



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

CONFIGURACIONES DE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA Y EL
ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO EN DOCENTES SIN
FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Tesis presentada por:

SUSANA CECILIA LAMAS GONZÁLEZ

Cód. ORCID: 0000-0002-3771-2250

Para obtener el Grado Académico de:

DOCTORA EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación: Didáctica en Instituciones Educativas

Asesora:

Patricia Medina Zuta

Cód. ORCID: 0000-0002-6315-9356

Lima – Perú

2023

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

SUSANA CECILIA LAMAS GONZÁLEZ

Patricia Medina Zuta

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Mario Santiago Bulnes Bedón

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Maria Jacqueline Solano Salinas

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Escuela de Posgrado:	Escuela de Posgrado UNIFÉ		
Programa Académico:	Doctorado en Educación		
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento de Educación		
Docente asesor que verifica la originalidad:	Patricia Medina Zuta		
ORCID:	0000-0002-6315-9356		
Título del documento:	Configuraciones de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico en docentes sin formación pedagógica.		
Autora(s) del documento:	Susana Cecilia Lamas González		
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin		
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2261400489		
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	10%		
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet = 10% Publicaciones. = 3% Trabajos del estudiante = 3%		
<p style="font-size: 2em; font-weight: bold; color: red;">10%</p> <p>INDICE DE SIMILITUD 10% FUENTES DE INTERNET 3% PUBLICACIONES 3% TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p>			
El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.			
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	17-12-2023		

RESUMEN

Las entidades educativas de la educación superior se han visto desafiadas debido a la crisis sanitaria originada por la COVID-19. Por ello surge la necesidad de investigar la práctica docente, buscando analizar las configuraciones de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico. Sobre todo, si se implica a actores, que, siendo docentes en ejercicio, no cuentan con formación pedagógica, pero tuvieron que afrontar una nueva normalidad y el reto de seguir formando profesionales competentes en las distintas carreras. Es así, que se realiza un estudio de caso en un grupo de docentes de diferentes instituciones de educación superior de la ciudad de Lima cuyo objetivo fue analizar las configuraciones de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico considerando que no cuentan con formación pedagógica. Para tal efecto, tras aplicar criterios de inclusión y exclusión muestral, se seleccionó a cinco docentes, que fueron informantes mediante la técnica de la entrevista. Los hallazgos del estudio revelaron las configuraciones de los docentes respecto a la innovación didáctica, concluyendo que la misma se sustenta principalmente en la estrategia didáctica, concebida como un proceso que requiere modelos y formas que promuevan la interacción entre estudiantes para propiciar el debate y la reflexión crítica. Respecto al acompañamiento pedagógico, el mismo, es asumido como un medio que favorece el desarrollo profesional docente, teniendo como elementos clave: la evaluación del desempeño, un diagnóstico y seguimiento constante y la oportunidad de un asesoramiento crítico reflexivo.

Palabras clave: Innovación didáctica, acompañamiento pedagógico, formación pedagógica, formación docente, desarrollo profesional docente.

ABSTRACT

Higher education entities have been challenged due to the health crisis caused by COVID-19. For this reason, is necessary to investigate teaching practice arises, seeking to analyze the adjustments of didactic innovation and pedagogical accompaniment. Above all, if actors are involved, who, being practicing teachers, do not have pedagogical training, but had to face a new normality and the challenge of continuing to train competent professionals in different careers. Thus, a case study is carried out in a group of teachers from different higher education institutions in the city of Lima whose objective was to analyze the adjustments of didactic innovation and pedagogical accompaniment considering that they do not have pedagogical training. For this purpose, after applying sample inclusion and exclusion criteria, five teachers were selected, who were informants through the interview technique. The study findings revealed the teachers' configurations regarding didactic innovation, concluding that it is mainly based on the didactic strategy, conceived as a process that requires models and forms that promote interaction between students to promote debate and reflection criticism. Teacher professional development, having as key elements: performance evaluation, constant diagnosis and monitoring, and the opportunity for reflective critical advice.

Keywords: Didactic innovation, pedagogical accompaniment, pedagogical training, teacher training, teacher professional development.

RECONOCIMIENTO

Brindo un reconocimiento a mi asesora de tesis, Dra. Patricia Medina Zuta gracias por su paciencia y constante enseñanza, por retarme a mejorar mi perfil como profesional en este maravilloso sector educativo y de investigación científica.

DEDICATORIA

Con aprecio, a mi familia, a mi esposo Diego Torres, a mis padres Susana González y Fernando Lamas; y a mi querida abuela Anita por acompañarme, impulsarme y motivarme para lograr este gran desafío de investigación.

A mi hija Danna León Lamas, le dejo una enseñanza de perseverancia por el aprendizaje, lo que representa la única manera de ser mejores personas y profesionales.

ÍNDICE

	Página
CARÁTULA.....	1
Página de firmas.....	2
Declaratoria de Originalidad del Asesor	3
RESUMEN / ABSTRACT.....	4
PALABRAS CLAVE / KEYWORDS	4
RECONOCIMIENTO / DEDICATORIA	5
ÍNDICE	6
LISTA DE TABLAS	9
LISTA DE FIGURAS	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
1.1. Planteamiento del problema	14
1.2. Justificación de la investigación	20
1.3. Delimitación y limitaciones de la investigación	27
1.3.1. Delimitación de la investigación	27
1.3.2. Limitaciones de la investigación	28
1.4. Objetivos de la investigación	28
1.4.1. Objetivo general	29
1.4.2. Objetivos específicos	29
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	30
2.1. Antecedentes de la investigación	30
2.1.1. Antecedentes nacionales	30

2.1.2. Antecedentes internacionales	34
2.2. Bases teóricas	39
2.2.1. Una mirada a la formación docente peruana.....	40
2.2.1.1. La nueva historia del rol docente en el Perú.....	47
2.2.1.2. Competencias generales docente y su desarrollo en el sistema educativo en el Perú	50
2.2.2. Definiciones de la innovación didáctica en el contexto educativo	61
2.2.2.1. Aproximaciones epistémicas de la innovación didáctica	65
2.2.2.2. Participación de la innovación didáctica como medio para la excelencia académica.....	69
2.2.3. El acompañamiento pedagógico como medio para el desarrollo docente	72
2.2.3.1. Acercamientos epistemológicos del acompañamiento pedagógico	76
2.3. Definición de términos	81
2.3.1. Evaluación del desempeño docente	81
2.3.2. Innovación didáctica	81
2.3.3. Recursos pedagógicos	81
2.3.4. Acompañamiento pedagógico	81
2.3.5. Estrategia pedagógica	81
CAPÍTULO III: MÉTODO	82
3.1. Marco metodológico	83
3.2. Presentación del caso	92
3.3. Participantes	97

3.4. Categorías de análisis	102
3.5. Técnicas e instrumentos para el recojo de información	104
3.6. Técnicas de procesamiento y tratamiento de datos	114
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	116
4.1. Resultados y discusión del objetivo general	118
4.2. Resultados y discusión del primer objetivo específico	129
4.3. Resultados y discusión del segundo objetivo específico	148
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	162
5.1. Conclusiones	162
5.2. Recomendaciones	168
REFERENCIAS	172
APÉNDICE	184
Apéndice A: Matriz Metodológica de la investigación	185
Apéndice B: Matriz de instrumentos	186
Apéndice C: Carta de invitación a juez validador.....	187
Apéndice D: Guía de preguntas	188
Apéndice E: Ficha de validación de experto	190
Apéndice F: Consentimiento informado	192
Apéndice G: Matriz de comparación de resultados de validación	193

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Propiedades fundamentales para la representatividad estructural de la investigación	100
2. Caracterización de los casos considerados a partir de la muestra de estudio	101
3. Categorías de análisis	103
4. Jueces expertos de la validación del instrumento	110
5. Listado de docentes participantes de etapa piloto de la investigación	112



LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Principales hitos de la formación docente peruana	43
2. Programas de Formación Docente en Servicio en Perú	45
3. Líneas formativas a partir del diagnóstico de necesidades de Competencias profesionales del docente peruano	51
4. Las 9 Competencias docente	53
5. Orientaciones estratégicas del Plan Educativo Nacional al 2030 ..	54
6. Competencias para enseñar propuestas por Perrenoud J. (1999).	58
7. Metodologías activas en la innovación didáctica	63
8. Secuencia instruccional para el diseño de la sesión de clase	70
9. Línea metodológica de la investigación	82
10. Proceso de diseño y preparación del estudio múltiple de casos.....	91
11. Consideraciones del caso de estudio.	96
12. Consideraciones del proceso de saturación de estudio de casos..	98
13. Ruta de instrumentación	108
14. Nube de palabras de momento de exploración.....	116

INTRODUCCIÓN

Las entidades educativas a nivel mundial, han participado de un proceso de transformación educativa a raíz de lo sucedido durante la pandemia originada por la COVID-19. Dicha transformación ha originado que se replantee la manera de planificar, idear y desarrollar las clases. Además, los docentes han experimentado grandes desafíos al crear nuevas técnicas, estrategias y sobre todo adaptarse a las nuevas modalidades de impartir la educación. Actualmente se habla de una post pandemia y se hace necesario reflexionar acerca de los aprendizajes, configuraciones, percepciones de los docentes de entidades educativas quienes ejercen el rol de docentes sin contar con una preparación previa de tipo pedagógica. Se ha identificado que se cuenta con muchas investigaciones relacionadas a los docentes y su desarrollo; sin embargo, no se cuenta con investigaciones relacionadas al docente sin formación pedagógica.

Es por ese motivo que el presente estudio tiene la intención de comprender los conceptos de los docentes acerca de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico por ser temas que son la base del proceso de enseñanza. Además, es de interés conocer que herramientas, técnicas y tácticas desarrollan los docentes sin formación pedagógica y como ellas enriquecen el aprendizaje de los estudiantes.

El objetivo de la presente investigación se centra en la comprensión de las configuraciones de la innovación didáctica y el *acompañamiento pedagógico en los docentes sin formación pedagógica que se desempeñan profesionalmente en la educación superior. El estudio está conformado por cinco capítulos los cuales se presentan a continuación:*

El capítulo I denominado “El problema de investigación”, contiene el planteamiento del problema que permitió el desarrollo de la investigación. También se encuentra la justificación, delimitación y limitaciones de la investigación, así como los respectivos objetivos representados por los específicos y el objetivo general.

Mediante el capítulo II se puede identificar el marco teórico representado tanto por los antecedentes internacionales como nacionales en relación con las dos categorías generales de la presente investigación relacionadas a la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico y la respectiva definición de términos.

En el capítulo III se introduce el contenido metodológico del estudio, el cual desarrolla el paradigma interpretativo. En el capítulo se reconoce tanto a los participantes, las categorías de análisis, así como las técnicas e instrumentos que se utilizaron para el recogimiento de la información y la técnica usada para el procesamiento de datos. De acuerdo con la propuesta de Yin (2014), se presentan casos independientes y particulares los cuales tienen su enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso.

En el capítulo IV se presenta los resultados, así como la discusión a través del análisis y síntesis de las cinco entrevistas generadas las cuales han permitido los códigos emergentes. Se presenta el proceso de contrastar la información recogida considerando un proceso exigente y meticuloso. Para ello, se utilizó la técnica de triangulación de las categorías emergentes mediante las configuraciones recogidas de los docentes.

Finalmente, en el capítulo V se presentan las conclusiones y recomendaciones de la presente investigación relacionados a las dos categorías

consideradas en el presente estudio: la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico, las cuales brindan hallazgos relevantes para el sistema educativo peruano y que permite contribuir con la búsqueda de la excelencia académica.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Para presentar el problema de investigación, se propone considerar el planteamiento del problema donde se explica detalladamente el marco de la situación del estudio de caso, además se presenta la justificación de la investigación, su delimitación, las limitaciones y los objetivos tanto general como específicos.

1.1 Planteamiento del problema

Desde hace tres años, las poblaciones se vienen enfrentando a un desafío a nivel mundial con respecto a la COVID 19, la cual ha impactado en la manera de actuar de muchos sectores económicos. El sistema educativo, no es ajeno a dicho impacto ya que se han dado grandes cambios tanto en la propuesta académica, los servicios al estudiante y/o egresado, así como la manera de impartir los conocimientos a través del entorno virtual. En virtud de lo informado por UNESCO (2020), se destaca la necesidad de desarrollar una coordinación y colaboración con el equipo docente de las instituciones educativas. Ello con el objetivo de facilitar la comunicación y potenciar los vínculos de colaboración, por ese motivo, surge la necesidad de reflexionar acerca de las estrategias, así como del proceso de planificación y preparación de la didáctica de los docentes, con el propósito de proveer un proceso de aprendizaje de calidad.

Además, la ONU (2019) considera el llamado universal a la acción para facilitar una calidad de vida y perspectivas de las personas, ha planteado los ODS donde a través del objetivo Nro. 4 propone la eliminación de la desigualdad educativa considerando el mejoramiento al acceso de la educación con políticas

reales de inclusión, para tener un esquema educativo de excelencia. Alemán-Saravia et al. (2020), se menciona que el docente es un líder el cual es un elemento que permite la educación inclusiva, que promueve la equidad y con un componente de excelencia. De esta manera se garantiza una educación de calidad, con la capacidad de generar espacios de aprendizaje a través de un proceso que se desarrolla para toda la vida.

Castanedo (2021) reflexiona acerca de la falta de eficiencia por parte de las entidades educativas quienes tienen el rol y responsabilidad de compensar aquellas brechas sociales. También refiere el Informe Coleman et al. (1966), donde se desarrolló una investigación acerca del aprendizaje y los resultados educativos producto de un estudio a más de 645.000 niños y niñas en escuelas de Estados Unidos, se puede identificar las brechas educativas existentes en la población de estudio. En dicho estudio, se destaca el rol que aporta el profesorado como efecto principal de los factores que influyen en el desarrollo adecuado del estudiante.

Lo indicado por Coleman et al. (1966) posiciona al docente como un eje fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y destaca el nivel en el que se encuentra el estudiante de manera interna en la escuela, y externa con las relaciones y el apoyo familiar. Además, Castanedo (2021), habla de una educación práctica en la cual se interrelacionan dos maneras de llevar la educación a través del análisis, mirada, entendimiento. La primera manera es aquella relacionada a los conceptos y teorías reproductivistas; y la segunda se refiere a aquellas teorías de la educación crítica, las cuales se centran en analizar y minimizar las desigualdades.

A la vez, Cabrera y Bianchi (2023), destacan los efectos de las diferencias sociales sobre el rendimiento académico de los estudiantes acerca del Informe Coleman et al. (1966). De esa manera, Cabrera y Bianchi (2023), hacen un esfuerzo por analizar aquellas diferencias mediante las características sociales de los padres y madres. Es aquella relación entre los datos acerca del nivel socioeconómico y el desempeño académico lo que busca esclarecer el Informe Coleman (Rubio, 2022).

Respecto al análisis nacional, UNESCO (2019) realizó un informe relacionado a la formación docente en servicio en el Perú donde analiza el proceso de diseño de políticas y generación de evidencias y se detallan los esfuerzos en materia del desarrollo profesional docente así como las experiencias relacionadas al proceso continuo de capacitación y desarrollo de los docentes, a través de diferentes programas. Uno de los esfuerzos se relaciona con el Plan Nacional de Capacitación Docente, el cual fue financiado por el Banco Mundial, el Banco de Desarrollo Alemán y el Banco Interamericano de Desarrollo. Dicho plan se desarrolló entre los periodos 1995 y 2001. También se presenta el Programa Nacional de Formación en Servicio el cual se ofreció entre los periodos 2002 y hasta el 2006 y que consideró recursos propios a través de esfuerzos generados por el MINEDU; finalmente se especifica el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente el cual funcionó desde el año 2007 hasta el 2011.

De la misma forma, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (MINEDU, 2020), manifiesta que el docente debe contar con iniciativa y empuje para estar actualizados y renovados profesionalmente, con la finalidad de desarrollar su formación de manera independiente con el uso de tecnología, así como de

opciones de capacitación particulares a través de terceros. El desarrollo de las competencias docente representa un pilar que puede manejarse de manera autónoma por parte del docente y por lo tanto debe ser constante a lo largo de su carrera, asegurando la adquisición de las capacidades que faciliten un valor agregado al estudiante.

Asimismo, en el Informe Bienal de Sunedu (2020), se señala que una cantidad relevante de docentes, aún no se ajusta a los requerimientos de nivel de posgrado para el desempeño de la profesión docente. Existe un 37,3% de docentes de universidades con sede en la ciudad de Lima, sin estudios de posgrado. Evidentemente, es un reto medir finamente el avance de las entidades educativas en lo referente al nivel académico de su plana docente, ya que ejerce un impacto en el perfil de egreso. También surge la necesidad de diseñar mecanismos de motivación para potenciar la excelencia docente mediante esfuerzos destinados por el estado.

Según el análisis desarrollado por Unesco (2019) acerca de la Política de Formación Docente en el Perú el cual tiene un enfoque de Modelo de Formación Docente en Servicio, los diversos cambios políticos y de los ministerios de gobierno, generaron demoras y relogos en los programas de desarrollo docente definidos.

De igual manera, se informa que la Oficina de Unesco en Perú, ofreció acompañamiento de nivel técnico al Ministerio de Educación a través del convenio de colaboración, donde se han desarrollado adecuados estudios y propuestas para contribuir con la reestructuración educativa. Dichas iniciativas se ven impactadas por la inestabilidad del gobierno y los sucesivos cambios ministeriales mencionados anteriormente.

Ante lo informado, surge la necesidad de proponer una investigación para identificar las configuraciones de la innovación didáctica gestionada por docentes sin formación pedagógica. Es mediante una investigación cualitativa, y de acuerdo con la técnica de estudio de caso en docentes de diferentes instituciones educativas de nivel superior tanto universitario como técnico de la ciudad de Lima.

Una de las consideraciones se relaciona con la amplia experiencia profesional en la carrera de dichos docentes, la cual está compuesta por especialidades de comunicación, administración, economía, recursos humanos, psicología, entre otros.

Además, los docentes carecen de estudios superiores en pedagogía siendo la práctica diaria al impartir sus clases, el único espacio para desarrollar la didáctica y la correspondiente innovación. Además, las instituciones educativas en estudio, a las cuales pertenecen los docentes participantes en la presente investigación, planifican, diseñan y organizan su procedimiento pedagógico de diferente manera.

De esta forma, surgen métodos y sistemas de organización representando así, una necesidad de descubrir e identificar dichas técnicas, dinámicas y estrategias para reconocer la interpretación y la percepción de la plana docente.

Mediante la presente investigación, se puede precisar que se ha observado la ausencia de conocimientos previos o planificados acerca de los procesos de capacitación didáctica y pedagógica. Por ese motivo, los docentes consideran que se debe generar un método diagnóstico y de reconocimiento de los saberes previos y la preparación de los métodos pedagógicos, con el objetivo de perfeccionar las acciones de dichos docentes.

El acompañamiento pedagógico también representa un tema en cuestión ya que los docentes participantes sienten que el proceso se orienta hacia la supervisión.

La coyuntura atípica que se desarrolló durante la pandemia originada por el Covid-19, representó una oportunidad para brindar el acompañamiento pedagógico a los docentes. Sobre todo, reconociendo que los docentes se enfrentaron a situaciones retadoras y demandantes acerca del uso de elementos tecnológicos para el dictado de sus clases ya sea de manera síncrona o asíncrona. La falta de técnicas y estrategias metodológicas para brindar de una manera adecuada sus clases, es un punto que destaca de la situación del Covid-19. Por ello, se espera que las instituciones educativas de nivel superior reconozcan estas carencias y puedan acompañar, guiar y capacitar a su plana docente.

La presente investigación considera la información referida en el Registro Institucional de Líneas de Investigación de Unifé (2019), donde se propone tomar en consideración la línea relacionada a la “Didáctica en Instituciones Educativas”. Dicha línea investiga situaciones problemáticas en la dinámica de enseñanza y aprendizaje mediante la implementación y sistematización de programas de intervención, propuestas de innovación didáctica en aulas, entre otros.

Ante lo evidenciado, surge la necesidad de investigar ciertas materias relacionadas al docente de educación superior de instituciones de la ciudad de Lima, de nivel técnico superior y universitario, en lo referente a la didáctica y su respectivo proceso de innovación y el acompañamiento pedagógico.

Por ese motivo, se presenta el siguiente problema general de investigación:

¿Cómo se configura la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico en los docentes sin formación pedagógica que se desempeñan profesionalmente en la educación superior?

Para complementar el planteamiento del problema general, se consideran las siguientes preguntas específicas:

¿Cómo se configura la innovación didáctica desde el ejercicio de un docente sin formación pedagógica que necesita mejorar y adaptar sus actividades y recursos al plan formativo en el ejercicio profesional llevado a cabo en el contexto de la educación superior?

¿Cómo se configura el acompañamiento pedagógico en docentes sin formación pedagógica, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de formación en el contexto de la educación superior?

1.2 Justificación de la investigación

Las dos categorías consideradas en la presente investigación representan una gran oportunidad de ser investigadas y analizadas ya que se generan en un entorno completamente distinto al método de enseñanza tradicional o presencial. Es por ese motivo que se produce un especial interés por la investigadora al aplicarse en el nivel educativo superior universitario y técnico.

Para ello se desarrolló una comprensión acerca de los métodos, estrategias y técnicas de los docentes en cuanto a la innovación didáctica; y así también las configuraciones, percepciones sobre el acompañamiento pedagógico. De esta manera se construye un importante conocimiento científico

que considera tanto la justificación teórica, metodológica y práctica, permitiendo la generación de importantes aportes para favorecer la comprensión de las dos categorías informadas.

Justificación teórica

El estudio desarrollado es relevante ya que contribuye en la obtención de hallazgos, los cuales favorecen al ámbito de la enseñanza en el nivel superior mediante los docentes participantes en la investigación, el cual considera las categorías relacionadas a la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico. En el plano teórico, el presente estudio aportará nuevos conocimientos en la línea educativa de nivel superior en el Perú, ya que según el análisis generado por la investigadora, y al cierre de la presente investigación, se han identificado escasas investigaciones en dichas líneas de investigación.

Las opiniones que tienen los docentes aportan teóricamente al enfoque cualitativo demandando una experiencia práctica durante el desarrollo y la aplicación de los métodos considerados (Flick, 2007). Además, dichas opiniones requieren de un descubrimiento tanto del significado real de las categorías consideradas en la presente investigación, así como la comprensión mediante las experiencias y la interpretación. El docente genera nuevos aportes de acuerdo a su configuraciones, disposiciones, paradigmas, vivencias y su profesión (Gadamer, 1960), ello permite sustentar las concepciones de acuerdo con la corriente teórica filosófica fenomenológica hermenéutica. Mediante la interpretación tanto del ser humano y su correlación con el mundo que lo rodea, se motiva a comprender e interpretar las experiencias del mundo (Gadamer, 1960). Ello permite identificar la situación actual acerca del uso de herramientas innovadoras didácticas de los docentes sin formación pedagógica. Por ese

motivo, aquellas cuestiones epistemológicas fomentan el uso de métodos de tipo cualitativos en una investigación (Behar, 2008).

A través de la investigación fenomenológica, las situaciones y realidades pueden ser recogidas desde la mirada interna del sujeto quien desarrolla las vivencias, historias de vidas, biografías, relatos u otros métodos de investigación social, y genera un experimento. La justificación teórica se fundamenta en la teoría constructivista de Piaget (1974), la cual se relaciona con el proceso de formación y desarrollo del nuevo conocimiento de los seres humanos y que se brinda de manera activa y a través de un relacionamiento del entorno, de sus propias capacidades y experiencias previas.

La teoría de Piaget (1974), apoyada por Benítez (2023), se basa en la teoría del conocimiento constructivista, en la cual se destaca la generación de puentes o andamiajes que permitan que el estudiante pueda trabajar dichas herramientas para crear sus propios procedimientos.

La innovación didáctica facilita al docente un conjunto de estrategias las cuales son empleadas de acuerdo con el rol que desempeñan y es de mucha importancia para motivar y propiciar las dinámicas cooperativas las cuales permiten generar una mejora en la enseñanza (Deroncele et al., 2021). En este proceso dinámico se entrelazan relaciones y sinergias entre los niveles tanto individual, grupal, institucional y social de la organización, la cual es creativa y busca la mejora continua gracias a la innovación en aquellos procesos claves de índole estratégicos (Deroncele et al., 2021).

El acompañamiento pedagógico, es concebido como una estrategia que se desarrolla en el proceso de formación, el cual permite promover y generar mejoras reflexivas en los actos pedagógicos didácticos (Kozanitis et al., 2018;

Agreda y Pérez, 2020). El acto de reflexionar es una especie de práctica y disponibilidad a la crítica propositiva la cual es impulsada por la corriente gadameriana (Medina y Deroncele, 2019). El acto de reflexionar antes, durante y después del espacio pedagógico, propicia mejorar el nivel de los docentes ya que de esta manera se generan nuevas oportunidades, donde el docente puede evidenciar sus competencias para definir nuevas propuestas (Medina y Deroncele, 2019).

Justificación metodológica

La presente investigación contribuye a la comunidad científica a través del aspecto metodológico, ya que considera el uso de técnicas de investigación cualitativa basado en un estudio de caso donde se analizan las configuraciones de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico mediante la generación de entrevistas con aquellos docentes quienes son integrantes de la plana docente de diferentes instituciones educativas de nivel superior técnico y/o universitario.

La aplicación de la metodología estudio de casos en la investigación, tiene por objetivo identificar la configuración e interpretación con respecto a la innovación didáctica y el acompañamiento docente, y permitirá construir tanto teorías como realidades existentes en los docentes que participan en la presente investigación ya que se podrá determinar tanto los aspectos positivos como negativos, sus ventajas y desventajas.

El estudio de caso según Yin, se justifica en su diseño o pasos a seguir ya que requiere un proceso de diseño del estudio donde se definen los objetivos del estudio y se resuelve la estructura de la investigación, representando una de

las tantas maneras de mecanismos de investigación relacionadas a las ciencias sociales, y que contribuye a la comprensión de los fenómenos sociales, organizacionales y políticos, permitiendo la construcción del estudio de caso (Rodríguez, 2023).

De esa forma se puede definir si la investigación se basa en un pronóstico, interpretación o la definición de teorías. La presente investigación se basó en la interpretación por parte del sujeto de estudio. Adicionalmente al diseño, como segundo paso, donde se desarrolló la planificación de la acción o actividad a través de la recopilación de datos en donde se recogieron los fundamentos del caso. Finalmente, se procedió con el análisis de aquellas evidencias o fundamentos y se realizaron interpretaciones de los hallazgos y resultados obtenidos.

El estudio de caso, al ser una investigación de tipo empírico, permitió estudiar un fenómeno, así como su respectivo contexto, y considerando el contenido teórico, la observación, y metodológico se basan en una serie de múltiples evidencias que contienen a la vez sub unidades de análisis (Romero et al. 2022). De esta forma se pudo comprender el fenómeno de estudio mediante una ruta metodológica que permitió conocer los siguientes conceptos: la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico (Yin, 2014).

Justificación práctica

La presente investigación es relevante ya que surge durante un momento crítico a nivel global generado por la emergencia sanitaria relacionada al COVID-19 el cual representó una pandemia que alteró los mecanismos de organización y planificación en todos los ámbitos, sectores e industrias. Frente a ello, las

instituciones de nivel superior del Perú tuvieron serias complicaciones para adaptar ágilmente sus modelos académicos, y sobre todo a la identificación del nivel de innovación, las técnicas y estrategias para el dictado de las clases en un nuevo entorno que se convirtió en digital o virtual y mediante plataformas educativas o *Learning Management System* (LMS), que eran nuevas y poco se sabía de sus funcionalidades.

Además, se debe tomar en consideración que la plana docente de las instituciones educativas del Perú cuentan con dos categorías de docentes, aquellos que tienen una formación pedagógica y cuentan con los conocimientos y saberes relacionados a la didáctica, las estrategias, etc., y por otro lado, existe el docente que no cuenta con la formación pedagógica, sin embargo, ha realizado los estudios universitarios necesarios para desarrollar la docencia, es decir tiene un grado de magíster. Dicho docente posee gran experiencia en su campo laboral, ello lo hace experto en su materia con potencial para contribuir con los conocimientos de su profesión y la practicidad de esta relacionada a las experiencias, decisiones, saberes de su propia industria y medio laboral en el que se desarrolla. Sin embargo, dicho docente sin educación pedagógica desarrolla la didáctica de acuerdo a su propio entender, es decir no cuenta con los estudios, capacitaciones o especializaciones y mucho menos un programa *ad hoc* de acompañamiento o desarrollo docente.

Es por ese motivo que surge la necesidad por parte de la investigadora, por reconocer las configuraciones de los docentes que no cuentan con un estudio o especialidad en la pedagogía. Considerando también que dichos docentes ejercen la docencia en el nivel superior de distintas universidades e institutos, y quienes utilizan en su gestión como docente, sus propias

percepciones, interpretaciones, ideas y configuraciones acerca de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico. Este último concepto representa una categoría sobresaliente ya que mediante ella se pueden conocer los mecanismos de las instituciones educativas por desarrollar y brindar soporte o guía, así como las herramientas para tener una carrera docente efectiva.

El estudio favorece un especial descubrimiento que contribuye a las instituciones de educación superior permitiendo organizar y producir conocimientos pedagógicos adecuados acerca de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico considerando la actual coyuntura de la pandemia originada por el COVID - 19. De esta manera, se generan respuestas, así como soluciones y contribuciones a través de la identificación de conocimientos valiosos propios de las opiniones y percepciones de los docentes participantes en el presente estudio y aportando valor al ámbito educativo de nivel superior. El presente estudio se justifica también ya que identifica las necesidades de desarrollo de competencias de los docentes y les brinda conocimientos y destrezas ya usadas por los participantes en el presente estudio.

