento al formador pedagógico y el desempeño docente ( $\rho=0.99$ ;  $p<0.05$ ). Además, el 54% de los formadores tuvo un nivel mejorable de acompañamiento pedagógico y 46% un nivel deficiente. Se concluyó la existencia de la influencia significativa del acompañamiento al formador pedagógico sobre el desempeño docente. Es decir, el reforzamiento pedagógico al docente es imperativo para lograr cambios en la calidad educativa de los formadores pedagógicos de la organización educativa de Quito. Este estudio muestra, lo oportuno de su implementación del acompañamiento pedagógico, y que no solo sería propicio en nuestro país, sino que se reafirmaría su utilización en otros

contextos como el externo, un elemento fundamental para mejorar el desempeño y la autoeficacia del docente.

Shahzad y Naureen (2017) realizaron un estudio cuya finalidad es conocer el impacto de la autoeficacia docente en el desempeño de los estudiantes. La indagación fue de tipo cuantitativa. La muestra estuvo compuesta por 60 educadores y 100 estudiantes de Pakistán. Se utilizaron la escala de autoeficacia docente de Tschannen-Moran and Woolfolk y una prueba de rendimiento académico. que son instrumentos válidos y confiables. Entre los hallazgos, se encontró que la mayor parte de docentes tenía entre 31 y 40 años (61.7%), con nivel de maestría (53.3%), y entre 5 y 10 años de experiencia. Además, se observó una vinculación significativa entre la autoeficacia docente y el rendimiento académico ( $\rho=0.253$ ;  $p<0.05$ ). Y, se conoció que la autoeficacia docente promedio fue de 4.15. Los autores concluyeron, la existencia de la vinculación significativa entre la autoeficacia docente o formador y el rendimiento académico. Es decir, los hallazgos relevaban que los formadores de la organización de educación básica son muy eficaces y su nivel de autoeficacia es alta, lo que implicaría el efecto favorable sobre el comportamiento de los estudiantes reflejado en el rendimiento académico. Los formadores pedagógicos con mayor nivel de autoeficacia obtienen mejores resultados respecto a los logros académicos de sus educandos. Esto significaría que se deben diseñar programas de formación para optimizar el nivel de autoeficacia de los maestros, y lograr de esta manera transmitir mejores habilidades a los estudiantes.

Suárez (2019) elaboró un estudio con el propósito de vincular el acompañamiento pedagógico y el nivel de eficiencia en el trabajo docente de una escuela (Los Ríos, Ecuador). Se consideró como diseño del estudio, observacional, descriptivo, transversal, correlacional. La muestra se constituyó de 25 docentes constituyendo todos los elementos de la población. Se confeccionaron dos instrumentos, uno por cada variable de estudio, válidos y confiables. Los resultados mostraron que el acompañamiento pedagógico tiene un nivel mayormente adecuado (68.0%), y la eficiencia del trabajo docente tiene un nivel mayormente competente (72.0%). Además, se probó que el acompañamiento esta

correlacionado positivamente con la eficiencia del trabajo docente ( $\rho=0.686$ ;  $p=0.001$ ). Llegando a determinar cómo conclusión que el acompañamiento pedagógico está relacionado de forma significativa con la eficiencia del trabajo docente. Es decir, el acompañamiento pedagógico está vinculado a la eficiencia del trabajo docente como un recurso que todos los docentes necesitan, lo que implicaría también que se implementen capacitaciones continuas para fortalecer o promover las competencias de los docentes. Donde el proceso de formación debe responder a las necesidades del docente, que mitigue sus debilidades y optimice sus fortalezas, de esta manera mejore la capacidad del docente para alcanzar los propósitos y metas que se propongan, es decir la autoeficacia docente.

Hernández y Cenicerros (2018) elaboraron una investigación con la finalidad de conocer la relación de la percepción de la autoeficacia docente con el desempeño docente. La indagación tuvo enfoque de forma cuantitativa, correlacional, transeccional y correlacional. La muestra se conformó por 220 personas (30 profesores y 190 estudiantes) de una institución educativa superior. Se utilizaron la Escala de la Autoeficacia Docente y adaptación del Cuestionario de Evaluación de la Docencia, ambos válidos y confiables. Entre los resultados, se comprobó la vinculación significativa positiva entre la autoeficacia docente y el desempeño docente ( $r=0.544$ ;  $p<0.05$ ), además, el nivel promedio de autoeficacia se estimó en 5.092, y para el desempeño docente el nivel promedio fue 3.152. Se concluyó que un nivel alto de la autoeficacia docente esta correlacionado con nivel alto de desempeño docente. Es decir, los formadores de la organización educativa superior de México, tiene un buen manejo de la planificación de sus actividades, interacción permanente en el salón de clase y como evaluar los aprendizajes, relacionándose con la percepción estudiantil sobre la práctica académica de los docentes. Esto evidencia la importancia de la autoeficacia como recurso personal docente, siendo fundamental para el proceso de enseñanza de calidad en las escuelas.

Por otro lado, a continuación, se describirán las bases o fuentes teóricas vinculadas a los dos constructos o variables de la presente indagación:

Respecto al acompañamiento pedagógico, según la Resolución Viceministerial 104 (2020) del Ministerio de Educación, lo define como la estrategia o líneas estratégicas de formación docente que se encuentra en servicio en el contexto de su práctica, que está conformada por diferentes acciones, las que se pueden efectuar de forma presencial y/o virtual, para fomentar de manera colectiva o individual la tarea pedagógica y la evolución de la profesión docente, en favor del aprendizaje o adiestramiento de los estudiantes.

Autores como Rodríguez et al. (2016) y Victoria State Government (2018), describen al acompañamiento al formador pedagógico como la herramienta de adiestramiento docente con el propósito de alcanzar la meta con éxito en el aprendizaje o adiestramiento de los estudiantes, optimizando los procesos o procedimientos pedagógicos que se dan en la escuela. Lo referido por los autores reafirman sobre la importancia del acompañamiento pedagógico ya que visionan que los resultados exitosos del adiestramiento de los educandos son el producto de un buen desempeño del profesor acompañado que aplica estrategias novedosas de manera permanente.

Por su parte, Galán (2017), conceptualiza el acompañamiento pedagógico como el procedimiento interactivo y dinámico de colaboración para el aprendizaje, de acuerdo a las necesidades particulares y las situaciones que exige el contexto, donde cada participante brinda sus saberes y experiencia, en favor de la comunidad de aprendizaje. El acompañamiento tiene un valor importante para el docente, ya que está sustentada en criterios trascendentes y sólidos, enfocados al accionar práctico y consciente.

Díaz et al. (2018), sintetiza al acompañamiento pedagógico como el proceso continuo y sistemático, que sirve como agente mediador para el acompañante, con el fin de interactuar con los docentes para fomentar la reflexión u observación sobre su labor, lo que representa incentivar y tomar decisiones oportunas para efectuar los cambios necesarios y su procedimiento de gestión para el perfeccionamiento del desempeño docente, utilizando acciones pedagógicas de carácter

interpersonal, profesional y de contexto, según las necesidades de los docentes, que resulten en potenciar su práctica pedagógica y lograr los objetivos esperados.

Según Agreda y Pérez (2020), el acompañamiento pedagógico es un elemento recursivo que se sustenta en el enfoque crítico, reflexivo, que conduce las acciones del docente a la investigación, asimismo brinda y orienta el desarrollo docente, para alcanzar la autonomía pedagógica que le permita fortalecer su capacidad de investigar, analizar y su desarrollo profesional.

En síntesis, se delinearán diferentes concepciones sobre el acompañamiento pedagógico, que se puede armonizar como una herramienta esencial e indispensable para perfeccionar la labor del formador pedagógico, y que responde básicamente a las necesidades del mismo, a través de la aplicación de estrategias pedagógicas, realizado por un monitor o acompañante continuo, que busca fortalecer la capacidad y potenciar la tarea pedagógica y la evolución de la profesión docente, para optimizar el adiestramiento de los estudiantes.

En el Protocolo del Acompañante Pedagógico, presentado y divulgado por el ente rector de la educación peruana, Ministerio de Educación (2014), se señalan tres métodos de mediación del acompañamiento pedagógico, que se representaría por: visita en el aula, microtalleres y los talleres de actualización docente.

**Visita en el aula:** La finalidad es mejorar la intervención pedagógica y la gestión educativa. Esta estrategia tiene un impacto directo y continuo en el desempeño del educador, así como en el aprendizaje de los educandos. Se identifica por ser personalizada, sistemática, particular y permanente. Tomando en cuenta los hallazgos de la visita anterior que ayudará a planificar la próxima sesión, la planificación de estas visitas es de acuerdo al plan anual de acompañamiento. Las visitas se realizan cada mes, donde el acompañante evaluará una jornada escolar de cuatro horas. Además, se da un plazo para la asesoría personalizada. El director también recibe el asesoramiento sobre la gestión educativa. Las visitas tienen una duración de un día. La visita está organizada en tres etapas: diagnóstica, asesoramiento personalizado y de salida.

**Microtalleres:** Consiste de una reunión programada y acordada entre los docentes y el acompañante pedagógico. Es un escenario de expresión abierta y comunicación democrática, que abarca temas vinculados a las fortalezas y debilidades observadas en las visitas en el aula. Entretanto, los microtalleres tienen como finalidad la integración de los docentes para mejorar el trabajo cooperativo y la ayuda recíproca. Los microtalleres se realizan sin dificultar las actividades o tareas de aprendizaje de los educandos.

**Talleres de actualización docente:** Son sesiones de reflexión u observación teórico-práctico para docentes, con el propósito de mejorar sus competencias. Estas capacitaciones se sustentan en las necesidades de formación del docente y/o director/docente. Los talleres se reciben dos veces al año, con una duración de 40 horas. Estos se realizan en los espacios libres de las actividades del año escolar.

En esta indagación se tomará los componentes definidos por el Ministerio de Educación vinculados al acompañamiento pedagógico (Ministerio de Educación, 2014), es decir las dimensiones o componentes que describe la variable acompañamiento pedagógico: visita en el aula, microtalleres y los talleres de actualización docente (Ver anexo 1: Matriz de Operacionalización de variables).

Desde una perspectiva epistemológica, el acompañamiento pedagógico está enfocado al desarrollo o mejoramiento del pensamiento crítico de los formadores pedagógicos, que le permite decodificar la práctica, identificar las debilidades y fortalezas, y reflexionar sus concepciones que a veces pueden ser equivocadas sobre su accionar, y que partir de este proceso crítico, el docente pueda solucionar sus problemas y alcanzar cambios que sean significativos en su práctica pedagógica, es decir en la eficacia de su quehacer laboral en el proceso de enseñanza. En ese sentido, la confianza que se institucionaliza en las escuelas, a partir del cumplimiento de funciones que se logra con el monitoreo al docente es un valor que se constituye un recurso para el mejoramiento de la práctica y/o autoeficacia docente y, en consecuencia, el mejoramiento de la educación, siendo

importante el liderazgo del docente para que se convierta en el motor de la gestión educativa (Flores et al., 2022). El acompañamiento pedagógico es una herramienta para gestionar mejor la práctica docente, y que debe ser promovida en todos los escenarios de la educación, como la educación básica, más aún en un escenario tan incierto como la pandemia, de esta manera contribuirá con la educación del país, y que debe ser supervisada, para que alcance los resultados esperados como el logro o éxito de los aprendizajes de forma significativa en los educandos (Lara et al., 2022; Materán, 2013). Lo que llevaría a inferir que el acompañamiento pedagógico es la herramienta que va a posibilitar que el docente desarrolle todas sus capacidades, potencie sus conocimientos, y el desarrollo de su personalidad, es decir alcance finalmente la autoeficacia como docente.

Materán (2013) añade que el acompañamiento pedagógico tiene el propósito de atender las necesidades vocacionales, académicas, socioeconómicas y personales de los docentes, así como de los estudiantes, bajo una concepción pluridimensional que posee el ser humano. Esto implica el desarrollo, actualización y capacitación según las exigencias e interacciones actuales del contexto que rodea al estudiante, con el objetivo de mejorar las potencialidades intrínsecas, y que son implícitas en el fortalecimiento de la personalidad de los educandos y para crear necesidades de desarrollo.

En ese sentido, el desempeño docente podría cambiar debido a que el acompañamiento pedagógico influye en las habilidades o destrezas personales que posee cada docente, así como en la motivación que los directivos le ofrezcan a través de la aplicación de esta estrategia, actividad que debe ser liderada por el personal directivo de la institución educativa, así como los coordinadores y colegas, docente fortaleza. Este se concretiza con el proceso de supervisión y apoyo a los aspectos situacionales de cada formador, las capacidades, las habilidades y técnicas interpersonales, y de la comprensión que se tenga de las metas que debe cumplir la institución educativa, y que debe estar de acuerdo al compromiso institucional (Materán, 2013). Lo mencionado por el autor conlleva a reflexionar a los maestros de una institución educativa que las habilidades y destrezas que desarrollan en su práctica diaria es producto del interés y vocación de servicio que

demuestran y que se fortalecen aún más con el acompañamiento pedagógico continuo de sus pares o del directivo con la finalidad que refleje en mejores resultados de los estudiantes.

Por su parte, Vezub y Alliaud (2012) sostienen que el acompañamiento al formador pedagógico, contribuye al proceso de innovación pedagógica porque se sustenta en el análisis de las prácticas desarrolladas por el docente en su quehacer laboral durante el proceso de adiestramiento y enseñanza.

El acompañamiento pedagógico significa desarrollar las actividades de intercambio y diálogo entre el equipo directivo y los docentes, como un conjunto de líneas estratégicas para potenciar su desempeño o autoeficacia. De esta manera, es fundamental enfocarse en los compromisos de gestión, como: el uso pedagógico del tiempo de forma efectiva en el salón de clase, la utilización de herramientas pedagógicas, así como la diversidad y buen uso de recursos y materiales educativos en las sesiones o actividades de aprendizaje en las organizaciones educativas. El staff directivo de las instituciones educativas a través de las visitas en el aula, debe asegurar que se cumpla con los compromisos como elementos indispensables que garanticen la mejora de los procesos pedagógicos (Ministerio de Educación, 2015).

En esa lógica, la labor de los directivos es importante para establecer cambios sustanciales a partir de una gestión que tiene base administrativa con una mirada en una gestión que se redirecciona y articula enfocada en lo pedagógico esencialmente. De esta manera, todas las acciones implementadas incidirán en el mejoramiento de los educandos, sustentada en el liderazgo pedagógico (Ministerio de Educación, 2015). Totalmente de acuerdo que los directivos dentro de su función principal deben ser líderes pedagógicos por excelencia, realizando acompañamiento sostenido al docente avizorando mejores resultados en beneficio de los estudiantes.

Acerca de la variable autoeficacia docente, se conceptualiza como la evaluación de las capacidades de la persona para llegar a obtener un nivel de logro

aceptable y mostrar rendimiento en una actividad dentro de un contexto determinado, donde el docente debe gestionarse en dos niveles de pensamiento: sentirse capaces y juzgarse capaces (Bandura, 1987).

Alberto Bandura, ha sido uno de los pioneros e impulsor de la autoeficacia, buscando un método para resolver los problemas de las personas. Bandura también, lo caracterizó como el estado psicológico de los individuos donde se juzgan así mismo en tener la capacidad de ejecutar ciertas tareas en determinados contextos y en un determinado nivel de dificultad. El autor añade, que cualquier cambio en la conducta del individuo, sin tomar en cuenta la estrategia utilizada, solo se podrá alcanzar si la persona se siente capaz. El individuo es protagonista de sus comportamientos o conductas, siendo lo relevante que pueda actuar sobre ellas (Palomino, 2019).

Por su parte, Gil (2016) sostiene que la autoeficacia docente se vincula a la seguridad y confianza del docente para afrontar de forma adecuada las actividades de enseñanza, logrando el aprendizaje de los educandos. Coincido con lo expuesto ya que maestros seguros brindan aprendizajes sostenidos para la vida a sus estudiantes.

Fernández y Merino (2012) al definir la autoeficacia docente, manifiestan que es el juicio que tiene todo docente sobre su capacidad para obtener metas trazadas en los estudiantes. Este puede afectar su dedicación en la enseñanza, su esfuerzo, las metas que se propone, su nivel de aspiración y el afrontamiento del estrés.

Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998), definen la autoeficacia docente como la capacidad que tiene el docente para planificar y ejecutar actividades y/o acciones para afrontar situaciones problemáticas y que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados.

En síntesis, se delinearán varias ideas o nociones sobre la autoeficacia docente, que se puede perfilar como la capacidad que tiene todo docente, basado en la seguridad y confianza de sí mismo para ejecutar las tareas, funciones y/o

responsabilidades relacionadas al quehacer educativo, de esta manera alcanzar las metas y objetivos de la estructura curricular para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Tschannen-Moran y Woolfolk, elaboraron un instrumento que mida la autoeficacia docente, al que denominaron Escala de Autoeficacia Percibida, identificando tres dimensiones: eficacia en el manejo del estudiante, eficacia en las prácticas instruccionales y eficacia en el manejo del salón de clase (Tschannen-Moran y Hoy, 2001).

**Eficacia en el manejo del estudiante:** Se refiere a la valoración que se hace el propio docente de su capacidad para incidir de forma positiva en los estudiantes (Fernández y Merino, 2012).

**Eficacia en las prácticas instruccionales:** Describe la valoración que efectúa el propio docente respecto a su capacidad para elaborar alternativas eficientes que incidan en el aprovechamiento académico (Fernández y Merino, 2012).

**Eficacia en el manejo del salón de clase:** Se refiere a la valoración que hace el propio docente respecto a la capacidad de conservar el orden y disciplina en clase (Fernández y Merino, 2012).

En esta indagación se tomó los componentes definidos por Tschannen-Moran y Woolfolk para la autoeficacia docente (Tschannen-Moran y Hoy, 2001), como las dimensiones de la variable autoeficacia docente, es decir: eficacia en el manejo del estudiante, eficacia en las prácticas instruccionales y eficacia en el manejo del salón de clase (Ver anexo 1: Matriz de Operacionalización de variables).

Por otro lado, según Bandura, los comportamientos de los individuos estarían determinado por los resultados, y que estos dependerían de la gestión de sus propios recursos, lo que conlleva a señalar, que la autoeficacia no estaría basada en una situación inmutable de la persona; por el contrario, diversos estudios

habrían confirmado su naturaleza mutable. La autoeficacia, se enmarcaría de las experiencias vividas por el individuo cotidianamente. Los triunfos, retos e incluso los fracasos, se constituirían en el pilar para el desarrollo de la misma (Hernández y Cenicerros, 2018).

El experimentar situaciones de éxito, ayudaría a fortalecer las expectativas de los resultados y la autoeficacia, que están en concordancia con los hechos de la vida, en consecuencia, se diseñaría concepciones de sí misma. En caso contrario, los obstáculos y eventos adversos, favorecerían a mitigar la confianza, la autoconcepción, y a reducir la autoeficacia percibida (Hernández y Cenicerros, 2018).