De esta manera, la investigación brinda resultados y conclusiones las cuales aplican al ámbito práctico ya que la plana docente de las entidades educativas puede tomar como referencia las estrategias y métodos que se detallan como resultados de la investigación, e incorporarlos a sus propios mecanismos de enseñanza. Además, las entidades educativas pueden reconocer que el acompañamiento pedagógico es una variable importante y que agrega valor a la gestión del desarrollo docente permitiendo fidelizarlo con el sector educativo y tener una experiencia orientada al colaborador docente (De la Cruz et al., 2023).

Por lo tanto, el estudio es un medio por el cual los ejecutivos quienes dirigen las entidades de nivel superior pueden diseñar nuevas tendencias en lo referente a la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico con el objetivo de proponer proyectos de desarrollo de las competencias de los docentes, permitiendo una formación continua a través de aquel espacio que permite visualizar e incorporar diferentes prácticas considerando los contextos actuales (Padilla y Alcocer, 2023).

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.3.1 Delimitación de la investigación

El presente estudio considera las configuraciones acerca de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico representando dos categorías necesarias y con altos índices de descubrimiento emergente. Mediante la investigación se reúnen las percepciones, opiniones y configuraciones de aquellos docentes de diferentes entidades educativas de nivel superior que no cuentan con formación pedagógica de la ciudad de Lima.

Los participantes del estudio estuvieron conformados por cinco docentes quienes se desempeñan como docentes de diferentes especialidades en entidades educativas de nivel superior y que cuentan con la experiencia necesaria para participar en el presente estudio. Respecto a la recolección de datos, se utilizó la técnica de entrevista a los cinco docentes con el perfil indicado. Las entrevistas se realizaron durante el semestre académico 2022-2 mediante una guía de preguntas la cual fue validada por seis expertos con el grado de doctor y magíster.

Para ello se desarrolló una búsqueda y delimitación de participación de profesionales del campo académico superior de Lima. Esto representó un desafío para la investigadora quien no cuenta con una red de contactos de docentes muy amplia.

1.3.2 Limitaciones de la investigación

El acceso a la muestra representó una necesidad relevante ya que la investigadora no contaba con una red de contactos sólida acerca de docentes que cumplan con los criterios definidos para participar en la investigación. Sin embargo, se logró identificar aquellos casos que generen valor a la investigación mediante contactos por la red social laboral como *LinkedIn* y contactos en ciertas entidades educativas donde laboró anteriormente la investigadora.

Otro desafío consistió en lograr la confirmación de la entrevista, ya que la agenda de dichos docentes era recargada. Se debe considerar que los docentes laboran en instituciones educativas de educación superior, y de la misma manera también laboran en empresas ocupando cargos de importancia a tiempo completo, o como consultores. Frente a ello, se tomó la decisión de realizar las entrevistas de manera grabada. Para ello se utilizó el recurso tecnológico a través de la plataforma digital *zoom*, lo cual representó una apertura por parte de los docentes para acceder a la entrevista de una manera más práctica.

1.4 Objetivos de la investigación

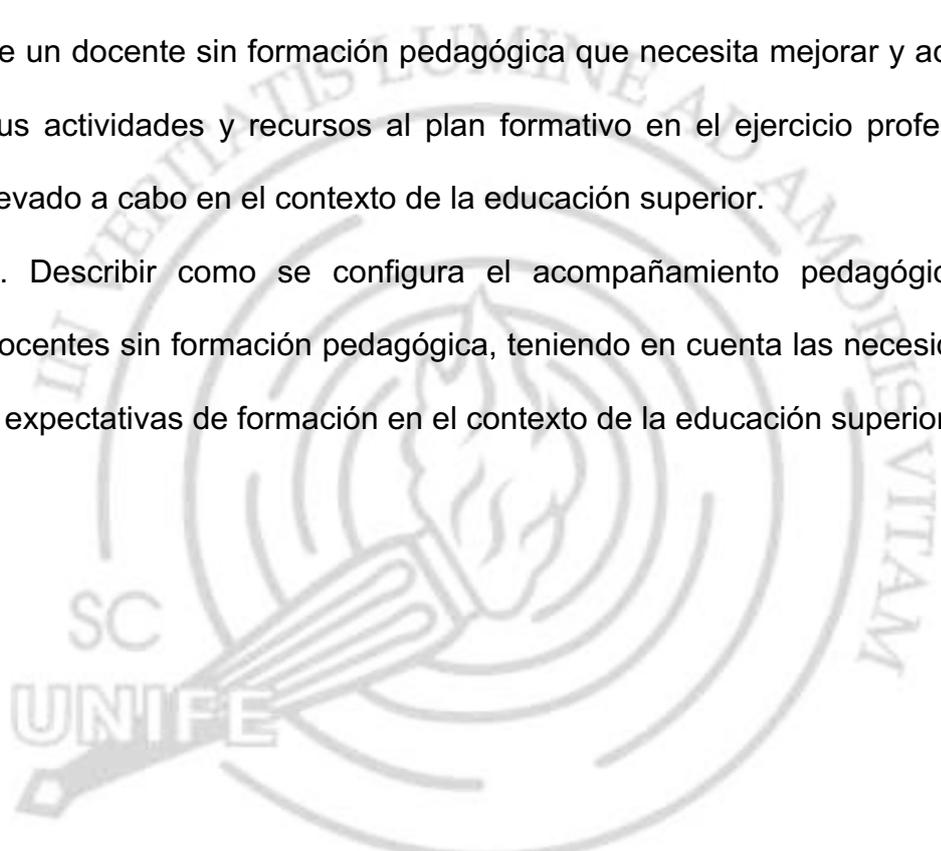
Con el propósito de desarrollar la presente investigación, a continuación, se detalla el objetivo general y específicos los cuales permitirán esclarecer el enfoque y logro del estudio.

1.4.1 Objetivo general

Analizar las configuraciones sobre la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico que tienen los docentes sin formación pedagógica considerando su desempeño profesional en la educación superior.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Describir como se configura la innovación didáctica desde el ejercicio de un docente sin formación pedagógica que necesita mejorar y adaptar sus actividades y recursos al plan formativo en el ejercicio profesional llevado a cabo en el contexto de la educación superior.
2. Describir como se configura el acompañamiento pedagógico en docentes sin formación pedagógica, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de formación en el contexto de la educación superior.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Para brindar sustento a la presente investigación, se considera el marco teórico a través de los antecedentes nacionales, así como internacionales, además de las bases teóricas.

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes nacionales

En el entorno nacional surgen diferentes investigaciones que guardan relación con las categorías consideradas por la investigadora: la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico. Para ello, se presentan las investigaciones de autores nacionales quienes han desarrollado relevantes aportes respecto a las dos variables consideradas en la presente investigación.

Apolaya (2022) desarrolló una investigación acerca de la didáctica de docentes de un instituto pedagógico en la ciudad de Lima. Con respecto a la población, esta estuvo conformada por treinta docentes de quinto ciclo de dicho centro educativo de nivel técnico superior, y la muestra se conformó por once docentes. Acerca de los instrumentos empleados para obtener el diagnóstico estos fueron la ficha de observación, el cuestionario y *focus group*.

Esta investigación permitió conocer que los estudiantes participantes perciben que gran cantidad de su plana docente evidencian un adecuado desempeño en las sesiones de aprendizaje, para ello se empleó una secuencia didáctica, sistemática y contextualizada permitiendo así diseñar la secuencia

didáctica para desarrollar el conocimiento didáctico del contenido en docentes de dicho instituto superior pedagógico.

Delgado et al. (2022) a través de su investigación sobre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente, determinaron la relación existente entre el acompañamiento pedagógico directivo y el desempeño docente. Esta investigación fue de tipo básica bajo un diseño no experimental, correlacional de corte transversal. Sobre la población, estuvo constituida por setenta y cuatro docentes.

Para ello se emplearon dos cuestionarios, uno sobre el acompañamiento pedagógico directivo y desempeño docente, los cuales tuvieron el nivel de verificación por parte del juicio de expertos y confiabilidad. Finalmente, se concluye que el acompañamiento pedagógico de nivel directivo sí se relaciona con el desempeño docente. De esta forma se genera un mejor desarrollo de las competencias docente a través de la acción del acompañamiento.

Larico et al. (2022), desarrollaron una investigación acerca del acompañamiento pedagógico y como impacta en el desarrollo de las competencias profesionales del docente. En dicha investigación participaron 15 docentes como parte de la muestra, así como 4 directivos de una institución educativa de nivel superior. Se uso una entrevista como técnica para la recolección de datos y el instrumento usado fue la guía de entrevista.

Luego de realizar todo el trabajo de campo se determinó que los docentes no contaban con un programa de acompañamiento pedagógico oficial por parte de la institución. Es importante precisar que los docentes confirmaron que percibían un acercamiento por parte de la institución en cuanto a las relaciones interpersonales ya que se genera un proceso de refuerzo en la enseñanza

promoviendo la investigación y que luego impacta en el proceso de mejora de la didáctica del docente.

De la Rosa (2023) realizó una investigación acerca de la importancia del acompañamiento pedagógico y la práctica docente. Dicha investigación tuvo por objetivo contar con una descripción sobre aquellas evidencias acerca de las categorías de estudio las cuales fueron el acompañamiento pedagógico y las competencias docente mediante el uso de un proceso de sistematización descriptiva de los artículos científicos indexados.

A través de este estudio, se logró identificar aquellas técnicas, herramientas que promuevan la mejora de las estrategias para la práctica docente. Se consideró aplicar este estudio a una población de 62 artículos científicos de los años 2017 a 2021 obtenidos de diferentes revistas internacionales, impactando en 20 investigaciones bajo la técnica denominada “Revisiones Sistemáticas”.

La investigación permitió identificar soluciones a los problemas identificados tomando como base la ciencia, así como las prácticas docentes en sus sesiones de aprendizaje.

Agreda y Pérez (2020), desarrollaron una investigación la cual utilizó la metodología de tipo descriptiva no experimental y diseño correlacional. Dicha investigación consideró la categoría relacionada al acompañamiento pedagógico, y participaron 150 docentes de instituciones educativas de nivel básico. En dicho estudio se define la acción pedagógica como ese conjunto de acciones que diseñan y desarrollan los docentes en clase y que son constantes en sus quehaceres.

Dichas acciones caracterizan a los docentes por la interpretación de sus creencias, conocimientos considerando el pensamiento antes de actuar emocionalmente.

La investigación se realizó mediante la técnica de recolección de datos utilizando una encuesta. Paso previo a la aplicación del instrumento, se generó una consulta y validación mediante el juicio de expertos quienes desarrollaron un análisis de este.

El instrumento utilizado fue el cuestionario, el mismo que constó de 80 ítems, de los cuales la mitad se definieron para la variable de acompañamiento pedagógico, y la otra mitad para la variable de práctica reflexiva. Luego se hizo un proceso de tabulación mediante una hoja de cálculo Excel, utilizando las variables ya definidas en el diseño. Posteriormente se utilizó el software estadístico SPSS – IBM para gestionar el procesamiento automatizado. Ello permitió definir el nivel de la interrelación entre el acompañamiento pedagógico y el nivel de la práctica reflexiva de los docentes participantes, confirmando que, sí se presenta un vínculo entre ambas variables de estudio, o indicado informa que el acompañamiento pedagógico sí tiene una relación directa en el proceso de práctica reflexiva de los docentes.

González (2022), desarrolló una investigación bibliográfica mediante una síntesis teórica y argumentativa, organizando una interpretación descriptiva sobre la planificación curricular y su importancia en el trabajo docente. Además, su investigación, utilizó una metodología de estudio de tipo documental donde a través de la exploración organizada y exploratoria, se pudo realizar un análisis científico, considerando criterios de selección y una revisión sistemática mediante el protocolo prisma.

El estudio analizó aspectos de la producción intelectual en el proceso de planificación curricular para impulsar la generación de competencias en estudiantes donde se propician experiencias basadas en la auto reflexión del estudiante mediante la creatividad.

La investigación se desarrolló a través de la identificación, registro, así como la recolección de 230 artículos científicos indexados en repositorios de alto prestigio como lo son Scielo, Scopus y Redalyc.

Mediante palabras clave como por ejemplo la planificación curricular, importancia de su planificación, el acompañamiento pedagógico, la planificación curricular, el desarrollo de competencias, la educación y planificación, entre otros. El proceso de investigación incluyó la revisión del 100% de las fuentes las cuales fueron cien, y se determinaron coincidencias, semejanzas o también diferencias eligiendo 38 fuentes documentales. Mediante la investigación de González (2022), se puede demostrar que la planificación curricular permite que tanto los estudiantes como el docente puedan llegar a la excelencia académica favoreciendo el desarrollo de las competencias que le permitan desarrollar adecuadamente circunstancias difíciles.

2.1.2 Antecedentes internacionales

El contexto internacional en relación a los antecedentes de investigaciones de las categorías, considera alcances y oportunidades de ser reconocidas. Para ello, se presentan las investigaciones de autores internacionales quienes han desarrollado importantes contribuciones respecto a las dos variables consideradas en la presente investigación: la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico.

Mosquera-Esparza et al. (2023) revelaron hallazgos significativos con respecto a la innovación didáctica. Es a través de su investigación relacionada con las estrategias para la mejora de la gestión de la innovación didáctica aplicada en un grupo de docentes ecuatorianos donde se diagnosticó sobre la evaluación de la gestión didáctica de estos actores en dicha institución.

Dicho diagnóstico se realizó mediante la técnica de observación a través del análisis documental facilitando de esta manera la selección, organización y el respectivo análisis de datos y permitiendo identificar la carencia y falencia en el acto de gestión didáctica y pedagógica de los docentes, esto debido a la ausencia de técnicas y estrategias de enseñanza de tipo innovadoras, además se evidenció que los docentes sugieren planes de mejora genéricos.

También se desarrolló un proceso de observación a 54 docentes quienes constituyeron toda la población, y calificación en el aula en diferentes materias a través de los criterios definidos por (Mosquera-Esparza et al., 2023), se desarrolló una evaluación mediante la escala de Likert permitiendo evidenciar el nivel de uso de aquellas actividades innovadoras. Otra técnica desarrollada fue la entrevista mediante un muestreo por conveniencia donde se definieron ciertos criterios como el tiempo de antigüedad en el centro educativo.

La investigación en mención considera un enfoque mixto secuencial y el tipo es descriptiva, y permitió reconocer la ausencia de un aspecto muy importante en el docente, "la motivación". El 45.5% de docentes no cuentan con una motivación para convertir el aula en un espacio dinámico de laboratorio para permitir un aprendizaje de calidad. Por lo tanto, es importante que se desarrolle un proceso de capacitación permanente a los docentes con el objetivo de facilitar

el respectivo acompañamiento por parte del centro educativo, ya que ello facilitará el aprendizaje de los estudiantes.

Tierno et al. (2022), desarrollaron un trabajo de investigación relacionado al análisis cuantitativo, de diseño experimental, mediante el cálculo de frecuencias absolutas y relativas de la formación científica y didáctica de un grupo de docentes quienes son estudiantes de la Maestría en Educación Primaria, y que presentan ciertas características.

El instrumento que permitió recoger la información, y que fue elaborado por los autores, tuvo una etapa previa de validación mediante una prueba piloto a cinco profesores. Se revisaron los datos recogidos y se tuvo un instrumento final validado por los investigadores.

Luego de recoger las respuestas en el cuestionario por parte de los investigadores, se hizo un proceso de interpretación, clasificación y el correspondiente análisis donde se generó una dinámica de discusión y consenso por aceptación mayoritaria. Dicho estudio se realizó en España a docentes pertenecientes de veinte universidades de dicho programa y quienes participaron a través de un cuestionario de cuatro preguntas abiertas. El cuestionario utilizado tuvo dos categorías o secciones. La primera tuvo información de carácter demográfico, así como de experiencia profesional, y la segunda sección estuvo compuesta por preguntas de tipo abiertas con un total de cuatro. La investigación concluye que los contenidos de carácter didácticos se encuentran con mayor participación en las metodologías y aquellos aspectos relacionados con los estudiantes.

En la investigación realizada por Troncoso et al. (2022) acerca del análisis de la percepción de un grupo de 25 docentes chilenos, se reflexiona acerca de los aspectos relacionados a la creatividad, innovación pedagógica y educativa. Mediante dicho estudio, se identifican las experiencias de la didáctica y la metodología utilizada en el trabajo de aula por parte de los docentes.

Dicha investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental transversal y alcance descriptivo, cuyo objetivo consistió en identificar la percepción y experiencias sobre la creatividad y la innovación educativa. El sujeto de estudio fue un grupo de docentes que empiezan su formación académica de nivel de posgrado mediante un Magíster en Didáctica de la Escuela de Educación, del Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción en Chile.

Los docentes participantes pertenecen a diferentes especialidades y/o menciones relacionadas a Lenguaje y Comunicación, Ciencias Sociales e Historia, entre otras. Se empleó la técnica de recolección de datos mediante un cuestionario el cual tuvo preguntas de opinión de tipo abiertas. Además, los docentes participantes firmaron el consentimiento correspondiente. Ello permitió la realización del análisis porcentual con relación a las respuestas obtenidas de aquellas preguntas más significativas de acuerdo al objetivo del estudio.

Los resultados de la investigación concluyen que los docentes otorgan un nivel de importancia a los aspectos relacionados con la innovación, y destacan su usabilidad y necesidad para impartir el momento educativo. Además, existen situaciones que no facilitan o favorecen la integración o implementación en los centros educativos.

Según la investigación realizada por Del Valle et al. (2020), se pudo evaluar la percepción de las y los estudiantes acerca del acompañamiento pedagógico virtual de la asignatura Metodología de la Investigación Clínica y Bioestadística Aplicada en la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Santiago del Estero; donde participaron 4 docentes y 17 estudiantes de 5to. año. Dicha investigación inició a través de una evaluación diagnóstica con el objetivo de inducir en el proceso de reflexión de los estudiantes, acerca de las competencias que han desarrollado al iniciar un nuevo proceso de aprendizaje. Luego se procedió a generar encuentros sincrónicos considerando la plataforma *zoom*, aplicando un trabajo práctico con actividades individuales y grupales.

Es importante indicar que dicho curso tenía la modalidad presencial, sin embargo, se tuvo que generar un proceso de rediseño a las intervenciones didácticas y metodológicas para adaptar los contenidos del programa a una nueva modalidad enteramente virtual. Al terminar la investigación, se concluye que la percepción acerca de la planificación y el diseño del aula virtual de la asignatura sujeta de estudio fue satisfactoria para casi la totalidad de los estudiantes, los cuales alcanzaron los objetivos propuestos. Con respecto a las variables relacionadas a la valoración sobre el acompañamiento docente, el aula y las actividades, presentadas mediante las variables de la evaluación colaborativa, evaluación de las actividades docentes, autoevaluación y devolución utilizadas, tuvieron una calificación entre muy buena y buena.

En la investigación desarrollada por Ushiña y Colmenarez (2022), se analiza el acompañamiento pedagógico de la gestión directiva para la búsqueda

de la mejora docente de Ecuador. Para ello los investigadores desarrollaron un estudio cuantitativo mediante un diseño no experimental transeccional.

La investigación fue cuantitativa, y utilizó como instrumento una encuesta con veintidós (22) ítems cerrados, el cual tuvo una validación de expertos, y tuvo una confiabilidad con el método de consistencia interna 0.80 de Alpha de Cronbach. La población de estudio fue finita, en donde los sujetos fueron identificables por el investigador. En este estudio de campo, se consideraron 20 docentes en funciones de aula en una institución de nivel escolar en Ecuador.

Respecto a los resultados, se pudo desarrollar una estadística descriptiva. Ello permitió generar una conclusión, la cual consiste en afirmar que la gestión directiva no es un acto adecuado o eficiente, y que no desarrolla el acto de acompañamiento pedagógico. Lo indicado no favorece el proceso de mejora del desempeño docente y ello impacta en la calidad educativa del centro de estudios.

En conclusión, la acción docente se nutre y fortalece en la medida que se relacione el contenido que se desea impartir, por este motivo el facilitador o docente tiene el rol de ser él mismo, sin caretas y proyectar sinceridad en su actuar y destacar las responsabilidades e identidades.

2.2. Bases teóricas

Para presentar las bases teóricas de la presente investigación las cuales se definen considerando dos categorías: la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico, se ha considerado un análisis acerca de la formación docente.

A través de un proceso hermenéutico – reflexivo se pueden recoger tanto las concepciones, percepciones e interpretaciones acerca de la práctica docente con la finalidad de situarse en un paradigma que permita una visión clara del docente en su rol de formador.

2.2.1. Una mirada a la formación docente peruana

La formación docente en el Perú, tiene gran relevancia y representa una de las necesidades de agenda nacional de manera constante ya que existen una serie de diferencias demográficas, sociales y culturales. Es por ese motivo que el tema en cuestión, a permitido la creación de diversas políticas, proyectos, actividades y programas con el objetivo de promover el desarrollo profesional de los docentes.

Alemán-Saravia et al. (2020) mencionan que además de las tasas de deserción de estudiantes, se evidencia una disminución en los niveles de asignación de presupuestos o recursos económicos por parte del gobierno, lo cual representa una amenaza para el sector educativo. También se puede informar el escaso tiempo que se dirige al aprendizaje, así como el nivel social y económico de la plana docente debido a las carencias en los niveles salariales, y la ausencia de programas competitivos de capacitación (Alemán-Saravia et al., 2020). Ello ha debilitado considerablemente la calidad en el sistema educativo del Perú, Alemán-Saravia et al. (2020).

Además, Estacio y Medina (2020), informan que se han organizado informes que ponen foco a la excelencia docente identificando metas concretas que también se han generado a nivel mundial. Por ese motivo, es importante

generar aquellas políticas educativas nacionales para medir el impacto en el sistema educativo peruano.

Al realizar un análisis al currículo nacional universitario del Perú, Villaláz y Medina (2020) mencionan que existen una serie de consideraciones que originan una complejidad, ello permite ahondar en las características del currículo peruano desarrollando una oportunidad de dimensionar respuestas y acciones de cambio y mejora.

Villaláz y Medina (2020) reflexionan acerca de las implicancias en el sistema educativo universitario considerando aspectos tanto culturales, sociales y también económicos de los estudiantes quienes forman parte del sistema educativo.

También se considera el esquema de la Ley Universitaria Nro. 30220 el cual permitió una serie de mejoras y ordenamiento en las entidades educativas de nivel superior, organizando los procesos y mecanismos de control para asegurar la eficiencia educativa superior.

Ante las necesidades educativas que se originan en el Perú, surgen propuestas y hechos que favorecen la comprensión de la formación. Al realizar una identificación de aquellas características mediante el Modelo de Formación Docente en Servicio, se identifica que la UNESCO (2019) realizó un análisis acerca del tema informando que se han generado diversos cambios políticos por parte de los ministerios de gobierno. Ello ha generado que se dilate y hasta se excluyan los programas diseñados para promover el desarrollo docente permitiendo que el sistema escolar pueda estar lejos de toda efectividad.

La formación docente en el Perú ha desarrollado cambios relevantes, por ejemplo, han pasado más de treinta años desde el diseño e implementación de

los programas de formación docente. Ello ha permitido el desarrollo de hitos como, por ejemplo, la anulación por la reforma educativa en la década de los setenta, las crisis económicas, el material educativo que provenía únicamente del Estado y la capacitación docente a través de cursos cortos los cuales se brindaban de manera masiva (UNESCO, 2019).

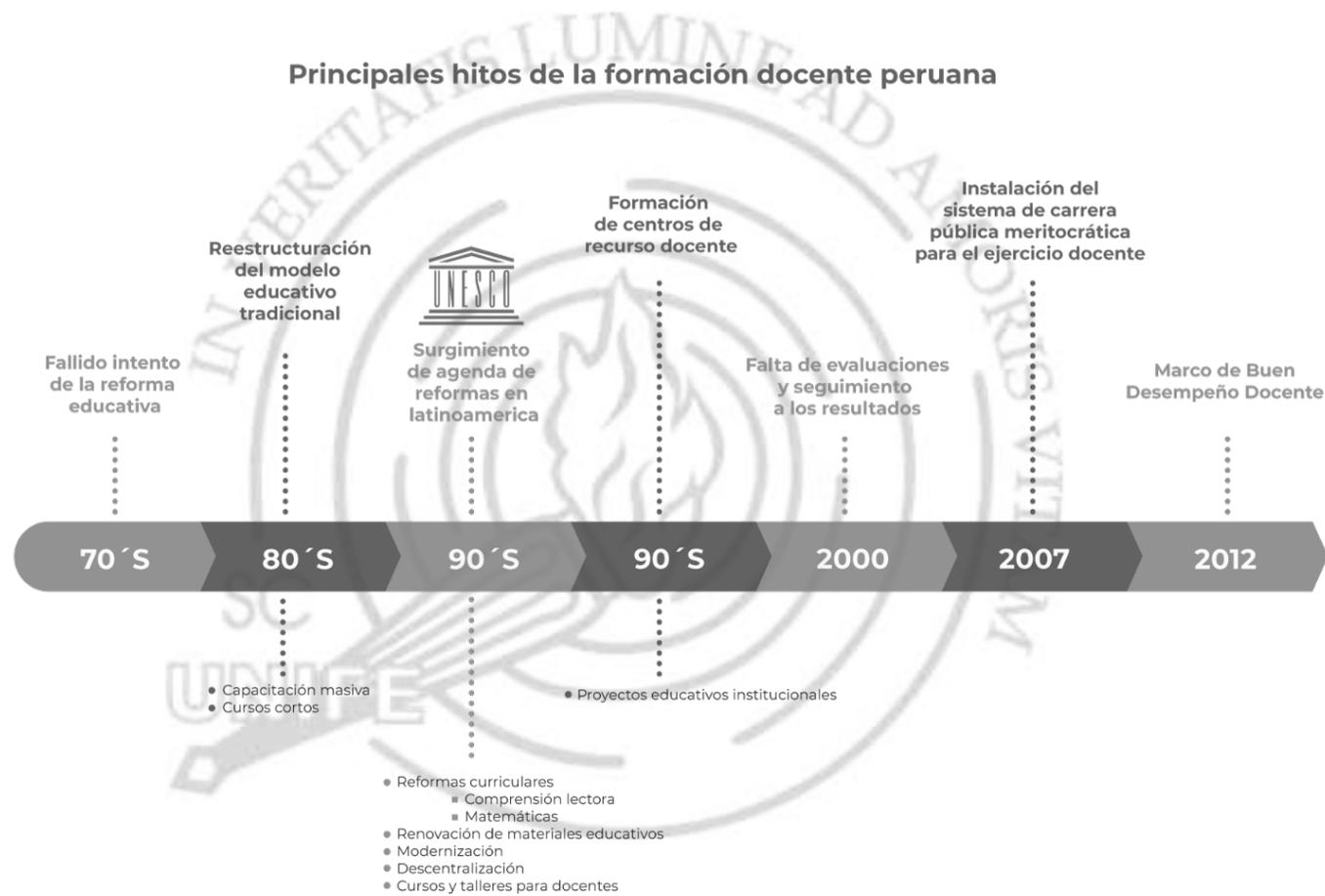
Igualmente es importante conocer el surgimiento de la agenda de reformas en todo Latinoamérica mediante la intervención de la UNESCO, lo cual permitió generar reformas curriculares respecto a la comprensión lectora y las matemáticas, también se desarrolló una renovación de los materiales educativos y la descentralización de la gestión educativa del sistema.

A su vez, se brindaron capacitaciones mediante los centros de recurso docente, permitiendo que las instituciones educativas puedan diseñar proyectos institucionales. Sin embargo, durante el año 2000 dichos esfuerzos no eran suficientes, existió una falta de evaluaciones y seguimiento de los resultados. Hacia el año 2007 se busca la instalación de un sistema de carrera pública meritocrática buscando nivelar los estándares de calidad docente.

Ya en el año 2012, el sistema educativo es representado por el Marco de Buen Desempeño Docente el cual tiene por objetivo mejorar la práctica como maestro y guiar el aprendizaje del estudiante. Ello surge ante la necesidad de generar cambios sólidos en la identidad, el saber y la práctica de la profesión docente en el Perú (UNESCO, 2019).

En la Figura 1, se presenta a continuación, los principales hitos de la formación docente peruana.

Figura 1
Principales hitos de la formación docente peruana



Dichos esfuerzos presentados en la Figura 1, demuestran que, durante los periodos indicados, se han desarrollado mecanismos interesantes, pero también aislados que han pretendido establecer mejoras en el proceso formativo docente. Se destaca en la figura 1 el fallido intento de la reforma educativa hacia el año 1970, además de una reestructuración del modelo educativo tradicional durante la década de 1980 donde se desarrolla una capacitación masiva a los docentes mediante cursos cortos.

Es en la década de los noventa que surge una consideración en la agenda de reforma de Latinoamérica donde en el Perú se consideraron las reformas curriculares puntalmente en la comprensión lectora y matemáticas, así como la renovación de materiales educativos, entre otros.

Hacia el año 2000 se identifica una ausencia de evaluaciones y seguimiento de los resultados, y en el 2007 se promueve la instalación de un sistema de carrera pública meritocrática decantando en el año 2012 con el documento denominado Marco del buen desempeño docente el cual hasta la fecha es considerado como un documento base para identificar las competencias de los docentes en su actuar pedagógico.

También se desarrollaron programas y planes nacionales que han permitido que se promueva la excelencia didáctica de los docentes como por ejemplo el PLANCAD, PNFS y PRONAFCAP (UNESCO, 2019), donde se generaron capacitaciones, formaciones permanentes a los docentes. A continuación, en la figura 2 se pueden reconocer dichos planes.

Figura 2

Programas de Formación Docente en Servicio en Perú.



En la figura 2, se pueden conocer los programas de formación docente en servicio en el Perú. Dichos planes desarrollados desde el periodo 2002 al 2011, fueron diseñados con el objetivo de gestionar el desarrollo del docente peruano y su práctica. El gobierno peruano diseñó tres programas de Formación Docente en Servicio en el Perú (UNESCO, 2019), los cuales brindaron mecanismos de desarrollo y capacitación docente permitiendo estar alineados al objetivo nacional.

Revilla y Escalante (2022), en su libro relacionado a la Formación docente en educación superior del bicentenario, realizan una reflexión acerca de la formación docente en el Perú, destacando un cambio en las prioridades y planes en los programas definidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), así como el Banco Mundial (BM). Ello permite reconocer que existe un interés genuino de los Estados por lograr los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), ya que permite asegurar un nivel de calidad en el sistema educativo donde los docentes requieren contar con las competencias que certifiquen su nivel de excelencia y de calidad docente.

La formación docente se enfrenta a tres grandes factores (Revilla y Escalante, 2020), el primero se relaciona con la definición de la teoría pedagógica consistente, lo cual es una didáctica experimental y abierta en donde los estudiantes son el centro del proceso formativo, el cual cuenta con un enfoque basado en la investigación. El segundo tiene que ver con la reflexión crítica y autocrítica donde se puede reconocer una mejora continua de aquellas prácticas académicas basadas en el desarrollo y actualización. Finalmente, en tercer lugar, Revilla y Escalante (2022), proponen al acto de educar como un instrumento base o fundamental para lograr garantizar las mejoras en las sociedades.

Abarca et al. (2022), realizan un análisis al sistema educativo universitario informando que, en el Perú, las universidades han generado un enfoque basado en competencias permitiendo el desarrollo y mejora en el aprendizaje lo cual impacta tanto en el nivel de desarrollo de habilidades, y sobre todo en un enfoque orientado a la empleabilidad. Además, ello se relaciona con los nuevos retos del siglo XXI, donde se vive una era en base a la tecnología, lo industrial, comercial y la globalización (Abarca et al., 2022).

De esta manera, se definen los hitos más importantes desarrollados en el Perú, los cuales han estado orientados a buscar el desarrollo del docente reconociendo sus necesidades, así como las diferencias demográficas, sociales y culturales.

Mediante el tema en cuestión se han diseñado y ejecutado diversas políticas, proyectos, actividades y programas con el objetivo de promover el desarrollo profesional de los docentes.

2.2.1.1. La nueva historia del rol docente en el Perú

Como se ha indicado, el rol docente en el Perú ha sufrido diversas etapas a lo largo de la historia, las cuales han sido impulsadas por los cambios políticos, sociales y educativos. Se puede destacar que el rol docente ha tenido serias dificultades como por ejemplo la falta de recursos, la desigualdad educativa, durante la implementación de las reformas educativas a lo largo de la historia.

Además, el docente ha reflexionado acerca de los mecanismos de aprender a enseñar en un entorno diferente como es el virtual o a distancia, generando aprendizajes y reflexiones para potenciar su desempeño en un nuevo contexto, esto relacionado con la educación continua.

Por ese motivo, el rol docente en el Perú requiere de mecanismos de dirección y guía, así como las competencias y las metodologías de enseñanza representadas por la didáctica, las cuales necesariamente no son efectivas en un entorno a distancia *versus* el presencial (Sánchez, et al., 2020). Es decir, el docente cambia su perspectiva migrando de un enfoque tradicional, a uno innovador digital permitiendo la construcción de conocimientos (Sánchez et al., 2020).

Mediante el Consejo Nacional de Educación se elabora el Proyecto Educativo Nacional al 2036, el cual representa un documento de consulta nacional de nivel marco que promueve los mecanismos y el diálogo nacional entre los actores que participan en el sistema educativo del Perú.

Ello considera que los docentes, además de conocer los mecanismos definidos por el gobierno, han estado en la necesidad y compromiso de mejorar su actuar docente mediante capacitaciones para adquirir competencias tanto pedagógicas como digitales (González, 2021).

El Plan Educativo Nacional al 2036 o en sus siglas PEN al 2036, considera una actualización realizada en el año 2020 de acuerdo con las recomendaciones brindadas por los órganos anexos al Ministerio de Educación del Perú. Esto debido a los grandes problemas y situaciones relacionadas con los actos de corrupción y la débil organización institucional que forman parte de la agenda política.

El PEN al 2036, contiene los hechos generados durante los doscientos años de independencia nacional de modo que se cumplan los planteamientos adoptados en el pasado de manera ética. Por ese motivo, se desarrolla una actualización al PEN al 2036 incitando la reflexión por el Bicentenario; lo cual permite una mejora en el ámbito educativo nacional para facilitar una ciudadanía plena, ya que la educación es considerada como un derecho de las personas (MINEDU, 2020).

Para poder comprender el proceso de actualización, se han considerado cuatro elementos relacionados a un momento o espacio de diálogo y consulta nacional mediante el Consejo Nacional de Educación. Dichos actos, han generado un medio de socialización de los avances. Para ello, participaron 250 mil personas y una serie de organizaciones civiles y estatales contando con la intervención de diferentes actores como ciudadanos representados por estudiantes, docentes, madres y padres de familia, así como directivos de los centros educativos. También se encuentran las entidades religiosas, académicas y el sector empresarial.

Este esfuerzo por la actualización del PEN al 2036 implicó la participación de dos componentes clave: los principios y valores en democracia, permitiendo formar ciudadanos con visión del mundo (Kitsutani y Medina, 2021).

Mediante dichos componentes se aprueba la visión del Perú al 2050, un documento que se revisó en el marco del Foro del Acuerdo Nacional, y la Agenda 2030 (MINEDU, 2020).

Revilla y Escalante (2022), destacan que en la actualidad se puede reconocer la relevancia del soporte tecnológico y del acceso a los materiales informáticos.

También es necesario referir que tanto los estudiantes como los docentes tienen una oportunidad de conocer y dominar las herramientas digitales y contar con tecnología actualizada como el acceso a internet. De esta manera, Revilla y Escalante (2022), refieren que se puede atender de forma integral a los estudiantes y se desarrolla un proceso de acompañamiento individual el cual tiene respeto.

El entorno actual propone naturalmente una nueva sociedad la cual se basa en la producción de conocimiento, la misma es ágil y se favorece mediante el acceso a internet. Ello es también un desafío para el docente peruano quien tiene que demostrar tener las habilidades para este nuevo contexto a nivel global (Revilla y Escalante, 2022).

En conclusión, el docente es un instrumento que tiene una característica de ser innovador y que se actualiza y sigue las pautas y criterios de documentos marco como el PEN al 2036 y los documentos oficiales del MINEDU, los cuales tienen un enfoque basado en la visión del Perú. Adicionalmente, se reconoce que la tecnología es un soporte para el sistema educativo, por lo tanto, los docentes tienen una oportunidad de conocer y dominar aquellas herramientas digitales.

2.2.1.2. Competencias generales del docente y su desarrollo en el sistema educativo en el Perú.

Las competencias profesionales forman parte del rol docente en el Perú. Mediante dichas competencias se definen los criterios para desarrollar las habilidades pedagógicas las cuales se determinan de manera sólida y vigente.

Así también, las competencias del docente son características y componentes que facilitan el aseguramiento de una educación de calidad, basada en la excelencia, y que permiten el desarrollo de entornos de aprendizaje adecuados, respondiendo a la demanda de las nuevas exigencias de los estudiantes quienes tienen características relacionadas a la tecnología, la hiperconectividad, la agilidad y la visión globalizada; ello se desarrolla en un entorno profesional y laboral el cual es globalizado y accesible mediante la internet (MINEDU, 2021).

Ante las necesidades identificadas a través del diagnóstico de las competencias en el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), se establecen aspectos importantes en los Lineamientos de Formación Docente en Servicio, los cuales han permitido el diseño de diferentes líneas de desarrollo que favorecen las competencias profesionales del docente.

Mediante la siguiente figura Nro.4 denominada: Líneas formativas a partir del diagnóstico de necesidades de competencias profesionales del docente peruano, se presentan las categorías divididas en cuatro segmentaciones.

Figura 3

Líneas formativas a partir del diagnóstico de necesidades de competencias profesionales del docente peruano.



En la figura 3 se evidencia el diseño de las líneas formativas consideradas en el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), las cuales surgen mediante el proceso de evaluación y diagnóstico de los docentes participantes de dicho programa con el objetivo de enriquecer las competencias de los docentes.

Estas líneas formativas son importantes ya que consideran un perfil docente holístico donde se consideran tanto los aprendizajes como el bienestar emocional del docente, las competencias digitales y finalmente la investigación e innovación.

Atúncar y Medina (2021), presentan las competencias relacionadas a la innovación las cuales son necesarias para la administración de las TICS. Atúncar y Medina (2021), destacan las competencias como la adaptación al cambio, la sinergia, el trabajo en equipo, los cuales son necesarios para la formación docente. De esta manera, el docente aporta al proceso retador de lograr una innovación y transformación al proceso educativo.

Es importante destacar que el MINEDU planifica, diseña y gestiona la realización de una serie de esfuerzos por investigar y diagnosticar, ello con el

objetivo de presentar aquellas competencias más necesarias para los docentes considerando las necesidades del contexto peruano, el cual tiene características propias y diferenciadas por región. Es por ese motivo que definen dos categorías o tipos de competencias: las competencias pedagógicas y por otro lado, las competencias transversales.

Respecto al Marco del Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2012), se considera el diseño y planteamiento del perfil docente el cual se ha dividido en nueve competencias. Dicho documento cuenta con contenido detallado acerca de las capacidades que debe tener el docente en su actuar pedagógico.

El Marco del Buen Desempeño Docente, también considera cuatro áreas de dominio y nueve competencias que no solo contienen datos relevantes acerca del conocimiento del docente peruano. También, toma en cuenta los lineamientos para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales con el entorno y con el estudiante.

A continuación, se presenta la figura 4 denominada las 9 competencias del docente. Guía del Marco del Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2012)

Figura 4

Las 9 Competencias del docente. Guía del Marco del Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2012)



La figura 4, evidencia la composición de aquellas competencias que debe desarrollar el docente peruano dentro de la guía del Marco del Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2012) donde se definen las competencias y los dominios esperados por los docentes. Las nueve competencias han sido diseñadas mediante un orden que permite reconocer al estudiante a quien se le está formando, valorando un nivel de planificación y creación de un clima adecuado en el aula.

También se consideran aspectos como la evaluación permanente, la participación activa, el respeto a través de las relaciones que genera el docente, así como la reflexión y el ejercicio de su profesión.

Las políticas educativas a largo plazo en el Perú tienen el objetivo de orientar y guiar el desarrollo de su sistema educativo. El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2012), gestiona diversos esfuerzos por velar por el crecimiento y fortalecimiento de las líneas educativas a nivel nacional.

Es por ese motivo que se formuló el Proyecto Educativo Nacional al 2036, el cual es un documento marco que cuenta con una serie de contenidos claves para la gestión educativa nacional. Es a través del Proyecto Educativo Nacional al 2036 que se establecen los objetivos, las metas, estrategias para impulsar y mejorar la calidad educativa en todos los niveles: básica y superior para lograr así promover una cultura de equidad y la inclusión de los habitantes peruanos.

El Proyecto Educativo Nacional al 2036 (MINEDU, 2020), contiene relevantes conceptos y definiciones así como las rutas de gestión como las que se detallan a continuación: visión, metas, enfoques transversales, fortalecimiento de la gestión educativa, formación y desarrollo docente, innovación educativa así como la articulación con otros sectores.

Figura 5
Orientaciones estratégicas del Proyecto Educativo Nacional al 2036 (MINEDU, 2020).



Mediante el PEN al 2036, se asocian ocho orientaciones las cuales se presentan en la figura 5. Dichas orientaciones están alineadas a la visión y propósitos del proyecto, y se han organizado de acuerdo con la importancia y orden de participación de los sujetos, a través de la relevancia de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza.

Se puede reconocer que tanto la “familia” como el “docente” encabezan las orientaciones estratégicas del Proyecto Educativo Nacional al 2036 (MINEDU, 2020), demostrando su gran relevancia en el proceso educativo del Perú.

Para complementar el análisis de las competencias docente y su determinado perfil, se considera la Orientación Estratégica 2, la cual se relaciona con los docentes.

En su descripción, el docente tiene un compromiso y responsabilidad sobre sus estudiantes, así como de sus aprendizajes. Es mediante un proceso de comprensión de sus diversas necesidades, así como de su entorno familiar, social, cultural y ambiental que se desarrolla el potencial del estudiante.

El rol del docente peruano de acuerdo al Plan Educativo Nacional al 2036 (MINEDU, 2020), tiene ciertos componentes clave como por ejemplo: la ética, integridad, profesionalismo, y un desenvolvimiento de su liderazgo que permita la evolución social de los estudiantes.

El plan también relaciona las competencias y capacidades necesarias de los docentes en el ámbito de la educación superior, lo cual se ha definido mediante el proceso de licenciamiento de las instituciones.

A través del plan, se reconoce que los docentes cumplen labores a tiempo parcial y en diversas ocupaciones, demostrando una débil vinculación entre la

institución educativa y sobre todo con el proyecto formativo de la entidad (MINEDU, 2020).

Con el objetivo de generar un desarrollo efectivo en la labor profesional del docente, el estado peruano genera mecanismos para garantizar las condiciones y estándares de calidad académica.

Es por ese motivo que se presentan los compromisos que impactan en el desarrollo docente como son: la promoción de la formación docente en el ámbito de la educación superior, la cual considera el trabajo multidisciplinario, sus capacidades, el conocimiento y la innovación considerando los estándares del programa educativo.

Otro compromiso está integrado por el proceso de adecuación de la formación continua de los docentes, es decir la Formación en Servicio para docentes en la educación, destacando así el desarrollo de nuevas técnicas, métodos y maneras de preparar las experiencias relacionadas al aprendizaje y el desarrollo de espacios de reflexión (MINEDU, 2020).

También se debe asegurar la participación de formadores y agentes capacitadores con dominio en la conducción de aquellos procesos de enseñanza y aprendizaje considerando los distintos entornos, sin excluir el medio digital.

Finalmente, se debe generar un compromiso acerca de las acciones de formación docente, así como la evaluación continua que permita un proceso de mejoras para reconocer aquellos casos mediante los mecanismos de certificación (MINEDU, 2020).

Las competencias de los docentes se pueden desarrollar a través de programas de formación continua las cuales han sido estudiadas en el tiempo por diferentes autores.

Existen contribuciones destacadas sobre el tema, aportando planteamientos y productos teóricos de implicancia general, las cuales se dirigen a los docentes que se han graduado en la profesión.

Esto representa una necesidad de considerar las diferencias, diversidades y sobre todo el contexto en el cual se revela el proceso educativo (Escobar et al., 2023).

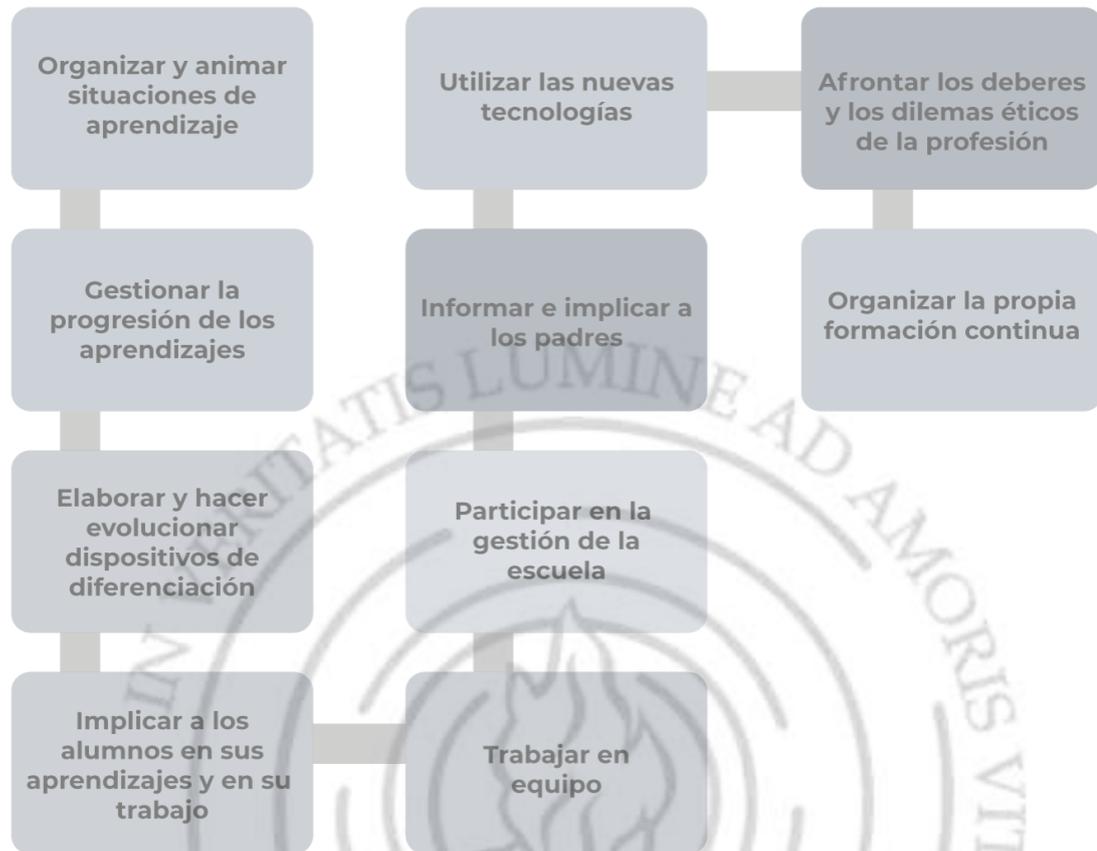
Al respecto, Perrenoud (2000), diseñó su propio modelo de competencias el cual se basa en 10 componentes los cuales tienen implicancias en la gestión y la administración representando una responsabilidad del propio docente.

El modelo de Perrenoud (2000), sustenta el establecimiento de un enfoque de necesidades de aquellas competencias profesionales necesarias para enseñar (Durán et al., 2020), donde se fomente una práctica reflexiva del docente, se desarrolle su profesionalización, se genere un trabajo en equipo genuino, el cual debe estar orientado por proyectos, y que cuente con un nivel de empoderamiento al docente que implique tomar con responsabilidad sus actos.

A continuación, se presenta el modelo por competencias para enseñar, propuesto por Perrenoud (2000).

Figura 6

Competencias para enseñar, propuestas por Perrenoud (2000).



En la figura 6, se muestran las diez competencias consideradas por Perrenoud (2000), las cuales son necesarias para la acción docente.

Mediante el diseño y definición de dichas competencias, Perrenoud (2000) permite contribuir con el proceso de desarrollo docente ya que su modelo ha considerado las necesidades tanto de los docentes, como de las instituciones educativas, permitiendo dinamizar los recursos cognitivos, y haciendo frente a situaciones académicas (Welter, 2023).

El esquema de competencias de Perrenoud (2000), considera la organización de las situaciones de aprendizaje, así como la gestión del progreso de los estudiantes. La elaboración de aquellos dispositivos de diferenciación, la

implicancia y motivación de los estudiantes por el estudio de sus materias, así como gestionar colaborativamente y en equipo, forman parte de las consideraciones del modelo de Perrenoud (2000).

Además, se espera que el docente pueda contribuir a la gestión de la escuela, tener un contacto y relaciones con los padres para informar los avances de los estudiantes. Finalmente, se debe considerar la usabilidad de las nuevas tecnologías, establecerse ante situaciones de riesgo o difíciles, y considerar acciones de mejora continua en su formación (Perrenoud, 2000).

El aprendizaje considera la existencia de diversas características las cuales permiten un entorno y sociedad conectada y articulada, es decir el sistema educativo se enfrenta a una sociedad basada en la movilidad céntrica, generando un repensar acerca del proceso educativo tradicional (González y Esteban, 2021).

Esta conexión se impulsa mediante las amplias posibilidades de acceso a la información, así como a la creación de las mismas a través de los diferentes tipos de dispositivos y las nuevas plataformas digitales (González y Esteban, 2021). Lo mencionado gestiona de manera natural una hiperconectividad donde se está siempre conectado “*always on*”, y donde se genera un cambio tanto en el uso de los medios y el acceso a una especie de cultura participativa gracias a la conectividad.

Ello ha permitido la generación de una nueva audiencia o público el cual se muestra de una manera participativa, creativa y quien es parte de las diversas comunidades las cuales están interrelacionados. De esta manera se genera la creación y fortalecimiento de los ambientes de afinidad de las comunidades las cuales se organizan de acuerdo a sus intereses (González y Esteban, 2021).

Las competencias desde el punto de vista del autor Schön (1983), cuentan con un enfoque basado en la reflexión y la práctica reflexiva, representando componentes o competencias fundamentales para el desarrollo profesional del docente mediante escenarios que deben tener características como la complejidad e incertidumbre (Ainscow, 2023).

Mediante la postura de Schön (1983), se reconoce tanto el conocimiento en la acción como el conocimiento sobre la acción, es decir a través del conocimiento en acción se demuestra la capacidad de los profesionales para tomar decisiones y resolver en tiempo real mediante el uso de sus habilidades intuitivas y su experiencia lo cual lo lleva a un proceso de comprensión (Miranda, 2022). Por otro lado, el conocimiento sobre la acción tiene que ver con aquella capacidad de reflexionar acerca de la experiencia luego de ocurrida para poder examinarla exigentemente y lograr un proceso de aprendizaje acerca de ella.

También es importante reconocer que la crisis mundial generada por la pandemia COVID-19 ha acelerado las comprensiones de las competencias digitales de la plana docente (Montalvo et al., 2022), destacando la necesidad de contar con docentes que manejen las herramientas digitales.

Ello ha generado cambios en la manera de generar conocimiento en el aula y frente a ello se dieron cambios y adaptaciones en el currículo por ejemplo donde se implementaron el uso de las TIC. Aquellos cambios son positivos para el sector educativo, sin embargo, se identificaron ciertas resistencias por parte de los docentes perjudicando de alguna manera su desarrollo docente y por lo tanto también el de sus estudiantes (Montalvo et al., 2022).

Por su parte Ocaña, et al. (2020), considera y destaca la importancia de las competencias digitales las cuales facilitan la adaptación y estímulo de la

actitud activa, crítica así como relacionada a las tecnologías, permitiendo el trabajo dinámico y colaborativo, acciones de motivación y despiertan una curiosidad por el aprendizaje. Este conjunto de competencias digitales que informa Ocaña et al. (2020), son las siguientes: resolución de problemas, seguridad, creación de contenido digital, comunicación y colaboración, información y alfabetización de datos. Dichas competencias digitales facilitarán una perspectiva integral y holística para desempeñar adecuadamente el proceso de enseñanza – aprendizaje que desarrolla el docente.

En conclusión, las competencias del docente peruano permiten un sistema educativo eficiente donde se consideran tanto competencias de índole académico, blandas o personales y las digitales, permitiendo promover la adaptación del docente a las circunstancias mediante la reflexión profunda generando un aprendizaje en el desarrollo de la práctica y de esta manera se dinamiza el acto de enseñanza.

2.2.2. Definiciones de la Innovación didáctica en el contexto educativo

El contexto educativo requiere de una serie de herramientas que promuevan adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en búsqueda de la excelencia académica de las instituciones educativas. Frente a ello, la innovación didáctica participa activamente en el contexto de la educación ya que pone en práctica los nuevos enfoques, métodos, recursos y pensamientos.

Es decir, se permite la búsqueda de elementos creativos, disruptivos que permitan dinamizar el aprendizaje para mejorar la experiencia educativa para los dos principales actores del proceso: los docentes y los estudiantes.

Según los autores Cacuango & Hernández (2022), aquellos recursos se denominan innovadores ya que promueven tanto la motivación como la activación de un impulso que facilite la comprensión y espacio reflexivo del estudiante.

Este concepto desafía todo modelo tradicional en el sistema educativo, ya que gestiona y motiva aquellas prácticas con un enfoque más participativo donde tanto el estudiante como el docente participa activamente mediante metodologías interactivas y centradas en el desarrollo del estudiante. Este componente se dinamiza aún más con la participación de la tecnología y sus diferentes herramientas digitales.

Sánchez-Rivas et al. (2023), presenta la metodología de aprendizaje basado en proyectos, la cual constituye un método didáctico que se basa en las experiencias previas del estudiante, quien participa en el aula mediante el proceso de investigación que es facilitado por el docente.

Sánchez Rivas et al. (2023), informan acerca de tres componentes o fases como la identificación del objetivo del proyecto, el procedimiento de diseño del proyecto y finalmente la construcción de aquel producto para su respectiva presentación.

Los nuevos enfoques o ideas que promueve la innovación didáctica a través de sus diferentes componentes, permiten mejorar la calidad de la educación ya que se promueven mejores resultados en el proceso de aprendizaje del estudiante encaminándose a la eficiencia educativa.

De esta manera, los estudiantes pueden construir sus propios conocimientos basándose en el entorno adecuado y el uso de herramientas de

manera accesible. Mediante la figura 7, se pueden identificar los principales tipos de metodologías que intervienen en la innovación didáctica.

Figura 7
Metodologías activas en la innovación didáctica



Con el objetivo de comprender las metodologías de la innovación didáctica, se presenta la figura 7. En ella, se pueden identificar cuatro tipos de métodos para lograr el proceso de innovación en el aula. Dichos métodos permiten conseguir resultados, por ejemplo, el método del aprendizaje basado en proyectos, se puede definir como aquel enfoque donde los estudiantes investigan, resuelven problemas y proyectos reales. Ello permite reconocer que los estudiantes tienen que participar de dicho proceso mediante actividades de investigación, ya que de esta manera, podrán resolver situaciones reales como desafíos o casos, en el ámbito tanto académico como laboral (Sánchez-Rivas et al., 2023).

Rivero (2023), informa que las estrategias de enseñanza o didácticas se relacionan con los procesos cognitivos, este conjunto de actividades y procesos, se desarrolla mediante métodos, medios, recursos que el docente utiliza para realizar importantes pasos como la planificación, la aplicación y la evaluación de manera intencional. Todo ello con el objetivo de conseguir eficiencias en el acto de educar. Así también, Hinostroza (2022) destaca que tanto las estrategias como los recursos didácticos están relacionados en el acto de aprendizaje, y es por esa razón que requiere de estrategias y métodos diferentes.

Además, al profundizar el aprendizaje cooperativo, se puede indicar que favorece la comunicación y el enfoque colaborativo entre los estudiantes y el medio generando interacciones y aportes de una manera sana y de ayuda en el conocimiento, permitiendo generar eficiencias y rentabilidad al momento de promover un aprendizaje (Collado et al., 2023).

De acuerdo con el reconocido método de aprendizaje basado en problemas los estudiantes se enfrentan al proceso de comprender un determinado caso o situación y desarrollar un enfoque de búsqueda de soluciones y propuestas de solución (Palomino y Osorio, 2023).

Finalmente el aprendizaje por indagación, facilita un descubrir por parte del estudiante a través del uso de preguntas que favorezcan el descubrimiento y la investigación del entorno y del proceso educativo (Mayhuasca, 2022). De esta manera se concluye que diversos autores han complementado el concepto de la innovación didáctica generando aportes mediante las metodologías mencionadas, donde participa el docente como actor motivador de dichas metodologías, así como el estudiante quien participa del proceso.

2.2.2.1. Aproximaciones epistémicas de la innovación didáctica

La forma en la que se mire la educación superior, generará una condición en la manera de adecuarse al rol de la didáctica.

Una de las reflexiones que presentan Zabalza & Zavalza (2019), está relacionada con la generación de una nueva mirada a la educación y acercarse a ella con palabras menos administrativas o que se enfoquen en normas o procedimientos (Zabalza & Zabalza, 2019).

Es a través de aquella nueva mirada que se genera el concepto de coreografías, metáfora que surge en la danza y el teatro y que permite ver a los sujetos en un entorno de desarrollo de sus capacidades personales, y en el que el estudiante además de aprender es capaz de expresar sus ideas y propuestas.

Según Zabalza & Zabalza (2019), durante mucho tiempo, se pensó que los docentes tenían que demostrar sus capacidades para hablar y explicar bien una determinada materia. En la actualidad, la información es accesible y está disponible gracias a múltiples principios y soportes mediante los recursos tecnológicos.

Complementando el análisis presentado, se considera lo informado por Kozanitis et al. (2018), quienes destacan las estrategias pedagógicas centradas en el aprendizaje, donde el docente a través de una serie de actividades y operaciones se orientan al logro de los objetivos pedagógicos, consiguiendo que el estudiante cumpla efectivamente las metas planteadas en el curso.

Mediante el enfoque de Zabalza & Zabalza (2019), se presentan las tendencias o tipologías como por ejemplo el nivel de control acerca del proceso de aprendizaje donde el docente está centrado constantemente en el estudiante y en su aprendizaje.

Adicionalmente, el docente se convierte en un ente estimulador del aprendizaje donde migra de un estado de transmisión del conocimiento a realizar un estímulo por las actividades de aprendizaje permitiendo que el estudiante se motive con respecto a las nuevas situaciones, permitiendo así que busquen y procesen la información.

La didáctica, es una disciplina que ha diseñado sus bases a través de su finalidad formativa y el aporte de los modelos, enfoques y valores intelectuales que resulten más pertinentes para categorizar y organizar las decisiones educativas. De esta manera se logra facilitar el desarrollo del pensamiento del estudiante, así como el proceso reflexivo (Medina, 2009).