En el caso de los docentes, la autoeficacia tiene implicancias en la vida personal del formador, impacta en la función diaria del docente, en los quehaceres o tareas que desarrolla; y de sobremanera en la evolución de sus alumnos, y como percibe la autoeficacia como modelo de conducta. Los estudios habrían demostrado que los docentes que tienen mayor confianza en sus capacidades, habilidades y fortalezas desarrollan su trabajo laboral más eficaz, todo ello dirigido al éxito del estudiante, y con mejor nivel de compromiso, en comparación con aquellos docentes que su confianza se siente mermada (Hernández y Cenicerros, 2018). El estudio concluye que los docentes que muestran mayor seguridad en la labor que desempeñan son más eficaces para el logro y éxito de sus alumnos.

La autoeficacia docente también puede ser influenciada por algunos determinados factores contextuales, como las características propias del docente, así como la institución educativa y las clases que desarrolla. Además, se habría evidenciado en algunos estudios el efecto del sexo, donde las docentes mujeres habrían presentado mayor autoeficacia que los docentes varones. Esto podría explicarse porque la profesión docente tiene presencia mayoritaria femenina, y siendo este grupo poblacional que sentirían más satisfechas. Otra característica importante del docente es su experiencia. Investigaciones habrían revelado que los docentes en actividad habrían tenido mayor sentido de la autoeficacia que sus futuros colegas. No obstante, en estudios realizados por Klassen y Chiu en el 2010,

habrían constatado que la autoeficacia aumentaría al inicio de la práctica profesional docente, decreciendo en las etapas postrimeras de la carrera profesional (Gil, 2016).

Hay estudios que relacionan la autoeficacia con el modo que se sienten a nivel profesional los docentes. Sería menor en algunos profesores que presentan bajo niveles de satisfacción en el trabajo. En contextos extremos, una satisfacción baja puede conllevar al cansancio, que se perciba mal emocionalmente, evidenciar actitudes inadecuadas, irritables, así como disminuir su capacidad para afrontar las demandas laborales. Estos hechos, se deberían tomar en cuenta, ya que más allá de recibir un apoyo pedagógico en su labor los docentes, podrían afectar su desempeño laboral y su eficacia como docente las situaciones de estrés que experimentan (Gil, 2016).

Las prácticas de la enseñanza y los planes sobre la misma serían elementos que también se ha abordado en las investigaciones. Es decir, se habría mostrado que docentes con alta autoconfianza presentarían altos niveles de planificación y organización laboral, siendo estos docentes más abiertos a ideas innovadoras y a ensayar nuevas técnicas y estrategias con la finalidad dar respuestas de forma acertada y adecuada a las necesidades e intereses de los estudiantes. Además, los docentes con alto grado de autoconfianza tienen mayor posibilidad de implementar estrategias de enseñanza enfocadas en el estudiante y basadas en la investigación (Gil, 2016).

Otros autores como Woolfolk (2006), sostiene que la autoeficacia, en relación a los éxitos y fracasos esta atribuida a factores externos. No obstante, Armor et al. (1976), Berman et al. (1977), Guskey (1981), Rose y Medway (1981), y Friedman y Kass (2002) sostienen que la autoeficacia del maestro se vincula a las capacidades y potencialidades personales de los individuos, haciendo un control sobre sus actividades o acciones, a lo que denominaron locus de control interno. Sin embargo, esta figura del locus de control no tendría una influencia para predecir y manejar los diversos aspectos de la actividad pedagógica y estudiantil en un entorno educativo (Zimmerman, 2000; Wolters y Daugherty, 2007). Bembenuitty

(2007) refiere que las conductas afectadas por factores internos o externos actuarían como una causa de identificación y no de predicción, en cambio la autoeficacia, implica que el individuo es capaz de regular, gestionar sus recursos, esfuerzos y capacidades. Schunk y Pajares (2004), sostuvieron que la autoeficacia no se trata de un comportamiento inmutable del individuo, sino que tiene una naturaleza mutable. Por su parte, Nevid (2011), señaló que el locus es el rasgo influyente y estable en relación a las capacidades o habilidad que tienen las personas. Hay que señalar que Rotter (1966), fue quien acuñó el término de autoeficacia y locus de control, siendo uno de los pioneros de la teoría que contribuyó a la comprensión del mismo.

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1 Tipo y diseño de investigación**

##### **3.1.1 Tipo de investigación**

El tipo de investigación es básica, porque del conocimiento completo del fenómeno de estudio se resolverá una necesidad o inconveniente mediante el uso de fundamentos teóricos (CONCYTEC, 2018). De esta manera, en esta indagación científica sobre la base científica de los constructos estudiados, se buscó dar respuesta a la relación entre las variables de estudio.

##### **3.1.2 Diseño de investigación**

El diseño de la indagación es no experimental, porque ameritó realizar la observación de los constructos en su contexto natural (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). De esta manera, en esta indagación científica busca observar las variables o constructos del estudio en su escenario originario sin ninguna mediación del agente investigador.

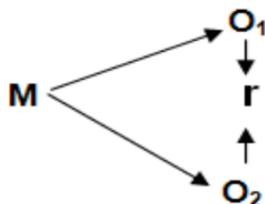
Este estudio tiene un alcance o nivel correlacional, es que midió el grado o nivel de vinculación entre los dos constructos indagados (Hernández y Mendoza, 2018). De esta manera, en esta indagación científica se observó el nivel, grado o vínculo entre el acompañamiento pedagógico y la autoeficacia docente.

Esta indagación tiene un enfoque cuantitativo, porque empleó métodos científicos y estadísticos para hallar los resultados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). De esta manera, por intermedio de los hallazgos de las variables de tipo cuantitativa se dio respuesta o solución a los objetivos de la indagación científica.

El estudio usó el método hipotético deductivo, para refutar o aceptar el supuesto hipotético a partir de afirmaciones (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Es decir, se probó con elementos científicos y un parámetro de significación

estadística científica si el constructo acompañamiento pedagógico está vinculado con el constructo autoeficacia docente.

Esquemáticamente, el diseño se diagrama de la siguiente forma:



Dónde:

M: Símbolo de la muestra

O1: Símbolo del Análisis del constructo o variable 1: Acompañamiento pedagógico

O2: Símbolo del Análisis del constructo o variable 2: Autoeficacia docente

r: Símbolo del grado o nivel de correlación para dos variables

### 3.2 Variables y operacionalización

#### **Variable: Acompañamiento pedagógico**

**Definición conceptual:** Según la Resolución Viceministerial 104 (2020) del Ministerio de Educación, lo define como la estrategia o líneas estratégicas de formación docente que se encuentra en servicio en el contexto de su práctica, que está conformada por diferentes acciones, las que se pueden efectuar de forma presencial y/o virtual, para fomentar de manera colectiva o individual la tarea pedagógica y la evolución de la profesión docente, en favor del aprendizaje o adiestramiento de los estudiantes.

**Definición operacional:** De forma operacional se consideran las dimensiones e indicadores señaladas por el Ministerio de Educación (2014) que son tres dimensiones: dimensión visita en el aula (compuesto por siete indicadores), dimensión microtalleres (compuesto por cinco indicadores), y dimensión talleres de actualización docente (compuesto por seis indicadores). Los reactivos o ítems son medidos en escala de Likert (“nunca”, “casi nunca”, “a veces”, “casi siempre” y “siempre”).

**Escala de medición:** Ordinal. Los autores Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que es la escala que instaura una disposición gradual a los datos de forma creciente o decreciente (ver Anexo 1).

**Variable: Autoeficacia docente**

**Definición conceptual:** Según Bandura (1987) la autoeficacia docente lo define como la evaluación de las capacidades de la persona para lograr un nivel aceptable de rendimiento en una actividad en un contexto específico, donde el docente debe gestionarse en dos niveles de pensamiento: sentirse capaces y juzgarse capaces.

**Definición operacional:** De forma operacional se consideran las dimensiones e indicadores de Tschannen-Moran & Hoy (2001), que son tres dimensiones: para la dimensión eficacia en el manejo del estudiante (compuesto por tres indicadores), para la eficacia en las prácticas instruccionales (compuesto por tres indicadores), y para la dimensión eficacia en el manejo de clase (compuesto por dos indicadores). Los reactivos o ítems son medidos en escala de Likert (“nada”, “muy poco”, “algo”, “bastante” y “en gran medida”).

**Escala de medición:** Ordinal. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) es la escala que instaura una disposición gradual a los datos de forma creciente o decreciente (ver Anexo 1).

### **3.3 Población, muestra, muestreo y unidad de análisis**

#### **3.3.1 Población**

Se define población al agrupamiento de unidades de una indagación con rasgos semejantes, y se harán extensivas las conclusiones alcanzadas (Gallardo, 2017). En esta indagación, el conjunto poblacional estuvo constituido por 145 docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL de Lima 2022. Y está distribuida de la siguiente forma:

**Tabla 1***Distribución de la población de estudio*

Institución Educativa	Red Educativa	N° docentes
IEI N°1	A	12
IEI N°2	A	8
IEI N°3	A	17
IEI N°4	A	14
IEI N°5	A	12
IEI N°6	A	14
IE N°7	B	40
IEI N°8	B	16
IEI N°9	B	12
<b>Total</b>		<b>145</b>

Nota: Elaboración propia

**Criterios de inclusión en la población**

- Docente de nivel inicial y primaria de una UGEL de Lima.
- Docente de sexo femenino.
- Docente que acepte colaborar en el estudio

**Criterios de exclusión en la población**

- Personal administrativo de una UGEL de Lima.
- Personal de limpieza de una UGEL de Lima.
- Docente que el día de la recolección de datos no asista.
- Docente que evite participar de la indagación.
- Docente que responda incorrectamente o de forma incompleta los instrumentos.

**3.3.2 Muestra**

Se define muestra como el sub agrupamiento de elementos que constituyen la población, elegidos por algún procedimiento científico para ser incluidos en una investigación (Sánchez et al., 2018).

Para estimar el tamaño o cantidad muestral de la investigación, se procedió a usar la fórmula de la población finita, donde la población total es de 145 docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL de Lima 2022, que corresponde a esta jurisdicción de San Juan de Lurigancho, con un nivel de confiabilidad del 95%, una

prevalencia de 50%, y error o valor de precisión 7%. Según López (2004), el margen de error puede ser entre 2% y 10%, y debe ser expresado en decimales. Una muestra grande no garantiza la representatividad de la población de estudio, esta depende de varios factores como el diseño del muestreo y de cómo se seleccionará la muestra. Obteniéndose una cantidad muestral de 84 casos.

Para hallar la muestra se utilizó esta fórmula:

$$n = \frac{Z_{\alpha/2}^2 * p * q * N}{(N - 1) E^2 + Z_{\alpha/2}^2 * p * q}$$

Donde:

Tamaño total de población:	N = 145
Nivel de confianza (95%):	Z $\alpha$ = 1.96
Probabilidad favorable:	P = 0.50
Probabilidad no favorable:	Q = 0.50
Error o valor de precisión:	D = 0.07
Tamaño de la muestra:	n = 84

La muestra está distribuida de la siguiente forma:

**Tabla 2**

*Distribución de la muestra de estudio*

Institución Educativa	Red Educativa	Población de docentes	%	Muestra de docentes	%
IEI N°1	A	12	8.3%	7	8.3%
IEI N°2	A	8	5.5%	5	6.0%
IEI N°3	A	17	11.7%	10	11.9%
IEI N°4	A	14	9.7%	8	9.5%
IEI N°5	A	12	8.3%	7	8.3%
IEI N°6	A	14	9.7%	8	9.5%
IE N°7	B	40	27.6%	23	27.4%
IEI N°8	B	16	11.0%	9	10.7%
IEI N°9	B	12	8.3%	7	8.3%
<b>Total</b>		<b>145</b>	<b>100.0%</b>	<b>84</b>	<b>100.0%</b>

Nota: Elaboración propia / Factor de proporcionalidad: 84/145  $\approx$  0.579.

### **3.3.3 Muestreo**

El muestreo es el mecanismo o método usado para identificar elementos donde se busca indagar algún rasgo del subconjunto de una población. Se conoce dos tipos de muestreos (probabilístico y no probabilístico), respecto al proceso de muestreo probabilístico, estos son: aleatorio, estratificado, sistemático, entre otros. Y en relación al proceso del muestreo de tipo no probabilístico, estos son: bola de nieve, por conveniencia, por cuotas, etc. (Sánchez et al., 2018).

En este caso, se utilizó el muestreo probabilístico, que se define como el procedimiento que a partir de unidades de la población que tienen la misma posibilidad de ser elegidos para ser parte de una muestra (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

#### **Unidad de análisis:**

Docente de nivel inicial y primaria de una UGEL de Lima.

### **3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica es el mecanismo para obtener datos de un grupo de unidades de estudio (usuarios u objetos) de una población o conjunto poblacional de interés (Gallardo, 2017). Para esta indagación, la técnica o medio fue la encuesta, ya que facilitó realizar el trabajo de campo.

El instrumento consta de una lista de preguntas o ítems organizadas para conseguir información que está alineada al propósito del estudio (Gallardo, 2017). En la presente indagación científica fue el cuestionario, siendo la herramienta más adecuada para acopiar datos de la población de interés, en un tiempo determinado.

En esta indagación científica se utilizaron dos cuestionarios para el recojo de datos: El Cuestionario de Acompañamiento Pedagógico se ha tomado del estudio realizado por la docente Tipe (2020) basado en los criterios del Ministerio de Educación. El cuestionario está repartido en tres dimensiones: visita en el aula (12 reactivos o preguntas), microtalleres (8 reactivos o preguntas) y talleres de

actualización docente (10 reactivos o preguntas) sumando en conjunto 30 reactivos o preguntas medidos en escala Likert.

El puntaje global tendrá 3 categorías o niveles por intermedio de percentiles:

- Bueno (mayor P75: puntaje 121 a 150)
- Regular (P50 a P75: puntaje 90 a 120)
- Malo (menor P50: puntaje 30 a 89)

### **Ficha técnica: Cuestionario de Acompañamiento Pedagógico**

<b>Nombre original del instrumento</b>	Cuestionario de Acompañamiento Pedagógico
<b>Autor original</b>	María Tipe Gonzales
<b>Procedencia</b>	Perú
<b>Año de publicación</b>	Publicado en 2021 en la Tesis de Maestría presentada a la Universidad Cesar Vallejo
<b>Idioma original</b>	Español
<b>Validez</b>	La versión original del cuestionario de Tipe (2020) indica que dispone de validez de contenido por juicio de expertos, el cual verifica el contenido subyacente del instrumento.
<b>Confiabilidad</b>	La versión original del cuestionario de Tipe menciona tener confiabilidad alta (alfa de Cronbach: 0.945), así como para sus dimensiones (alfa de Cronbach: >0.70)
<b>Modo de aplicación</b>	Individual
<b>Tiempo de aplicación</b>	30 minutos
<b>Numero de ítems</b>	30 ítems
<b>Dimensiones</b>	Dispone de 3 dimensiones: Visita en el aula; Microtalleres; Talleres de actualización docente
<b>Tipo de respuesta</b>	Escala de Likert de 5 opciones: “Nunca”, “Casi nunca”, “A veces”, “Casi siempre”, “Siempre”
<b>Baremación</b>	Escala de percentiles

Nota: Elaboración propia

El segundo cuestionario es Autoeficacia docente basado en la Escala de autoeficacia percibida de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) adaptado por Fernández y Merino (2012). Este cuestionario está repartido en tres partes o dimensiones: Eficacia en el manejo del estudiante (8 reactivos o ítems), Eficacia en las prácticas instruccionales (8 reactivos o ítems) y Eficacia en el manejo del salón

de clase (8 reactivos o ítems), sumando en conjunto 24 reactivos o preguntas medidos en escala Likert.

El puntaje global tendrá 3 categorías o niveles por intermedio de percentiles:

- Buena (mayor P75: puntaje 97 a 120)
- Regular (P50 a P75: puntaje 72 a 96)
- Mala (menor P50: puntaje 24 a 71)

#### **Ficha técnica: Cuestionario de Autoeficacia Docente**

<b>Nombre original del instrumento</b>	Escala de autoeficacia percibida de Tschannen-Moran y Woolfolk
<b>Autor original</b>	Megan Tschannen-Moran y Anita Woolfolk
<b>Procedencia</b>	Estados Unidos
<b>Año de publicación</b>	Publicado en 2001 y adaptado al español por Fernández y Merino (2012).
<b>Idioma original</b>	Inglés
<b>Validez</b>	La versión original del cuestionario de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) precisa haber sido aplicada en contextos educativos, obteniéndose excelentes niveles de validez. Asimismo, el estudio de Fernández y Merino (2012) indica que dispone de validez de contenido, por juicio de expertos lo cual verifica el contenido subyacente del instrumento.
<b>Confiabilidad</b>	La versión original del cuestionario de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) menciona poseer adecuada confiabilidad; asimismo, el estudio de Fernández y Merino (2012) reporta una confiabilidad total alta (alfa de Cronbach: 0.90), así como para sus dimensiones (alfa de Cronbach: >0.70)
<b>Modo de aplicación</b>	Individual
<b>Tiempo de aplicación</b>	15 minutos
<b>Numero de ítems</b>	24 ítems
<b>Dimensiones</b>	Dispone de 3 dimensiones: Eficacia en el manejo del estudiante; Eficacia en las prácticas instruccionales; Eficacia en el manejo del salón de clase
<b>Tipo de respuesta</b>	Likert de 5 opciones: “Nada”, “Muy poco”, “Algo”, “Bastante”, “En gran medida”
<b>Baremación</b>	Escala de percentiles

Nota: Elaboración propia

## Validez y confiabilidad de instrumentos

La validez refiere la capacidad que muestra un instrumento de medición para evidenciar lo que se desea medir (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En este caso los instrumentos son validados por un grupo de especialistas a través de juicios de expertos (Ver anexo 5).

**Tabla 3**

*Resultados de la validación por juicio de expertos*

Especialista o experto	Especialidad	Instrumento	
		Acompañamiento pedagógico	Autoeficacia docente
Dr. Raúl Delgado Arenas	Asesor Teórico-Methodológico	Aplicable	Aplicable
Mg. Adela Faya Salas	Magister en Administración de Empresas	Aplicable	Aplicable
Dr. Rommel Lizandro Crispín	Asesor Teórico-Methodológico	Aplicable	Aplicable

Se define la confiabilidad como el grado de capacidad de un instrumento de medición cuando su aplicación será en diferentes oportunidades a grupos poblacionales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este sentido, los instrumentos fueron sometidos a un grupo de expertos o especialistas para realizar su validez, y se determinó la confiabilidad de los dos instrumentos, efectuando un procedimiento piloto, obteniendo puntajes que serán el insumo para la prueba de Alfa de Cronbach, teniendo en cuenta un valor o parámetro mayor 0.7, que indica lo confiable del instrumento.