Además, los autores considerados en la presente investigación, enfocan su respectivo análisis valorando el proceso de planificación como un principio o un término más general, constituyendo un marco de referencia continuo; ya que desde la planificación surgen las diferentes programaciones.

Si se profundizan las categorías o tipos de planificación propuestos por Medina (2009, citado por Calderón, 2023), se puede precisar que las presentan a través de diferentes niveles y secuencias. Por ejemplo, la planificación estratégica se relaciona con la orientación y especificación de los objetivos de las políticas existentes.

La planificación es una táctica relacionada con el proceso de adecuación de los aspectos estratégicos hacia el contexto, y finalmente, la planificación operativa permite ordenar y desarrollar acciones concretas favoreciendo el funcionamiento de situaciones.

Medina y De la Herrán (2023), sostienen que tanto los modelos, teorías y los métodos didácticos permiten esclarecer la comprensión y búsqueda de

soluciones a los retos educativos. Es necesario incorporar tres elementos al acto didáctico: modelo tecnológico, de estilo colaborativo y aspectos socio comunicativos.

La didáctica general para Medina y De la Herrán (2023), viene a ser representada por una disciplina científica importante que converge con una crisis tanto epistemológica como profesional.

Los recursos didácticos permiten relacionar el plan de estudios con el docente, el estudiante y la metodología y generan un espacio de sintonización entre los participantes del proceso educativo. Los recursos hacen referencia a la existencia de un tablero ya sea de forma física la cual es tradicional, o digital (Cifuentes, 2015).

También se destaca la cartelera, el portafolio, los videos *beam*, las diapositivas, el material escrito, la fotografía, televisor, el video, el computador, cámara de video, y el acceso a internet (Cifuentes, 2015).

Adicionalmente, Cifuentes (2015), reflexiona acerca de la formación filosófica y pedagógica, en las cuales intervienen nuevos avances y maneras lúdicas y eficientes, donde se hace uso de juegos que desarrollan la competencia intelectual en los estudiantes.

Algunos recursos didácticos propuestos por Cifuentes (2015) se relacionan a los “porqués filosóficos”, los cuales utilizan determinados acertijos y respuestas para dinamizar la mente con el objetivo de que el estudiante aprenda los conceptos y teorías.

Por otro lado, el recurso denominado “Monopolio” y “Tío rico filosófico” tienen el objetivo de identificar la mayor cantidad desafíos propuestos por

recurso. Del mismo modo, destaca el “*Twister* filosófico”, el cual utiliza imágenes, además de un tablero identificando la parte del cuerpo que corresponde.

Los recursos indicados, son modelos didácticos los cuales aplican a situaciones y contextos de aprendizaje. Por ejemplo, se detalla la clase expositiva, la cual se expresa a través de una presentación oral, y se dirige a un grupo de participantes determinados.

Atúncar y Medina (2021), reflexionan acerca del planteamiento generado en los años 80, donde se inician los primeros acercamientos a la tecnología.

Empresas como Atari, Apple e IBM quienes tienen un modelo comercial inician sus operaciones en el Perú.

Esta nueva fase corporativa y globalizada, intervino en el sistema educativo peruano y representó el desarrollo de nuevos recursos pedagógicos los cuales solo se podían administrar por personal capacitado. Ello permitió incluir nuevos planes de capacitación para el docente con el objetivo de dotar de competencias para hacer frente a estos nuevos recursos pedagógicos (Atúncar y Medina, 2021).

Al realizar un entendimiento sobre la acción didáctica, se trata de un proceso que organiza conocimientos y propósitos de la enseñanza.

Los componentes que intervienen son los siguientes: estrategias de enseñanza, las cuales facilitan la creación de puentes entre los saberes previos y la nueva información, incentivando aquel aprendizaje realmente importante y significativo, así como el impacto en las competencias (Fontanilla y Mercado, 2021). Algunas estrategias son: organizadores previos, analogías, aprendizaje basado en problema (APB), aprendizaje basado en proyectos (ABP), entre otros.

También se considera el aprendizaje y los procesos cognitivos, los cuales permiten utilizar el proceso de percepción, descripción, explicación y orientación del componente educativo (Fontanilla y Mercado, 2021).

En conclusión, los aspectos mencionados favorecen un espacio de diseño y construcción del conocimiento en un contenido académico de acuerdo con la nueva mirada al concepto de la innovación didáctica mediante las coreografías, el método ABP Aprendizaje basado en proyectos, los organizadores de información, todo ello constituye un nuevo pensar en la adecuación del rol del docente para optimizar el proceso educativo.

2.2.2.2. Participación de la innovación didáctica como medio para la excelencia académica.

El docente está en la necesidad de contar con un conjunto de estrategias de acuerdo con el rol que desarrollan y la manera de utilizarlas.

También es de suma importancia el manejo de componentes motivacionales y de dinámicas cooperativas los cuales pueden optimizar el proceso de enseñanza – aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

En la siguiente figura 8, se presenta la secuencia instruccional para el diseño de la sesión de clase propuesto por los autores Díaz-Barriga & Hernández (2002).

Figura 8

Secuencia Instruccional para el diseño de la sesión de clase (Díaz-Barriga & Hernández, 2002).



Es conveniente destacar cinco consideraciones las cuales se pueden emplear dentro de una sesión, o durante una secuencia instruccional.

En la figura 8, se presenta dicha secuencia propuesta por (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), la cual considera en primer lugar la evaluación del perfil de los estudiantes como por ejemplo su nivel cognitivo, los saberes previos y los aspectos motivacionales.

En segundo lugar, se considera el contenido curricular que se impartirá, así como el tipo y nivel de destreza del tema a desarrollar.

En tercer lugar, se define el logro o meta que se desea generar, así como las actividades académicas, estrategias y avance de los estudiantes.

En cuarto lugar, se debe tener en cuenta el acompañamiento, progreso y gestión del aprendizaje de los alumnos. Finalmente, se toma en cuenta el conocimiento generado con los estudiantes y su nivel de avance indicando que

cada uno de los factores informados, son relevantes para el uso de una determinada estrategia.

Albán et al. (2021), refieren que mientras se genere una motivación y se mantenga, se genera un aprendizaje. Para motivar se debe iniciar conociendo a los estudiantes invirtiendo y planificando un tiempo adecuado a cada uno de ellos donde se puede promover la importancia del curso que se está impartiendo.

Además, Albán et al. (2021) refieren que la motivación es un componente clave y primordial en el proceso de aprendizaje. Se destaca la motivación intrínseca, es decir, se fortalece aquellos intereses que surgen del propio interés o necesidades de los estudiantes permitiendo de esta manera la búsqueda de la indagación por el tema.

Las estrategias didácticas se conforman por un proceso donde se confronta lo metodológico de lo didáctico. Por ejemplo, existen una serie de metodologías que permiten construir las estrategias didácticas, la que ellos han considerado en su texto bibliográfico responde a un desarrollo a raíz de la práctica y reflexión crítica y constructiva y con planificación (Cuarán, 2023).

También se requiere que la metodología sea participativa con una secuencia instruccional la cual este integrada por estrategias y actividades que permitan impulsar y potenciar las habilidades de los estudiantes en el aula (Castiblanco y Gómez, 2019).

Las estrategias didácticas que resalta Callata et al. (2023), se relacionan con la capacitación constante en el uso de herramientas digitales, la motivación permanente en las clases, la gestión del tiempo de la sesión de clase, la comunicación asertiva de los docentes para con sus estudiantes y el proceso de generación de textos y documentos.

Es importante indicar que la preparación de la acción pedagógica requiere de un momento de investigación. De acuerdo a lo que informa Catalán (2020), los docentes además de realizar un proceso de investigación individual también deben promover las investigaciones en equipo donde a través de una indagación se desarrolle un método que aplica acciones de reflexión que permite la formación y el desarrollo del estudiante.

En conclusión, el hecho de investigar en la acción didáctica permite emerger y estimular la curiosidad, del simple hecho de preguntar, perfeccionar y que desarrolla un hábito saludable evitando la memorización mecánica, por el contrario, se debe comprender, razonar, sustentar y contextualizar.

2.2.3. El acompañamiento pedagógico como medio para el desarrollo docente.

América Latina, ha considerado la inclusión de modelos y estrategias que permitan el desarrollo docente (UNESCO, 2019). En Ecuador, por ejemplo, se desarrolló el Programa de mejoramiento de la calidad educativa la cual tuvo componentes como la mentoría y el acompañamiento pedagógico en el aula permitiendo el surgimiento del “Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo en Ecuador”.

Dicha dinámica se ofreció en Chile con la Campaña de Lectura, escritura y matemática; y mediante el “Programa de Mejoramiento de la Calidad” se establecieron atenciones primordiales a las escuelas rurales de Chile (UNESCO, 2019).

Con el paso del tiempo, se origina el concepto de mentor o *coach*, términos que se generan en el ámbito educativo con el objetivo de enfrentar los desafíos que implicaba la incorporación de los docentes destacados a las aulas.

Se espera que el docente mentor o *coach*, tenga las competencias relacionadas a la observación reflexiva del actuar pedagógico lo cual permita generar una garantía de la identificación de aquellas necesidades.

También se espera que cuente con habilidades relacionadas a la pedagogía para mediar el acompañamiento y el proceso de escucha ya que el docente mentor se convierte en un acompañante que asesora, orienta y fortalece mediante su experiencia el actuar docente.

El acompañamiento se ha posicionado como un componente central en los programas y proyectos relacionados al desarrollo profesional ya que es considerado como una estrategia relevante para conseguir los aprendizajes (UNESCO, 2019).

Las políticas educativas permiten un desarrollo del docente (Alemán-Saravia et al., 2020), considerando ello como un componente necesario y básico ya que es el docente quien tiene la gran responsabilidad y tarea de impulsar los atributos y didácticas estratégicas en el aprendizaje. Ello permite mejorar la instrucción del docente y atraer al modelo educativo a docentes que cuenten con las competencias y conocimientos vigentes.

El desarrollo del docente es una práctica que considera una especie de garantía de ciertos criterios de aseguramiento de la calidad para que se puedan generar aquellas perspectivas de mejora de la práctica pedagógica y ello permite el empoderamiento docente decantando en el actuar formativo en el ámbito de la educación superior (Medina et al., 2023).

Las estrategias formativas que intervienen en el acompañamiento pedagógico a distancia tienen un matiz diferente. El acompañante pedagógico diseña y elabora un planificador de aquellas actividades y de acuerdo con las condiciones, estrategias, metas y coordinaciones previas con la dirección educativa (MINEDU, 2020). Aquellas estrategias formativas en una modalidad a distancia se denominan de la siguiente manera: Asesoría pedagógica, grupos de Inter aprendizaje (GIA), Reuniones de trabajo colegiado (RTC) y los cursos y tutoriales virtuales (MINEDU, 2020).

Mediante estas estrategias se puede lograr el desarrollo y fortalecimiento del docente con el objetivo de lograr las competencias de sus estudiantes y establecidas en el marco educativo nacional. Existen tres momentos relevantes para el desarrollo de la asesoría pedagógica, los cuales se relacionan al soporte socioemocional, la reflexión de la práctica pedagógica y el compromiso del docente y el acompañante. Además, las reuniones de trabajo colegiado (RTC), representan una estrategia de tipo formativo que orienta el logro del acompañamiento pedagógico (MINEDU, 2020).

Existen tres consideraciones que permiten el desarrollo adecuado del proceso de acompañamiento pedagógico. La primera se refiere a contar con un conocimiento de dominio de aquellos componentes disciplinares y del currículo del medio educativo.

La segunda se refiere al conocimiento eficiente de aquellas estrategias pedagógicas que favorecen a quienes desarrollan el acto de acompañar.

Finalmente, la tercera se refiere al desarrollo de habilidades de índole interpersonal que favorezca a los acompañantes aquellas sinergias basadas en

la confianza con los docentes que realizan el acto de acompañar (UNESCO, 2019).

El desarrollo profesional docente se gestiona mediante el diálogo reflexivo y el acompañamiento pedagógico. Es usual que los programas de capacitación y desarrollo de las entidades educativas estén alineados tanto con la visión de formación y el perfil profesional docente que se ha definido (Pegalajar et al., 2022).

Para conseguir los cambios e innovaciones, la planificación social como la gestión de las entidades educativas representan acciones importantes en el actuar didáctico del docente para obtener mejoras en el proceso de aprendizaje (Chan & Canto, 2022).

El desarrollo del docente requiere de un componente clave en el proceso de acompañamiento, el cual se relaciona con “el acompañante”, quien es un elemento clave en el proceso ya que brinda una colaboración de manera horizontal, con armonía, con respeto y que genera tanto el diagnóstico como la composición de los desafíos educativos.

El asesor y acompañante se convierte en una especie de facilitador que crea y promueve aquellas condiciones y brinda el apoyo al docente ya que impulsa que desarrolle su nivel de percepción del medio, su comprensión y el análisis de sus resultados producto de la evolución de su desempeño (Sierra-Chaparro, 2020).

Al considerar el desempeño docente, este debe tener una conexión entre la comunidad que desarrolla el aprendizaje, como por ejemplo los padres, las autoridades académicas y gubernamentales, los docentes, el equipo directivo y los estudiantes quienes reciben los conocimientos. Es mediante la participación

de los actores mencionados que se desarrolla una interacción entre ellos impulsando el trabajo articulado y colaborativo de las comunidades de aprendizaje (Flores y Barriga, 2021).

En conclusión, el acompañamiento pedagógico ha dado un giro importante en los últimos tiempos facilitando una relación horizontal y cercana con el docente, y es un medio para su desarrollo mediante la intervención de un mentor o *coach* quien desarrolla un acompañamiento al docente y es considerado como una estrategia para conseguir el aprendizaje genuino de los estudiantes en aula.

2.2.3.1. Acercamientos epistemológicos del acompañamiento pedagógico.

El acompañamiento pedagógico es de suma importancia y necesidad para los docentes, sobre todo para quienes se encuentran iniciando su carrera docente (Kozanitis et al., 2018). Además, el acompañamiento es necesario durante el proceso de capacitación, donde se encamina al docente a un espacio de reflexión durante su formación acerca de las consecuencias y logros de sus prácticas docente en el aprendizaje de los estudiantes.

Este proceso se desarrolla mediante la asignación de un consejero quien se convierte en una especie de *coach* pedagógico permitiendo concientizar y reflexionar sobre sus esquemas pedagógicos.

Para ello, el consejero toma un rol de acompañante respetando el propio ritmo del docente, sin cuestionar su técnica y evaluando y considerando el espacio y contexto en el que se desarrolla (Kozanitis et al., 2018).

El acompañamiento pedagógico es concebido como una estrategia de formación docente, el cual, al ser inculcado por un acompañante; facilita el proceso de mejora en las prácticas pedagógicas. Para los autores Agreda y Pérez (2020), el acompañamiento pedagógico implica un enfoque crítico reflexivo el cual posiciona al docente como investigador.

Además, inculca la auto reflexión y mirada sobre la práctica interna mediante un dinamismo, la indagación, donde se provoca la mejora constante para el desarrollo del docente (Agreda y Pérez, 2020).

Moreno (2023), menciona que los docentes deben contar con un nivel de persuasión con los estudiantes y mediante la metodología MeTaEducArte se logra ello. Dicha metodología propuesta por Moreno (2023), tiene el objetivo de poder estimular en los estudiantes aquellas reflexiones por una sociedad equilibrada y justa.

Además, los docentes al prepararse con sus propias experiencias generan identidad desarrollando sus emociones, sentimientos y experiencias lo cual permitirá hacer frente a los desafíos del modelo educativo como la evaluación del supervisor, para apoyar a los estudiantes en el proceso de enseñanza y desarrollo de su identidad.

De esa manera, el desafío del acompañamiento pedagógico se sostiene en las dimensiones relacionadas al registro de aquellas situaciones observables como por ejemplo una imagen de lo que está ocurriendo en el aula de clase, el diálogo reflexivo mediante la comunicación entre el docente quien es el acompañado y su respectivo acompañante que genera la reflexión crítica.

El rol del acompañante pedagógico es el de promover el descubrimiento de estrategias como el análisis, así como el desarrollo de dominios pedagógicos

para la construcción de sus nuevos conocimientos, generando nuevos aprendizajes para sus estudiantes (Agreda y Pérez, 2020).

El acto del acompañamiento pedagógico no solo implica los conceptos pedagógicos, si no también el conocimiento de experto y dominante de aquellos contenidos curriculares y las *soft skills* o habilidades blandas que a través de las estrategias didácticas facilitan el logro de las competencias de los estudiantes (Alberca, 2019), quien además informa que el acompañamiento pedagógico se trata del eje central del proceso de formación docente.

Así también, el proceso formativo va más allá del acto de aprender, se facilita el ser, la convivencia, y el hecho de compartir de manera empática (Alberca, 2019).

Este concepto desarrolla tres categorías o modelos, los cuales se centran en diversos elementos como el contacto, la confianza, la colaboración y las relaciones interpersonales (Leiva y Vásquez, 2019).

Dichos modelos se centran en una concepción epistemológica basado en un modelo de intervención, facilitación y colaboración. En el primer modelo de intervención el acompañante se muestra como un ente resolutivo quien tiene un punto de vista y genera un impacto u opinión. En el segundo modelo relacionado a la facilitación, el docente debe descubrir soluciones a los retos planteados en clase.

Y en el tercer modelo orientado a la colaboración, el acompañante se muestra como un *coach*, quien diseña y cocrea de manera colaborativa con el docente aprendiz (Leiva y Vásquez, 2019).

A diferencia del primer modelo de intervención donde la finalidad de la intervención es remedial, en este modelo la finalidad de estilo cooperadora.

Uno de los factores a considerar en este proceso se relaciona con la evaluación, considerándola de suma importancia ya que se pueden identificar aquellas necesidades de mejora disponiendo tanto de los recursos como los esfuerzos en búsqueda de la calidad académica (Sierra-Chaparro, 2020).

Adicionalmente, la evaluación del desempeño docente implica estar dirigido a la obtención de información que facilite la toma de decisiones para diseñar y ejecutar programas, proyectos y actividades que puedan desarrollar la manera en la que se desempeñan los docentes. Este proceso de evaluación docente según Sierra-Chaparro (2020), se sustenta en la mejora de la práctica docente la cual esta direccionada al rol formativo de la evaluación para incitar la reflexión y optimización de la docencia.

Estacio y Medina (2020), reflexionan acerca del proceso formativo mediante mecanismos que permitan la formación docente, promoviendo el desarrollo de relaciones dinámicas. Y es el estado quien debe promover ello fortaleciendo los conocimientos e implementando un sistema de evaluación para acompañar y desarrollar al docente.

Es importante reflexionar acerca de la necesidad de articular dos componentes primordiales, el primero tiene que ver con el rol docente y su respectiva evaluación, el cual se convierte en una práctica regulada, así como su correspondiente eficacia (Aravena, 2020).

Igualmente, cuando se refiere a la evaluación de los docentes, además de considerar una serie de procedimientos, se toma en cuenta que es un proceso que requiere de una ética ya que esta evaluación puede complementar y favorecer el conocimiento y el enfoque de las prácticas y técnicas docente. Por

lo indicado favorece e impacta en la calidad educativa e interviene en el desarrollo del docente (Aravena, 2020).

El enfoque del acompañamiento pedagógico se relaciona con el establecimiento de aquellos enfoques que facilitan una guía o dirección los cuales permiten generar directrices o pautas buscando el desarrollo del perfil docente (Cuyutupa & Véliz, 2021). Finalmente, Maray et al. (2022) reflexionan acerca de los aspectos complejos del acompañamiento mediante la observación de aula donde se toma en cuenta aquellos paradigmas educativos de los docentes y del observador, así como los respectivos indicadores, el entorno socio cultural del acto educativo.

Frente a los conceptos, definiciones e interpretaciones presentadas en las bases teóricas relacionadas a la categoría de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico, se demuestra que dichos conceptos representan gran importancia ya que mediante la innovación didáctica se puede enseñar y aprender facilitando el proceso de mejora y el aprendizaje por parte de los docentes y estudiantes.

Asimismo, a través del acompañamiento pedagógico, se consideran los resultados del monitoreo y evaluación docente, lo cual considera tanto la aplicación de contenidos didácticos y pedagógicos; por lo tanto, se logra mantener los estándares de calidad en el sistema educativo.

2.3 Definición de términos

A continuación, se detallan las definiciones de algunos términos que se desarrollan en las bases teóricas.

2.3.1. Evaluación del desempeño docente: comprende un proceso de reflexión y mejora del docente. Su objetivo es canalizar la atención acerca del desempeño docente permitiendo recoger datos e información que facilite la toma de decisiones para el desarrollo de las actividades, programas y proyectos que faciliten la mejora (Sierra-Chaparro, 2020).

2.3.2. Innovación didáctica: son procedimientos que el docente, quien es el facilitador en el aula, emplea de manera reflexiva y flexible para motivar el logro de los aprendizajes necesarios en sus estudiantes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

2.3.3. Recursos pedagógicos: son aquellos que permiten relacionar el plan de estudios con el docente, el estudiante y la metodología generando un espacio de sintonización entre los participantes del proceso educativo (Cifuentes, 2015).

2.3.4. Acompañamiento pedagógico: proceso que consiste en acompañar al docente durante su práctica, evaluando y observando su desempeño para generar una práctica reflexiva en búsqueda de la calidad académica (Sierra-Chaparro, 2020).

2.3.5. Estrategia pedagógica: son estrategias que el docente quien es el facilitador en el aula emplea a través de componentes motivacionales y dinámicas interactivas perfeccionando el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

CAPÍTULO III: MÉTODO

El presente capítulo considera el contenido de la ruta metodológica que se ha organizado para la presente investigación. La información presentada facilitará tanto los pasos metodológicos los cuales guardan relación con el paradigma, enfoque y diseño de la investigación; como las técnicas, instrumento utilizado para la recolección de datos y la técnica de procesamiento.

Un punto importante para considerar es el aspecto ético de la investigación donde se genera una protección de las personas considerando y valorando su derecho de autonomía y el consentimiento voluntario.

Figura 9
Línea metodológica de la investigación



Para representar la línea metodológica de la investigación, en la figura 9 se definen los autores de base considerados con el objetivo de facilitar aspectos metodológicos de la tesis.

El paradigma del presente estudio se ha definido de acuerdo al paradigma interpretativo de enfoque cualitativo de Flick (2007), donde se considera el desarrollo de una experiencia práctica durante la ejecución.

Además, el diseño del presente estudio se basa en el estudio de caso, el cual de acuerdo a lo indicado por Yin (2003) este tipo de estudio representa una de las tantas formas de investigación el cual se considera para el campo de las ciencias sociales y genera una contribución al conocimiento desde diferentes enfoques como los fenómenos individuales, organizacionales, sociales y políticos.

3.1 Marco metodológico

Al profundizar el **paradigma** de la presente investigación, según Vasilachis (2006), para desarrollar el marco metodológico es importante considerar una dinámica de reflexión e interiorización epistemológica, de esta manera el investigador puede tener una idea mucho más clara del paradigma.

En el ámbito de las ciencias sociales se definen tres paradigmas: el materialista e histórico, positivista y finalmente el interpretativo.

Los paradigmas, de acuerdo a lo que informa Vasilachis (2006), se originan de enfoques y perspectivas teóricas que se basan en preconcepciones tanto ontológicas como epistemológicas. Es por ese motivo que el nivel de logro de su reflexión es profundo y permite dar a conocer las implicancias de la sociedad en base a los modelos interpretativos que desarrollan los hablantes.

Es importante realizar un análisis profundo de la teoría sociológica, por tanto, Vasilachis (2006) define tres puntos clave acerca del tema: según Kuhn (1978), citado por Vasilachis (2006), el progreso de las ciencias sociales donde

se obtienen las nuevas teorías, no se basa en el reemplazo de las antiguas teorías. En segundo lugar, el volumen de conocimiento que se genera de las ciencias sociales es considerable, y finalmente, existen diferentes tipos de desarrollo cuando se habla acerca del conocimiento el cual se aplica a las ciencias naturales, lo cual no significa que no exista una mejora de aquellas disciplinas (Bird, 2020).

La ciencia e investigación toman en cuenta el concepto de paradigma. Hacia el año 1962, Thomas Kuhn incluyó este término en las denominaciones científicas a través de la obra “La estructura de las revoluciones científicas”.

Además, de acuerdo a lo indicado por Kuhn (1978), el paradigma científico está relacionado con una red de teorías, conceptos y metodología; además es la base tanto de los métodos como los problemas y normas validados por la comunidad científica.

La presente investigación se basa en el **paradigma interpretativo de enfoque cualitativo** (Flick, 2007), quien informa que este tipo de investigación requiere de una experiencia práctica durante la ejecución y aplicación de los métodos. Además, aquellos proyectos que utilizan una combinación de la docencia y la investigación brindan un marco para la ejecución de experiencias prácticas los cuales permiten comprender las opciones y las limitantes de dichos métodos cualitativos.

De acuerdo con la investigación cualitativa se pretende comprender e indagar aquellos fenómenos de tipo social desde una disposición subjetiva y que se basa netamente en la experiencia de los sujetos participantes en la investigación (Flick, 2007). De esta manera el autor presenta un enfoque comprensivo y práctico en su teoría basada en la investigación cualitativa ya que,

si bien el autor reconoce la subjetividad del enfoque, también reconoce la importancia del proceso de interpretación que se le ofrece a los fenómenos sociales.

Mediante un enfoque holístico Flick (2007), destaca la importancia de tomar en cuenta tanto el contexto donde se desarrolla el fenómeno así como su comprensión, de esta manera el enfoque recoge aquellas causas que generan complejidad en las experiencias y en el actuar humano explorando y relacionando dicha interrelación con diversos factores del medio que lo rodea.

También se considera la subjetividad de los participantes y del investigador ya que se puede generar una influencia de acuerdo a las perspectivas, paradigmas propios de las experiencias pasadas y los pensamientos de los mismos (Flick, 2007). El papel que representa el investigador cumple una importancia relevante ya que se destaca su participación como un elemento activo en la investigación cualitativa y ello requiere de ciertas competencias como la flexibilidad, auto reconocimiento lo cual facilita comprender como se puede influir y liderar la investigación, así como la interpretación de los resultados recogidos en el estudio realizado.

Por otro lado, dicho paradigma se refiere a aquella ciencia que tiene por objetivo la comprensión, y para ello busca la definición del significado. Su metodología se basa en la relación activa donde interviene el investigador y el objeto de estudio, es decir hay una interacción de un observador que en este caso es el investigador y un observado que se relaciona con el investigado. Se basa en técnicas cualitativas y hace uso del análisis por casos.

Cisterna (2007), presenta un análisis de la construcción de un modelo de investigación cualitativa donde a través de un enfoque de definición de estructura

operacional, se diseña el conjunto de capítulos y secciones las cuales deben tener una manera secuencial e integradora de todo lo que incluya el proceso de investigación.

Además, detalla la estructura de una investigación cualitativa donde presenta tanto las secciones, elementos y sus funciones esenciales; dicha estructura considera tanto el planteamiento problemático, el marco teórico, el diseño metodológico, la presentación de resultados, la discusión de resultados y las conclusiones.

El paradigma de tipo interpretativo, según lo informado por Vasilachis (2006), se fundamenta en aquella necesidad de entender, comprender el actuar de la sociedad en su acción determinada durante su vida y considerando principalmente su perspectiva. Para ello se consideran cuatro elementos los cuales se vinculan entre sí, por ejemplo, participa el lenguaje como un medio y creación, como una manera de comunicar, generar y multiplicar la percepción social.

Además, para Vasilachis (2006) existen ciertos supuestos los cuales están confirmados por la resistencia a la adaptación del mundo social, donde se genera una investigación tanto a las normas, los valores y explicación de la acción permitiendo conocer las interpretaciones sociales, predicciones relacionadas al mundo tangible y reconociendo la situación de los elementos.

El enfoque de Vasilachis (2006) también considera la importancia del significado de mundo y de la vida, donde se ofrecen las acciones, procesos de comprensión con el objetivo de facilitar los medios necesarios para la acción lo cual permite la obtención de modelos y mecanismos de interpretación de los escenarios.

Finalmente, Vasilachis (2006) considera la observación, donde se realiza un entendimiento de la realidad, y en el que se necesita la participación de un intérprete.

La investigación cualitativa facilita al investigador recoger los significados que los sujetos de estudio les brindan a determinadas acciones, conductas, relaciones con los demás. Esto permite identificar aquella relación entre variables como por ejemplo la configuración del docente sobre la innovación didáctica, permitiendo explicar desde la misma fuente de información los métodos, paráfrasis, escuelas o pensamientos y sobre todo su interacción con la vida social.

Además, Behar (2008) considera que la investigación cualitativa permite recopilar aquel contenido de categoría subjetiva. En este tipo de investigación los resultados obtenidos se convierten e interpretan en percepciones u opiniones conceptuales es decir en opiniones, sentimientos, ideas y/o conceptos.

De esta forma se determina que la investigación cualitativa es un tanto básica en cuanto a la definición o exactitud de los datos o información, sin embargo, es precisa cuando se refiere al rol que compone el fenómeno investigado.

Kvale (2011) define la investigación cualitativa como aquella que cuenta con su propia identidad, que permite tener un acercamiento al mundo exterior permitiendo comprender, describir y de cierta manera argumentar fenómenos sociales desde los pensamientos más internos.

Su aplicación permite analizar las experiencias de los individuos o grupos considerando sus acciones cotidianas o historias, también analiza las comunicaciones durante su desarrollo como por ejemplo a través de la

observación considerando el registro de las interacciones y el análisis de dicho material; finalmente se analizan textos, documentos, música, películas, entre otros.

Estos tres enfoques tienen un rol de “desgranar” la manera en que las personas han diseñado y construido su mundo a través de su entorno, de esta manera el investigador puede generar sus propias teorías, modelos a través de descripciones sociales. Kvale (2011), informa la importancia de identificar maneras comunes de desarrollar una investigación cualitativa y que hay enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos.

Además, se identifican ciertos rasgos o características semejantes cuando se realiza una investigación cualitativa; por ejemplo, la necesidad de ingresar a reconocer las experiencias, documentos en su ámbito natural; la investigación cualitativa no se basa en formular una hipótesis para someterlas a una prueba, se fundamenta en desarrollar los conceptos durante el proceso de investigación.

También se considera muy importante el contexto y los casos con el objetivo de comprender el problema y someterlo a un estudio.

De esta manera, el **paradigma interpretativo** permite identificar aquellas diferencias que pueden generarse entre dos clases de fenómenos: los de tipo social y los de tipo natural, con el análisis y participación del sujeto investigador a través de un enfoque cualitativo.

Además, dicho paradigma permite cumplir con el objetivo de la presente investigación el cual se relaciona con la identificación de las configuraciones de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico en docentes que no cuentan con formación pedagógica.

Con respecto al **diseño**, el estudio considera el estudio de caso. Según lo indicado por Yin (2014) este diseño representa una de las tantas formas de investigación en el ámbito de las ciencias sociales y que fortalece el diseño y genera una contribución solamente al conocimiento de aquellos fenómenos individuales, también los relacionados a organizacionales, de tipo social y conexos a lo político.

El estudio de caso, según Yin (2014) representa una estrategia habitual de investigación en diferentes campos como el de la psicología, negocios, trabajo social, fines de planeamiento y la sociología.

Además, este diseño facilita una investigación que caracteriza los acontecimientos y circunstancias de la vida real entendidos como los ciclos de la vida propia, de las organizaciones, de los procedimientos administrativos, relaciones internacionales y del desarrollo de las industrias.

Esta metodología se basa en la visión que persigue el estudio para ello. Así, Yin (2014) desarrolla su presentación a través de una pregunta empírica que busca investigar un fenómeno presente en un ambiente real de vida y considerando los límites evidentes y existentes entre el fenómeno de estudio y el contexto.

De esta manera, Yin (2014) presenta dos tipos de diseños de casos posibles, el primero se refiere a los casos simples y el segundo a los múltiples, siendo muy importante para el investigador reflexionar sobre los fenómenos, antes de iniciar la colección de datos, ya que ello apoyará y orientará las preguntas de la investigación.

Ahora bien, respecto al estudio de caso simple, el mismo determina un diseño que se sustenta en varias circunstancias, es decir se debe considerar que

es un análogo a un experimento simple y aplica cuando el estudio se trata de un caso crítico que busca probar una teoría que se encuentra firme y bien formulada.

En esta materia, se debe desafiar, extender y buscar confirmar la teoría y tener como meta la clarificación de si estas son correctas o si existe otra explicación alternativa y que sea más recomendable.

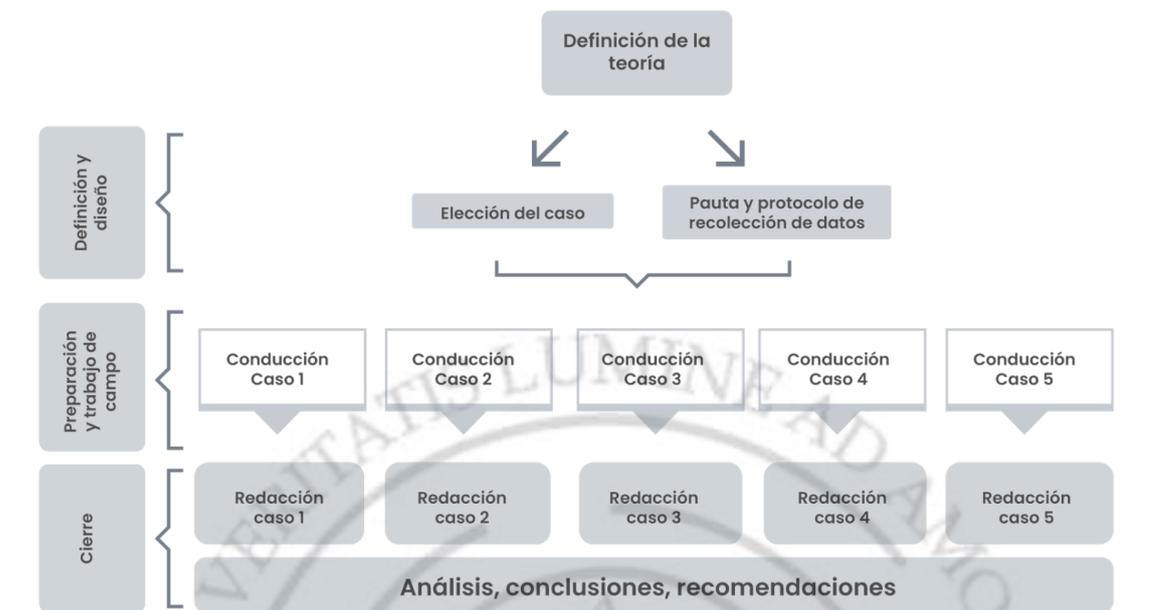
Al tratarse de los casos múltiples, Yin (2014) indica que se puede originar cuando el mismo estudio contiene más de un solo caso. Cada escenario puede ser un asunto de estudio, de caso individual, donde para el abordaje que forma parte del ejemplo, se utilizó un diseño de caso múltiple en conjunto.

Para la presente investigación se ha considerado tomar el estudio de caso de tipo múltiple según lo señalado por Yin (2014), donde cada docente representa una realidad y entorno distinto tanto por sus experiencias, saberes y contextos educativos diferentes; representando ello, una oportunidad para explorar las configuraciones de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico.

En la siguiente figura 10, se presenta el proceso de diseño y preparación del estudio múltiple de casos según Yin (2014).

Figura 10

Proceso de diseño y preparación del estudio múltiple de casos según Yin (2014)



A partir de lo indicado por Yin (2014), se presenta la figura 10, la cual representa el proceso de diseño y preparación del estudio de caso de tipo múltiple. El modelo presentado consta de tres grandes etapas como la definición y diseño de la teoría la cual requiere un reconocimiento y elección del caso, así como el establecimiento de las pautas y el protocolo de recolección de datos.

Adicionalmente se establece una planificación y preparación acerca del trabajo de campo donde se determina un orden y organización de cada uno de los casos. Finalmente, se determinan las conclusiones, recomendaciones basadas en redacciones genuinas que consideren reflexiones y aportes a los interesados en el tema.

3.2. Presentación del caso

El sistema educativo de nivel superior del Perú es supervisado y fiscalizado de acuerdo con los mecanismos de control de la calidad académica, así como los estándares básicos que permiten asegurar la eficiencia del sistema educativo en las universidades e institutos.

Dicha supervisión es desarrollada a través de dos organismos rectores como lo son: la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) y el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), quienes son los responsables de aprobar el licenciamiento institucional para poder ofrecer un servicio universitario o de nivel técnico superior.

La Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) mediante la Ley N° 30220, Ley Universitaria; genera un cambio relevante en el sistema de educación universitario del Perú, con el objetivo de promover y asegurar la excelencia académica, para ello definió un documento denominado Condiciones básicas de calidad para las universidades del Perú, las cuales están compuestas por un conjunto de esquemas y patrones mínimos que debe cumplir una universidad para poder contar con el licenciamiento institucional.

Las condiciones de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), se relacionan con la existencia de objetivos académicos, grados, títulos y planes de estudio, la oferta educativa compatible con los instrumentos de planeamiento, la infraestructura y equipamiento adecuados para cumplir sus funciones, las líneas de investigación, la disponibilidad de personal docente calificado con no menos del veinticinco por ciento de docentes a tiempo completo, los servicios educacionales

complementarios básicos, mecanismos de inserción laboral, y la transparencia de Universidades.

Mediante la condición número cinco, relacionada a la “disponibilidad de personal docente calificado con no menos del veinticinco por ciento de docentes a tiempo completo”, se genera un interés por parte de la investigadora ya que es el docente quien debe cumplir con los grados académicos según el nivel de enseñanza respectivo ya sea como magíster o doctor, y que al ser evaluados y contratados de manera transparente, además son capacitados constantemente permitiendo desarrollar el proceso de enseñanza en el aula con un nivel de calidad adecuado. Se comprende que el setenta y cinco por ciento de la plana docente de las universidades está contratada bajo la modalidad de tiempo parcial.

Este hecho genera una necesidad de conocer cómo se gestiona tanto la manera de innovar de los docentes, así como los mecanismos de acompañamiento con los que cuentan las entidades educativas ya que se reconoce que el gran porcentaje de estos docentes son expertos en sus materias, las cuales están relacionadas a su campo laboral como lo son la ingeniería, arquitectura, medicina, financiero, comunicaciones, banca, agroindustria, artes, entre otros, existiendo una participación de profesionales expertos en su rol y profesión, que carecen de formación pedagógica.

En cuanto a los institutos de educación superior, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), a través de la Ley N° 30512, ha definido un procedimiento que tiene por objetivo validar y comprobar las condiciones básicas de calidad y regular la creación, licenciamiento, el régimen académico, la gestión, supervisión y fiscalización tanto de los Institutos de Educación Superior

(IES) y Escuelas de Educación Superior (EES) públicos y privados con la finalidad de que las personas se desarrollen integralmente, además que se favorezca un dinamismo en la empleabilidad y el mercado laboral, y se genere un desarrollo de la tecnología, la ciencia, articulando los sectores productivos. Mediante este documento marco se establecen tres importantes elementos que permiten certificar y asegurar la calidad educativa: el control, el fomento y la garantía de la calidad.

Es a través de la condición básica de la calidad número cinco referente a la Disponibilidad del personal Directivo, Jerárquico y docente idóneo y suficiente, que se establece la necesidad de cumplir este componente por parte de los institutos de educación superior representando ello una oportunidad de descubrir las configuraciones de la presente investigación como lo son la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico en docentes sin formación pedagógica.

Para ello, la presente investigación surge con el objetivo de analizar las configuraciones de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico de los docentes sin formación pedagógica, mediante la delimitación de la participación de cinco docentes de diferentes entidades educativas de nivel superior ya sea de tipo técnico o universitario de la ciudad de Lima.

Los docentes que forman parte de la presente investigación cumplen con ciertos requisitos o criterios de inclusión como son: experiencia comprobada en su rol como docentes de educación superior de la ciudad de Lima y cuentan con una práctica activa y vigente como docentes, lo cual ha permitido extraer las percepciones, opiniones y análisis respectivo mediante las diferentes preguntas generadas en el instrumento que responden a las dos categorías planteadas.

Las configuraciones de los docentes participantes acerca de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico recogieron a través de la entrevista individual y grabada por medio audiovisual *zoom*, durante el semestre académico 2022 – 2, lo que ha permitido registrar la información brindada por cada docente quien es estudiado o analizado, para realizar luego el proceso de transcripción y análisis, donde se determinan las categorías o nodos que definen sus percepciones para elaborar las conclusiones de la investigación.

Además, identificar y descubrir las configuraciones de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico, permite una comprensión acerca de las interpretaciones en cuanto a ambas categorías, y genera contribuciones al proceso educativo en beneficio de los estudiantes de universidades e institutos. Por lo tanto, el caso de investigación presenta las configuraciones que tienen los cinco docentes de nivel superior desde sus saberes y comprensiones genuinas.

La elección de los docentes informantes respondió a criterios de inclusión rigurosamente examinados. Los mismos tuvieron una definición exacta, por ejemplo, la edad del docente debía ser de más de 35 años, contar con al menos tres años de experiencia como docente en entidades educativas de nivel superior. Además, en el momento de la aplicación de la entrevista el docente debió estar activo en su rol de enseñanza en instituciones educativas de nivel técnico o universitario, contar con grado mínimo de magíster, ser residentes en la ciudad de Lima y contar con experiencia en el ámbito presencial o virtual.

Asimismo, los docentes participantes estarían careciendo de formación pedagógica, sin embargo cuentan con un mínimo de cinco años de experiencia laboral en su campo de especialidad.

Figura 11
Consideraciones del caso de estudio.



Con el objetivo de comprender el planteamiento de la investigación, en cuanto a las consideraciones. En la figura 11, se reconoce que las preguntas consideran la percepción del docente, es decir se toma en cuenta sus opiniones, intereses, reflexiones acerca de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico.

Ello se ha conseguido mediante la técnica de entrevista individual la cual ha sido grabada y realizada de manera remota a través de la plataforma tecnológica *zoom*. Finalmente, se desarrolló un espacio de análisis de lo recogido donde se establece un esquema de presentación de las configuraciones.

3.3. Participantes

Para realizar la investigación se desarrolló una descripción de los participantes los cuales fueron considerados en la muestra.

Muestra

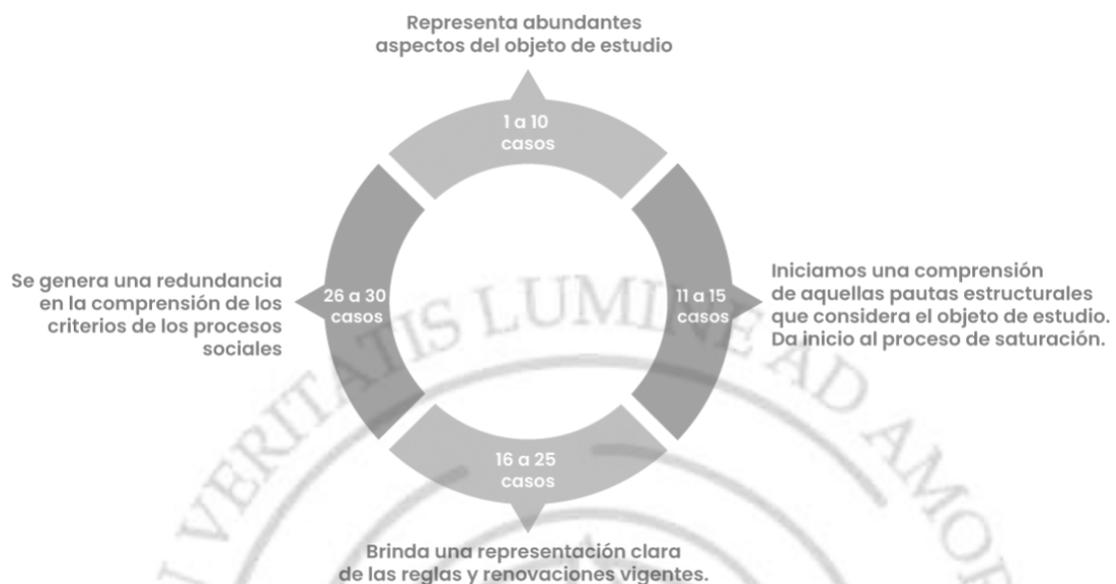
Vasilachis (2006) señala que la investigación cualitativa tiene una mirada hacia la vida de las personas, de sus vivencias, sus historias, destrezas que cuenta con una en la comunicación, recolectando historias y experiencias. Además, las historias de índole personal, son maneras de acción social con un sentido, las cuales han sido constituidas en base a situaciones y contextos.

Corbetta (2007), realiza una descripción de la encuesta por muestreo en las investigaciones de tipo social, que consiste en aquella manera de recoger información a través de preguntas de forma oral, telefónica o mediante fichas informativas, a los individuos que pertenecen a una investigación: y que mediante un procedimiento definido se aplica un cuestionario para estudiar las similitudes existentes en las variables analizadas.

Mejía (2000) resalta el muestreo como aquella técnica que es reconocida en la investigación social. Así también reflexiona acerca del muestreo a través del punto de saturación el cual considera la definición de la cantidad mínima de unidades utilizando su propia metodología, y destaca el rigor académico que se debe considerar para la determinación de la muestra en una investigación cualitativa. Además, para Mejía (2000) se definen cuatro etapas en el proceso de saturación. En la figura 12, se presentan los criterios y resultados esperados en los rangos de número de casos a considerar en la investigación de acuerdo con el proceso de saturación.

Figura 12

Consideraciones del proceso de saturación de estudio de casos según Mejía (2000).



Son cuatro niveles los cuales se definen en la teoría de saturación de Mejía (2000), donde se establece la importancia y los rangos de participación, como por ejemplo de 1 a 10 casos, el estudio de caso representa abundantes aspectos del objeto de estudio; de 11 a 15 casos se inicia una comprensión de las pautas estructurales del sujeto de estudio y es en este momento donde se inicia la saturación.

En el tercer nivel el cual considera de 16 a 25 casos, se brinda una representación de las reglas y renovaciones existentes; y finalmente de 26 a 30 casos donde se genera una redundancia en la comprensión de los criterios.

Acerca del muestreo cualitativo para Mejía (2000) cada unidad del universo que ha sido considerada para la investigación es parte de una porción y no la totalidad de este. Además, determinar la muestra en la investigación

cualitativa se fundamenta en el principio de representación socio estructural donde cada uno de los elementos elegidos cuenta con una diferenciación respecto al objeto de la investigación.

Existen principios metodológicos para la formación en la investigación. Se consideran las decisiones metodológicas las cuales también son teórico metodológicas (Vezub, 2020). Además, la investigación se considera como una práctica, ya que los textos o bibliografías no representan la totalidad de conocimiento de la acción de investigar (Vezub, 2020).

Los procedimientos del muestreo de tipo cualitativo que presenta Mejía (2000) son los siguientes: muestreo por conveniencia donde se realiza una elección de las unidades de la muestra de manera intencionada sin existir un criterio que defina su elección, en este tipo de procedimiento se consideran las unidades de la muestra de acuerdo a una autoselección considerando la accesibilidad a ellas, en este caso la representatividad es inexistente ya que no se llega a contemplar aquellas variables que determinan como está compuesto estructuralmente el objeto de estudio.

El muestreo por conveniencia es usado por ejemplo para exploraciones iniciales de alguna investigación donde se busca generar hipótesis, así como elegir problemas de estudio y tratar de definir al objeto de la investigación.

El segundo procedimiento es el muestreo por juicio que consiste en aquel procedimiento por selección de las unidades, a partir de aquellos criterios conceptuales que guardan relación con la representatividad estructural. Ello se hace de acuerdo con la definición específica de aquellas particularidades y cualidades más representativas que demarcan sus niveles estructurales.

Los pasos metodológicos de este procedimiento de muestreo son los siguientes: numerar aquellas propiedades fundamentales que definen los niveles estructurales del objeto de estudio, donde se definen los criterios teóricos, para luego desarrollar la elección de los informantes de acuerdo al tipo o nivel estructural.

Para la presente investigación se ha considerado el muestreo por juicio y para definir aquellos criterios o propiedades de elección de muestreo se presenta la tabla 1 denominada: propiedades fundamentales para la representatividad estructural de la investigación.

Tabla 1

Propiedades fundamentales para la representatividad estructural de la investigación

Criterios	Nombre de criterio	Descripción de criterio
1	Edad	Docente que sea mayor a 35 años de edad
2	Años de experiencia docente en educación superior	Contar con al menos 3 años de experiencia como docente en entidades educativas de nivel superior
3	Nivel de institución educativa	Brindar actualmente dictado de clases en instituciones educativas de nivel técnico o universitario
4	Grado de instrucción	Contar con un nivel de magíster
5	Lugar de residencia	Ciudad de Lima
6	Experiencia en modalidad de dictado de clases	Contar con experiencia en dictado de clases en modalidad presencial y/o virtual
7	Aspectos de la pedagogía	No contar con estudios de pedagogía
8	Experiencia en su campo laboral	Debe tener un mínimo de 5 años de experiencia laboral en su campo de especialidad

La muestra debe ser representativa del universo, y para determinarla es adecuado proponer un plan, así como justificar los universos en estudio, su dimensión o tamaño, así como el respectivo método y finalmente el proceso de elección de aquellas unidades de análisis. Además, la muestra puede ser de tipo cuantitativa y cualitativa.

Para desarrollar el presente estudio, se han considerado 5 sujetos. A continuación, se presenta la Tabla 2 donde se detalla la categorización de los cinco docentes que forman parte del estudio de caso.

Tabla 2

Caracterización del estudio de caso a partir de los sujetos de la muestra.

Nro.	Edad	Código del centro educativo	Código de sujeto de estudio	Semblanza
1	38	IT01	1EN	Docente egresado de la carrera de Ciencias de la Comunicación, con 10 años de experiencia en docencia de nivel superior.
2	47	IU01	2EN	Docente egresado de la carrera de comunicaciones, con tres años de experiencia en docencia universitaria. Especializado en periodismo.
3	59	IE01	3EN	Docente egresado de la carrera de Educación, con maestría en Educación y Doctorado en Psicología.
4	43	IU02	4EN	Docente egresado de la carrera de Ing. De Sistemas con certificaciones internacionales en tecnología de la información.
5	36	IU03	5EN	Docente egresada de la carrera de Arquitectura con 6 años de experiencia en educación superior de nivel universitario.

Dichos docentes pertenecen a diferentes especialidades de distintas entidades educativas de nivel superior técnico y/o universitario de la ciudad de Lima. Para ello, se tomaron en cuenta los siguientes criterios de selección: docentes de diferentes materias o cursos, carreras, entidades educativas, que no cuenten con formación pedagógica y que cuenten con al menos 6 años de experiencia en la materia que imparten.

También se desarrolló un muestreo no probabilístico intencional al considerando la modalidad educativa remota lo cual genera una dificultad con respecto a la elección de la muestra.

3.4. Categorías de análisis

Las categorías de análisis han permitido construir una base conceptual consistente en la presente investigación. Ello ha permitido definir las subcategorías ya que mediante la agrupación de los conceptos se ha podido elaborar el proceso hermenéutico del estudio acerca de las interpretaciones y configuraciones de los docentes sin formación pedagógica.

El presente proyecto de investigación considera las categorías denominadas: innovación didáctica y acompañamiento pedagógico, y las subcategorías de análisis, las cuales se detallan en la table 3 denominada categorías de análisis, donde se puede conocer tanto las dos categorías principales de la investigación con sus respectivos significados considerando las bases teóricas y las subcategorías organizadas adecuadamente para una mejor lectura.

Tabla 3
Categorías de análisis

Categorías	Sub Categorías
<p>Categoría 1: Innovación didáctica Es la acción de enseñar y aprender en donde el docente imparte los contenidos utilizando y orientando su acción pedagógica al uso de estrategias didácticas y procesos pedagógicos a través de recursos de innovación, que fomenten el aprendizaje reflexivo (Medina, 2009).</p>	<p>Estrategia didáctica: son estrategias que el docente quien es el facilitador en el aula, emplea a través de componentes motivacionales y dinámicas interactivas perfeccionando el proceso de enseñanza – aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).</p> <p>Proceso pedagógico: toma como base el diseño instruccional el cual debe ser flexible para poder adecuarse a las necesidades del estudiante considerando las características tecnológicas con el objetivo de incentivar la motivación y las ventajas del aprendizaje (Cevallos, 2023).</p> <p>Recurso de innovación: son herramientas, materiales e instrumentos que facilitan la motivación y generan un estímulo para lograr la reflexión genuina del estudiante (Cacuango & Hernández, 2022)</p>
<p>Categoría 2: Acompañamiento pedagógico Proceso que consiste en acompañar al docente durante su práctica, evaluando y observando su desempeño para generar una práctica reflexiva en búsqueda de la calidad académica (Vezub, 2020; Sierra-Chaparro, 2020).</p>	<p>Visita en aula: es una actividad donde el equipo capacitado de evaluadores, recaba información de manera crítica que permite identificar el estilo del docente para luego ser organizada a modo de datos e indicadores que requieren criterios y áreas de dominio para ser analizados e interpretados. (Aznares et al., 2020).</p> <p>Asesoría crítica reflexiva: es un espacio en el cual el acompañante pedagógico facilita el espacio de reflexión acerca de los hechos identificados y registrados durante la visita en el aula (Cuyutupa y Véliz, 2021).</p>

3.5. Técnicas e instrumentos para el recojo de información

En el presente estudio se han considerado tanto la técnica como instrumento, lo cual ha permitido optimizar el análisis de cada fenómeno de caso estudiado. Para ello se desarrollaron entrevistas individuales a través de un instrumento de uso efectivo como la guía de entrevista.

De esta manera se ha podido recolectar las opiniones de los docentes participantes y desarrollar el proceso posterior de transcripción y análisis.

A continuación, se presentan los ítems mencionados:

Técnica: la entrevista como técnica, permite recoger y analizar de manera ágil la información y comprender los fenómenos, según lo informado por Llewellyn-Jones (2021). Además se considera que el entrevistador dirige la entrevista para que la persona entrevistada produzca un discurso que después es analizado para fines de la investigación.

Existen diferentes tipos de entrevistas como son, las estructuradas, donde como su propio nombre lo indica, se refiere a consultas directas y concretas donde se formulan preguntas de manera cerrada, y, por otro lado, las semiestructuradas, donde se hacen preguntas abiertas propiciando un ambiente flexible. En esta clase de técnica, se tratan temas en lugar de preguntas y el entrevistado brinda una opinión en base a su experiencia.

También se consideran las preguntas de tipo no estructuradas donde existe mayor libertad para la persona entrevistada o sujeto de estudio donde por ejemplo se consideran experiencias o historias de vida; finalmente se toma en cuenta los *focus group* o grupos de discusión, los cuales también tienen un guion, solo que participan grupos de personas. Algo importante a considerar en la entrevista es lo relacionado al instrumento que en este caso se describe como

un guion de entrevista, se debe considerar el perfil o elección de los participantes o informantes, el lugar, horario, los recursos técnicos, así como la ficha del informante.

Kvale (2011), informa acerca de la historia de la investigación basada en entrevistas donde resalta que, en la antigua Grecia, Tucídides entrevistó algunos participantes de las guerras del Peloponeso con el objetivo de escribir la historia de dichas guerras. Es mediante el uso de los diálogos que Sócrates desarrolla el conocimiento filosófico a través de conversaciones y diálogos con sus enemigos.

Kvale (2011) especifica que el término “entrevista” surge recientemente cuando se utiliza en el siglo XVII donde durante su desarrollo se intercambian visiones durante la conversación.

Asimismo, la entrevista cualitativa es un mecanismo y método clave en el campo de la psicología para generar nuevos conocimientos tanto de índole científico como profesional. Por ejemplo, la teoría de Piaget (1974) la cual se basa en el desarrollo de los niños, se fundamenta en entrevistas con niños los cuales se desarrollaron en entornos naturales, llamando Piaget a su método como clínico ya que se inspiraba en el uso de la entrevista psicoanalítica. Freud por otro lado utilizó las entrevistas como métodos terapéuticos con sus pacientes. Fue a través de las tantas entrevistas que desarrolló que se producía un nuevo conocimiento psicológico acerca de la sexualidad, personalidad, entre otros.

En la presente investigación se realizó una entrevista a cada docente que formó parte de la muestra la cual permitió orientar al investigador hacia la identificación de las opiniones, el entendimiento y configuraciones acerca de la

innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico de los docentes entrevistados, considerando para cada una de las subcategorías de la investigación.

Para contar con la validación del instrumento se generó un proceso de entrevistas piloto las cuales permitieron desarrollar ajustes y redefiniciones de ciertas preguntas.

Las entrevistas fueron desarrolladas a través del uso de los medios digitales mediante la plataforma virtual *zoom* con horarios y fechas pre acordadas con los docentes participantes de la investigación.

Este tipo de técnica fue propicia ya que, al facilitar el ambiente adecuado, los participantes se expresaron con libertad favoreciendo la obtención de pensamientos, ideales y sobre todo el sustento de sus configuraciones acerca de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico.

Instrumento: Para desarrollar la entrevista de la presente investigación, se consideró el uso de la *guía de entrevista*. Con el objetivo de contar con un documento que permita recoger claramente los ideales de los docentes participantes se diseñó un guion donde se especificaron las preguntas de la entrevista, esto permitió generar un apoyo en la conducción de la entrevista y organización de la comunicación y diálogo hacia los objetivos de la presente investigación.

De acuerdo a lo informado por Flick (2007), la guía de entrevista tiene la función de hilo narrativo de la entrevista que desarrolla el entrevistador, además brinda un nuevo enfoque cuando la entrevista se ha estancado o cuando se

presenta un tema que no genera valor, permitiendo la comunicación del entrevistado.

También facilita un nuevo enfoque cuando la entrevista se ha estancado o la comunicación no es productiva para el objetivo de la investigación. Además, para poder generar una comunicación efectiva durante la entrevista Flick (2007), propone cuatro estrategias a emplear, como por ejemplo el momento inicial de la conversación, la motivación general y específica, así como las preguntas *ad hoc* que surjan durante la entrevista.