**Tabla 4**

*Confiabilidad variable acompañamiento pedagógico*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.956	30

Nota: Elaboración propia

Previo a la aplicación del instrumento de la variable acompañamiento pedagógico, se realizó la evaluación de su confiabilidad a una muestra piloto de 32 profesoras, se recogió los datos se estimó su Alfa de Cronbach utilizando el programa SPSS

v.25, obteniendo un valor de 0.956, lo que representa un alto nivel de confiabilidad para el instrumento evaluado.

**Tabla 5**

*Confiabilidad variable autoeficacia docente*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.961	24

Nota: Elaboración propia

Previo a la aplicación del instrumento de la variable autoeficacia docente, se realizó la evaluación de su confiabilidad a una muestra piloto de 32 profesoras, se recogió los datos se estimó su Alfa de Cronbach utilizando el programa SPSS v.25, obteniendo un valor de 0.961, lo que representa un alto nivel de confiabilidad para el instrumento evaluado.

### **3.5 Procedimientos**

Luego de la aprobación del proyecto de indagación científica se realizó una reunión con las autoridades, directores integrantes de Instituciones Educativas de una UGEL de Lima, para coordinar la ejecución de la encuesta, previo al recojo de los datos, se les comunicó a los docentes el objetivo, el método, los beneficios; además, se señaló la confidencialidad de los datos. Posterior a ello, se ejecutó la encuesta. Los datos recogidos, serán organizados en un registro electrónico de datos para luego ser evaluado y analizado, cuyos resultados respondan a los objetivos de la investigación.

El trabajo de campo radicó, en la aplicación de forma presencial de los dos instrumentos elaborados para cada variable de estudio. Previamente, se comunicó vía correo electrónico o teléfono, a los docentes participantes el día y lugar de la aplicación de la encuesta, según la disponibilidad y tiempo de los mismos. Terminado el periodo de recolección, se procedió a efectuar un control de calidad de datos de los cuestionarios, para su posterior registro en una base de datos y análisis.

### 3.6 Método de análisis de datos

Se registraron los datos recogidos en el programa o aplicativo estadístico SPSS v. 25, diseñando una estructura o base informática de datos, donde se realizó el control de calidad de los datos, depuración y posterior codificación de las variables, así como la categorización de acuerdo a su operativización.

Autores como Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), sostienen que el análisis descriptivo se realiza agrupando datos en clases o categorías describiendo el número (n) y porcentaje (%). Está presente indagación, evaluó las respectivas frecuencias absolutas y porcentajes de los datos.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el análisis inferencial es una herramienta para demostrar si dos constructos están vinculados de forma significativa valorando distintos test o pruebas científicas estadísticas. Está presente indagación, hizo uso de la prueba de correlación de Spearman, con un nivel o parámetro de confianza: 95%, siendo un valor  $p < 0.05$ , el referente para ser considerado significativo.

#### Tabla 6

*Clasificación del grado de Correlación de Spearman*

Rango de Rho	Significado
0.00 - 0.25	Escasa o nula
0.26 - 0.50	Débil
0.51 - 0.75	Entre moderada y fuerte
0.76 - 1.00	Entre fuerte y perfecta

*Nota:* Martínez *et al.* (2009)

### 3.7 Aspectos éticos

La indagación asegura la reserva de los datos recolectados, si estos fueran usados para ser publicados en una revista o medio semejante, no se mostrará la caracterización de los encuestados o participantes. Además, la indagadora es la que se responsabiliza del procedimiento de gestión de datos. Se respetó los derechos exclusivos de los autores de las fuentes bibliográficas utilizadas en la investigación, citando y referenciando de acuerdo a la última versión de las normas

APA, 7ma edición. El rigor científico de esta investigación amerita el respeto del código de ética descrito por la Universidad César Vallejo, así como el conjunto de normas y reglamentos de investigación de la casa de estudio superior.

#### IV. RESULTADOS

##### Análisis Descriptivo

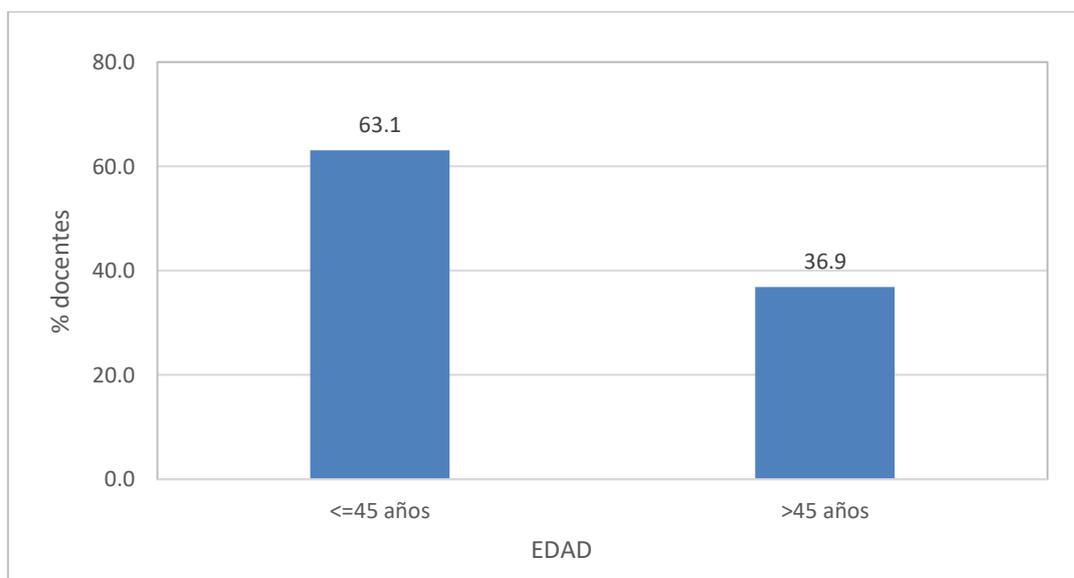
**Tabla 7**

*Edad de las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022*

Edad	N	%	% válido	% acumulado
<=45 años	53	63.1	63.1	63.9
>45 años	31	36.9	36.9	100.0
Total	84	100.0	100.0	

*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

**Figura 1.** Edad de las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022



*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

En la tabla 7 y figura 1, se observa que el 63.1% de las profesoras del nivel inicial y primaria de una UGEL de Lima, tienen edades menores o iguales a 45 años, y el 36.9% son mayores a 45 años.

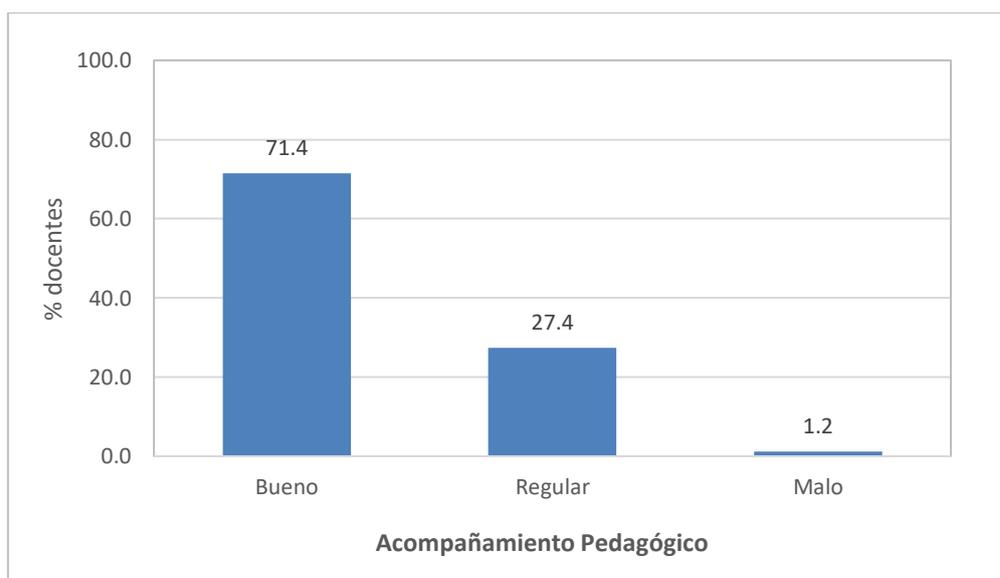
**Tabla 8**

*Acompañamiento pedagógico en las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022*

	N	%	% válido	% acumulado
Bueno	60	71.4	71.4	71.4
Regular	23	27.4	27.4	98.8
Malo	1	1.2	1.2	100.0
Total	84	100.0	100.0	

*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

*Figura 2. Acompañamiento pedagógico en las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022*



*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

En la tabla 8 y figura 2, se observa que el 71.4% de las profesoras del nivel inicial y primaria de una UGEL de Lima, perciben con un nivel bueno el acompañamiento pedagógico, 27.4% lo aprecian de forma regular y el 1.2% de forma mala.

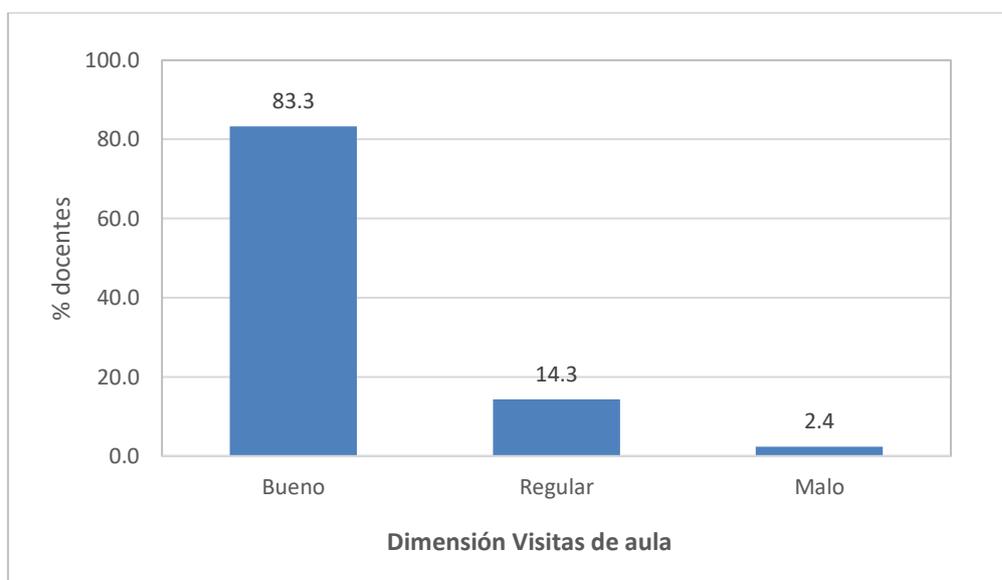
**Tabla 9**

*Visita en el aula en las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022*

	N	%	% válido	% acumulado
Bueno	70	83.3	83.3	83.3
Regular	12	14.3	14.3	97.6
Malo	2	2.4	2.4	100.0
Total	84	100.0	100.0	

*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

*Figura 3. Visita en el aula en las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022*



*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

En la tabla 9 y figura 3, se observa que el 83.3% de las profesoras del nivel inicial y primaria de una UGEL, de Lima, perciben con un nivel bueno las visita en el aula, 14.3% lo aprecian de forma regular y el 2.4% de forma mala.

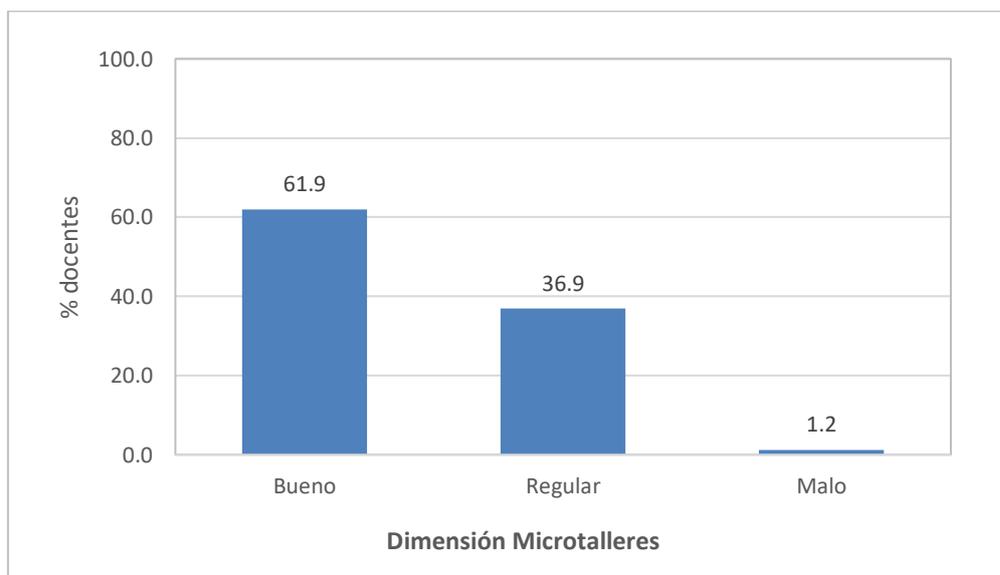
**Tabla 10**

*Microtalleres en las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022*

	N	%	% válido	% acumulado
Bueno	52	61.9	61.9	61.9
Regular	31	36.9	36.9	98.8
Malo	1	1.2	1.2	100.0
Total	84	100.0	100.0	

*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

*Figura 4. Microtalleres en las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022*



*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

En la tabla 10 y figura 4, se observa que el 61.9% de las profesoras del nivel inicial y primaria de una UGEL, de Lima, perciben con un nivel bueno los microtalleres, 36.9% lo aprecian de forma regular y el 1.2% de forma malo.

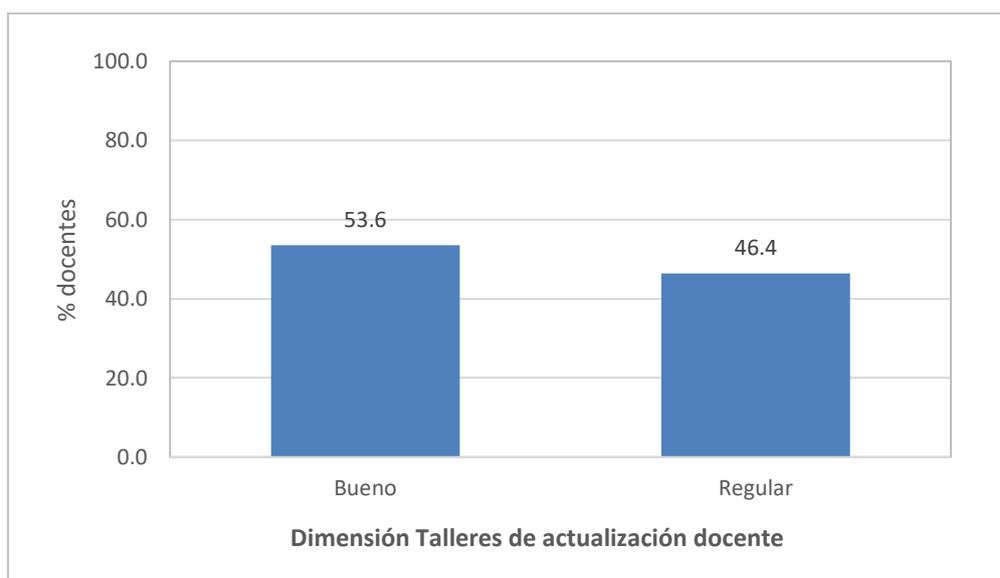
**Tabla 11**

*Talleres de actualización en las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022*

	N	%	% válido	% acumulado
Bueno	45	53.6	53.6	53.6
Regular	39	46.4	46.4	100.0
Total	84	100.0	100.0	

*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

**Figura 5.** Talleres de actualización en las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022



*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

En la tabla 11 y figura 5, se observa que el 53.6% de las profesoras del nivel inicial y primaria de una UGEL, de Lima, perciben con un nivel bueno los talleres de actualización docente, 46.4% lo aprecian de forma regular. No hubo profesoras que lo percibieron de forma mala.

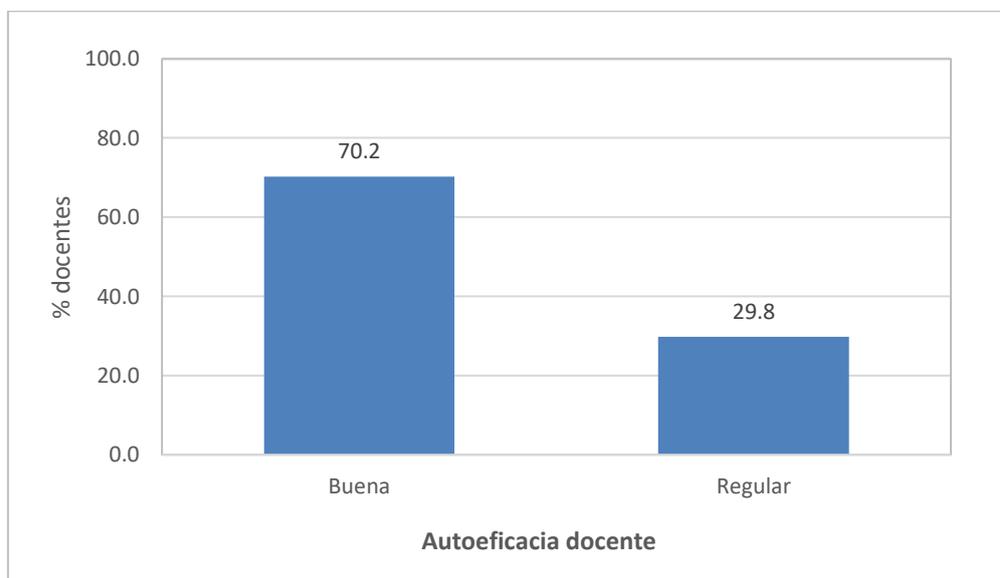
**Tabla 12**

*Autoeficacia en las docentes de nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022*

	N	%	% válido	% acumulado
Buena	59	70.2	70.2	70.2
Regular	25	29.8	29.8	100.0
Total	84	100.0	100.0	

*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

**Figura 6.** Autoeficacia en las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022



*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

En la tabla 12 y figura 6, se observa que el 70.2% de las profesoras del nivel inicial y primaria de una UGEL, de Lima, perciben con un nivel bueno la autoeficacia docente, 29.8% lo aprecian de forma regular. No hubo docentes que lo percibieron de forma mala.

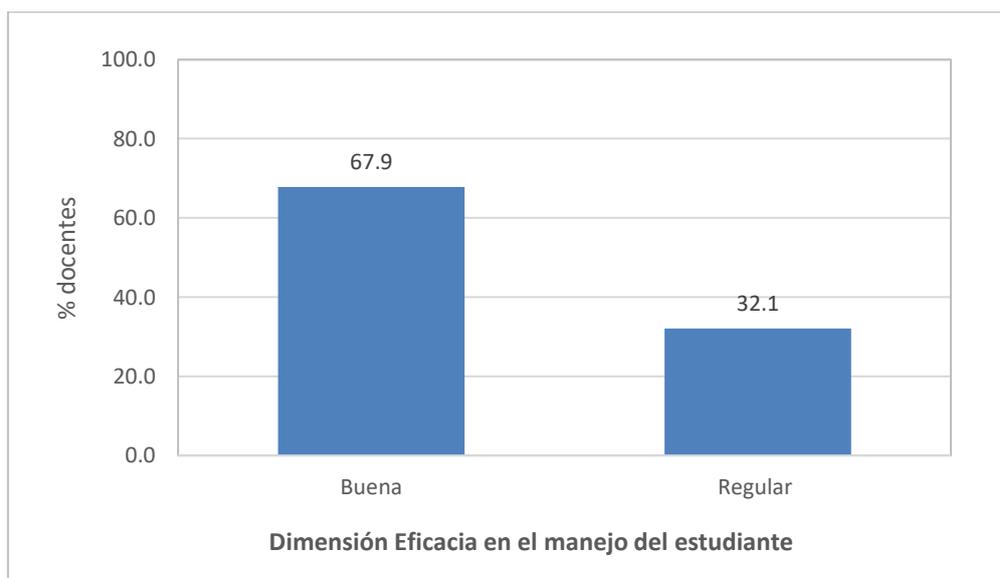
**Tabla 13**

Eficacia en el manejo del estudiante en las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022

	N	%	% válido	% acumulado
Buena	57	67.9	67.9	67.9
Regular	27	32.1	32.1	100.0
Total	84	100.0	100.0	

*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

*Figura 7.* Eficacia en el manejo del estudiante en las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022



*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

En la tabla 13 y figura 7, se observa que el 67.9% de las profesoras del nivel inicial y primaria de una UGEL, de Lima, perciben con un nivel bueno la eficacia en el manejo del estudiante, 32.1% lo aprecian de forma regular. No hubo profesoras que lo percibieron de forma mala.

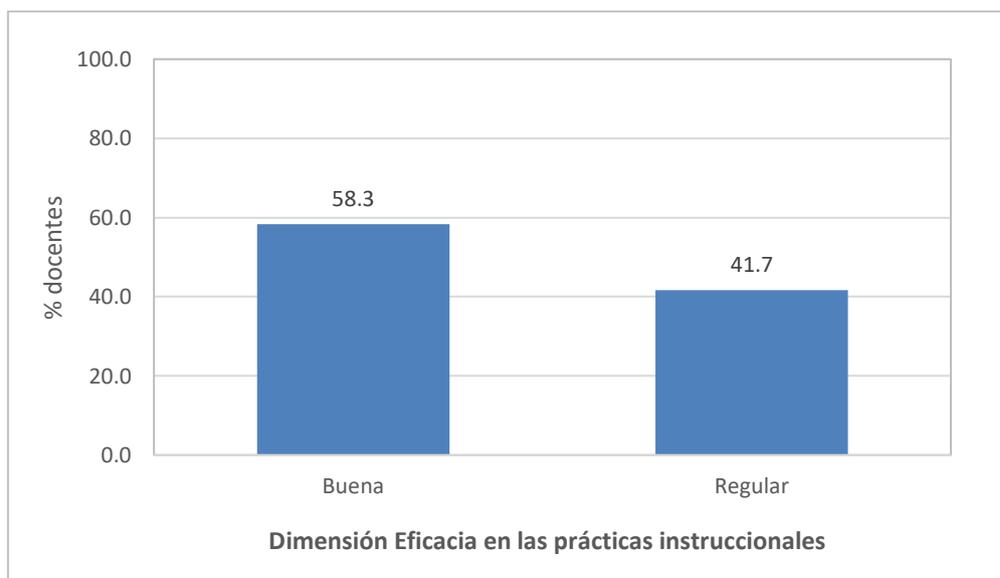
**Tabla 14**

*Eficacia en las prácticas instruccionales en las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022*

	N	%	% válido	% acumulado
Buena	49	58.3	58.3	58.3
Regular	35	41.7	41.7	100.0
Total	84	100.0	100.0	

*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

**Figura 8.** Eficacia en las prácticas instruccionales en las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022



*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

En la tabla 14 y figura 8, se observa que el 58.3% de las profesoras del nivel inicial y primaria de una UGEL, de Lima, perciben con un nivel bueno la eficacia en las prácticas instruccionales, 41.7% lo aprecian de forma regular. No hubo profesoras que lo percibieron de forma mala.

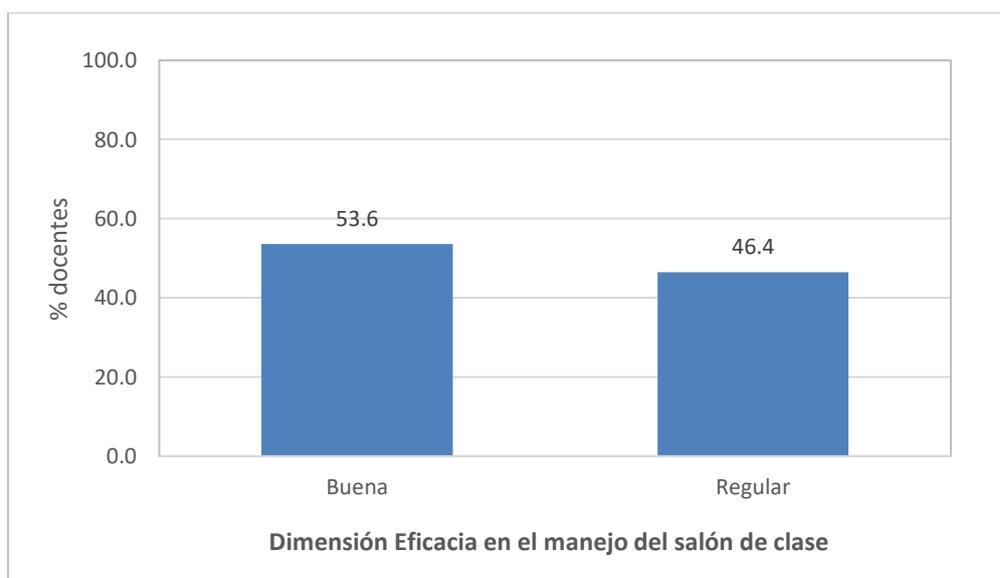
**Tabla 15**

*Eficacia en el manejo del salón de clase en las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022*

	N	%	% válido	% acumulado
Buena	45	53.6	53.6	53.6
Regular	39	46.4	46.4	100.0
Total	84	100.0	100.0	

*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

*Figura 9. Eficacia en el manejo del salón de clase en las docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL, Lima 2022*



*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

En la tabla 15 y figura 9, se observa que el 53.6% de las profesoras del nivel inicial y primaria de una UGEL, de Lima, perciben con un nivel bueno la eficacia en el manejo del salón de clase, 46.4% lo aprecian de forma regular. No hubo profesoras que lo percibieron de forma mala.

Tablas bivariadas de variables acompañamiento pedagógico – autoeficacia docente

**Tabla 16**

*Acompañamiento pedagógico – Autoeficacia docente*

Acompañamiento pedagógico	Autoeficacia docente							
	Buena		Regular		Mala		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bueno	46	76.7%	14	23.3%	0	0.0%	60	100.0%
Regular	13	56.5%	10	43.5%	0	0.0%	23	100.0%
Malo	0	0.0%	1	100.0%	0	0.0%	1	100.0%

*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

En la tabla 16, se observa que el 76.7% de las docentes que califican el acompañamiento pedagógico como bueno, califican la autoeficacia docente de igual manera. El 43.5% de las profesoras que califican el acompañamiento pedagógico como regular, califican la autoeficacia docente de igual forma. No hubo profesoras que calificaran como malo tanto el acompañamiento pedagógico como la autoeficacia docente.

Tablas cruzadas: Dimensiones del Acompañamiento pedagógico – Autoeficacia docente

**Tabla 17**

*Dimensión Visita en el aula – Autoeficacia docente*

Visita en el aula	Autoeficacia Docente							
	Buena		Regular		Mala		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bueno	50	71.4%	20	28.6%	0	0.0%	70	100.0%
Regular	8	66.7%	4	33.3%	0	0.0%	12	100.0%
Malo	1	50.0%	1	50.0%	0	0.0%	2	100.0%

*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

En la tabla 17, se observa que el 71.4% de las profesoras que califican las visita en el aula como bueno, califican la autoeficacia docente de igual manera. El 33.3% de las profesoras que califican las visita en el aula como regular, califican la autoeficacia docente de igual forma. No hubo profesoras que calificaran como malo tanto las visita en el aula como la autoeficacia docente.

**Tabla 18**

*Dimensión Microtalleres – Autoeficacia docente*

Microtalleres	Autoeficacia Docente							
	Buena		Regular		Mala		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bueno	41	78.8%	11	21.2%	0	0.0%	52	100.0%
Regular	18	58.1%	13	41.9%	0	0.0%	31	100.0%
Malo	0	0.0%	1	100.0%	0	0.0%	1	100.0%

*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

En la tabla 18, se observa que el 78.8% de las profesoras que califican los microtalleres como bueno, califican la autoeficacia docente de igual manera. El 41.9% de las profesoras que califican los microtalleres como regular, califican la autoeficacia docente de igual forma. No hubo profesoras que calificaran como malo tanto los microtalleres como la autoeficacia docente.

**Tabla 19**

*Dimensión Talleres de actualización docente – Autoeficacia docente*

Talleres de actualización docente	Autoeficacia Docente							
	Buena		Regular		Mala		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bueno	37	82.2%	8	17.8%	0	0.0%	45	100.0%
Regular	22	56.4%	17	43.6%	0	0.0%	39	100.0%
Malo	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%

*Nota:* Encuestas analizadas en el programa SPSS

En la tabla 19, se observa que el 82.2% de las profesoras que califican los talleres de actualización docente como bueno, califican la autoeficacia docente de igual manera. El 43.6% de las profesoras que califican los talleres de actualización docente como regular, califican la autoeficacia docente de igual forma. No hubo profesoras que calificaran como malo tanto los talleres de actualización docente como la autoeficacia docente.

## Análisis Inferencial

### Prueba de hipótesis para evaluar la distribución normal

Hipótesis:

Ho: Los datos de la variable de investigación proceden de una distribución normal.

Ha: Los datos de la variable de investigación no proceden de una distribución normal.

Hipótesis nula: Valor  $p > 0.05$  - Los datos tienen una distribución normal.

Hipótesis alterna: Valor  $p < 0.05$  - Los datos no tienen una distribución normal.

### Tabla 20

*Prueba de normalidad de las variables y sus dimensiones*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Acompañamiento Pedagógico	0.4444	84	0.000
Visita en el aula	0.4966	84	0.000
Microtalleres	0.3962	84	0.000
Talleres de actualización docente	0.3583	84	0.000
Autoeficacia Docente	0.4436	84	0.000
Eficacia en el manejo del estudiante	0.4316	84	0.000
Eficacia en las prácticas instruccionales	0.3829	84	0.000
Eficacia en el manejo del salón de clase	0.3583	84	0.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

La tabla 20, se observa la prueba de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov) aplicada a las variables de estudio: acompañamiento pedagógico y autoeficacia docente junto a sus dimensiones, evidenciándose que no proceden de una distribución normal ( $p < 0.05$ ). Lo que significa, que se aplicará una prueba no paramétrica para evaluar las hipótesis de investigación: general y específica, la prueba se denomina Correlación de Spearman.

## Prueba de hipótesis general

Ho: No existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022.

Ha: Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022.

Regla de decisión:

Si p-valor < 0.05, entonces se rechaza la Ho

Si p-valor  $\geq$  0.05, entonces no se rechaza la Ho

**Tabla 21**

*Prueba de hipótesis general*

		Correlaciones		
			Acompañamiento Pedagógico	Autoeficacia Docente
Rho de Spearman	Acompañamiento Pedagógico	Coefficiente de correlación	1	0.231*
		Sig. (bilateral)		0.035
	Autoeficacia Docente	N	84	84
		Coefficiente de correlación	0.231*	1
		Sig. (bilateral)	0.035	
		N	84	84

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Según se observa en la tabla 21, el valor  $p=0.035 < 0.05$ , lo que nos señala que se debe rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna; esto es, que existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y la autoeficacia docente. Asimismo, el coeficiente de correlación es  $\rho=0.231$ , esto significa que el grado o nivel de correlación es escasa y de forma positiva.

## Prueba de hipótesis específica 1

Ho: No existe relación significativa entre la dimensión visita en el aula con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022.

Ha: Existe relación significativa entre la dimensión visita en el aula con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022.

Regla de decisión:

Si  $p\text{-valor} < 0.05$ , entonces se rechaza la Ho

Si  $p\text{-valor} \geq 0.05$ , entonces no se rechaza la Ho

**Tabla 22**

*Prueba de hipótesis específica 1*

		Correlaciones		
			Visita en el aula	Autoeficacia Docente
Rho de Spearman	Visita en el aula	Coefficiente de correlación	1	0.061
		Sig. (bilateral)		0.579
		N	84	84
	Autoeficacia Docente	Coefficiente de correlación	0.061	1
		Sig. (bilateral)	0.579	
		N	84	84

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Según se observa en la tabla 22, el valor  $p=0.579 > 0.05$ , lo que nos señala que no se debe rechazar la hipótesis nula y no aceptar la hipótesis alterna; esto es, que no existe relación significativa entre la dimensión visita en el aula y la autoeficacia docente. Asimismo, el coeficiente de correlación es  $\rho=0.061$ , esto significa que el grado o nivel de correlación es casi nula y de forma positiva.

## Prueba de hipótesis específica 2

Ho: No existe relación significativa entre la dimensión microtalleres con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022.

Ha: Existe relación significativa entre la dimensión microtalleres con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022.

Regla de decisión:

Si  $p\text{-valor} < 0.05$ , entonces se rechaza la Ho

Si  $p\text{-valor} \geq 0.05$ , entonces no se rechaza la Ho

**Tabla 23**

*Prueba de hipótesis específica 2*

		Correlaciones		
			Microtalleres	Autoeficacia Docente
Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	1	0.251*
	Microtalleres	Sig. (bilateral)		0.021
		N	84	84
	Autoeficacia Docente	Coefficiente de correlación	0.251*	1
		Sig. (bilateral)	0.021	
		N	84	84

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Según se observa en la tabla 23, el valor  $p=0.021 < 0.05$ , lo que nos señala que se debe rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna; esto es, que existe relación significativa entre la dimensión microtalleres y la autoeficacia docente. Asimismo, el coeficiente de correlación es  $\rho=0.251$ , esto significa que el grado o nivel de correlación es escasa y de forma positiva.

### Prueba de hipótesis específica 3

Ho: No existe relación significativa entre la dimensión talleres de actualización docente con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022.

Ha: Existe relación significativa entre la dimensión talleres de actualización docente con la autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022.

Regla de decisión:

Si p-valor < 0.05, entonces se rechaza la Ho

Si p-valor  $\geq$  0.05, entonces no se rechaza la Ho

**Tabla 24**

*Prueba de hipótesis específica 3*

		Correlaciones		
			Talleres de actualización docente	Autoeficacia Docente
Rho de Spearman	Talleres de actualización docente	Coeficiente de correlación	1	0.282**
		Sig. (bilateral)		0.009
		N	84	84
	Autoeficacia Docente	Coeficiente de correlación	0.282**	1
		Sig. (bilateral)	0.009	
		N	84	84

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Según se observa en la tabla 24, el valor  $p=0.009 < 0.05$ , lo que nos señala que se debe rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna; esto es, que existe relación significativa entre la dimensión talleres de actualización docente y la autoeficacia docente. Asimismo, el coeficiente de correlación es  $\rho=0.282$ , esto significa que el grado o nivel de correlación es débil y de forma positiva.

## V. DISCUSIÓN

Esta indagación científica tuvo como escenario las instituciones educativas de una UGEL de Lima, con la finalidad de determinar cómo se vincula significativamente el acompañamiento pedagógico y la autoeficacia docente. De igual forma, se deseó conocer la vinculación de las dimensiones o componentes del acompañamiento pedagógico con la variable autoeficacia docente.

Se utilizaron dos instrumentos para medir ambos constructos de estudio, para la variable acompañamiento pedagógico se tomó el cuestionario elaborado por Tipe (2020) y para la variable autoeficacia docente, se tomó en cuenta el cuestionario elaborado por Tschannen-Moran y Woolfolk publicado en el 2001 y adaptado por Fernández y Merino (2012). Además, se tenía evidencia que ambos instrumentos eran confiables, no obstante, se corroboró sus propiedades métricas, aplicándose una prueba piloto, observándose para el instrumento de la variable acompañamiento pedagógico un alfa de Cronbach=0.956, y para la variable autoeficacia docente un alfa de Cronbach=0.961.

Entre los hallazgos, la mayor parte de docentes (71.4%) de una UGEL de Lima, percibió con un nivel bueno el acompañamiento pedagógico, 27.4% lo apreció de forma regular y el 1.2% de forma mala o no adecuada. Asimismo, la mayor parte de docentes (70.2%) percibió como buena la autoeficacia docente, 29.8% lo apreció de forma regular. No se observó docentes que lo hayan percibido de forma mala. Estos resultados coinciden con Quispe (2018), quien reportó que el acompañamiento pedagógico en docentes de una institución educativa inicial, tuvo un nivel bueno (45.5%), 32.7% muy bueno, 20.0% regular y 1.8% malo. Por su parte, Lara et al. (2022) y Suárez (2019) mostraron que el acompañamiento pedagógico tiene un nivel aceptable, con porcentajes de 54.0%, y 68.0%, respectivamente. Sin embargo, difiere con los hallazgos de García y Huamán (2018), donde el 79.5% de los docentes tuvieron nivel regular de acompañamiento pedagógico, 15.4% nivel malo y 5.1% nivel bueno. Estos hallazgos, revelan que el acompañamiento pedagógico, sigue siendo una herramienta estratégica fundamental, para la mejora de la tarea pedagógica de los educadores en nuestro

país, fortaleciendo sus competencias y capacidades en favor de los educandos y se debe realizar de manera continua. Esto concuerda con los fundamentos teóricos del Ministerio de Educación, quien señala que esta estrategia mejora la tarea pedagógica y la evolución de la profesión docente, en favor del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se observa que la percepción que se tiene sobre esta herramienta pedagógica, no es del todo adecuada, evidenciando que se debe hacer ajustes a su proceso de ejecución. Es necesario que las autoridades como directivos, coordinadores de las redes educativas, funcionarios de UGEL y del Ministerio de Educación, realicen las medidas correctivas para que este articulado a las demandas socioeducativas, de esta manera favorecer que aprendizajes deben lograr nuestros educandos, así como a empoderar la gestión pedagógica de las instituciones educación básica regular.

Por otro lado, Yong (2022), observó que el 38.1% de los docentes tuvieron un nivel bajo de autoeficacia, 33.3% nivel medio y 28.6% nivel alto. Asimismo, Idrogo (2020), señaló que el 42.1% de los docentes tuvieron un nivel medio de autoeficacia, 32.4% un comportamiento bajo y 25.5% un comportamiento alto. Resultados que difieren con los encontrados en esta investigación. Lo que significaría que hay docentes, que no estarían muy satisfecho con su labor docente, expresando una baja motivación y bajo control de sus acciones. Y que trabajarían en un entorno con condiciones no adecuadas que salen de su control, como el contexto de la institución educativa, la irresponsabilidad de las autoridades, la baja dedicación de los estudiantes, las condiciones familiares, etc.