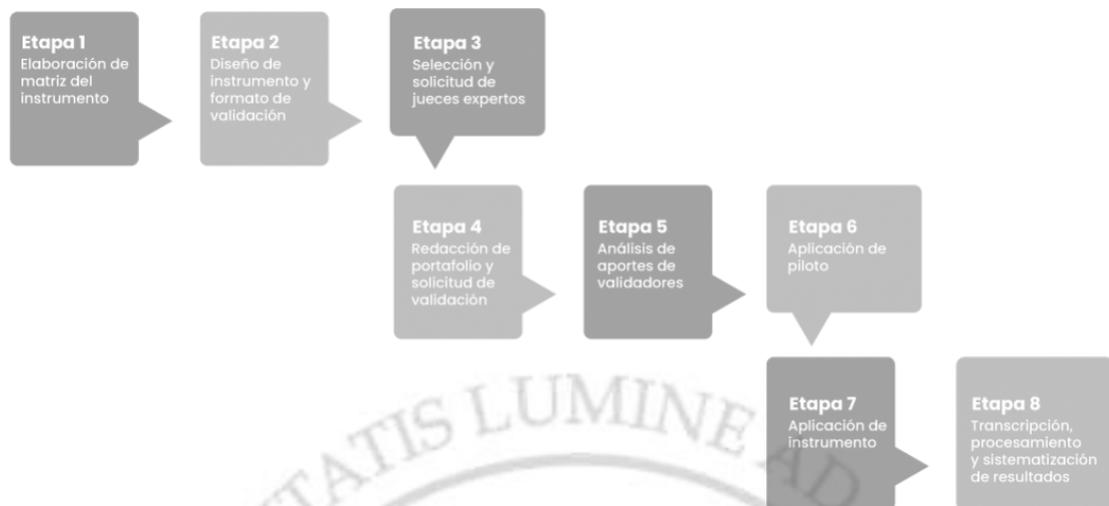
Por otro lado, se considera un proceso de validación de los instrumentos mencionados a través de expertos quienes calificarán la pertinencia del diseño y consideraciones de cada uno de los elementos de recojo de la información. El instrumento indicado mediante la guía de entrevista se aplicó de manera virtual para facilitar la disponibilidad de los casos analizados en la presente investigación.

Ruta de instrumentación

Para comprender la aplicación del instrumento diseñado y el recojo de información, se generó una ruta de instrumentación la cual consta de ocho etapas que permiten comprender el procedimiento de la elaboración, el diseño, hasta el desarrollo de la transcripción de las entrevistas realizadas a los docentes sin formación pedagógica. La ruta se presenta en la Figura 13: Ruta de instrumentación adaptada del modelo desarrollado por Tolentino et al. (2022).

Figura 13.

Ruta de instrumentación adaptada del modelo de Tolentino et al. (2022).



En la figura 13, se detalla la ruta de instrumentación desarrollada en la investigación en donde se consideraron ocho etapas la cual ha tomado como base el modelo desarrollado por Tolentino et al. (2022). Con la finalidad de describir cada una de ellas y sus implicancias, se presenta a continuación el detalle correspondiente de cada una de ellas: en la **primera etapa** se elaboró la matriz del instrumento donde se detallan tanto las categorías, subcategorías, los indicadores y los ítems, representando un resumen y síntesis del estudio.

La matriz del instrumento consistió en un cuadro de sistematización de acuerdo con el formato informado por la universidad en el cual se debe considerar el detalle y contenido descriptivo de los ítems indicados.

En la matriz se detalla el significado de las dos categorías principales de la investigación, es decir de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico, para la primera categoría principal se consideran tres subcategorías con sus respectivas explicaciones de acuerdo con lo interpretado por la autora, además se ha detallado el indicador para poder medir el entendimiento por parte

del sujeto de estudio con respecto a cada subcategoría planteada. Finalmente, en dicha matriz se han especificado las preguntas a realizar en la guía de entrevista.

Luego, en la **segunda etapa** se generó el diseño del instrumento, representado por la guía de preguntas para el desarrollo de las entrevistas a docentes.

Dicha guía contó con elementos explicativos y de fácil uso para su aplicación: objetivo, inicio, desarrollo del tema y cierre de entrevista. De esta manera se pudo generar un proceso de orden y empatía con los entrevistados.

Durante esta etapa se elaboró la ficha de validación de experto donde a través de una matriz se identificaron los ítems de la guía de entrevista, así como los dos criterios de calificación “de acuerdo” y “en desacuerdo”.

En esta matriz también se ha considerado un elemento de observación y sugerencia para cada uno de los ítems, así como la opinión de aplicabilidad de cada experto validador.

En la **tercera etapa** se ha realizado una búsqueda de aquellos profesionales que pueden contribuir a los objetivos de la investigadora por lograr la validación del instrumento. Para ello se ha seleccionado minuciosamente a los jueces expertos y contactado a cada uno realizando una reunión la cual en algunos casos se ha dado de manera presencial y otras de manera virtual. Ello ha permitido exponer ante cada experto y de manera individual los objetivos de la investigación, y el portafolio elaborado por la autora para exponer el desafío perseguido en el estudio.

La participación de cada juez experto se generó a través de una carta de presentación de la investigadora como estudiante de la Escuela de Posgrado de

UNIFE. Mediante dicha carta y el portafolio, los docentes aceptaron participar como jueces validadores (Hernández y Mendoza, 2018).

En la tabla 4 se presenta el detalle de los seis profesionales expertos validadores quienes son docentes de entidades educativas de nivel superior. En la tabla se informan tanto el conocimiento, codificación, nacionalidad y una descripción del perfil profesional de los jueces validadores.

Tabla 4
Jueces expertos de la validación del instrumento

N	Tipo de expertiz y conocimiento	Codificación del experto	Nacionalidad	Descripción
1	Conocimiento del campo de la investigación y comportamiento del consumidor.	EN01	Peruana	Investigador especializado en marketing y estudios de mercado.
2	Conocimiento del campo de la investigación y comportamiento del consumidor.	EN02	Peruana	Investigadora experta en investigación, educación y marketing.
3	Experto en investigación científica.	EI01	Cubana	Investigador internacional con amplia trayectoria en el campo de la investigación científica internacional.
4	Especialista en psicometría, medición y estadística en ciencias del comportamiento.	EN03	Peruana	Investigador peruano con amplia experiencia en el campo de la investigación.
5	Investigador, docente de cursos de pedagogía.	EN04	Peruana	Investigador peruano con amplia experiencia en el campo de la investigación.
6	Investigador, docente de educación superior	EN05	Peruana	Investigador peruano con amplia experiencia en el campo de la investigación.

Respecto a la etapa **cuarta etapa** de validación, se realizó el portafolio de validación según lo indicado por Tolentino et al. (2022); donde se incluye tanto la carta de invitación, la matriz metodológica, la matriz de instrumento, la guía de entrevista, formato de validación de experto y el consentimiento informado, así como la solicitud de validación de instrumento.

En la **quinta etapa** se desarrolló un análisis de los aportes brindados por los validadores expertos donde pudo generar una matriz de sistematización de validaciones de expertos, a través del cual transcribió la calificación de cada uno de los expertos validadores, así como la respectiva sugerencia.

En esta etapa se tomó la decisión con respecto a la redacción final de la guía de entrevista considerando los aportes de dichos validadores.

Durante la **sexta etapa**, se generó la aplicación de un proceso piloto a un grupo controlado de cinco participantes los cuales fueron informados del objetivo de la investigación y su rol de participantes para la etapa piloto.

Para ello se detalla a continuación, la lista de participantes con la respectiva información de los cursos que imparten y las entidades educativas de nivel superior consideradas. Es importante indicar que esta etapa se desarrolló de manera virtual a través de la herramienta digital *zoom* consistiendo en entrevistas grabadas pre coordinadas de acuerdo a disponibilidad de los participantes.

Tabla 5*Listado de docentes participantes de etapa piloto de la investigación*

Nro.	Curso	Código de docente	Entidad educativa
1	Fundamentos de Marketing	D1	EE01
2	Periodismo I	D2	EE02
3	Taller de Creatividad	D3	EE03

Luego, en la **séptima etapa** se desarrolló la aplicación del instrumento al grupo objetivo de la investigación de acuerdo con la muestra planteada en la presente investigación y considerando la disponibilidad de cada docente entrevistado. Para ello, se utilizó la plataforma virtual *zoom*, facilitando el registro de la entrevista para posterior transcripción.

Finalmente, en la **octava etapa**, se llevó a cabo el proceso de transcripción de los datos obtenidos utilizando la matriz de transcripción de entrevistas donde se han especificado los respectivos códigos de los entrevistados considerando tanto las preguntas realizadas en la guía de entrevista como las respuestas de cada uno de los entrevistados.

Luego se desarrolló el procesamiento de dichos datos obtenidos a través de la matriz de categorización emergente donde se especifican los códigos que corresponden a los colores y familias identificadas mediante las respuestas brindadas por los docentes participantes, también se detallan sus respectivos códigos discursivos, memos, conclusiones aproximativas y las categorías emergentes.

Aspectos éticos de la investigación

Acevedo (2002), reflexiona acerca del código de Nuremberg donde en el año 1947 se marcaron los primeros enunciados y lineamientos de protección de las personas considerando su derecho de autonomía donde se indica el valor al consentimiento voluntario para evitar fraude, presión o engaño sobre los sujetos de estudio.

En dicho documento se reflexiona acerca de los principios de la investigación el cual se basa en ciertos aspectos como los que se detallan a continuación: deben existir protocolos experimentales debiendo este ser revisado por un comité independiente; las investigaciones deben ser realizadas por expertos; es más importante el objetivo a lograr que los riesgos de desarrollar la investigación; se obliga a evaluar los riesgos y los beneficios para ambas partes, es decir para el sujeto de estudio como para las personas; se debe respetar el derecho de salvaguardar la intimidad así como la integridad personal; así como respetar la integridad de los resultados cuando se desarrolle la publicación de los mismos.

Tomando en consideración lo informado, se dispone el uso del documento denominado “consentimiento informado”, el cual permite que el docente quien es el sujeto de estudio pueda brindar una autorización o aceptación de participar en la investigación expresando voluntariamente dicho acto, luego de haber comprendido el objetivo general, así como específicos de la investigación.

De esta manera, se permitirá el adecuado desarrollo de la investigación, asegurando los niveles de calidad que se requieren para este nivel de investigación.

3.6. Técnicas de procesamiento y tratamiento de datos

En esta etapa del proyecto de investigación, se ha considerado el planteamiento del procesamiento de los datos recogidos en las entrevistas a docentes. A continuación, se presenta la respectiva descripción:

Al realizar las entrevistas semiestructuradas a los docentes participantes de la muestra, se generó un proceso de transcripción manual haciendo uso de la herramienta de dictado de voz de *Google*. Los diálogos representados por las opiniones de los docentes fueron luego revisados para comprobar su correcta transcripción.

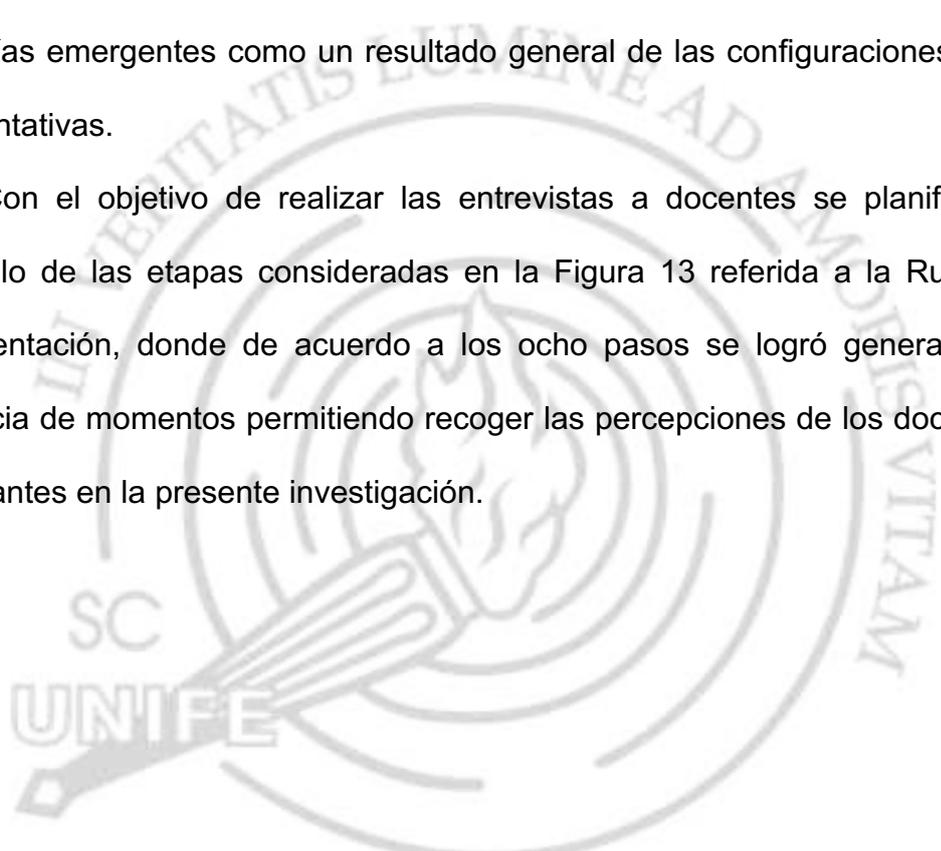
También se hizo uso de la matriz de transcripción de entrevistas donde se insertaron los comentarios a través de un cuadro que consideró tanto las preguntas como sus respectivas respuestas y la codificación de cada docente respetando el resguardo de su identidad. Posteriormente se utilizó una matriz de categorización emergente, donde se pudo organizar la información obtenida mediante las entrevistas individuales a los actores participantes de acuerdo con el uso de códigos y categorización respectiva.

En este caso se tomaron los principales hallazgos o contribuciones de acuerdo con las categorizaciones identificadas, en esta etapa también se presentan aproximaciones a las conclusiones de la presente investigación. Huillca (2021) presenta la necesidad de realizar un proceso de triangulación hermenéutica basándose en lo indicado por Cisterna (2007).

Este proceso considera una reunión y correlación dialéctica acerca del contenido de la información que se relaciona con el objetivo general de la investigación con la finalidad de construir el Corpus conceptual distintivo de los argumentos brindados por los entrevistados.

La elaboración y construcción de la presentación de los hallazgos se puede gestionar a través de diferentes maneras como los mapas organizativos o en redes las cuales según Huillca (2021), son instrumentos de nivel heurístico relevantes, y que se transforman en aquellas expresiones visuales y de resumen facilitando la comprensión del fenómeno de estudio. En este estudio se particularizó la síntesis configurativa de los resultados que corresponden al objetivo general, a través de una nube de palabras en la cual se presentaron las categorías emergentes como un resultado general de las configuraciones más representativas.

Con el objetivo de realizar las entrevistas a docentes se planificó el desarrollo de las etapas consideradas en la Figura 13 referida a la Ruta de instrumentación, donde de acuerdo a los ocho pasos se logró generar una secuencia de momentos permitiendo recoger las percepciones de los docentes participantes en la presente investigación.



En la figura 14, se reconocen los principales elementos, donde se evidencia un entendimiento por las dos categorías consideradas en la investigación. Se puede observar que destacan las palabras como experiencia, clase, aprendizaje y proceso principalmente.

Respecto a los resultados obtenidos mediante las entrevistas realizadas en el presente estudio de caso, se puede informar que tanto la categoría de innovación didáctica, como el acompañamiento pedagógico, son elementos relevantes y necesarios en el acto académico.

Ambas categorías, intervienen en su rol como docentes de educación superior, y son mecanismos que el docente utiliza en su actuar. Además, es parte fundamental para su desarrollo efectivo en la entidad educativa donde imparte sus clases.

Ambas categorías generan un proceso de motivación para el docente ya que, mediante la categoría de innovación didáctica, se genera una búsqueda constante de mejora continua en sus técnicas, herramientas y métodos para el dictado de las clases, ello con el objetivo de lograr una conexión con el estudiante.

Por otro lado, la categoría de acompañamiento pedagógico promueve una mejora continua por parte del docente y también del centro educativo ya que busca identificar, guiar, acompañar y sobre todo retroalimentar al docente mediante procedimientos elaborados y definidos durante el impartir académico.

Es en ese acto de acompañamiento, que los docentes informaron que se sienten amenazados e intimidados de alguna manera, por el hecho de ser evaluados por un tercero, quien es un ente ajeno a la clase. Por ese motivo, los docentes mencionaron que prefieren una evaluación posterior y en privado.

Ambas categorías son parte del proceso de la gestión docente y se relacionan entre sí. Los docentes informaron que, en la primera categoría, referida a la innovación didáctica, se desarrolla una planificación de la clase a impartir, tomando en consideración los términos y metodologías de la entidad educativa. Además, los docentes al planificar la clase desarrollan una integración de estrategias, contenidos, dinámicas y recursos pedagógicos tecnológicos inclusive que facilitan el acto didáctico.

Así también, en la segunda categoría, la cual consiste en el acompañamiento pedagógico se puede asegurar si todo el proceso de planificación de la clase y de sus contenidos, realmente tuvo un resultado positivo, ya que interviene tanto la visita en aula como la asesoría crítica reflexiva. De esta manera ambas categorías se relacionan y complementan a la vez ya que la segunda puede medir, evaluar, argumentar el acto pedagógico y facilita la reflexión y retroalimentación al docente en base a hechos concretos.

Para comprender los resultados, se han organizado de acuerdo a los objetivos formulados en la presente investigación, iniciando con el objetivo general, para luego argumentar los dos objetivos específicos.

4.1. Resultados y discusión del objetivo general

El objetivo general de la investigación se refiere a realizar un análisis de las configuraciones sobre la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico que tienen los docentes sin formación pedagógica considerando su desempeño profesional en la educación superior.

Frente al objetivo general planteado, se presentan los siguientes resultados los cuales se han organizado de acuerdo con las dos categorías consideradas.

Los resultados obtenidos en cuanto al objetivo general permiten destacar los siguientes comentarios y discusiones. Para ello en primer lugar, se presentan los resultados de la innovación didáctica y luego se presentan los resultados del acompañamiento pedagógico.

Respecto a la **innovación didáctica** se puede indicar que los docentes informaron que se trata de un conjunto de estrategias que apoyan la didáctica, y que cuentan con formas, modelos y requiere de una preparación académica la cual debe ser desarrollada con especial cuidado, considerando la planificación de los conceptos y del diseño de la clase.

Ello se relaciona con la definición de Díaz-Barriga & Hernández (2002), quien sostiene que las estrategias didácticas son mecanismos que el docente utiliza o emplea en el momento del dictado de las clases ya sea de manera presencial o remota y que contiene características motivacionales como por ejemplo las dinámicas interactivas. De esta manera Díaz-Barriga & Hernández (2002), mencionan que las estrategias didácticas fortalecen el campo del aprendizaje en el acto de educar a los estudiantes en una materia definida.

Los programas competitivos de formación que debe generar el gobierno peruano según Alemán-Saravia et al. (2020), no son suficientes, ya que la tasa de deserción de los estudiantes es cada vez más significativa, ello relacionado al nivel social de los docentes, así como el deterioro de la calidad de los programas de desarrollo donde mediante la innovación didáctica, se puede lograr una excelencia académica.

Dichas metodologías promueven la reflexión crítica constructiva con un componente de planificación (Cuarán, 2023; Castiblanco y Gómez, 2019).

En este concepto los docentes informaron que se rigen a las disposiciones de la institución educativa donde cada uno de ellos imparte la docencia y que consideran los elementos, modelos, metodologías y planteamientos de los responsables académicos. Los docentes relacionan la categoría mediante disposiciones de la institución educativa a la cual pertenecen relacionando sus percepciones con lo indicado por Medina (2009) citados por Rojas et al. (2023), donde se indica que el acto de utilizar las estrategias didácticas requiere niveles y secuencias.

Adicionalmente, los docentes generaron un proceso de reflexión sobre las características de sus propias realidades donde han considerado aspectos tanto culturales, sociales y económicos (Villaláz y Medina, 2020).

Los docentes reconocen que la innovación didáctica como estrategia requiere de un componente importante el cual se refiere al proceso, donde se puede desarrollar de una manera metodológica el acto didáctico. Rivero (2023) sostiene que la innovación didáctica se trata de estrategias que son relacionados con procesos cognitivos donde intervienen actividades, procesos, métodos y recursos que se usan para planificar la clase.

De igual manera, los docentes informaron que el proceso si es adecuadamente pensado y articulado, genera una motivación con el estudiante y es en ese momento donde se convierte en una estrategia didáctica para lograr aquella innovación en el aula.

El proceso que informan los docentes se relaciona con el planteamiento de Cifuentes (2015), donde se informan los recursos pedagógicos como estrategias didácticas los cuales tienen sus propias metodologías.

Ello guarda relación con Durán et al. (2019). y Perrenoud (2000), donde los autores reflexionan acerca de las características de los docentes mediante competencias las cuales son componentes y características que permiten el desarrollo del docente de manera autónoma y que requiere un grado de responsabilidad y compromiso para su carrera como docente. Además, Durán et al. (2019) y Perrenoud (2000), establecen un enfoque basado en aquellas necesidades de mejora del docente y para ello Perrenoud (2000), propone un modelo de 10 competencias para enseñar, las cuales implican una contribución al desarrollo docente para dinamizar los recursos cognitivos del mismo.

La innovación didáctica también requiere un acompañamiento por parte del docente a sus estudiantes para lograr el camino hacia el aprendizaje ya que, mediante los pasos, actividades y las metodologías se puede conducir a un proceso educativo exitoso, permitiendo dinamizar los recursos cognitivos de los estudiantes haciendo frente a situaciones (Welter, 2023). Al respecto Apolaya (2022), valora el acercamiento o acompañamiento de los docentes hacia sus estudiantes y desarrolla una investigación donde se puede medir la percepción de la plana docente de una institución educativa de acuerdo con una secuencia didáctica y sistemática.

La innovación didáctica para los docentes entrevistados requiere de ciertas experiencias laborales en el campo donde se desarrolla el docente de acuerdo a su especialidad. Estas experiencias según los docentes entrevistados, se documentan y registran generando ese impacto en la clase.

Los primeros minutos de la clase son relevantes para los docentes entrevistados, es en ese momento donde se propicia una conexión de manera reflexiva y flexible con el estudiante lo cual desarrolla una motivación.

Es importante indicar que la innovación didáctica de los docentes permite una didáctica experimental y abierta (Revilla & Escalante, 2022) donde se posiciona al estudiante como centro del aprendizaje y se busca por todos los medios lograr su desarrollo y proceso formativo.

Los docentes informan que debe ser flexible ya que se debe tomar en cuenta las características de los participantes en la clase y de esta manera adaptar las estrategias o métodos para generar la conexión entre ambas partes.

Además, los docentes coinciden que se debe ser cercano al estudiante, ponerse en sus zapatos para integrar la motivación haciendo que sean protagonistas del proceso de aprendizaje. Ello requiere un modelo de desarrollo de competencias docente (MINEDU, 2021), las cuales en el modelo de Perrenoud (2000) son las siguientes: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.

Mediante estas competencias propuestas por Perrenoud (2000), los docentes podrán contar con las herramientas para una eficiente carrera como docente.

Al realizar un análisis al sistema educativo universitario peruano, Abarca et al. (2022) informan que se está desarrollando un enfoque basado en competencias lo cual favorece el desarrollo impactando en las habilidades de los docentes para favorecer las competencias de sus estudiantes permitiendo una mejora futura de su empleabilidad.

Los docentes coinciden que la innovación didáctica requiere de componentes o recursos mediante los medios tecnológicos. Para ello, mencionaron y coincidieron en el acto de investigar dedicadamente para poder identificar contenidos valiosos para los estudiantes, es decir informaron que se debe recabar data o referencias de calidad para poder impartir de manera adecuada los temas de la sesión. Este proceso de investigar para los docentes tiene un componente de pensamiento tanto de los subtemas de la clase como de las preguntas y el material a diseñar para su clase. El docente desarrolla una búsqueda con mirada global y una visión del mundo (Kitsutani y Medina, 2021; MINEDU, 2020).

Los docentes interiorizan el tema, investigan y luego plasman la investigación en un resumen que pueda conseguir o encaminar el objetivo de aprendizaje de la clase. Lo mencionado se relaciona con las consideraciones que promueve el Proyecto Educativo Nacional al 2036 donde se establecen los mecanismos para la excelencia académica. Adicionalmente, de acuerdo con lo indicado por González (2021), los docentes tienen que establecer mecanismos y están en el compromiso de mejorar su actuar de acuerdo a capacitaciones para mejorar sus competencias.

Los principales elementos digitales que utilizan los docentes para gestionar los recursos de innovación son los siguientes: Miro, Cudo, Canvas,

materiales, pizarra colaborativa, dinámicas, Paddle, Mural, uso de la nube, Youtube, Quiz, Canvas, Cubos mágicos, entre otros. Mediante los recursos indicados por los docentes se permite dinamizar y motivar a los estudiantes para lograr el proceso de enseñanza facilitando de una manera positiva y efectiva el desarrollo de la clase. Revilla y Escalante (2020), reflexionan acerca de la importancia que ofrece el soporte tecnológico al proceso educativo con los materiales informáticos.

Estos recursos son de ida y vuelta según los docentes ya que se interactúa con el estudiante y se pueden conocer sus opiniones, sobre todo tomando en consideración las características de los estudiantes donde frente a la pandemia han disminuido sus capacidades para comunicarse. Mediante estos medios tecnológicos, el estudiante participa en confianza y brinda sus comentarios, saberes previos y opiniones sobre el tema académico que se está desarrollando. Ello permite situar al estudiante como factor principal del proceso de enseñanza, para lograr mejores sociedades (Revilla y Escalante, 2020).

Los docentes coinciden que los recursos de innovación deben permitir que la metodología de la clase salga de la tradicionalidad y que rompa los esquemas ya que de esa manera capta la atención de los estudiantes participantes. Esta información, se relaciona con la investigación realizada por Del Valle et al. (2020), quienes realizaron un estudio para identificar la valoración de los estudiantes acerca del acompañamiento del docente en el aula y el alcance de la evaluación colaborativa y de actividades del docente en el acto didáctico.

Respecto al **acompañamiento pedagógico**, los docentes participantes informaron que tanto la visita en el aula como el proceso reflexivo representan una preocupación y especie de angustia ya que se deben enfrentar a una

situación desconocida para ellos. Al respecto Sierra-Chaparro (2020) opina que se trata de un proceso donde se evalúa y observa el desempeño del docente para promover una práctica reflexiva que integre la calidad académica.

Los docentes entrevistados informaron que las sensaciones que generan ambos componentes del acompañamiento pedagógico, si bien buscan mejorar el proceso formativo y lograr la calidad académica, también son actos a los cuales ellos no se encuentran preparados ya que su función es la de impartir conocimientos en las clases.

Aquellas sensaciones se traducen en emociones y representaciones que activan sus sentidos ya que el hecho de que se observe su clase durante la visita en el aula genera intimidación por parte del docente quien tiene que mostrarse perfecto, es decir no puede fallar en su didáctica, sobre todo ya que sabe que están tomando nota de sus aspectos positivos y sobre todo los de oportunidad de mejora.

Lo informado por los docentes es un resultado de la acción de visita en aula donde el evaluador recoge datos, los cuales se dan de manera crítica permitiendo identificar ciertos indicadores de logro de los docentes (Aznares y García, 2020). Ello genera diversas situaciones de percepciones, emociones, sensaciones por parte de los docentes quienes pueden sentir cierta intimidad o sensibilidad al ser evaluados por un tercero.

Adicionalmente, la UNESCO (2019) informa acerca del acompañamiento pedagógico donde se considera un conjunto de competencias que permiten medir el desempeño del docente en aula: los conocimientos de la disciplina que imparte el docente, el uso de las estrategias pedagógicas y las habilidades personales las cuales generan confianza con los estudiantes. Los componentes

informados por UNESCO (2019), permiten reforzar la importancia de la categoría investigada en el estudio ya que representa una oportunidad para reconocer que las entidades educativas deben mantener una dinámica sana que informe al docente de estos aspectos importantes para su desarrollo y los prepare de alguna manera con el proceso de evaluación.

El MINEDU (2020), informa que existen etapas importantes acerca de la asesoría pedagógica donde interviene tanto el soporte emocional, la reflexión y el compromiso tanto del docente como del acompañante, dichos componentes forman parte del modelo de orientar el acompañamiento en las entidades educativas.

La visita en el aula para algunos docentes entrevistados se genera de manera posterior, es decir *post* clase. De esta manera el evaluador ingresa a las grabaciones de la sesión, luego escucha y realiza un análisis de la didáctica del docente mediante sus criterios ya establecidos.

La evaluación que mencionan los docentes es un proceso de mejora (Sierra-Chaparro, 2020), donde se puede recoger información y datos para luego tomar decisiones.

Los evaluadores ingresan a las sesiones de clase en la plataforma LMS que utiliza cada centro educativo y de acuerdo a las grabaciones de cada sesión, las cuales están organizadas, ordenadas por fecha, número de sesión y duración. En esta investigación, los docentes entrevistados coincidieron al no contar con información de los aspectos que componen la evaluación en el aula o visita en aula ya sea virtual o presencial. Este aspecto es importante ya que se reconoce que si bien existe un reconocimiento por parte del docente respecto al acto de evaluar su desempeño, se comprueba que no hay evidencias donde los

casos que se evalúan consideren la revisión sistemática. De la Rosa (2023) mencionan en su investigación que la práctica docente es un contenido que debe sistematizar y es mediante la organización de los artículos científicos indexados que se pudieron revisar las estrategias empleadas por los docentes que participaron en la investigación.

Asimismo, los docentes opinaron que la evaluación del desempeño docente promueve ciertos beneficios para el docente y fomenta utilidades y ventajas como por ejemplo la utilidad que le brinda al estudiante al propio proceso de enseñanza – aprendizaje, y como se desarrolla un momento de mejora e innovación pedagógica al identificar espacios de mejora, ello permite que el docente sienta que se está realizando una especie de ayuda enfocada a la calidad académica de la institución educativa.

Ello se relaciona con lo informado por Sierra-Chaparro (2020), donde se puede organizar una atención acerca del desempeño docente mediante la medición de sus actividades, programas y proyectos para ordenar el proceso educativo.

Los docentes informaron que el momento de evaluación se percibe como un espacio de medición o revisión acerca del material que ha preparado el docente, es decir se descubre la calidad de los contenidos y los métodos de enseñanza que gestiona el docente para mejorar ya que se desarrolla un momento de *feedback* y ese acto de retroalimentación demuestra que la institución educativa está ofreciendo una ayuda a los docentes en su proceso de mejorar constantemente ya que se debe considerar que cada entidad educativa cuenta con su propia metodología y esta se debe ir adaptando progresivamente.