Estos hallazgos, tendría una explicación en función a la motivación que experimentan las personas, en este caso los docentes, y que estarían basados en los juicios personales, con un rol fundamental que estarían vinculados al miedo y evitación, lo que tendría un impacto favorable o no sobre la motivación y el comportamiento humano (Bandura, 1977; Bandura, 1997; Garrido, 2004).

Cuando procedemos a examinar la relación del acompañamiento pedagógico con la autoeficacia docente, se observa que existe una relación positiva y escasa entre ambas variables ( $\rho=0.231$ ;  $p=0.035$ ). Estos resultados guardarían

relación con lo reportado por Suárez (2019) quien observó que el acompañamiento pedagógico está correlacionado positivamente con la eficiencia del trabajo docente ( $\rho=0.686$ ;  $p=0.001$ ). García y Huamán (2018) mostraron que el acompañamiento pedagógico se vincula significativamente con el desempeño docente ( $\rho=0.382$ ;  $p<0.05$ ); igualmente, Quispe (2018) reportó que el acompañamiento pedagógico y la práctica o labor docente están vinculados significativamente ( $\rho=0.819$ ;  $p<0.05$ ), así como Lara et al. (2022), quien encontró una vinculación significativa entre el acompañamiento al formador pedagógico y el desempeño docente ( $\rho=0.99$ ;  $p<0.05$ ). Estos resultados, reflejan la importancia de la implementación y práctica constante del acompañamiento pedagógico en las escuelas del país, ya que estarían contribuyendo o favoreciendo a mejorar el desempeño docente, al desarrollo de sus capacidades y conocimientos, siendo una herramienta estratégica de motivación y mejoramiento de la confianza docente, que converge finalmente en alcanzar la autoeficacia docente.

Los resultados de comprobar la vinculación entre las dimensiones del acompañamiento pedagógico con la autoeficacia docente, tienen un comportamiento muy similar al encontrado cuando se realizó la comprobación de la relación de las variables de estudio, es decir, la existencia de la relación acompañamiento pedagógico y autoeficacia docente. Se verificó que la dimensión microtalleres se relacionó significativamente con la autoeficacia docente ( $\rho=0.251$ ;  $p=0.021$ ), ocurriendo lo mismo con la dimensión talleres de actualización docente ( $\rho=0.282$ ;  $p=0.009$ ). No obstante, la dimensión visita en el aula se comprobó que no existe relación significativa con la autoeficacia docente ( $\rho=0.061$ ;  $p<0.579$ , donde se ha observado ciertos aspectos por mejorar, como la organización de las visitas en el aula, comunicación oportuna al maestro, gestión de material a utilizarse, y el registro de las pruebas de evaluación, afectando la motivación y la confianza del mismo, acciones que no permitirían alcanzar nivel de autoeficacia óptimo.

Hubo estudios que vinculaban la autoeficacia docente con el desempeño laboral, como el de Idrogo (2020), quien reportó que existía vinculación positiva entre las dos variables ( $\rho=0.54$ ;  $p<0.05$ ). Igualmente, Hernández y Ceniceros

(2018), comprobó la vinculación significativa entre la autoeficacia docente y el desempeño docente ( $r=0.544$ ;  $p<0.05$ ). Estos resultados, estarían vinculados indirectamente con los hallazgos de esta investigación, es decir, así como se ha demostrado que la autoeficacia docente está relacionada significativamente con el acompañamiento pedagógico, la autoeficacia también fortalecería la labor docente, mejorando las habilidades o destrezas personales de los docentes, así como su motivación, siendo esencial la participación de los directivos, ya que ellos deben liderar la aplicación de esta estrategia, recogiendo propuesta de los maestros luego del proceso de monitoreo para realizar la retroalimentación o medidas necesarias.

Por su parte, Shahzad y Naureen (2017) observó la relación significativa entre la autoeficacia docente y el rendimiento académico ( $\rho=0.253$ ;  $p<0.05$ ). Resultado, que estaría relacionado indirectamente con los de este estudio, ya que revelan la importancia de la autoeficacia como recurso personal docente, siendo fundamental para el proceso de enseñanza. Se debe considerar la implementación de programas de formación con la finalidad de mejorar el nivel de autoeficacia de los maestros, para asegurar de esta manera la transmisión de mejores habilidades a los estudiantes.

En la literatura, se observaron investigaciones que utilizaban uno de los constructos de indagación como el acompañamiento pedagógico y la vinculación con variables afines a la autoeficacia como la eficiencia del trabajo docente y el desempeño docente. No obstante, las dimensiones están denominadas de diferentes maneras, pero que si guardarían relación con la eficiencia docente. Como los resultados dados Suárez (2019), quien reportó que las dimensiones del acompañamiento pedagógico: dominio pedagógico ( $\rho=0.578$ ;  $p=0.002$ ), dominio en el uso de material pedagógico ( $\rho=0.589$ ;  $p=0.002$ ) y dominio en el desarrollo de los aprendizajes ( $\rho=0.669$ ;  $p=0.002$ ) están vinculados de forma significativa con la eficiencia del trabajo docente.

Asimismo, García y Huamán (2018), presentó que las dimensiones del acompañamiento pedagógico como: personal ( $\rho=0.401$ ;  $p=0.000$ ), pedagógica ( $\rho=0.418$ ;  $p=0.000$ ) y social comunitaria ( $\rho=0.437$ ;  $p=0.000$ ) están relacionados

significativamente con el desempeño docente. Los resultados de este autor, muestran que el acompañamiento pedagógico es un recurso que fortalece la autonomía profesional docente, mejora su desempeño y lo más importante que mejora el aprendizaje de los estudiantes. En este caso, el acompañamiento pedagógico estaba medido o representado por diferentes dimensiones a la presente investigación. Y donde el rol fundamental lo tiene el director del colegio al realizar el acompañamiento, que no solo debe estar enfocado en la parte pedagógica, sino que también en el desarrollo personal, afectiva y la parte social comunitaria en donde se desenvuelve el docente.

Esta representación o variaciones que tiene el acompañamiento pedagógico, en su estructura debe llevarnos a la reflexión, que esta estrategia no solo debe estar enfocada en la formación educativa del docente, sino que debe tener una mirada más amplia, más holística, que le permita una mejor interacción con el estudiante, con sus pares, y padres de familia. Además, debe mostrar un comportamiento ético, con iniciativas en el plano personal para la toma de decisiones, con empatía y afecto a los demás; es decir el acompañamiento pedagógico debe buscar que el docente se distinga también en su desarrollo personal y su capacidad de liderazgo.

Por otro lado, hubieron estudios que vinculaban el acompañamiento pedagógico con las dimensiones de la variable afín práctica docente, como el reportado por Quispe (2018), quien observó que el acompañamiento pedagógico estaba relacionado significativamente con las dimensiones de la práctica docente: preparación para el aprendizaje ( $\rho=0.568$ ;  $p=0.000$ ), enseñanza para el aprendizaje ( $\rho=0.816$ ;  $p=0.000$ ), participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad ( $\rho=0.696$ ;  $p=0.000$ ) y desarrollo de la profesión docente ( $\rho=0.683$ ;  $p=0.000$ ). Por su parte, Lara et al. (2022), publicó que el acompañamiento pedagógico estaba relacionado significativamente con las dimensiones del desempeño docente: planificación ( $p=0.000$ ), ejecución ( $p=0.000$ ), y competencias complementarias ( $p=0.000$ ).

Estos hallazgos, confirmarían que el acompañamiento pedagógico es una de las herramientas estratégicas facilitadas por el Ministerio de Educación, cuya

finalidad es fortalecer la autoeficacia docente, ya que promovería de forma individual como grupal la mejora de la experiencia pedagógica en relación a las competencias y dominios que se exigen en el marco de buen desempeño del trabajo del maestro. Acciones que deben ir acompañadas de la reflexión crítica para mejorar nuestra práctica de la enseñanza, y el alcance de los logros de los aprendizajes del currículo de educación básica regular.

Además, se infiere que el acompañamiento pedagógico, por ser un instrumento de gestión educativa, debe ser fomentado en los diversos escenarios de la educación, específicamente en las escuelas de nivel educativo básica regular, más aún en un contexto como la emergencia sanitaria, que ha limitado el uso de diferentes recursos que se utilizaban en el modo presencial (pizarras, interacción profesor-alumno, materiales educativos, etc.). La práctica de este monitoreo contribuiría a tener una educación con calidad, con aprendizajes significativos de los educandos.

Estos aspectos que involucran el desarrollo del acompañamiento pedagógico, como el uso de estrategias novedosas, un lenguaje asertivo, claro y adecuado para el grupo de estudiantes del nivel inicial y primaria, y la disponibilidad de suficientes recursos didácticos, darían resultados óptimos. Y que se reflejarían en el fortalecimiento de las expectativas de los docentes que tienen sobre su práctica laboral, así como un mejor concepto de sí mismo, una mayor confianza en sus conocimientos, potencialidades, capacidades y habilidades para el desarrollo de su práctica educativa enfocada en los logros de los educandos, es decir en una mejora de la percepción de la autoeficacia.

Una reflexión final, a partir de los resultados observados, nos conduce a afirmar que el acompañamiento pedagógico es una de las herramientas estratégicas pedagógicas más importantes en el ámbito educativo y que tendría un efecto significativo sobre el comportamiento del docente, su control de sus acciones, así como su capacidad de resiliencia y motivación antes los hechos de su quehacer laboral. Docentes seguros tienen una mayor capacidad para enseñar, creando experiencias que aumentan su control y seguridad para la enseñanza, así

como la capacidad para autodirigirse (Ruiz, 2005). Por otro lado, docentes con baja autoeficacia pueden generar estrés, reflejándose en la capacidad para enseñar, por ende, un bajo desempeño laboral, con consecuencias esto recaería en el aprendizaje de los alumnos.

Además, no solo las estrategias deben estar enfocadas a la parte pedagógica, o de los quehaceres educativos de aprendizaje y enseñanza, sino que deben tener una mirada hacia el lado personal del docente, proponiendo medidas o acciones que fortalezcan su lado personal, cognitivo, el aspecto ético, los valores culturales, su liderazgo, su capacidad de participar en la comunidad, lo que aumentaría un mejor control de sus acciones, es decir su autoeficacia docente.

## VI. CONCLUSIONES

Luego de los hallazgos mostrados basados en el trabajo de campo realizado y que tuvo como fuentes docentes del nivel inicial y primaria de una UGEL de Lima, se llegaron a las siguientes conclusiones:

### Primera

En esta indagación científica se ha observado una correlación escasa y positiva ( $\rho=0.231$ ;  $p<0.05$ ) entre el acompañamiento pedagógico y la autoeficacia docente. Esto evidencia que no todos los valores altos del acompañamiento pedagógico le corresponden valores altos de autoeficacia docente. Sin embargo, se ha comprobado que existe relación significativa entre la variable acompañamiento pedagógico y autoeficacia docente de una UGEL de Lima 2022.

### Segunda

En esta indagación científica se ha observado una correlación casi nula y positiva ( $\rho=0.061$ ;  $p>0.05$ ) entre la dimensión visita en el aula y la autoeficacia docente. Esto evidencia que valores de la dimensión visita en el aula y los valores de autoeficacia docente no tendrían una correspondencia definida. Comprobándose que no existe relación significativa entre la dimensión visita en el aula y autoeficacia docente de una UGEL de Lima 2022.

### Tercera

En esta indagación científica se ha observado una correlación escasa y positiva ( $\rho=0.251$ ;  $p<0.05$ ) entre la dimensión microtalleres y la autoeficacia docente. Esto evidencia que no todos los valores altos de la dimensión microtalleres le corresponden valores altos de autoeficacia docente. Sin embargo, se ha comprobado que existe relación significativa entre la dimensión microtalleres y autoeficacia docente de una UGEL de Lima 2022.

#### Cuarta

En esta indagación científica se ha observado una correlación débil y positiva ( $\rho=0.289$ ;  $p<0.05$ ) entre la dimensión talleres de actualización docente y la autoeficacia docente. Esto evidencia que no todos los valores altos de la dimensión talleres de actualización docente le corresponden valores altos de autoeficacia docente. Sin embargo, se ha comprobado que existe relación significativa entre la dimensión talleres de actualización docente y autoeficacia docente de una UGEL de Lima 2022.

## VII. RECOMENDACIONES

Establecido la relación entre la variable acompañamiento pedagógico y sus dimensiones con la variable autoeficacia docente de una UGEL de Lima, se propusieron las recomendaciones que se presentan a continuación:

### Primera

Se debe continuar con el programa de acompañamiento pedagógico ya que sigue siendo una herramienta estratégica que busca mejorar la práctica del trabajo docente en las escuelas que integran las redes educativas de una UGEL de Lima. Además, se recomienda, que debe existir una coordinación permanente y fluida entre directores y coordinadores de redes educativas con el objeto de fortalecer el acompañamiento pedagógico en los profesores de cada institución educativa que integran las Redes, de esta manera mejorar la práctica docente, y en consecuencia optimizar la autoeficacia del maestro en beneficio de los estudiantes.

### Segunda

En cuanto a la dimensión visita en el aula, se debe mejorar, reflexionar directivos y docentes, hacer algunas medidas correctivas en relación al uso de los reportes de visita, que sean realmente tomados en cuenta para organizar la próxima visita a los docentes. Asimismo, se deberían compartir con anticipación los materiales y la ficha a utilizarse para la visita en el aula como parte del seguimiento al trabajo pedagógico. Finalmente, se debe garantizar el registro de las pruebas de desempeño docente en un cuaderno de campo como la evidencia durante la visita al aula. Estos cambios ameritan la participación efectiva del acompañante pedagógico o directivo de la institución educativa para mejorar la práctica pedagógica, a partir de la reflexión colaborativa.

### Tercera

En cuanto a la dimensión microtalleres, se debe mejorar la planificación, elaboración y comunicación de la guía de programación usada para los docentes, se debe continuar con la aplicación de los instrumentos para comparar, valorar los resultados y evaluar el impacto del microtaller desarrollado, así como la elaboración

de un informe de los microtalleres donde incluya proyectos de mejora para optimizar la toma de decisiones. Estos cambios ameritan la participación efectiva de los docentes coordinadores del nivel inicial y primaria, para lograr una comunicación más horizontal y abierta, de esta manera abordar los temas relacionados con las debilidades y fortalezas identificadas.

#### Cuarta

En cuanto a la dimensión talleres de actualización docente, se debe evaluar en conjunto y de manera coordinada con la DRE, UGEL, red y directivo, la pertinencia del taller, recogiendo intereses, las opiniones y necesidades de los docentes participantes. Asimismo, se debe realizar la programación fuera de la jornada de trabajo docente, haciendo cumplir el tiempo indicado, y que se ejecuten por lo menos dos veces al año. Y se debe reportar el taller realizado al sistema informático que gestiona el monitoreo del acompañamiento pedagógico.

## REFERENCIAS

- Agreda, A., & Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30(2), 219-232. <https://bit.ly/3t71ZXV>
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., King, N., McDonnell, L., & Pascal, A. (1976). *Analysis of the school preferred*. Reading programs in selected Los Angeles minority schools. EE UU: The Rand Corporation.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://bit.ly/3ysToR8>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales*. Bibliografía de Psicología, Psiquiatría y Salud. Serie Universidad. Caracas: Editorial Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bembenutty, H. (2007). The last word: an interview with Frank Pajares: god, the devil, William James, the Little Prince, and self-efficacy. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 660-678.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: factors affecting implementation and continuation*. Santa Mónica, EE UU: The Rand Corporation
- Calle, M. (2021). Integración: Tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje escolar ubicuo. *Negotium Revista Científica Electrónica de Negocios*, 17(49), 20-34. <https://bit.ly/3PgUiro>
- Castillo, M., & Quintanilla, J. (2020). Implementación de un Modelo de Capacitación para Docentes de Bachillerato, por Medio de Entornos Virtuales de Aprendizaje, una Respuesta ante la Pandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 182–191. <https://bit.ly/3Mgprtd>
- CONCYTEC. (2018). *Reglamento de Calificación Clasificación y Registro de los Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica*. Lima, Perú: CONCYTEC.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education around the World: What can we learn from International Practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://bit.ly/3FGqgZP>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. California: Learning Policy Institute.
- De Coito, I., & Estaiteyeh, M. (2022). Online teaching during the COVID-19 pandemic: exploring science/STEM teachers' curriculum and assessment practices in Canada. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4, 2-18. <https://bit.ly/3wcPDPL>
- Díaz, M., García, J., & Legañoa, M. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria. *Transformación*, 14(1), 44-57. <https://bit.ly/3lpiuKu>
- Fernández, M., & Merino, C. (2012). Resultados psicométricos preliminares de la escala de autoeficacia percibida en maestros de Lima. *Psicogente*, 15(28), 314-322. <https://bit.ly/3yedT5D>
- Flores, G., Méndez, J., Farfán-Pimentel, J., Calderón-Chambi, M., & Flores, E. (2022). Pedagogical accompaniment in preschool teachers: Theoretical review. *International Joournal of Mechanical Engineering*, 7(1), 5146-5155. <https://bit.ly/3woQk7i>
- Foncubierta M., & Sánchez, J. (2019). Hacia la felicidad laboral: atender motivaciones y eliminar temores digitales. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Económica*, 9(18), 239-257. <https://bit.ly/38mInJh>
- Friedman, I., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 1(6), 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6) .
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 1(1), 34-52. <https://bit.ly/3syyoq2>
- Gallardo, E. (2017). *Metodología de la Investigación: Manual autoformativo interactivo*. Huancayo, Perú: Universidad Continental.
- García, V., & Huamán, J. (2018). *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente de una institución educativa, Ica – 2018* (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo). <https://bit.ly/3Ltrp8n>

- Garrido, E. (2004). Autoeficacia: origen de una idea. En M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 55-67). Castellón, ES: Universitat Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones.
- Gil, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista de educación*, (373), 85-108.
- Guskey, T. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic in successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51. doi: 10.1177/002248718103200310 .
- Hernández, L., & Cenicerros, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relacion entre variables? *Innovación educativa*, 18(78), 171-192. <https://bit.ly/3L07Zrs>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw-Hill.
- Idrogo, N. (2020). *Autoeficacia docente y desempeño laboral en instituciones educativas públicas de la UGEL 01* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín). <https://bit.ly/3LrK2tg>
- Lara, J., Campaña, E., Villamarín, A., & Balarezo, C. (2022). Gestión escolar durante la pandemia: relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 58-70. <https://bit.ly/3lrF4Cp>
- López, P. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(8), 69-74. <https://bit.ly/3akW2QW>
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A., & Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2).
- Materán, D. (2013). *Gerencia educativa integral*. Prentice Hall.
- Ministerio de Educación (2014). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Superior y Técnico-Profesional. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2015). *Manual de Gestión Escolar. Directivos construyendo escuela*. Ministerio de Educación. Lima, Perú.

- Nevid, J. (2011). *Essentials of psychology: concepts and applications*. Belmont, EE UU: Wadsworth.
- Palomino, J. (2019). *Eficacia del docente y competencias genéricas en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Ciencias y Humanidades* (Tesis Doctoral - Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle). <https://bit.ly/3M5A1TT>
- Párraga, K., & Escobar, G. (2020). Estrés laboral en docentes de educación básica por el cambio de modalidad de estudio presencial a virtual. *Revista Científica Yachasun*, 4(7), 142-155. <https://bit.ly/3EEUmw4>
- Quispe, E. (2018). *El impacto del acompañamiento pedagógico en la práctica docente en las instituciones educativas públicas del nivel de educación inicial de la Red Educativa N° 2 del distrito La Molina, UGEL 06, Ate-Vitarte, 2019* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle). <https://bit.ly/3wohfBB>
- Resolución Viceministerial 104 (2020). *Modificación de la Norma que establece disposiciones para el desarrollo del Acompañamiento Pedagógico en instituciones educativas focalizadas de la Educación Básica Regular, para el periodo 2020-2022, aprobada por la R.V. N° 290-2019-MINEDU*. MINEDU. <https://bit.ly/3LsEz5l>
- Revilla-Mendoza, J., & Palacios-Jiménez, A. (2020). Ser docente en tiempos de pandemia por COVID-19: Evaluación del desempeño docente en una universidad pública de Lima. *Revista de Investigación Científica Ágora*, 7(2), 58-62. <https://bit.ly/39foN0l>
- Rojas, R., & Cachay, H. (2021). Desempeño docente ante la enseñanza virtual en escenarios pandémicos. *Revista Científica Epistemia*, 5(1). 1-16. <https://bit.ly/3yxtc9z>
- Rodríguez, J., Leyva, J., & Hopkins, A. (2016). *El efecto del acompañamiento pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE, Departamento de Economía de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Rose, J., & Medway, F. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74(3), 185-190.

- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(609), 1-28.
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ambito académico. *Revista docencia universitaria*. 1-16. <https://bit.ly/3loG4lj>
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Schunk, D., & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. En D. McInerney y S. Van Ettem (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 115-138). Greenwich, EE UU: IAP
- Sharma, S., & Marwaha, M. (2020). An Empirical Assessment on Self-efficacy and Occupational Stress among School Teachers. *Journal of the Social Sciences*, 48(4), 1290-1305.
- Shahzad, K., & Naureen, S. (2017). Impact of Teacher Self-Efficacy on Secondary School Students' Academic Achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 48-72. <https://bit.ly/38J831t>
- Suárez, A. (2019). *Acompañamiento Pedagógico y la Eficiencia Del Trabajo Docente en la Unidad Educativa Del Milenio Carmelina Granja Villanueva, Ecuador 2019* (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo) <https://bit.ly/3EVpMyB>
- Tipe, M. (2020). *Acompañamiento pedagógico y planificación curricular en docentes de nivel inicial de la red 13 El Agustino. 2020* (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo). <https://bit.ly/3wlgsKS>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, H., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, H. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. <https://bit.ly/3w2fMPM>
- Valera-Ordorica, S., & Valenzuela-González, J. (2020). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 172–191. <https://bit.ly/3Le7r15>

- Vásquez, C., & Henríquez, P. (2016). Las competencias de los docentes para el uso y manejo de las TIC en la implementación del Proyecto Educativo Canaima. Caso: Escuela Municipal San José. *Acción Pedagógica*, 25(1), 22–32. <https://bit.ly/3sDAjch> FALTA
- Veraska, A., Chursina, A., & Gavrilova, M. (2021). The Effect of Distance Teaching Experiences on Educators' Attitudes toward Distance Education for Preschoolers. *Education Sciences*, 11, 2-14. <https://bit.ly/3PfqVpz>
- Vezub, L. & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay (Informe)*. Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Victoria State Government (2018). *The Pedagogical Model*. Melbourne: Department of Education and Training.
- Wolters, C., & Daugherty, S. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193.
- Woolfolk, A. (2006). *Educational psychology*. EE.UU.: Pearson-Educación.
- Yong, D. (2022). *Autoeficacia y desempeño docente en profesores de las instituciones educativas del nivel inicial, Santa – 2021* (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo). <https://bit.ly/3wEhRC3> FALTTA
- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016

## ANEXOS

**Anexo 1: Matriz de Operacionalización de variables**

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA	NIVELES Y RANGOS
Acompañamiento pedagógico	Según la Resolución Viceministerial 104 (2020) del Ministerio de Educación, lo define como la estrategia de formación docente que se encuentra en servicio en el contexto de su práctica, que está conformada por diferentes acciones, las que se pueden efectuar de forma presencial y/o virtual, para fomentar de manera colectiva o individual la tarea pedagógica y el desarrollo de la profesión docente, en favor del aprendizaje de los estudiantes.	En la operacionalización se consideran las dimensiones e indicadores del Ministerio de Educación (2014) que son tres dimensiones: para la dimensión visita en el aula (siete indicadores), para la dimensión micro talleres (cinco indicadores), y para la dimensión talleres de actualización docente (seis indicadores). Estas dimensiones medidas en escala de Likert (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre).	Visitas en el aula	Socializa y comparte	1. Se socializa con antelación el cronograma de monitoreo y acompañamiento pedagógico.	Escala Ordinal - Tipo Likert  1 = Nunca. 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre	Alto, Medio, Bajo
					2. Se comparte la elaboración y/o revisión de los materiales para la visita al aula y el seguimiento pedagógico.		
				Conducción participativa	3. Se conduce de forma participativa la organización de los procesos pedagógicos.		
				Observación del desempeño	4. Se observa y registra las pruebas del desempeño docente en un cuaderno del trabajo durante la inspección al aula.		
				Empatía y clima de respeto	5. Muestra empatía y cordialidad antes, durante y después de la visita al aula.		
					6. Se toma en cuenta la generación de un clima de respeto mutuo y confianza.		
				Espacios para la reflexión y retroalimentación	7. Se brinda espacios para la reflexión crítica de las debilidades y fortalezas de los docentes después del seguimiento.		
					8. Se da espacios para retroalimentar y aconsejar en relación a sus necesidades formativas.		
				Reporte de la visita	9. Se usan los resultados del reporte de la visita al aula para, en relación a ella, planear la siguiente visita.		
					10. Se elabora un informe de los efectos del monitoreo pedagógico de acuerdo con cada reporte de visita, que incluye un plan de mejora como parte de la toma de decisiones.		

	Mejora continua	<p>11. Hay una determinación tomada para una mejora continua de la competencia del profesor de manera pertinente y oportuna.</p> <p>12. Se considera que es fundamental tener un momento para que las pruebas y resultados del monitoreo sean examinados entre el directivo y el docente monitoreado en favor de su mejora.</p>
Microtalleres	Programación	13. Se planifica, elabora y da a conocer la guía de programación para los microtalleres para los docentes.
		14. En la programación se considera que los microtalleres deben darse en una situación de respeto y que fomente la comunicación abierta.
	Punto de partida	15. Se considera que los microtalleres deben tener como punto de partida las fortalezas y debilidades reveladas durante la visita al aula.
	Reflexión y articulación	16. Durante los microtalleres se fomenta la reflexión basada en una crítica constructiva y práctica de la actuación del profesor en el aula.
		17. Los microtalleres contribuyen al proceso de articulación de las instituciones educativas de la red.
	Análisis de casos y valoración de resultados	18. Se considera que es importante el análisis de casos, escenarios reales, uso de videos y otros elementos durante los talleres para potenciar las competencias en el trabajo en el aula.
		19. Se aplica un instrumento para valorar los resultados e impacto del microtaller desarrollado.
Informe de cierre	20. Se elabora un informe de los microtalleres donde incluye un proyecto de mejora para una mejor toma de decisiones como cierre.	

			Talleres de actualización docente	Planifica y convoca	21. Se planifica, elabora y da a conocer el protocolo para los talleres de actualización docente. 22. Se convoca con la debida anticipación a los participantes.		
				Perfil	23. Se tiene un perfil idóneo del formador del acompañante.		
				Ejecución y jornada de trabajo	24. Los talleres de actualización docente son efectuados fuera de la jornada de trabajo y cumplen el tiempo indicado. 25. Se ejecutan dos veces al año evitando la suspensión y pérdida de clases.		
				Asistencia y expectativa	26. La asistencia es masiva. 27. Los temas cumplen sus expectativas.		
				Retroalimentación y evaluación	28. Se sistematiza y elabora un informe con respecto a la retroalimentación en referencia a los logros, dificultades y recomendaciones del taller. 29. Se evalúa en conjunto con la DRE y UGEL, la pertinencia del taller, a partir de lo señalado por los docentes participantes.		
				Monitoreo	30. Se reporta el taller realizado al Sistema de Información para la Gestión del Monitoreo del Acompañamiento Pedagógico (SIGMA)		
Autoeficacia docente	Según Bandura (1987) la autoeficacia docente es la evaluación de las capacidades de la persona para lograr un nivel aceptable de rendimiento en una	En la operacionalización se consideran las dimensiones e indicadores de Tschannen-Moran & Hoy (2001), que son tres dimensiones: para	Eficacia en el manejo del estudiante	Mejorar competencias	1. ¿Qué puedes hacer para ayudar a tus alumnos a pensar críticamente? 2. ¿Qué puedes hacer para ayudar a tus estudiantes a valorar el aprendizaje? 3. ¿Qué puedes hacer para fomentar la creatividad del estudiante?	Escala Ordinal - Tipo Likert  1= Nada, 2 = Muy poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = En gran medida	Bueno, Regular, Malo

	<p>actividad en un contexto específico, donde el docente debe gestionarse en dos niveles de pensamiento: sentirse capaces y juzgarse capaces.</p>	<p>la dimensión eficacia en el manejo del estudiante (tres indicadores), para la eficacia en las prácticas instruccionales (tres indicadores), y para la dimensión eficacia en el manejo de clase (dos indicadores). Estas dimensiones medidas en escala de Likert (nada, muy poco, algo, bastante y en gran medida).</p>			<p>4. ¿Qué puedes hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando?</p> <p>5. ¿Qué puedes hacer para que los estudiantes más difíciles superen sus dificultades?</p> <p>6. ¿Qué puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo de la escuela?</p> <p>7. ¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes crean que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?</p> <p>8. ¿Qué puedes hacer para asistir a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?</p> <p>9. ¿Qué puedes hacer para responder las preguntas difíciles de tus estudiantes?</p> <p>10. ¿Qué puedes hacer para adiestrar a los alumnos a formular buenas preguntas?</p> <p>11. ¿Qué puedes hacer para usar una variedad de estrategias para evaluar lo aprendido de los estudiantes?</p> <p>12. ¿Qué puedes hacer para implementar estrategias alternativas en tu salón de clases?</p> <p>13. ¿Qué puedes hacer para proponer retos apropiados para los estudiantes muy habilidosos?</p> <p>14. ¿Qué puedes hacer para evaluar la comprensión del estudiante sobre lo que le has enseñado?</p> <p>15. ¿Qué puedes hacer para ajustar tus lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?</p>		
				<p>Incentivo y motivación</p>			
				<p>Asistencia familiar</p>			
			<p>Eficacia en las prácticas instruccionales</p>	<p>Afrontar y formular preguntas</p>			
				<p>Estrategias aplicadas</p>			
				<p>Mejora de aprendizajes</p>			

					16. ¿Qué puedes hacer para dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?			
			Eficacia en el manejo de la clase	Manejo de conducta	17. ¿Qué puedes hacer para controlar la conducta perturbadora en clase?			
						18. ¿Qué puedes hacer para que tus expectativas te aclaren la conducta del estudiante?		
						19. ¿Qué puedes hacer para tranquilizar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?		
						20. ¿Qué puedes hacer para controlar a aquellos estudiantes problemáticos para que no echen a perder toda una clase?		
						21. ¿Qué puedes hacer para responder a un estudiante desafiante?		
			Normas en clase		22. ¿Qué puedes hacer para establecer rutinas a fin de mantener las actividades de los alumnos desarrollándose suavemente?			
						23. ¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes sigan las reglas de la clase?		
						24. ¿Qué puedes hacer para establecer un sistema de manejo de la clase con cada grupo de estudiantes?		

## Anexo 2: Instrumento de recolección de datos

### Acompañamiento Pedagógico y Autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022.

**INSTRUCCIONES:** Estimado/a docente la finalidad de esta indagación científica es determinar su percepción sobre el acompañamiento pedagógico y autoeficacia docente. Por ello, le invitamos a que responda con sinceridad, agradeciéndole por su invaluable colaboración. Debes marcar con un aspa ("X") tu respuesta por cada ítem enunciado.

#### A. Datos personales:

Edad: \_\_\_\_\_ años                      Sexo: Femenino ( ) Masculino ( )

Nombre Institución educativa: \_\_\_\_\_

Nivel/Sección: \_\_\_\_\_

#### B. Cuestionario de Acompañamiento pedagógico

Marca con una "X" la respuesta que consideras correcta

Preguntas	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
<b>Visitas en el aula</b>					
1. Se socializa con antelación el cronograma de monitoreo y acompañamiento pedagógico.	1	2	3	4	5
2. Se comparte la elaboración y/o revisión de los materiales para la visita al aula y el seguimiento pedagógico.	1	2	3	4	5
3. Se conduce de forma participativa la organización de los procesos pedagógicos.	1	2	3	4	5
4. Se observa y registra las pruebas del desempeño docente en un cuaderno del trabajo durante la inspección al aula.	1	2	3	4	5
5. Muestra empatía y cordialidad antes, durante y después de la visita al aula.	1	2	3	4	5
6. Se toma en cuenta la generación de un clima de respeto mutuo y confianza.	1	2	3	4	5
7. Se brinda espacios para la reflexión crítica de las debilidades y fortalezas de los docentes después del seguimiento.	1	2	3	4	5
8. Se da espacios para retroalimentar y aconsejar en relación a sus necesidades formativas.	1	2	3	4	5
9. Se usan los resultados del reporte de la visita al aula para, en relación a ella, planear la siguiente visita.	1	2	3	4	5
10. Se elabora un informe de los efectos del monitoreo pedagógico de acuerdo con cada reporte de visita, que incluye un plan de mejora como parte de la toma de decisiones.	1	2	3	4	5
11. Hay una determinación tomada para una mejora continua de la competencia del profesor de manera pertinente y oportuna.	1	2	3	4	5

12. Se considera que es fundamental tener un momento para que las pruebas y resultados del monitoreo sean examinados entre el directivo y el docente monitoreado en favor de su mejora.	1	2	3	4	5
<b>Microtalleres</b>					
13. Se planifica, elabora y da a conocer la guía de programación para los microtalleres para los docentes.	1	2	3	4	5
14. En la programación se considera que los microtalleres deben darse en una situación de respeto y que fomente la comunicación abierta.	1	2	3	4	5
15. Se considera que los microtalleres deben tener como punto de partida las fortalezas y debilidades reveladas durante la visita al aula.	1	2	3	4	5
16. Durante los microtalleres se fomenta la reflexión basada en una crítica constructiva y práctica de la actuación del profesor en el aula.	1	2	3	4	5
17. Los microtalleres contribuyen al proceso de articulación de las instituciones educativas de la red.	1	2	3	4	5
18. Se considera que es importante el análisis de casos, escenarios reales, uso de videos y otros elementos durante los talleres para potenciar las competencias en el trabajo en el aula.	1	2	3	4	5
19. Se aplica un instrumento para valorar los resultados e impacto del microtaller desarrollado.	1	2	3	4	5
20. Se elabora un informe de los microtalleres donde incluye un proyecto de mejora para una mejor toma de decisiones como cierre.	1	2	3	4	5
<b>Talleres de actualización docente</b>					
21. Se planifica, elabora y da a conocer el protocolo para los talleres de actualización docente.	1	2	3	4	5
22. Se convoca con la debida anticipación a los participantes.	1	2	3	4	5
23. Se tiene un perfil idóneo del formador del acompañante.	1	2	3	4	5
24. Los talleres de actualización docente son efectuados fuera de la jornada de trabajo y cumplen el tiempo indicado.	1	2	3	4	5
25. Se ejecutan dos veces al año evitando la suspensión y pérdida de clases.	1	2	3	4	5
26. La asistencia es masiva.	1	2	3	4	5
27. Los temas cumplen sus expectativas.	1	2	3	4	5
28. Se sistematiza y elabora un informe con respecto a la retroalimentación en referencia a los logros, dificultades y recomendaciones del taller.	1	2	3	4	5
29. Se evalúa en conjunto con la DRE y UGEL, la pertinencia del taller, a partir de lo señalado por los docentes participantes.	1	2	3	4	5
30. Se reporta el taller realizado al Sistema de Información para la Gestión del Monitoreo del Acompañamiento Pedagógico (SIGMA)	1	2	3	4	5

### C. Cuestionario de Autoeficacia docente

Marca con una "X" la respuesta que consideras correcta

Preguntas	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	En gran medida
<b>Eficacia en el manejo del estudiante</b>					
1. ¿Qué puedes hacer para ayudar a tus alumnos a pensar críticamente?	1	2	3	4	5
2. ¿Qué puedes hacer para ayudar a tus estudiantes a valorar el aprendizaje?	1	2	3	4	5
3. ¿Qué puedes hacer para fomentar la creatividad del estudiante?	1	2	3	4	5
4. ¿Qué puedes hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando?	1	2	3	4	5
5. ¿Qué puedes hacer para que los estudiantes más difíciles superen sus dificultades?	1	2	3	4	5

6. ¿Qué puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo de la escuela?	1	2	3	4	5
7. ¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes crean que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?	1	2	3	4	5
8. ¿Qué puedes hacer para asistir a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?	1	2	3	4	5
<b>Eficacia en las prácticas instruccionales</b>					
9. ¿Qué puedes hacer para responder las preguntas difíciles de tus estudiantes?	1	2	3	4	5
10. ¿Qué puedes hacer para adiestrar a los alumnos a formular buenas preguntas?	1	2	3	4	5
11. ¿Qué puedes hacer para usar una variedad de estrategias para evaluar lo aprendido de los estudiantes?	1	2	3	4	5
12. ¿Qué puedes hacer para implementar estrategias alternativas en tu salón de clases?	1	2	3	4	5
13. ¿Qué puedes hacer para proponer retos apropiados para los estudiantes muy habilidosos?	1	2	3	4	5
14. ¿Qué puedes hacer para evaluar la comprensión del estudiante sobre lo que le has enseñado?	1	2	3	4	5
15. ¿Qué puedes hacer para ajustar tus lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?	1	2	3	4	5
16. ¿Qué puedes hacer para dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?	1	2	3	4	5
<b>Eficacia en el manejo del salón de clase</b>					
17. ¿Qué puedes hacer para controlar la conducta perturbadora en clase?	1	2	3	4	5
18. ¿Qué puedes hacer para que tus expectativas te aclaren la conducta del estudiante?	1	2	3	4	5
19. ¿Qué puedes hacer para tranquilizar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?	1	2	3	4	5
20. ¿Qué puedes hacer para controlar a aquellos estudiantes problemáticos para que no echen a perder toda una clase?	1	2	3	4	5
21. ¿Qué puedes hacer para responder a un estudiante desafiante?	1	2	3	4	5
22. ¿Qué puedes hacer para establecer rutinas a fin de mantener las actividades de los alumnos desarrollándose suavemente?	1	2	3	4	5
23. ¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes sigan las reglas de la clase?	1	2	3	4	5
24. ¿Qué puedes hacer para establecer un sistema de manejo de la clase con cada grupo de estudiantes?	1	2	3	4	5