Aravena (2020), articula ciertos componentes los cuales son importantes y primordiales como son el rol docente y su respectiva evaluación donde se busca la eficacia.

Además, los docentes comprenden que la evaluación promueve el reconocimiento o asegura que la clase se esté brindando de una manera adecuada y de acuerdo a los estándares de calidad los lineamientos y las competencias docente. Esto permite una adecuada toma de decisiones para la academia ya que se podrán diseñar tanto programas, proyectos y actividades que permitan mejorar la práctica docente.

Los docentes indicaron que este proceso permite percibir el desarrollo del clima en el aula y de esta manera obtener información del nivel de satisfacción del estudiante con respecto a la enseñanza del docente. Tanto el clima como las competencias son indispensables con Perrenoud (1999), quien promueve un esquema basado en un modelo de competencias docente con el objetivo de contribuir con la gestión de la escuela y los estudiantes.

Los docentes también opinaron acerca de la asesoría crítica reflexiva, la cual es necesaria para mejorar el proceso de enseñanza. El acompañamiento pedagógico requiere de un momento genuino de retroalimentación al docente donde se realiza una asesoría u orientación crítica que impulsa la reflexión de la didáctica y calidad de enseñanza que brinda el docente, Revilla y Escalante (2022) relacionan en su libro acerca de la formación docente y destacan que es una prioridad para lograr los niveles de excelencia.

Además, este acto es valioso siempre que ofrezca información constructiva, de lo contrario es percibido como una acción débil por los docentes entrevistados, al ser específico, corto y sin permanencia.

Se puede indicar que los docentes entrevistados brindaron opiniones acerca de este proceso informando por ejemplo que las autoridades académicas han generado reuniones los cuales han sido espacios privados en donde les han informado temas puntuales sobre su actuar durante la clase impartida. Este acto de conversación ha tenido un tiempo corto de duración. Los docentes también comprenden que se trata de un momento de mejora continua y que se ha desarrollado con respeto y con la intención de generar un proceso de reflexión.

4.2. Resultado y discusión del primer objetivo específico

El primer objetivo específico de la presente investigación se refiere a realizar una descripción acerca de la configuración de la innovación didáctica desde el ejercicio de un docente sin formación pedagógica que necesita mejorar y adaptar sus actividades y recursos al plan formativo en el ejercicio profesional, llevado a cabo en el contexto de la educación superior.

Frente al primer objetivo específico, se presentan a continuación los siguientes resultados y discusiones.

Configuraciones sobre la innovación didáctica

La categoría innovación didáctica, representó un conjunto de entendimientos acerca de las subcategorías consideradas en el estudio como son: las estrategias didácticas, el proceso pedagógico y los recursos de innovación. De esta manera los docentes pudieron informar que se trata de procedimientos organizados que constan de formas o modelos donde se prepara la formación académica, empleando un conjunto de actividades que facilitan el proceso de enseñanza.

Respecto a los resultados de las configuraciones de la innovación didáctica, se puede informar que uno de sus componentes o subcategoría se

refiere a las estrategias didácticas, donde el docente considera su epistemología como profesional (Medina y De la Herrán, 2023). Para descubrir y analizar lo indicado por los docentes participantes, se presentan a continuación las siguientes citas extraídas de las entrevistas, las cuales se refieren a sus comprensiones acerca de la estrategia didáctica.

“Desde el perfil de los chicos que yo recibo trato de ser cercano al chico, contar desde mi experiencia como vivo como llego a ciertas ideas para que a través de esa experiencia logremos la motivación” [E1].

“Ponerlos en sus propios zapatos que ellos sean protagonistas” [E2].

“Busco crear un clima de confianza que se vean como una guía” [E5].

“buscar una motivación, son sesiones organizadas por etapas para que el estudiante pueda organizar un contenido” [E5].

Los docentes participantes informan que la innovación didáctica es un conjunto de estrategias las cuales se tratan de un método que cuenta con formas y modelos que apoyan la preparación académica y que facilitan el proceso de enseñanza. Además, las configuraciones de los docentes acerca de la innovación didáctica requieren de componentes o competencias las cuales se traducen en vivencias que el docente ha documentado a lo largo de su experiencia docente.

Al respecto, Gadamer (1960), informa que el docente cuenta con paradigmas, vivencias, configuraciones, disposiciones que interpretan al ser humano y su planteamiento o correlación con el medio que lo rodea. Son esas vivencias durante su carrera profesional, las que permiten que el docente desarrolle un conjunto de métodos, estrategias, técnicas que harán que la clase se dinamice considerablemente impulsando la práctica reflexiva en su actuar ya

que se genera una conexión entre los proyectos y contenidos académicos y el empoderamiento del docente.

Adicionalmente, los docentes interpretaron la estrategia didáctica como un elemento que facilita la motivación (Callata et al., 2023).

Díaz-Barriga y Hernández (2002) informan que son procedimientos que el docente quien es el facilitador en el aula emplea de manera reflexiva y flexible para motivar el logro de los aprendizajes necesarios en los estudiantes.

El entrevistado E1 opina que es necesario utilizar métodos de cercanía con el estudiante basándose desde su experiencia docente y de cómo logra el resultado final. De esa manera se integra la motivación durante la estrategia didáctica. Ello se relaciona con los autores Albán et al. (2021), quienes reflexionan acerca de la motivación y el uso de diferentes estrategias durante la clase para lograr su implementación fortaleciendo y despertando el interés del estudiante para generar una curiosidad sobre la materia que se imparte. El entrevistado E2, sugiere que los estudiantes deben sentirse los protagonistas del proceso de aprendizaje, de esa manera se logra la motivación.

Lo informado por el entrevistado E2 se relaciona con lo planteado por Kozanitis et al. (2018), quien sostiene que una serie de actividades y operaciones sostienen el logro de objetivos pedagógicos, donde el docente está centrado en el estudiante y en su aprendizaje estimulando el proceso y permitiendo la motivación a las nuevas situaciones.

Finalmente, el entrevistado E5, informa que la estrategia didáctica tiene un enfoque hacia la motivación al estar conectados con la clase y crear un clima de confianza donde el estudiante percibe que el docente es un guía, situando al

docente como un elemento clave en el proceso de enseñanza ya que se posiciona como un mentor que guía y ofrece su ayuda al estudiante.

Estas afirmaciones brindadas por los docentes guardan relación con lo indicado por la investigación realizada por Troncoso et al. (2022) quienes también hacen referencia al estilo de enseñanza y a la innovación pedagógica y educativa, destacando su usabilidad para el logro del aprendizaje por parte de sus estudiantes centrando su enseñanza en el estudiante como sujeto principal hacia el aprendizaje.

Además, en su investigación se consideró un capítulo relacionado a la innovación y desarrollo docente donde se pudo definir que el buen docente se reconoce por la constante búsqueda de favorecer la generación de aprendizaje. Son los autores Atúncar y Medina (2021), quienes reflexionan acerca de las competencias relacionadas a la innovación, las mismas que facilitan la administración de las TICS.

Aquello se ve reflejado en la manera en la que se enseña un determinado curso a lo largo del tiempo. En esta etapa el docente se cuestiona constantemente el proceso de enseñanza – aprendizaje y toma en consideración que las características de los estudiantes son cada vez más diferentes.

Las configuraciones acerca de la innovación didáctica informadas por los docentes se relacionan con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) lo cual permite asegurar el nivel de calidad que se desea en el sistema educativo y en donde los docentes necesitan de competencias que promuevan la certificación de su metodología innovadora y su calidad como docentes.

Adicionalmente, Sánchez-Chaparro et al. (2020), menciona que el rol del docente en el Perú necesita de orientaciones, así como de competencias y

metodologías innovadoras que puedan mostrar más eficiente su labor en el aula. Mediante ello Sánchez et al., (2020), promueven el posicionamiento del docente como un ente innovador digital que construye conocimientos.

El **proceso pedagógico** es un componente que los docentes participantes en la presente investigación informaron acerca de la innovación didáctica. Ello implica organizar los conocimientos y propósitos de la enseñanza. Los entrevistados brindaron acercamientos certeros a dicha definición indicando que el proceso pedagógico requiere de un acompañamiento por parte del docente y es un medio para la motivación y constancia que permite mantener entusiasmado al estudiante en su camino hacia el aprendizaje durante la acción didáctica.

Los docentes también definen el proceso pedagógico como aquellos pasos, manuales, documentos de guía emitidos por la entidad educativa los cuales cuentan con una metodología propia.

Lo informado por los docentes tiene relación con lo mencionado por Cifuentes (2015) quien indica que el proceso pedagógico se trata de un conjunto de conocimientos, habilidades y conexiones que se generan entre los estudiantes y el docente, para el desarrollo de competencias. Para encaminar dichos procesos se requiere de una relación entre el docente, el estudiante y la metodología, lo cual permite una sintonía entre los tres participantes mencionados (Cifuentes, 2015).

A continuación, se presentan las siguientes citas extraídas agrupándolas de acuerdo con un **proceso** encaminado por acciones y estrategias.

“Es un proceso que como profesional del rubro tu has vivido y vas documentando para la experiencia del chico” [E1].

“Es la hoja de ruta que nos va a permitir de una manera al docente y a todos los involucrados este esquema para enseñar. Entiendo que hay una línea a seguir y una planificación para el desarrollo de un curso. Es un camino para llegar a los chicos, toma en cuenta lo pedagógico” [E1].

“Es lo que tú haces como docente para poder conseguir el logro del aprendizaje en el alumno” [E2].

“estrategias que aplican los docentes en aula para un mejor proceso de enseñanza, la forma la metodología que utiliza un docente para que pueda llevar de una mejor manera su clase” [E3].

“puede encaminar, puede aclararle la forma como es el proceso educativo de la institución” [E3].

Complementando la presentación de resultado de las configuraciones acerca de la innovación didáctica, los docentes entrevistados han indicado acerca de un componente importante, este se relaciona con las vivencias de los docentes y sus experiencias tanto de índole nacional como extranjero.

Los docentes informaron que son esas vivencias durante su carrera profesional, las que permiten que el docente desarrolle un conjunto de métodos, estrategias, técnicas que harán que la clase se dinamice considerablemente impulsando la práctica reflexiva en su actuar ya que se genera una conexión entre los proyectos y contenidos académicos y el empoderamiento del docente.

Estas experiencias se traducen en competencias que el docente desarrolla y que permite generar aportes relevantes al proceso formativo generando diferencias en el contexto educativo donde se desarrolla el docente (Escobar et al., 2023).

El docente E1 fundamenta el concepto como un proceso que requiere de una experiencia profesional previa por parte del docente que se documenta o registra en las vivencias y experiencias del mismo, las cuales tendrán un impacto

en el desarrollo del estudiante. Lo indicado por el docente E1 se relaciona con lo informado por Fontanilla y Mercado (2021), quienes realizan un entendimiento sobre las acciones y estrategias didácticas como un proceso que organiza conocimientos y propósitos de la enseñanza. Fontanilla y Mercado (2021), promueven el entendimiento mediante componentes como son las estrategias de enseñanza, las cuales permiten la creación de conexiones entre los conocimientos previos del estudiante y la nueva formación. De esta manera se dinamiza el aprendizaje de manera importante y significativo y que permite el impacto en las competencias.

Se requiere un camino o línea a seguir, así como una planificación que permita el desarrollo del curso y que considera lo pedagógico (Sánchez y Moreno, 2020). El docente E2 afirma que permite conseguir el logro del aprendizaje del alumno. Por su parte el docente entrevistado E3 reflexiona acerca del concepto mediante las estrategias que llegan a utilizar los docentes para impactar en la práctica de enseñanza permitiendo encaminar y tomar el proceso educativo que es parte de la institución. Lo indicado por los docentes se relaciona con lo informado por Hernández et al. (2023), quienes afirman que la innovación es un conjunto de estrategias que facilitan el cambio y donde participa tanto la comunicación como el intercambio de saberes. Es a través del modelo metodológico que se ofrece una innovación en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) proponen una secuencia instruccional para generar el diseño de una sesión de clase, es mediante cinco pasos que el docente puede identificar las necesidades de sus estudiantes para fundamentar el contenido a impartir logrando una medición del nivel de avance de su grupo.

Los cinco pasos de Díaz-Barriga y Hernández (2002) son los siguientes: evaluación del perfil de los estudiantes, generación del contenido curricular a impartir, definición del logro, meta o actividades a desarrollar, el acompañamiento y gestión del aprendizaje de los estudiantes, y finalmente la medición del nivel de avance de estos para asegurar una propuesta educativa de excelencia y basada en un modelo lógico y planificado.

Respecto a la innovación didáctica como construcción de los temas, los docentes entrevistados informaron que se debe realizar con especial cuidado, interiorizando el o los temas a tratar, para ello los docentes entrevistados informaron que se debe **investigar** minuciosamente para luego plasmar toda la información. Para comprender las configuraciones de los docentes se presentan las siguientes citas.

“pienso las clases o creo el material o preguntas de las evaluaciones, o creo los materiales” [E2].

“interiorizar el tema a tratar. Luego investigar, luego plasmar toda esa investigación en un resumen que logre el objetivo de la clase” [E2].

Al investigar, los docentes consideran su entorno, las sociedades conectadas y basadas en una movilidad céntrica mediante la conexión, y los elementos o plataformas digitales (González y Esteban, 2021).

El docente E2 ha logrado profundizar el concepto de proceso pedagógico a través de una acción responsable y profunda de analizar, pensar y reflexionar acerca de la creación del material de acuerdo con la interiorización del tema, ello con el objetivo de motivar el aprendizaje (Chan & Canto, 2022). Esta acción permite que el estudiante logre el objetivo de la clase. Lo informado por el docente E2 se relaciona con las concepciones de Espinoza (2023), quien informan que existen una serie de metodologías donde se desarrolla una

práctica, reflexión crítica, constructiva y abierta al diálogo, de esta manera el docente se convierte de un estado inicial de ser la fuente del conocimiento a ser un instrumento que motiva el aprendizaje. Adicionalmente, Espinoza (2023) menciona que se tiene que considerar como base el diseño instruccional y que este debe tener la capacidad de ser flexible y adecuarse a las necesidades de los estudiantes propiciando el logro de los objetivos educativos.

Además, el acto de investigar se relaciona con lo indicado por Catalán (2020), quien menciona que la acción de investigación se centra en una metodología de reflexión, etapas, momentos y por lo tanto una sistematización. Al desarrollar este proceso de investigación se genera un cambio integral en el hacer del proceso de formación y crecimiento del ser humano y en donde el investigador debe trabajar de manera individual y también en equipo.

Los docentes informaron que el proceso de innovación didáctica requiere de **pasos denominados de tipo pedagógico**. A través de dichos pasos los docentes se adaptan a las instituciones y sus modelos, metodologías o estructuras didácticas mediante los sílabos por ejemplo donde organizan el contenido de cada sesión de clase. Para conocer lo indicado por los docentes, se presentan las siguientes citas extraídas de las entrevistas.

“son los pasos a seguir para la enseñanza. Si los empleo. La institución nos brinda manuales para seguir una guía. Estos manuales me los entregan al inicio del ciclo, los coordinadores me brindan este material en sílabos, con el desarrollo de las clases para que uno desarrolle el punto en cada sesión” [E1].

“Son los pasos para conseguir el aprendizaje” [E2].

“proceso voy readaptando el material para hacer un dictado” [E2].

“Involucra todo el proceso desde que el estudiante recoge conocimientos, en base a eso genere un nuevo conocimiento y lo aplique” [E3].

“Es una metodología, una forma de tener las pautas necesarias y el camino necesario” [E4].

“Ese aprendizaje sea un proceso desde un modelo básico a un servicio o modelo de experiencia con mayor seniority” [E4].

Los docentes entrevistados E1, E2, E3 y E4, refieren que el proceso pedagógico tiene que ver con los pasos, procesos, pautas y recursos que ofrece la institución mediante manuales los cuales sirven de guía y son entregados al inicio de cada ciclo académico y permite guiar el contenido de temas de cada sesión. Al respecto Kozanitis et al. (2018), indica que las operaciones y actividades persiguen los objetivos pedagógicos y permite el cumplimiento de las metas del estudiante, y es mediante el proceso de aprendizaje donde el docente está centrado constantemente en el estudiante y en su aprendizaje, permitiendo que busquen y procesen la información. El docente entrevistado E2 menciona que es necesario utilizar pasos y que para ello se debe pensar las clases o los temas a tratar, luego se debe investigar, readaptar y organizar toda la investigación en un resumen que permita el objetivo de la clase. Lo indicado guarda relación con lo mencionado por Hernández y Guárate (2017) quienes utilizan el término denominado clase expositiva donde a través de una presentación oral el estudiante interactúa en clase.

Por otro lado, el docente entrevistado E3 reflexiona acerca de utilizar un proceso desde que el estudiante recoge conocimientos, y en base a eso se genere un nuevo conocimiento y lo aplique. Así también mediante una herramienta durante la clase como una pregunta retadora o desafiante, precisamente en el momento inicial de la misma con el objetivo de despertar el tema y generando una relación con sus hábitos diarios. Al respecto, en la

investigación desarrollada por Tierno et al. (2022) se destaca lo relacionado al análisis de la formación científica y didáctica en una muestra de docentes de Maestría, donde se realizó un proceso de interpretación, clasificación y el correspondiente análisis donde se generó una dinámica de discusión y consenso por aceptación mayoritaria, concluyendo que los contenidos de carácter didácticos se encuentran con mayor participación en las metodologías y aquellos aspectos relacionados con los estudiantes.

Los docentes indicaron que el proceso pedagógico tiene que ver con el uso de una especie de **flujo y etapas**, donde se desarrolla un proceso de preparación de aquellos temas introductorios que se debe trabajar en la clase a desarrollar. También se genera una relación con los autores de la materia a impartir mediante contenidos técnicos del curso. A continuación, se presentan las citas extraídas de las entrevistas realizadas a los docentes sin formación pedagógica.

“Preparo un flujo donde identifico cuales son los puntos introductorios que hay que trabajar” [E4].

“Los relaciono bastante con autores, por ejemplo, como siempre hacemos diseños de proyectos; estos están sistematizados por etapas” [E5].

Los docentes entrevistados presentan el proceso pedagógico como sub pasos donde se hace una especie de preparación de acuerdo a un flujo (Díaz-Barriga & Hernández, 2002). Según el docente E4, se debe generar un entendimiento de los temas o consideraciones iniciales o introductorias del tema o temas a desarrollar en la clase. Esto se relaciona con lo indicado por González (2022) quien reflexiona acerca de la planificación curricular y como guarda relevancia en el logro de aprendizajes importantes los cuales se basan en la

preparación de estrategias para el desarrollo de competencias en situaciones reales, que puedan desafiar al estudiante.

Además, la relación de autores es algo importante que mencionar en este entendimiento del proceso pedagógico donde los docentes E4 y E5, coinciden en presentar el proceso pedagógico considerando la preparación de un flujo mediante el cual se logra identificar aquellos temas, puntos iniciales o introductorios que se deben desarrollar en la clase, además se valora la sistematización de temas por etapas. Lo indicado se relaciona con lo propuesto por los autores Díaz-Barriga & Hernández (2002), quienes proponen el diseño de la sesión de clase a través de una secuencia instruccional la cual consta de cinco pasos interconectados que permiten el desarrollo eficiente de la clase.

Respecto a la subcategoría **recursos de innovación**, los docentes informan que configuran la innovación didáctica mediante el uso de herramientas como casos prácticos donde haciendo uso de ejemplos exitosos como por ejemplo de una campaña famosa o mediática realizan un proceso de análisis del mismo y generan una motivación entre los estudiantes para despertar su curiosidad. Además, las configuraciones de la innovación didáctica por parte de los docentes participantes, también implica utilizar mecanismos tecnológicos como por ejemplo: con el uso de temas prácticos, el uso de preguntas, o actividades como Paddle, Miro, Mural.

A continuación, se presentan los resultados de los testimonios de los docentes entrevistados en relación con la percepción del recurso de innovación.

“...un recurso, un elemento, alguna herramienta que es experimental en primer lugar” [E2].

“...sería un recurso de innovación: herramientas colaborativas como Miro, Cudo para que se feliciten los alumnos entre ellos” [E2].

“Son aquellas de ida y vuelta. No solamente es del docente al alumno si no que del alumno al docente” [E2].

“A través del uso de recursos como videos, redes sociales como youtube para mejorar la adquisición de conocimiento de los alumnos” [E3].

“Es la construcción de contenidos, de ayudas dinámicas, materiales que puedan ayudar a hacer una buena clase, más lúdica y completa” [E3].

“El recurso de innovación es darle las herramientas a los estudiantes por ejemplo: mucho se habla de esta migración hacia la nube” [E4].

“...por que estos recursos como Canvas ayuda a identificar el valor del cliente” [E4].

“...es un recurso nuevo que salga de esta tradicionalidad que rompa el esquema” [E5].

Los docentes brindaron configuraciones acerca de los recursos de innovación, informando que facilitan una relación y acercamiento entre el docente, el estudiante y la metodología, permitiendo un entendimiento y sintonía entre los agentes participantes del proceso educativo. Para generar el proceso de innovación didáctica mediante los recursos pedagógicos, los docentes participantes en la presente investigación utilizan técnicas de motivación como el análisis de casos, realizan preguntas, utilizan videos, redes sociales como Youtube, aceptan las preguntas con igualdad, generan debates, aplican herramientas colaborativas como Miro, Cudo, Canvas, materiales, pizarra colaborativa, dinámicas, Paddle, Mural, uso de la nube, entre otros.

De acuerdo con lo informado por Cifuentes (2015), los recursos pedagógicos facilitan ese entendimiento y relación de un elemento muy importante en el proceso educativo: el plan de estudios, situando al docente

como actor principal de dicho proceso y utilizando la metodología educativa propia del centro.

Lo referido por los docentes entrevistados se relaciona con lo indicado por Zabalza & Zabalza (2019), quien propone el acto educativo como una generación de la didáctica mediante reflexiones y de la nueva mirada a la educación, donde se usan nuevos mecanismos o recursos alejándose del tecnicismo. El docente E2 informa que se trata de recursos o herramientas que facilitan lo experimental o práctico. Aquellas herramientas se relacionan con plataformas como Miro o Cudo permitiendo la interacción entre los estudiantes. Por otro lado, el docente E3 presenta los recursos de innovación como elementos audiovisuales como videos, uso de redes sociales como Youtube donde existe una serie de contenidos gratuitos y que estos permiten de manera lúdica y completa hacer la clase ya que se encuentran materiales que permiten la adquisición de conocimiento. Ello se articula con la teoría del recurso de innovación informado por Cacuango & Hernández (2022) , donde las herramientas, materiales e instrumentos que se emplean en clase, propiciann una motivación y dinamismo en la misma.

El recurso de innovación para el docente E4 tiene que ver con las herramientas que se alojan en la nube las cuales son digitales y que permiten el trabajo colaborativo como el recurso Canvas el cual promueve la identificación del cliente. De esta manera los docentes relacionan su comprensión por los recursos de innovación de acuerdo a lo indicado por Fontanilla y Mercado (2021) quienes informan que se genera un proceso de organización de los conocimientos y propósitos u objetivos de enseñanza. Los autores presentan sus propias metodologías denominadas ABP donde el aprendizaje está basado en

un problema; y por otro lado ABP donde se ha basado en el desarrollo de proyectos. Finalmente, el docente E5, utiliza el recurso de innovación como un elemento que ayude a salir de lo tradicional y que rompa los esquemas, donde considerando diferentes escenarios, genera complejidad e incertidumbre para el desarrollo de los temas o casos (Ainscow, 2023).

Los docentes mencionan la herramienta denominada juego de expertos donde mediante la estrategia de exposición, los estudiantes explican y sustentan un trabajo o tarea encomendada por el docente.

De esta manera los docentes entrevistados generan sus propias metodologías de llegada y conexión con los estudiantes, ello guarda relación con el concepto de Schön (1983), donde el docente reconoce el conocimiento en la acción y sobre la acción, de esta manera evidencia las competencias docente a través del uso de habilidades intuitivas (Miranda, 2022).

Se puede indicar que los docentes entrevistados han solucionado las necesidades de su actua como docentes y aquellas relacionadas a la innovación didáctica, ya que frente a la crisis mundial generada por la pandemia COVID – 19, identificaron mecanismos de conexión con sus estudiantes mediante las herramientas digitales (Montalvo et al., 2022).

Los docentes relacionan sus metodologías con algunas que se detallan a continuación: aprendizaje basado en proyectos donde los estudiantes pueden investigar, resolver problemas y proyectos reales en empresas o instituciones o acciones de la vida cotidiana de las personas (Sánchez-Rivas et al., 2023); el aprendizaje cooperativo donde los estudiantes colaboran con sus compañeros para lograr las metas de aprendizaje Collado et al. (2023); el aprendizaje basado en problemas donde la clase se enfrenta a situaciones o problemas genuinos,

cuyo objetivo es encontrar soluciones; y finalmente el aprendizaje por indagación donde los estudiantes exploran y descubren mediante preguntas, así como investigaciones Mayhuasca (2022).

Los recursos de innovación para los docentes entrevistados tienen un componente destacable de usabilidad de medios audiovisuales como por ejemplo: videos, redes sociales como Youtube, los cuales permiten una mejora en la adquisición del conocimiento de los estudiantes, la formación de grupos de clase donde se mencionan elementos audiovisuales, así como comentarios de contenidos; de esa manera los docentes motivan a la clase volviendo el proceso de innovación lúdico, participativo y que rompe el esquema. A continuación, presentan las citas de lo indicado por los docentes entrevistados.

“Los chicos forman grupos y a cada grupo se le asigna un concepto. Y cada grupo investiga sobre el concepto y luego cada grupo desarrolla una definición y luego se explica al resto” [E3].

“tenemos un grupo de WhatsApp con las delegadas dejo un mensaje, les envío una lectura una frase, video chiquito para que la siguiente clase vengán revisando ciertos contenidos” [E5].

El entrevistado E3 gestiona la innovación didáctica mediante la formación de grupos y la asignación de un concepto que luego será investigado por el grupo y posterior explicación del proceso, ello permite una mejora en el proceso de enseñanza facilitando el manejo de la clase. Esto representa una semejanza a lo indicado por Fontanilla y Mercado (2021) donde destacan los componentes que intervienen en la acción didáctica como las estrategias de enseñanza que permiten la creación de relaciones y puentes entre los saberes previos de los estudiantes y los nuevos conocimientos, permitiendo estimular el aprendizaje importante y significativo.

El docente E5 utiliza la formación de grupos como estrategia para facilitar el contacto y motivación de sus estudiantes y mediante esa herramienta digital puede comunicar tareas, contenidos que deben ser revisados por los estudiantes. Además, los docentes entrevistados coinciden en la usabilidad de los recursos en la clase para permitir la motivación. Lo propuesto por los docentes se relaciona con lo manifestado por Díaz-Barriga y Hernández (2002), quienes sugieren que es de suma importancia el manejo de componentes motivacionales y de dinámicas cooperativas los cuales pueden optimizar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los docentes participantes, de diferente manera abordan un conjunto de enfoques acerca de la innovación didáctica gracias a componentes que promueven la calidad de la educación, ya que se puede optimizar de esa manera la eficiencia de la clase para poder construir los conocimientos de los estudiantes y de una manera adecuada y utilizando las herramientas.

Además, los docentes informaron que los recursos de innovación también son adaptados por ellos mediante sus propias experiencias. Por ejemplo, el docente E1, menciona que utiliza los casos prácticos donde utilizando una campaña puede generar una discusión. Además, el caso de una marca o empresa puede analizar con los estudiantes los diferentes pasos del proceso de como se ha pensado, es decir se establecen pasos de análisis. Al respecto, los autores Palomino y Osorio (2023), promueven el uso de métodos basados en problemas donde el estudiante se enfrenta al proceso de comprender un determinado caso. A continuación, se presentan las citas extraídas de lo indicado por el docente.

“Utilizo casos prácticos, en los que yo les muestro una campaña famosa que hizo eco en algún país o sociedad” [E1].

Lo desarmo y explico todo el proceso, porque se pensó, cómo se pensó, este desmembrar” [E1].

Los docentes configuran la innovación didáctica gracias al uso de contenidos elaborados por otros como por ejemplo ciertas empresas reconocidas que realizan campañas destacadas en algunos países o inclusive en sociedades.

Al respecto, González y Esteban (2021), propueven el acceso a la información la cual permite generar un impulso ya que se accede a un gran número de referencias mediante los diferentes dispositivos móviles o tecnológicos y considerando las plataformas digitales.

Los docentes coinciden en el uso de las dinámicas interactivas donde se genera **una innovación didáctica**, las cuales son interacciones de ida y vuelta con un gran componente de opiniones y participación por parte del estudiante a través de elementos digitales como quiz, Canvas, cubos mágicos, entre otros, lo cual permite que el estudiante pueda dinamizar con sus compañeros y con el docente (Hernández et al., 2023).

Además, los docentes coinciden que los recursos didácticos son medios para alcanzar la comprensión del estudiante para con los temas. Es mediante los siguientes recursos que los docentes pueden lograr ello. Se presentan a continuación, alcances de las citas extraídas producto de las entrevistas.

“pidiéndole que presenten sus trabajos, que opinen sobre puntos específicos, planteando casos, como solucionar ciertos temas prácticos” [E2].

“...normalmente hago preguntas” [E2].

“Paddle, Miro, Mural para algunas partes del trabajo” [E3].

“Lo denomino juego de expertos donde ellos mismos explican los términos y al final yo hago un refuerzo de lo presentado” [E3].

“Por ejemplo una pregunta retadora al inicio aterrizando el tema o relacionando sobre su quehacer diario” [E3].