*Gracias por su colaboración.*



BD Camen Mtna v.2.sav [ConjuntoDatos] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Visible 75 de 75 variables

	AD16	AD17	AD18	AD19	AD20	AD21	AD22	AD23	AD24	Dim1_AP	Cat_Dim1_AP	Dim2_AP	Cat_Dim2_AP	Dim3_AP	Cat_Dim3_AP	Puntaje_T	AP	Dim1_AD	Cat_Dim1_AD	Dim2_AD	Cat_Dim2_AD	Dim3_AD	Cat_Dim3_AD
1	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante	Algo	Muy poco	Muy poco	Algo	Algo	31	Malo (9-23)	23	Malo (9-23)	33	Regular (3)	87	Malo (30-89)	32	Regular (2)	39	Buena (33-)	25	Regular (2)
2	En gran m.	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante	En gran m.	En gran m.	En gran m.	52	Buena (49-)	34	Buena (33-)	36	Regular (3)	122	Buena (12-)	36	Buena (33-)	35	Buena (33-)	35	Buena (33-)
3	Bastante	Algo	Algo	Algo	Algo	Algo	Algo	Bastante	Bastante	60	Buena (49-)	39	Buena (33-)	46	Buena (41-)	145	Buena (12-)	29	Regular (2)	29	Regular (2)	27	Regular (2)
4	Algo	En gran m.	Bastante	Bastante	Algo	Bastante	Algo	Bastante	Bastante	33	Malo (12-35)	35	Buena (33-)	40	Regular (3)	108	Regular (9)	39	Buena (33-)	31	Regular (2)	31	Regular (2)
5	En gran m.	En gran m.	Bastante	Bastante	En gran m.	56	Buena (49-)	26	Regular (2)	32	Regular (3)	114	Regular (9)	34	Buena (33-)	38	Buena (33-)	38	Buena (33-)				
6	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante	Algo	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante	45	Regular (3)	24	Regular (2)	31	Regular (3)	100	Regular (9)	36	Buena (33-)	33	Buena (33-)	31	Regular (2)
7	Bastante	Algo	46	Regular (3)	24	Regular (2)	34	Regular (3)	104	Regular (9)	31	Regular (2)	31	Regular (2)	25	Regular (2)							
8	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante	Algo	Bastante	Bastante	Algo	Bastante	43	Regular (3)	25	Regular (2)	32	Regular (3)	101	Regular (9)	32	Regular (2)	32	Regular (2)	30	Regular (2)
9	Bastante	50	Buena (49-)	32	Regular (2)	38	Regular (3)	120	Regular (9)	32	Regular (2)	32	Regular (2)	32	Regular (2)								
10	Bastante	Bastante	En gran m.	Bastante	60	Buena (49-)	39	Buena (33-)	45	Buena (41-)	144	Buena (12-)	37	Buena (33-)	37	Buena (33-)	37	Buena (33-)					
11	En gran m.	Bastante	Bastante	En gran m.	En gran m.	Bastante	En gran m.	Bastante	Bastante	60	Buena (49-)	39	Buena (33-)	50	Buena (41-)	149	Buena (12-)	37	Buena (33-)	36	Buena (33-)	35	Regular (2)
12	En gran m.	Algo	En gran m.	En gran m.	En gran m.	En gran m.	Bastante	Bastante	Algo	54	Buena (49-)	36	Buena (33-)	38	Regular (3)	128	Buena (12-)	36	Buena (33-)	35	Buena (33-)	34	Regular (2)
13	Bastante	Bastante	Bastante	En gran m.	Bastante	En gran m.	En gran m.	En gran m.	En gran m.	53	Buena (49-)	36	Buena (33-)	41	Buena (41-)	130	Buena (12-)	37	Buena (33-)	32	Regular (2)	37	Regular (2)
14	Bastante	Bastante	Bastante	En gran m.	En gran m.	En gran m.	Bastante	Bastante	Bastante	57	Buena (49-)	32	Regular (2)	40	Regular (3)	129	Buena (12-)	35	Buena (33-)	35	Buena (33-)	35	Regular (2)
15	Bastante	Bastante	Bastante	Algo	Bastante	En gran m.	En gran m.	En gran m.	En gran m.	37	Regular (3)	25	Regular (2)	35	Regular (3)	97	Regular (9)	35	Buena (33-)	32	Regular (2)	34	Regular (2)
16	En gran m.	Algo	Algo	Algo	Algo	48	Regular (3)	29	Regular (2)	31	Regular (3)	108	Regular (9)	35	Buena (33-)	37	Buena (33-)	32	Regular (2)				
17	Algo	En gran m.	En gran m.	En gran m.	Algo	En gran m.	En gran m.	En gran m.	En gran m.	60	Buena (49-)	40	Buena (33-)	50	Buena (41-)	150	Buena (12-)	34	Buena (33-)	32	Regular (2)	36	Regular (2)
18	En gran m.	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante	58	Buena (49-)	40	Buena (33-)	44	Buena (41-)	142	Buena (12-)	35	Buena (33-)	35	Buena (33-)	36	Regular (2)				
19	Bastante	En gran m.	Bastante	Bastante	En gran m.	En gran m.	En gran m.	Bastante	Bastante	60	Buena (49-)	40	Buena (33-)	48	Buena (41-)	148	Buena (12-)	36	Buena (33-)	34	Buena (33-)	35	Regular (2)
20	Bastante	En gran m.	Bastante	En gran m.	En gran m.	En gran m.	Bastante	Bastante	Bastante	56	Buena (49-)	39	Buena (33-)	40	Regular (3)	134	Buena (12-)	33	Buena (33-)	35	Buena (33-)	37	Regular (2)
21	En gran m.	57	Buena (49-)	39	Buena (33-)	46	Buena (41-)	142	Buena (12-)	40	Buena (33-)	38	Buena (33-)	40	Regular (2)								
22	En gran m.	Bastante	Bastante	Bastante	En gran m.	Bastante	En gran m.	Bastante	Bastante	54	Buena (49-)	38	Buena (33-)	47	Buena (41-)	139	Buena (12-)	37	Buena (33-)	37	Buena (33-)	34	Regular (2)
23	Bastante	Algo	Bastante	Bastante	Bastante	En gran m.	Bastante	Bastante	En gran m.	55	Buena (49-)	38	Buena (33-)	42	Buena (41-)	135	Buena (12-)	33	Buena (33-)	36	Buena (33-)	33	Regular (2)
24	Bastante	57	Buena (49-)	35	Buena (33-)	41	Buena (41-)	133	Buena (12-)	36	Buena (33-)	32	Regular (2)	32	Regular (2)								
25	En gran m.	En gran m.	Bastante	En gran m.	60	Buena (49-)	40	Buena (33-)	50	Buena (41-)	150	Buena (12-)	40	Buena (33-)	40	Buena (33-)	39	Regular (2)					
26	En gran m.	Bastante	En gran m.	Bastante	Bastante	En gran m.	En gran m.	Bastante	Bastante	56	Buena (49-)	38	Buena (33-)	40	Regular (3)	134	Buena (12-)	33	Buena (33-)	35	Buena (33-)	35	Regular (2)
27	Bastante	En gran m.	En gran m.	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante	49	Buena (49-)	32	Regular (2)	38	Regular (3)	125	Buena (12-)	34	Buena (33-)	35	Buena (33-)	36	Regular (2)
28	En gran m.	55	Buena (49-)	39	Buena (33-)	47	Buena (41-)	141	Buena (12-)	38	Buena (33-)	40	Buena (33-)	40	Regular (2)								
29	En gran m.	Bastante	Bastante	Bastante	En gran m.	51	Buena (49-)	32	Regular (2)	39	Regular (3)	122	Buena (12-)	37	Buena (33-)	39	Buena (33-)	37	Regular (2)				
30	En gran m.	54	Buena (49-)	35	Buena (33-)	43	Buena (41-)	132	Buena (12-)	36	Buena (33-)	40	Buena (33-)	40	Regular (2)								
31	En gran m.	59	Buena (49-)	40	Buena (33-)	48	Buena (41-)	147	Buena (12-)	40	Buena (33-)	40	Buena (33-)	40	Regular (2)								
32	Bastante	Algo	Bastante	Algo	Algo	Algo	Bastante	Bastante	Bastante	24	Buena (49-)	26	Regular (2)	38	Regular (3)	118	Regular (9)	30	Regular (2)	30	Regular (2)	28	Regular (2)
33	Bastante	En gran m.	60	Buena (49-)	30	Regular (2)	35	Regular (3)	125	Buena (12-)	30	Buena (33-)	35	Buena (33-)	40	Regular (2)							
34	Bastante	En gran m.	Bastante	Bastante	Bastante	En gran m.	Bastante	Bastante	Bastante	60	Buena (49-)	40	Buena (33-)	44	Buena (41-)	144	Buena (12-)	35	Buena (33-)	32	Regular (2)	35	Regular (2)
35	Bastante	60	Buena (49-)	31	Regular (2)	35	Regular (3)	126	Buena (12-)	34	Buena (33-)	32	Regular (2)	32	Regular (2)								
36	Bastante	60	Buena (49-)	31	Regular (2)	35	Regular (3)	126	Buena (12-)	32	Regular (2)	32	Regular (2)	32	Regular (2)								
37	Bastante	60	Buena (49-)	30	Regular (2)	45	Buena (41-)	145	Buena (12-)	33	Buena (33-)	33	Buena (33-)	33	Regular (2)								

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicoche ON 14:36 4/07/2022

BD Camen Mtna v.2.sav [ConjuntoDatos] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible 75 de 75 variables

	Cat_Di	Dim3_AP	Cat_Di	Puntaje	AP	Dim1_AD	Cat_Di	Dim2_AD	Cat_Di	Dim3_AD	Cat_Di	Puntaje	AD	Var									
1	Malo (9-23)	33	Regular (3)	87	Malo (30-89)	32	Regular (2)	39	Buena (33-)	25	Regular (2)	96	Regular (7)										
2	Buena (33-)	36	Regular (3)	122	Buena (12-)	36	Buena (33-)	35	Buena (33-)	35	Buena (33-)	106	Buena (97-)										
3	Buena (33-)	46	Buena (41-)	145	Buena (12-)	29	Regular (2)	29	Regular (2)	27	Regular (2)	85	Regular (7)										
4	Buena (33-)	40	Regular (3)	108	Regular (9)	39	Buena (33-)	31	Regular (2)	31	Regular (2)	101	Buena (97-)										
5	32	Regular (3)	114	Regular (9)	34	Buena (33-)	38	Buena (33-)	38	Buena (33-)	110	Buena (97-)											
6	Regular (2)	31	Regular (3)	100	Regular (9)	36	Buena (33-)	33	Buena (33-)	31	Regular (2)	100	Buena (97-)										
7	Regular (2)	34	Regular (3)	104	Regular (9)	31	Regular (2)	25	Regular (2)	31	Regular (2)	87	Regular (7)										
8	Regular (2)	32	Regular (3)	101	Regular (9)	32	Regular (2)	32	Regular (2)	30	Regular (2)	94	Regular (7)										
9	Regular (2)	38	Regular (3)	120	Regular (9)	32	Regular (2)	32	Regular (2)	32	Regular (2)	96	Regular (7)										
10	Buena (33-)	45	Buena (41-)	144	Buena (12-)	37	Buena (33-)	37	Buena (33-)	37	Buena (33-)	111	Buena (97-)										
11	Buena (33-)	50	Buena (41-)	149	Buena (12-)	37	Buena (33-)	36	Buena (33-)	36	Buena (33-)	108	Buena (97-)										
12	Buena (33-)	38	Regular (3)	128	Buena (12-)	36	Buena (33-)	35	Buena (33-)	34	Buena (33-)	105	Buena (97-)										
13	Buena (33-)	41	Buena (41-)	130	Buena (12-)	37	Buena (33-)	32	Regular (2)	37	Buena (33-)	106	Buena (97-)										
14	Regular (2)	40	Regular (3)	129	Buena (12-)	35	Buena (33-)	35	Buena (33-)	35	Buena (33-)	105	Buena (97-)										
15	Regular (2)	35	Regular (3)	97	Regular (9)	35	Buena (33-)	32	Regular (2)	34	Buena (33-)	101	Buena (97-)										
16	Regular (2)	31	Regular (3)	108	Regular (9)	35	Buena (33-)	32	Regular (2)	32	Regular (2)	104	Buena (97-)										
17	Buena (33-)	50	Buena (41-)	150	Buena (12-)	34	Buena (33-)	32	Regular (2)	36	Buena (33-)	102	Buena (97-)										
18	Buena (33-)	44	Buena (41-)	142	Buena (12-)	35	Buena (33-)	35	Buena (33-)	36	Buena (33-)	106	Buena (97-)										
19	Buena (33-)	48	Buena (41-)	148	Buena (12-)	35	Buena (33-)	34	Buena (33-)	35	Buena (33-)	104	Buena (97-)										
20	Buena (33-)	43	Buena (41-)	139	Buena (12-)	33	Buena (33-)	37	Buena (33-)	37	Buena (33-)	107	Buena (97-)										
21	Buena (33-)	46	Buena (41-)	142	Buena (12-)	40	Buena (33-)	38	Buena (33-)	40	Buena (33-)	110	Buena (97-)										
22	Buena (33-)	47	Buena (41-)	139	Buena (12-)	37	Buena (33-)	37	Buena (33-)	34	Buena (33-)	100	Buena (97-)										
23	Buena (33-)	42	Buena (41-)	135	Buena (12-)	33	Buena (33-)	36	Buena (33-)	33	Buena (33-)	102	Buena (97-)										
24	Buena (33-)	41	Buena (41-)	133	Buena (12-)	36	Buena (33-)	32	Regular (2)	32	Regular (2)	100	Buena (97-)										
25	Buena (33-)	50	Buena (41-)	150	Buena (12-)	40	Buena (33-)	40	Buena (33-)	39	Buena (33-)	110	Buena (97-)										
26	Buena (33-)	40	Regular (3)	134	Buena (12-)	33	Buena (33-)	35	Buena (33-)	35	Buena (33-)	103	Buena (97-)										
27	Regular (2)	38	Regular (3)	116	Regular (9)	34	Buena (33-)	35	Buena (33-)														

## Anexo 4: Confiabilidad

### Confiabilidad de la variable Acompañamiento pedagógico

#### Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	32	100,0
	Excluido	0	,0
	Total	32	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.956	30

Previo a la aplicación del instrumento de la variable Acompañamiento pedagógico, se evaluó la confiabilidad en una muestra piloto de 32 docentes, mediante la prueba del Alfa de Cronbach estimando un valor de 0.956, lo que significa un nivel de alta confiabilidad para el instrumento evaluado.

## Confiabilidad de la variable Autoeficacia docente

### Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	32	100,0
	Excluido	0	,0
	Total	32	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.961	24

Previo a la aplicación del instrumento de la variable Autoeficacia docente, se evaluó la confiabilidad en una muestra piloto de 32 docentes, mediante la prueba del Alfa de Cronbach estimando un valor de 0.961, lo que significa un nivel de alta confiabilidad para el instrumento evaluado.

## Anexo 5: Certificado de validación del instrumento

Juez 1



### CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a) DELGADO ARENAS RAÚL

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de post grado maestría con mención en ADMINISTRACION DE LA EDUCACIÓN de la UCV, en la sede Lima este San Juan de Lurigancho, promoción 2022, MAE A1 requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación y con la cual optaremos el grado de Magíster.

El título nombre de nuestro proyecto de investigación es: "ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO Y AUTOEFICACIA DOCENTE DE UNA UGEL DE LIMA, 2022" y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración nos despedimos de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

---

MITMA DIAZ CARMEN LIDO  
D.N.I: 10359720



## CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a) **FAYA SALAS DE VENTURO ADELA JESUS**

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de post grado maestría con mención en ADMINISTRACION DE LA EDUCACIÓN de la UCV, en la sede Lima este San Juan de Lurigancho, promoción 2022, MAE A1 requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación y con la cual optaremos el grado de Magíster.

El título nombre de nuestro proyecto de investigación es: "ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO Y AUTOEFICACIA DOCENTE DE UNA UGEL DE LIMA, 2022" y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración nos despedimos de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

---

MITMA DIAZ CARMEN LIDO  
D.N.I: 10359720



## CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor ROMMEL LIZANDRO CRISPIN

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de post grado maestría con mención en ADMINISTRACION DE LA EDUCACIÓN de la UCV, en la sede Lima este San Juan de Lurigancho, promoción 2022 MAE A1 requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación y con la cual optaremos el grado de Magíster.

El título nombre de nuestro proyecto de investigación es: "ACOMPANIAMIENTO PEDAGOGICO Y AUTOEFICACIA DOCENTE DE UNA UGEL DE LIMA, 2022" y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración nos despedimos de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

---

MITMA DIAZ CARMEN LIDO  
D.N.I: 10359720

## Variable 1: Acompañamiento pedagógico

### Juez 1

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO								
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>DIMENSION 1: Visitas en el aula</b>								
1	Se socializa con antelación el cronograma de monitoreo y acompañamiento pedagógico <sup>1</sup>	X		X		X		
2	Se comparte la elaboración y/o revisión de los materiales para la visita al aula y el seguimiento pedagógico.	X		X		X		
3	Se conduce de forma participativa la organización de los procesos pedagógicos.	X		X		X		
4	Se observa y registra las pruebas del desempeño docente en un cuaderno del trabajo durante la inspección al aula.	X		X		X		
5	Muestra empatía y cordialidad antes, durante y después de la visita al aula	X		X		X		
6	Se toma en cuenta la generación de un clima de respeto mutuo y confianza.	X		X		X		
7	Se brinda espacios para la reflexión crítica de las debilidades y fortalezas de los docentes después del seguimiento.	X		X		X		
8	Se da espacios para retroalimentar y aconsejar en relación a sus necesidades formativas.	X		X		X		
9	Se usan los resultados del reporte de la visita al aula para, en relación a ella, planear la siguiente visita.	X		X		X		
10	Se elabora un informe de los efectos del monitoreo pedagógico de acuerdo con cada reporte de visita, que incluye un plan de mejora como parte de la toma de decisiones.	X		X		X		
11	Hay una determinación tomada para una mejora continua de la competencia del profesor de manera pertinente y oportuna.	X		X		X		
12	Se considera que es fundamental tener un momento para que las pruebas y resultados del monitoreo sean examinados entre el directivo y el docente monitoreado en favor de su mejora.	X		X		X		
<b>DIMENSION 2: Microtalleres</b>								
13	Se planifica, elabora y da a conocer la guía de programación para los microtalleres para los docentes.	X		X		X		
14	En la programación se considera que los microtalleres deben darse en una situación de respeto y que fomente la comunicación abierta.	X		X		X		
15	Se considera que los microtalleres deben tener como punto de partida las fortalezas y debilidades reveladas durante la visita al aula.	X		X		X		
16	Durante los microtalleres se fomenta la reflexión basada en una crítica constructiva y práctica de la actuación del profesor en el aula.	X		X		X		
17	Los microtalleres contribuyen al proceso de articulación de las instituciones educativas de la red.	X		X		X		
18	Se considera que es importante el análisis de casos, escenarios reales, uso de videos y otros elementos durante los talleres para potenciar las competencias en el trabajo en el aula.	X		X		X		
19	Se aplica un instrumento para valorar los resultados e impacto del microtaller desarrollado.	X		X		X		
20	Se elabora un informe de los microtalleres donde incluye un proyecto de mejora para una mejor toma de decisiones como cierre.	X		X		X		
<b>DIMENSION 3: Talleres de actualización docente</b>								
21	Se planifica, elabora y da a conocer el protocolo para los talleres de actualización docente.	X		X		X		
22	Se convoca con la debida anticipación a los participantes.	X		X		X		
23	Se tiene un perfil idóneo del formador del acompañante.	X		X		X		
24	Los talleres de actualización docente son efectuados fuera de la jornada de trabajo y cumplen el tiempo indicado.	X		X		X		
25	Se ejecutan dos veces al año evitando la suspensión y pérdida de clases.	X		X		X		
26	La asistencia es masiva	X		X		X		
27	Los temas cumplen sus expectativas	X		X		X		
28	Se sistematiza y elabora un informe con respecto a la retroalimentación en referencia a los logros, dificultades y recomendaciones del taller.	X		X		X		
29	Se evalúa en conjunto con la DRE y UGEL, la pertinencia del taller, a partir de lo señalado por los docentes participantes.	X		X		X		
30	Se reporta el taller realizado al Sistema de Información para la Gestión del Monitoreo del Acompañamiento Pedagógico (SIGMA)	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Cumple con los criterios de suficiencia, objetividad y pertinencia

Opinión de aplicabilidad:  Aplicable [ X ]     Aplicable después de corregir [ ]     No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador: **D<sup>r</sup> DELGADO ARENAS RAÚL**

DNI: 10366449

Especialidad del validador: Asesor Teórico - Metodológico

18 de mayo del 2022

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo



Dr. Raúl Delgado Arends  
Jefe de la Unidad de Seguimiento

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

## Juez 2

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO								
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>DIMENSIÓN 1: Visitas en el aula</b>								
1	Se socializa con antelación el cronograma de monitoreo y acompañamiento pedagógico.	X		X		X		
2	Se comparte la elaboración y/o revisión de los materiales para la visita al aula y el seguimiento pedagógico.	X		X		X		
3	Se conduce de forma participativa la organización de los procesos pedagógicos.	X		X		X		
4	Se observa y registra las pruebas del desempeño docente en un cuaderno del trabajo durante la inspección al aula.	X		X		X		
5	Muestra empatía y cordialidad antes, durante y después de la visita al aula.	X		X		X		
6	Se toma en cuenta la generación de un clima de respeto mutuo y confianza.	X		X		X		
7	Se brinda espacios para la reflexión crítica de las debilidades y fortalezas de los docentes después del seguimiento.	X		X		X		
8	Se da espacios para retroalimentar y aconsejar en relación a sus necesidades formativas.	X		X		X		
9	Se usan los resultados del reporte de la visita al aula para, en relación a ella, planear la siguiente visita.	X		X		X		
10	Se elabora un informe de los efectos del monitoreo pedagógico de acuerdo con cada reporte de visita, que incluye un plan de mejora como parte de la toma de decisiones.	X		X		X		
11	Hay una determinación tomada para una mejora continua de la competencia del profesor de manera pertinente y oportuna.	X		X		X		
12	Se considera que es fundamental tener un momento para que las pruebas y resultados del monitoreo sean examinados entre el directivo y el docente monitoreado en favor de su mejora.	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 2: Microtalleres</b>								
13	Se planifica, elabora y da a conocer la guía de programación para los microtalleres para los docentes.	X		X		X		
14	En la programación se considera que los microtalleres deben darse en una situación de respeto y que fomente la comunicación abierta.	X		X		X		
15	Se considera que los microtalleres deben tener como punto de partida las fortalezas y debilidades reveladas durante la visita al aula.	X		X		X		
16	Durante los microtalleres se fomenta la reflexión basada en una crítica constructiva y práctica de la actuación del profesor en el aula.	X		X		X		
17	Los microtalleres contribuyen al proceso de articulación de las instituciones educativas de la red.	X		X		X		
18	Se considera que es importante el análisis de casos, escenarios reales, uso de videos y otros elementos durante los talleres para potenciar las competencias en el trabajo en el aula.	X		X		X		
19	Se aplica un instrumento para valorar los resultados e impacto del microtaller desarrollado.	X		X		X		
20	Se elabora un informe de los microtalleres donde incluye un proyecto de mejora para una mejor toma de decisiones como cierre.	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 3: Talleres de actualización docente</b>								
21	Se planifica, elabora y da a conocer el protocolo para los talleres de actualización docente.	X		X		X		
22	Se convoca con la debida anticipación a los participantes.	X		X		X		
23	Se tiene un perfil idóneo del formador del acompañante.	X		X		X		
24	Los talleres de actualización docente son efectuados fuera de la jornada de trabajo y cumplen el tiempo indicado.	X		X		X		
25	Se ejecutan dos veces al año evitando la suspensión y pérdida de clases.	X		X		X		
26	La asistencia es masiva.	X		X		X		
27	Los temas cumplen sus expectativas	X		X		X		
28	Se sistematiza y elabora un informe con respecto a la retroalimentación en referencia a los logros, dificultades y recomendaciones del taller.	X		X		X		
29	Se evalúa en conjunto con la DRE y UGEL, la pertinencia del taller, a partir de lo señalado por los docentes participantes.	X		X		X		
30	Se reporta el taller realizado al Sistema de Información para la Gestión del Monitoreo del Acompañamiento Pedagógico (SIGMA)	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Cumple con los criterios de suficiencia, objetividad y pertinencia

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [ X ]   Aplicable después de corregir [ ]   No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Mtra./ FAYA SALAS DE VENTURO ADELA JESUS

DNI: 03358695

Especialidad del validador: Maestra en Administración de Empresas

10 de junio del 2022

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



## Juez 3



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO								
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Se socializa con antelación el cronograma de monitoreo y acompañamiento pedagógico	X		X		X		
2	Se comparte la elaboración y/o revisión de los materiales para la visita al aula y el seguimiento pedagógico.	X		X		X		
3	Se conduce de forma participativa la organización de los procesos pedagógicos.	X		X		X		
4	Se observa y registra las pruebas del desempeño docente en un cuaderno del trabajo durante la inspección al aula.	X		X		X		
5	Muestra empatía y cordialidad antes, durante y después de la visita al aula.	X		X		X		
6	Se toma en cuenta la generación de un clima de respeto mutuo y confianza.	X		X		X		
7	Se brinda espacios para la reflexión crítica de las debilidades y fortalezas de los docentes después del seguimiento.	X		X		X		
8	Se da espacios para retroalimentar y aconsejar en relación a sus necesidades formativas.	X		X		X		
9	Se usan los resultados del reporte de la visita al aula para, en relación a ella, planear la siguiente visita.	X		X		X		
10	Se elabora un informe de los efectos del monitoreo pedagógico de acuerdo con cada reporte de visita, que incluye un plan de mejora como parte de la toma de decisiones.	X		X		X		
11	Hay una determinación tomada para una mejora continua de la competencia del profesor de manera pertinente y oportuna.	X		X		X		
12	Se considera que es fundamental tener un momento para que las pruebas y resultados del monitoreo sean examinados entre el directivo y el docente monitoreado en favor de su mejora.	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 2: Microtalleres</b>								
13	Se planifica, elabora y da a conocer la guía de programación para los microtalleres para los docentes.	X		X		X		
14	En la programación se considera que los microtalleres deben darse en una situación de respeto y que fomente la comunicación abierta.	X		X		X		
15	Se considera que los microtalleres deben tener como punto de partida las fortalezas y debilidades reveladas durante la visita al aula.	X		X		X		
16	Durante los microtalleres se fomenta la reflexión basada en una crítica constructiva y práctica de la actuación del profesor en el aula.	X		X		X		
17	Los microtalleres contribuyen al proceso de articulación de las instituciones educativas de la red.	X		X		X		
18	Se considera que es importante el análisis de casos, escenarios reales, uso de videos y otros elementos durante los talleres para potenciar las competencias en el trabajo en el aula.	X		X		X		
19	Se aplica un instrumento para valorar los resultados e impacto del micro taller desarrollado.	X		X		X		
20	Se elabora un informe de los microtalleres donde incluye un proyecto de mejora para una mejor toma de decisiones como cierre.	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 3: Talleres de actualización docente</b>								
21	Se planifica, elabora y da a conocer el protocolo para los talleres de actualización docente.	X		X		X		
22	Se convoca con la debida anticipación a los participantes.	X		X		X		
23	Se tiene un perfil idóneo del formador del acompañante.	X		X		X		
24	Los talleres de actualización docente son efectuados fuera de la jornada de trabajo y cumplen el tiempo indicado.	X		X		X		
25	Se ejecutan dos veces al año evitando la suspensión y pérdida de clases.	X		X		X		
26	La asistencia es masiva.	X		X		X		
27	Los temas cumplen sus expectativas	X		X		X		
28	Se sistematiza y elabora un informe con respecto a la retroalimentación en referencia a los logros, dificultades y recomendaciones del taller.	X		X		X		
29	Se evalúa en conjunto con la DRE y UGEL, la pertinencia del taller, a partir de lo señalado por los docentes participantes.	X		X		X		
30	Se reporta el taller realizado al Sistema de Información para la Gestión del Monitoreo del Acompañamiento Pedagógico (SIGMA)	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Cumple con los criterios de suficiencia, objetividad y pertinencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [ X ]** Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador: **D<sup>r</sup> LIZANDRO CRISPÍN ROMMEL** DNI: 09554022

Especialidad del validador: **Asesor Teórico – Metodológico**

10 de junio del 2022

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



## Variable 2: Autoeficacia docente

### Juez 1

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE AUTOEFICACIA DOCENTE								
N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>DIMENSIÓN 1: Eficacia en el manejo del estudiante</b>								
1	¿Qué puedes hacer para ayudar a tus alumnos a pensar críticamente?	X		X		X		
2	¿Qué puedes hacer para ayudar a tus estudiantes a valorar el aprendizaje?	X		X		X		
3	¿Qué puedes hacer para fomentar la creatividad del estudiante?	X		X		X		
4	¿Qué puedes hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando?	X		X		X		
5	¿Qué puedes hacer para que los estudiantes más difíciles superen sus dificultades?	X		X		X		
6	¿Qué puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo de la escuela?	X		X		X		
7	¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes crean que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?	X		X		X		
8	¿Qué puedes hacer para asistir a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 2: Eficacia en las prácticas instruccionales</b>								
9	¿Qué puedes hacer para responder las preguntas difíciles de tus estudiantes?	X		X		X		
10	¿Qué puedes hacer para adiestrar a los alumnos a formular buenas preguntas?	X		X		X		
11	¿Qué puedes hacer para usar una variedad de estrategias para evaluar lo aprendido de los estudiantes?	X		X		X		
12	¿Qué puedes hacer para implementar estrategias alternativas en tu salón de clases?	X		X		X		
13	¿Qué puedes hacer para proponer retos apropiados para los estudiantes muy habilidosos?	X		X		X		

14	¿Qué puedes hacer para evaluar la comprensión del estudiante sobre lo que le has enseñado?	X		X		X		
15	¿Qué puedes hacer para ajustar tus lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?	X		X		X		
16	¿Qué puedes hacer para dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 3: Eficacia en el manejo de la clase</b>								
17	¿Qué puedes hacer para controlar la conducta perturbadora en clase?	X		X		X		
18	¿Qué puedes hacer para que tus expectativas te aclaren la conducta del estudiante?	X		X		X		
19	¿Qué puedes hacer para tranquilizar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?	X		X		X		
20	¿Qué puedes hacer para controlar a aquellos estudiantes problemáticos para que no echen a perder toda una clase?	X		X		X		
21	¿Qué puedes hacer para responder a un estudiante desafiante?	X		X		X		
22	¿Qué puedes hacer para establecer rutinas a fin de mantener las actividades de los alumnos desarrollándose suavemente?	X		X		X		
23	¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes sigan las reglas de la clase?	X		X		X		
24	¿Qué puedes hacer para establecer un sistema de manejo de la clase con cada grupo de estudiantes?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Cumple con los criterios de suficiencia, objetividad y pertinencia

Opinión de aplicabilidad:    **Aplicable [ x ]**        **Aplicable después de corregir [ ]**        **No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ DELGADO ARENAS RAÚL

DNI: 10366449

Especialidad del validador: Asesor Teórico - Metodológico

18 de mayo del 2022

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



## Juez 2

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE AUTOEFICACIA DOCENTE								
Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	¿Qué puedes hacer para ayudar a tus alumnos a pensar críticamente?	X		X		X		
2	¿Qué puedes hacer para ayudar a tus estudiantes a valorar el aprendizaje?	X		X		X		
3	¿Qué puedes hacer para fomentar la creatividad del estudiante?	X		X		X		
4	¿Qué puedes hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando?	X		X		X		
5	¿Qué puedes hacer para que los estudiantes más difíciles superen sus dificultades?	X		X		X		
6	¿Qué puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo de la escuela?	X		X		X		
7	¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes creen que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?	X		X		X		
8	¿Qué puedes hacer para asistir a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 2: Eficacia en las prácticas instruccionales</b>								
9	¿Qué puedes hacer para responder las preguntas difíciles de tus estudiantes?	X		X		X		
10	¿Qué puedes hacer para adiestrar a los alumnos a formular buenas preguntas?	X		X		X		
11	¿Qué puedes hacer para usar una variedad de estrategias para evaluar lo aprendido de los estudiantes?	X		X		X		
12	¿Qué puedes hacer para implementar estrategias alternativas en tu salón de clases?	X		X		X		
13	¿Qué puedes hacer para proponer retos apropiados para los estudiantes muy habilidosos?	X		X		X		

14	¿Qué puedes hacer para evaluar la comprensión del estudiante sobre lo que le has enseñado?	X		X		X		
15	¿Qué puedes hacer para ajustar tus lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?	X		X		X		
16	¿Qué puedes hacer para dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 3: Eficacia en el manejo de la clase</b>								
17	¿Qué puedes hacer para controlar la conducta perturbadora en clase?	X		X		X		
18	¿Qué puedes hacer para que tus expectativas te aclaren la conducta del estudiante?	X		X		X		
19	¿Qué puedes hacer para tranquilizar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?	X		X		X		
20	¿Qué puedes hacer para controlar a aquellos estudiantes problemáticos para que no echen a perder toda una clase?	X		X		X		
21	¿Qué puedes hacer para responder a un estudiante desafiante?	X		X		X		
22	¿Qué puedes hacer para establecer rutinas a fin de mantener las actividades de los alumnos desarrollándose suavemente?	X		X		X		
23	¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes sigan las reglas de la clase?	X		X		X		
24	¿Qué puedes hacer para establecer un sistema de manejo de la clase con cada grupo de estudiantes?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Cumple con los criterios de suficiencia, objetividad y pertinencia

Opinión de aplicabilidad:    Aplicable [ X ]    Aplicable después de corregir [ ]    No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Mtra/ FAYA SALAS ADELA

DNI: 03358695

Especialidad del validador: Maestra en Administración de Empresas

10 de junio del 2022

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



## Juez 3

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE AUTOEFICACIA DOCENTE								
Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>DIMENSIÓN 1: Eficacia en el manejo del estudiante</b>								
1	¿Qué puedes hacer para ayudar a tus alumnos a pensar críticamente?	X		X		X		
2	¿Qué puedes hacer para ayudar a tus estudiantes a valorar el aprendizaje?	X		X		X		
3	¿Qué puedes hacer para fomentar la creatividad del estudiante?	X		X		X		
4	¿Qué puedes hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando?	X		X		X		
5	¿Qué puedes hacer para que los estudiantes más difíciles superen sus dificultades?	X		X		X		
6	¿Qué puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo de la escuela?	X		X		X		
7	¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes crean que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?	X		X		X		
8	¿Qué puedes hacer para asistir a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 2: Eficacia en las prácticas instruccionales</b>								
9	¿Qué puedes hacer para responder las preguntas difíciles de tus estudiantes?	X		X		X		
10	¿Qué puedes hacer para adiestrar a los alumnos a formular buenas preguntas?	X		X		X		
11	¿Qué puedes hacer para usar una variedad de estrategias para evaluar lo aprendido de los estudiantes?	X		X		X		
12	¿Qué puedes hacer para implementar estrategias alternativas en tu salón de clases?	X		X		X		
13	¿Qué puedes hacer para proponer retos apropiados para los estudiantes muy habilidosos?	X		X		X		
14	¿Qué puedes hacer para evaluar la comprensión del estudiante sobre lo que le has enseñado?	X		X		X		
15	¿Qué puedes hacer para ajustar tus lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?	X		X		X		
16	¿Qué puedes hacer para dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 3: Eficacia en el manejo de la clase</b>								
17	¿Qué puedes hacer para controlar la conducta perturbadora en clase?	X		X		X		
18	¿Qué puedes hacer para que tus expectativas te aclaren la conducta del estudiante?	X		X		X		
19	¿Qué puedes hacer para tranquilizar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?	X		X		X		
20	¿Qué puedes hacer para controlar a aquellos estudiantes problemáticos para que no echen a perder toda una clase?	X		X		X		
21	¿Qué puedes hacer para responder a un estudiante desafiante?	X		X		X		
22	¿Qué puedes hacer para establecer rutinas a fin de mantener las actividades de los alumnos desarrollándose suavemente?	X		X		X		
23	¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes sigan las reglas de la clase?	X		X		X		
24	¿Qué puedes hacer para establecer un sistema de manejo de la clase con cada grupo de estudiantes?	X		X		X		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia):** Cumple con los criterios de suficiencia, objetividad y pertinencia

**Opinión de aplicabilidad:** Aplicable [  ] Aplicable después de corregir [  ] No aplicable [  ]

**Apellidos y nombres del juez validador:** Dr/ LIZANDRO CRISPÍN ROMMEL DNI: 09554022

**Especialidad del validador:** Asesor Teórico - Metodológico

10 de junio del 2022

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Dr. Lizandro Crispín Rommel  
 Universidad Nacional de Loja  
 VICERRECTORÍA DE CALIDAD  
 DE LOS PROCESOS