“Que sepan que no hay pregunta mala, trato de iniciar una conversación, hago un refresh pequeño de la clase pasada” [E5].

“Una imagen para que comiencen con esa energía” [E5].

“La motivación al inicio y durante la clase” [E5].

“Suelo utilizar herramientas como cubos mágicos y arquitectónicos” [E5].

El docente E1 comprende este concepto desde un trato cercano al estudiante y el uso de casos prácticos de marcas relevantes a nivel global. Mediante una hoja de ruta y una línea a seguir que considera una planificación, se logra la aplicación de la estrategia didáctica. Lo indicado por el docente E1 se relaciona con lo informado por (Díaz-Barriga y Hernández, 2002) quien refiere que el docente está en la necesidad de contar con un conjunto de estrategias de acuerdo con el rol que desarrollan y la manera de utilizarlas. Es decir, el docente se adapta a las circunstancias y al perfil del estudiante o de la clase para poder implementar la motivación con de una manera eficiente. El docente E2 busca la participación de los estudiantes haciendo que ellos tomen conciencia de sus propios análisis y a través de la solución de casos. Esta participación despierta la motivación y atención a los temas que se desarrollan en el curso.

Lo indicado por los docentes se relaciona con lo planeado por Medina (2009) exponiendo el concepto de la innovación didáctica mediante un proceso de logro de aquellos objetivos diseñados de aprendizaje, lo cual requiere medir, conocer y valorizar los datos o información. El docente E3 gestiona su innovación didáctica a través del uso de herramientas como Paddle, Miro en ciertos momentos de la clase, también utiliza el juego de expertos donde el estudiante demuestra sus conocimientos y se hace dueño de su proceso de aprendizaje

siendo parte de él. Finalmente, el docente E5, los motiva incentivando la confianza, les informa que no hay preguntas incorrectas, y mediante ello busca incentivar la participación con opiniones y una revisión de lo que se pudo aprender en la sesión pasada. Lo informado por los docentes se conecta con la investigación realizada por Mosquera-Esparza et al. (2023) quienes revelaron hallazgos significativos con respecto a la innovación didáctica.

Lo informado por los docentes guarda relación con la investigación de Mosquera-Esparza et al. (2023), denominada: “Estrategias para la mejora de la gestión de la innovación didáctica en los docentes de la unidad educativa Los Andes”, un estudio realizado en Ecuador, donde se pudo generar un diagnóstico acerca de la evaluación de la gestión didáctica de los docentes de dicha institución identificando que existe un 45.5% de docentes que carecen de motivación requiriendo un proceso de capacitación permanente a los docentes con el objetivo de que reciban un apoyo y acompañamiento por parte del centro educativo ya que esto facilitará el aprendizaje de los estudiantes.

Las configuraciones de los docentes participantes acerca de la innovación didáctica permiten identificar y generar análisis acerca de la categoría en mención. Se trata de un proceso planificado, diseñado y analizado por parte del docente donde a través de modelos, enfoques y valores intelectuales puede organizar los contenidos académicos a impartir a sus estudiantes.

4.3. Resultado y discusión del segundo objetivo específico

El segundo objetivo específico de la presente investigación se refiere a realizar una descripción acerca de la configuración del acompañamiento pedagógico desde el ejercicio de un docente sin formación pedagógica que

necesita mejorar y adaptar sus actividades y recursos al plan formativo en el ejercicio profesional llevado a cabo en el contexto de la educación superior.

Frente al segundo objetivo específico se presentan a continuación los siguientes resultados y discusiones.

Configuraciones sobre el acompañamiento pedagógico

La categoría acompañamiento pedagógico, representó una serie de configuraciones mediante las subcategorías consideradas en el estudio como son: la visita en aula y la asesoría crítica reflexiva. De esta manera los docentes pudieron opinar acerca de sus percepciones y configuraciones de ambas subcategorías, indicando que se trata de procedimientos que buscan la mejora continua del docente para promover una excelencia académica (Flores y Barriga, 2021).

Se puede indicar que el acto de acompañar es positivo para algunos docentes y para otros es invasivo ya que implica un proceso de evaluación o medición de su acción como docente (Kozanitis et al., 2018; Agreda y Pérez 2020). Los docentes entrevistados comprenden que ello implica una acción de evaluación de su didáctica, por lo tanto, se medirá su desempeño durante la visita en el aula.

Respecto a las visitas en aula y las entrevistas realizadas a los docentes participantes en la presente investigación, se pudo constatar que los docentes opinan de manera positiva acerca del acto de evaluar sus clases mediante las visitas en aula, es decir el acto de evaluar su desempeño durante la visita en el aula. Por otro lado, algunos docentes participantes de la presente investigación promueven las visitas en aula, y tienen apertura ante la observación de su clase, sin embargo, también existe cierto rechazo por algunos docentes entrevistados

al opinar que se sienten intimidados, y que, al generarse la visita en el aula, el clima de la clase cambia ya que ingresa un tercero, sobre todo porque el estudiante es consciente de que su docente se encuentra en un proceso de evaluación y observación. A continuación, se presentan las citas brindadas por los docentes entrevistados.

“Muchas veces me parece que generan incomodidad por la observación de la clase ya que me siento como observado. No puedo fallar y eso tensa el momento...esto es interno” [E1].

“Supervisado, porque es extraño que una persona esté anotando, eso extrapola la curiosidad que estoy fallando. Eso hace tambalear a uno” [E1].

“Que cuando ingresa un tercero, las relaciones se alteran ya que siempre que estás hablando te sientes supervisado” [E2].

“Las visitan pero las grabaciones” [E2].

“En un inicio resulta de incomodidad, sientes que te están observando” [E3].

“No hay una retroalimentación que deberíamos tener, nadie me dice si lo he hecho bien o mal” [E4].

Los docentes E1 y E3 informaron que la visita en aula se percibe como un espacio desafiante ya que al ser observado por un ente externo no puede equivocarse, ello lo tensa internamente y genera emociones de angustia y preocupación ya que al evaluar su desempeño pone en riesgo su permanencia en la institución educativa. Se deja constancia que al ser un sentimiento interno se trata de algo personal que es manejado en privado por el docente y que no se demuestra o evidencia ante los participantes de la clase, en este caso los estudiantes.

Lo indicado por el docente E1 guarda relación con lo informado Aznares y García (2020), donde se requiere un equipo capacitado de evaluadores,

quienes serán los responsables de realizar la acción de visitar al docente en el aula ya que realizarán dicha actividad de una forma objetiva, evaluativa y donde se registra cada evento que evidencie el actuar tanto positivo como de mejora del docente evaluado. Además, Maray et al. (2022) presenta los aspectos de la observación en clase, donde no solo se debe considerar el paradigma educativo tanto de los docentes como de los estudiantes y el evaluador; también es importante tomar en cuenta tanto los aspectos de evaluación mediante la rúbrica o indicadores, así como el entorno tanto social como cultural del centro educativo.

Lo indicado se relaciona con lo que propone Medina et al. (2023), donde se presentan consideraciones relacionadas al desarrollo del docente como una práctica que permite garantizar la calidad educativa y por lo tanto se pueda dinamizar el proceso de mejora continua de la entidad académica. Además, mediante lo informado por Cuyutupa & Véliz (2021), el acompañamiento pedagógico promueve un espacio reflexivo mediante una asesoría con enfoque crítico y a la vez reflexivo.

El docente E2 indica que durante su clase se generan participaciones de externos que de alguna manera afectan el relacionamiento entre el docente y los estudiantes ya que se percibe como una inspección. De acuerdo con la investigación realizada por Moreno (2023), los docentes deben contar con un nivel de persuasión ante los estudiantes y es a través de la metodología docente aplicada la cual tiene una técnica denominada MeTaEducArte que se logra ello, todo esto con el objetivo de poder estimular en los estudiantes reflexiones por una sociedad equilibrada y justa. Mediante esta metodología de Moreno (2023), los docentes al prepararse con sus propias experiencias generan identidad y se

desarrollan sus emociones, sentimientos y experiencias lo cual permitirá apoyar a los estudiantes en el proceso de enseñanza y desarrollo de su identidad.

El docente E4 menciona que, si bien se desarrolla el proceso de evaluación en aula, existe una carencia respecto a las necesidades de mejora por parte del docente, es decir no se le informan los aspectos positivos o negativos de su desempeño producto del proceso de evaluación. Asimismo, los docentes opinaron que la evaluación del desempeño docente promueve ciertos beneficios para el docente y fomenta utilidades y ventajas (Kozanitis et al., 2018), como por ejemplo la utilidad que le brinda al estudiante al propio proceso de enseñanza - aprendizaje y como se desarrolla un momento de mejora e innovación pedagógica al identificar espacios de mejora, ello permite que el docente sienta que se está realizando una especie de ayuda enfocado a la calidad académica de la institución educativa.

Los docentes informaron que la visita en aula promueve un enfoque en búsqueda de la calidad del aprendizaje y sobre todo la satisfacción del estudiante ya que el evaluador puede percibir de una manera cercana y directa como se genera el clima en el aula y que tan conforme se siente el estudiante con la materia y con la didáctica de su docente. En este enfoque se considera al rol del acompañante, el cual es un elemento clave y crítico en el proceso de medición (Sierra-Chaparro, 2020), ya que debe mostrarse con un trato cercano, y en donde brinda un apoyo de mejora al docente que es parte de la evaluación. Para comprender las configuraciones de los docentes se presentan las citas extraídas de las entrevistas realizadas.

“me han comentado temas muy específicos sobre el dictado de la clase”. “Me han citado a un espacio en los que 20 o 30 minutos” [E1].
“para mejorar, nunca he sentido una malicia o un tema subjetivo” [E1].

“me han hecho referencia a mi clase, me han dado feedback” [E2].

“Es valioso siempre y cuando sea constructivo” [E3].

“Depende del nivel del profesor, tiene que” [E3].

“reflexionado un poco cuando siento una compañía externa creo que me desenvuelvo al 100%” [E5].

Respecto a la subcategoría denominada visita en aula, los docentes sienten que hay un interés por parte de la entidad educativa por medir y mejorar la calidad académica de la entidad educativa, ello es positivo para los docentes entrevistados ya que impulsa la carrera docente del evaluado sobre todo a aquellos que inician su carrera en la formación.

Los docentes informaron que la evaluación del desempeño de visita en aula como un componente del acompañamiento pedagógico, genera una serie de **emociones y representaciones que activan sus sentidos**, por ejemplo, en ciertas ocasiones genera incomodidad el acto de la observación ya que el docente se siente intimidado y está sujeto a la perfección y no puede equivocarse en ningún aspecto Aznares et al. (2020).

Sumado a ello, el docente es consciente que están realizando anotaciones o registros de sus errores y genera ansiedad y curiosidad de conocer dichos textos del observador o evaluador. Otros docentes entrevistados informaron que se realizan observaciones *post* clase, es decir el evaluador o supervisor analiza las grabaciones del docente las cuales se encuentran en la plataforma *LMS* que utiliza el centro educativo al ser un formato de enseñanza virtual.

Los docentes entrevistados brindaron opiniones acerca de este proceso indicando algunos de ellos que las autoridades académicas han generado reuniones los cuales han sido espacios privados en el cual han informado temas

puntuales acerca de su actuar durante la clase impartida. Este acto de conversación ha tenido un tiempo corto de duración. Los docentes comprenden que se trata de un **momento de mejora continua** y que se desarrolla con respeto y con la intención de generar un proceso de reflexión.

Desde lo manifestado por los docentes, se entiende la visita al aula como un espacio de mejora donde se desarrolla un traslado de información o retroalimentación acerca de su desenvolvimiento como docente considerando la acción didáctica. Este momento tiene una duración específica y determinada que puede ser entre veinte a treinta minutos. Este acto tiene por objetivo la mejora del docente y se siente con naturalidad y de manera profesional ya que no se percibe una sensación de mala fe o de subjetividad. Lo indicado por los docentes se complementa con los autores Agreda y Pérez (2020), quienes sostienen que el acto de generar el acompañamiento pedagógico requiere de una reflexión y un acompañante que favorezca el descubrimiento de las fortalezas. Asimismo, Aravena (2020), detalla que el hecho de evaluar el desempeño docente se basa en una situación retadora ya que se generan temores, resistencia de los docentes frente a sus paradigmas o creencias. Sin embargo, esto es una oportunidad para generar una reflexión acerca de la necesidad de orientar dos elementos importantes: el rol docente y la evaluación.

Finalmente, el docente E3 informa que recientemente no ha recibido un espacio de retroalimentación, posiblemente pudo tener un momento de *feedback* hace algún tiempo, lo cual demuestra que en la experiencia de dicho docente no es un proceso que esté organizado o normado como parte del proceso de mejora docente. El docente E3 define la retroalimentación docente como un momento valioso siempre que se desarrolle de manera constructiva, es decir positivo y que

tenga un contenido favorable para el docente permitiendo mejorar el proceso de enseñanza. Al respecto, Delgado et al. (2022) desarrollaron una investigación que considera el acompañamiento pedagógico directivo y desempeño docente en una institución educativa pública realizando una encuesta a más de setenta docentes concluyendo que si existe una relación entre el desempeño docente mediante el acompañamiento pedagógico, lo cual permite una impactar en el desempeño del docente.

Se puede indicar que los docentes valoran el acompañamiento pedagógico, y relacionan sus percepciones y configuraciones de una manera adecuada identificando cercanías o coincidencias en la mayoría de ellas. Al desarrollo profesional del docente es un elemento que para ellos es el más destacable, lo cual guarda relación con lo propuesto por Pegalajar et al. (2022), quienes promueven el desarrollo profesional del docente a través de un proceso de diálogo reflexivo y acompañamiento pedagógico y alineados con los estándares de la visión y el perfil profesional docente.

Además, los docentes participantes, refuerzan que el acompañamiento requiere de un acompañante por parte de la institución educativa, quien se debe mostrar de una manera horizontal. Lo informado por los docentes guarda relación con lo indicado por Sierra-Chaparro (2020), quien presenta el componente importante en el proceso de desarrollo docente mediante el acompañante quien es un sujeto que brinda una colaboración de manera cercana y horizontal, que trata con especial cuidado y respeto a los docentes realizando un diagnóstico para hacer frente a los desafíos educativos. Además, Alberca (2019), menciona que el acompañar a un docente no solo requiere de

contenidos pedagógicos, también requiere la participación de un experto tanto en las habilidades blandas como los contenidos del sílabo.

Ello se relaciona con lo informado por Flores y Barriga (2021), quienes indican que se tiene que conectar tanto el docente, la comunidad de aprendizaje, los padres, el equipo directivo y los estudiantes. La interacción que proponen Flores y Barriga (2021), genera una interacción por parte de los actores indicados facilitando un trabajo articulado.

La visita en aula es una de las actividades que genera mayor preocupación por los docentes, ellos son conscientes de ello y se adaptan y respetan el procedimiento, sin embargo se muestran críticos con el proceso de retroalimentación. Respecto a la visita en aula, los docentes sienten que hay un interés por parte de la entidad educativa por medir y mejorar la calidad académica de la entidad educativa, ello es positivo para los docentes entrevistados ya que impulsa la carrera docente del evaluado sobre todo a aquellos que inician su carrera en la formación. Lo indicado guarda relación con Kozanitis et al. (2018), quien informa que el acompañamiento pedagógico es un componente relevante en el sistema educativo, sobre todo a los docentes que inician su profesión en la didáctica permitiendo asegurar la calidad académica.

Sobre la subcategoría **asesoría crítica reflexiva**, los docentes han indicado que se trata de reuniones virtuales donde se hace referencia a sus clases y en donde se facilita un espacio corto de treinta minutos en donde les han brindado una retroalimentación la cual ha permitido descubrir aquellos aspectos positivos así como también sus áreas de mejora representando una oportunidad para el desarrollo docente. Ello se relaciona con lo indicado por Agreda y Pérez (2020), quienes destacan que la asesoría crítica reflexiva

realizada mediante el acompañamiento pedagógico se trata de una estrategia y medio para formar al docente, y permite un proceso de reflexión crítica desarrollando una auto reflexión y comprensión acerca de su práctica interna para mejorar constantemente. Además, también se consideran tanto los contenidos curriculares como aquellas habilidades blandas o sociales con los que debe contar el docente en su práctica (Alberca, 2019).

Acerca de la segunda subcategoría denominada asesoría crítica reflexiva, los docentes entrevistados informan que han tenido espacios a través de reuniones virtuales donde se hace referencia a sus clases y que inclusive les han ofrecido un *feedback* el cual ha permitido descubrir aquellos aspectos positivos así como también sus áreas de mejora representando una oportunidad para el desarrollo docente.

Por otro lado, algunos docentes refirieron que no han recibido mayor comunicación reciente por parte de las autoridades académicas de su institución educativa. Recuerdan que esa práctica de asesoría crítica reflexiva se desarrolló hace mucho tiempo y opinan que es un acto positivo y valioso siempre que se brinde con un enfoque constructivo. Frente a lo indicado, Larico et al. (2022), realizó una investigación donde pudo medir como el acompañamiento pedagógico puede influenciar o impactar en el desarrollo de las competencias de los docentes, destacando que los docentes contaban con un programa de acompañamiento el cual era cercano y que se enfocaba en las relaciones interpersonales.

Los docentes también configuran el acompañamiento pedagógico con la retroalimentación, donde se espera que se genere una transferencia de opiniones o resultados por parte del evaluador, es decir, el docente requiere una

confirmación de su didáctica para identificar que es aquello que hace bien y aquello que requiere una mejora. Para conocer las configuraciones indicadas por los docentes entrevistados, se presentan las siguientes citas extraídas de las entrevistas realizadas.

“Hay momentos en el ciclo o año donde hay evaluadores del material que genero para las clases” [E1].

“Que califican, cómo los chicos reaccionan a las clases” [E1].

“medir el aprendizaje que da el estudiante y sirve como herramienta para mejorar y proponer cambios” [E1].

“Dicen que son sorpresas, no avisan en que día serán” [E1].

“hacer que uno mejore, siempre uno recibe feedback de” [E2].

“te das cuenta que te están ayudando” [E2].

“dar fe de que la clase que se esa impartiendo se está dando bajo el lineamiento” [E3].

“Se sentó como un estudiante más” [E3].

“Percibir como es el clima en el aula, que tanto el estudiante esta conforme [E3].

“Calidad del aprendizaje y satisfacción del estudiante” [E5].

Los docentes indicaron que el evaluador ingresa a la clase como si fuera un estudiante más, en algunos casos se promueve la comunicación anticipada y programada por parte del evaluador donde se presenta y explica el objetivo de la visita en el aula; y por otro lado, existen centros educativos de los docentes participantes donde la visita en aula no es notificada o comunicada al docente, es decir se brinda de sorpresa.

Los docentes E1 y E2 informaron que el momento de evaluación se percibe como un espacio de evaluación acerca del material que ha preparado el docente, es decir se descubre la calidad de los contenidos y los métodos de enseñanza que gestiona el docente para mejorar ya que se desarrolla un

momento de *feedback* y ese momento de retroalimentación que demuestra que la institución educativa está ofreciendo una ayuda a los docentes en su proceso de mejorar constantemente ya que se debe considerar que cada entidad educativa cuenta con su propia metodología y esta se debe ir adaptando progresivamente. Al respecto Sierra-Chaparro (2020) menciona que tanto la práctica docente, las herramientas y las plataformas son necesarias y relevantes para reforzar el desarrollo docente.

El docente E3 comprende que la evaluación promueve el reconocimiento o asegura que la clase se esté brindando de una manera adecuada conforme a los estándares de calidad y los lineamientos. De acuerdo con lo planteado por Sierra-Chaparro (2020), es de suma importancia el acompañamiento docente ya que permite alumbrar necesidades de mejora del docente situando este proceso como un elemento que busca constantemente el desarrollo de la calidad académica.

El docente E5 indicó que este proceso permite percibir el desarrollo del clima en el aula y de esta manera obtener información del nivel de satisfacción del estudiante con respecto a la enseñanza del docente y sus competencias. Ello se relaciona con lo informado por Perrenoud (1999) donde destaca una serie de competencias ideales para el desarrollo docente. Es la competencia relacionada con “crea un clima propicio” que Perrenoud (1999) destaca como un componente necesario para el rol docente.

El acompañamiento pedagógico requiere de un momento genuino de retroalimentación al docente donde se realiza una asesoría u orientación crítica que impulsa la reflexión de la didáctica y calidad de enseñanza que brinda el docente (Agreda y Pérez, 2020). Además, este acto es valioso siempre que

ofrezca información constructiva, de lo contrario es percibido como una acción débil por los docentes entrevistados, al ser específico, corto y sin permanencia. Según Kozanitis et al. (2018), el proceso de retroalimentar al docente es muy importante, sobre todo a aquellos docentes que inician su carrera en el dictado de clases.

Este proceso permite encaminar al docente a un momento de autoevaluación, reflexión (Agreda y Pérez, 2020), donde recuerda y es consciente de sus estrategias puestas en marcha para el desarrollo de un proceso adecuado de aprendizaje de sus estudiantes. Para Kozanitis et al. (2018), la retroalimentación se debe organizar mediante un miembro de la comunidad universitaria denominado consejero quien cuenta con amplia experiencia convirtiéndose así en una especie de guía o *coach* pedagógico sin cuestionar las técnicas o estrategias utilizadas por el docente. La reflexión es uno de los temas clave en el acompañamiento pedagógico y sobre todo en la subcategoría relacionada a la asesoría crítica reflexiva (Agreda y Pérez, 2020).

Las configuraciones presentadas por los docentes participantes en la investigación se relacionan con lo indicado por Estacio y Medina (2020), quienes reflexionan acerca del proceso formativo y la formación docente acompañando de una manera efectiva y permitiendo desarrollar de esa forma al docente. Aravena (2020), fundamenta la necesidad de acompañar al docente mediante una práctica sistemática y regulada donde se puede evaluar a los docentes para comprender y promover la mejora de su práctica.

De acuerdo con Leiva y Vásquez (2019), el acto de brindar un acompañamiento al docente permite el desarrollo de tres categorías como la intervención, facilitación y colaboración; permitiendo el desarrollo de diversos

elementos como el contacto, la confianza, la colaboración y también las relaciones interpersonales. Además, Kozanitis et al. (2018) mencionan que la retroalimentación se sugiere pueda ser desarrollada por un colaborador que sea parte del equipo de la comunidad universitaria a quien se le denomina consejero quien cumple un rol importante de impulsar la reflexión del docente.



CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Es un hecho que desarrollar conclusiones en una investigación de carácter cualitativo puede representar un desafío, ya que generalizar no es un proceso netamente representativo y predominante. El comportamiento verbal se fundamenta epistemológicamente por la encuesta de muestreo ya que la fiabilidad de dicho comportamiento es cuestionada para el estudio y análisis de las realidades sociales.

Se sabe que los científicos han observado y cuestionado esta técnica cualitativa argumentando su negatividad al comprender la realidad social de acuerdo con las respuestas y pensamientos de las personas investigadas.

Para sustentar los hallazgos y presentar una respuesta y comprensión ante los objetivos tanto general como específicos, se ha considerado un análisis e interpretación de lo informado por los docentes entrevistados desde la mirada de la investigadora. La investigación ha facilitado la identificación y hallazgos importantes respecto al objetivo principal de la presente investigación el cual consiste en conocer las configuraciones de los docentes sin formación pedagógica que participaron en el presente caso de estudio, respecto a la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico.

Mediante las entrevistas generadas en la investigación, resaltan las comprensiones por parte de los docentes, las cuales son las siguientes: experiencia, herramientas, estudiante, modelo, docente, tema, manera, aprendizaje, clase, proceso, material y *feedback*; permitiendo de esta manera

identificar aspectos base para el entendimiento y comprensión de las categorías investigadas.

Luego de realizar el proceso hermenéutico de todo lo recogido y analizado, con respecto a la primera categoría de investigación “innovación didáctica”, se presentan las siguientes conclusiones.

1. La innovación didáctica se configura de manera relevante en la **estrategia didáctica**, la cual es un proceso que superpone la interacción entre estudiantes con la finalidad de propiciar modelos y formas que los conlleven al debate, la generación de ideas y toda forma de desarrollo del pensamiento crítico. De esta manera, se ha podido evidenciar que este despliegue, despierta su interés y entusiasmo por participar activamente en las distintas actividades previstas por el docente. También fue significativo el establecimiento de una ruta metodológica que permitió tanto al docente como al estudiante, facilitar las materias mediante vivencias y experiencias generadas por el docente. Así se impulsó la transmisión de pensamientos y aprendizajes del actuar docente en su especialidad, que fue documentando la experiencia formativa en su conjunto.

La estrategia didáctica se configura a partir de la acción didáctica, la cual viene a ser un proceso que implica organizar conocimientos y propósitos de la enseñanza. A partir de ello, es fundamental el acercamiento al estudiante desarrollando oportunidades continuas de motivación. Además, la acción didáctica permite la creación de puentes incentivando y motivando el aprendizaje. La acción didáctica implica una acción de inicio, como por ejemplo una pregunta retadora acerca del tema, pero también intervienen el uso de casos prácticos, de marcas o situaciones famosas que inspiren la reflexión de los estudiantes durante la clase.

En el desarrollo de esta acción didáctica, el docente pudo manifestar su experiencia y situar al estudiante como centro de la gravedad para ser protagonista del proceso de enseñanza y asuma su responsabilidad.

La estrategia didáctica permite el desarrollo del buen clima en el aula basado en la confianza, facilitando la motivación, ya que el docente interactúa con el estudiante transmitiendo de manera cercana su propia experiencia, la cual se documenta. En consecuencia, la motivación cumple un rol activo y representativo en el proceso de enseñanza - aprendizaje, donde los docentes son un elemento clave y fundamental.

2. La innovación didáctica requiere de un **proceso pedagógico**, el cual implica acciones de organización de conocimientos, habilidades y conexiones con intervenciones manuales, documentos guía, pautas, recursos y pasos. Dichas acciones, son elaboradas por la entidad educativa, que cuenta con su propia metodología y declara tanto los conocimientos como los objetivos de la enseñanza para el desarrollo de las competencias por parte del estudiante. Aquel conjunto de elementos debe organizarse por el docente, los cuales se facilitan antes del inicio del ciclo académico, permitiendo guiar el contenido de temas de cada sesión. Ello determina el cumplimiento de las metas del estudiante y se desarrolla un pensamiento, luego una investigación responsable y de calidad científica que aporte conocimientos relevantes, adaptación y organización de toda la información en un resumen de contenidos académicos.

En este concepto interviene con mucha intensidad la participación de los flujos y etapas en los cuales el docente prepara las fases como por ejemplo la introducción de la clase, que debe estar relacionada con autores que ofrezcan conocimientos científicos y leales acerca del tema a desarrollar. Todo esto se

denomina el acto de “**Planificación curricular**” donde se preparan las estrategias, contenidos y logros de aprendizaje con el objetivo de desarrollar y desafiar académicamente al estudiante.

3. La innovación didáctica utiliza ciertos **recursos** los cuales facilitan las relaciones y el acercamiento entre el docente, el estudiante y la metodología. Los recursos promueven la comprensión y sintonía entre los agentes que participan en el proceso educativo: estudiante y docente. Los recursos que participan en la innovación didáctica son las técnicas de motivación que necesitan ser varias y distintas para dinamizar el interés y la motivación del estudiante. Esto es relevante, sobre todo, si se implica la tecnología y las redes sociales, entre otros que propicien actividades colaborativas. Los recursos que se utilizan en esta etapa deben romper con la tradicionalidad de la enseñanza y desafiar el aprendizaje en toda su esencia.

Aquellos recursos permiten **la motivación** mediante ciertas técnicas grupales que impliquen análisis de casos y puesta en práctica de estos. Esto es más significativo si se trata de casos exitosos que conlleven a dinamizar la interacción entre estudiantes. Así se estaría promoviendo un aprendizaje de construcción y cooperación conjunta.

Seguidamente, se presentan las conclusiones de la segunda categoría de la presente investigación denominada “acompañamiento pedagógico”. Las mismas se han definido luego de realizar un proceso hermenéutico de todas las opiniones brindadas por los docentes y analizados, comprendidos e interpretados por la autora, concluyendo de la siguiente manera.

4. El acompañamiento pedagógico se configura como un medio para el **desarrollo profesional docente** mediante la **reflexión**. Se trata de un acto

donde intervienen dos componentes o subcategorías: la primera es denominada “visita en aula” y la segunda se corresponde a la “asesoría crítica reflexiva”. Ambos componentes requieren de un elemento vinculado al rol de evaluador o supervisor en la figura de quien desarrollará la acción de medir, supervisar y evaluar la clase impartida por el docente. Por otro lado, el acompañamiento permite una retroalimentación que busca la reflexión del docente sobre su actuar y su metodología de clase. Al desarrollar el acompañamiento pedagógico, se pueden medir aspectos relacionados a la didáctica, la satisfacción de la clase, el clima del aula y la confianza del docente en el desarrollo de su rol pedagógico.

5. El acompañamiento pedagógico requiere de un primer paso el cual consiste en la **visita en el aula**. Esta actividad de evaluación del docente genera ciertos efectos como sensaciones que decantan en emociones y representaciones que activan los sentidos de estos actores. Tales emociones generan ciertas incomodidades personales al docente quien las maneja en privado y no las demuestra o evidencia ante los participantes de la clase, en este caso los estudiantes. El docente es consciente de que es observado y se siente intimidado ya que está sujeto a no fallar ni en su actuar, ni en su didáctica. Por lo tanto, se siente intimidado y en una situación de preocupación y angustia. Además, se genera una especie de ansiedad al querer conocer los resultados del observador quien constantemente está realizando anotaciones de su desempeño. Así también, se concluye que la evaluación del desempeño docente a través de la visita en aula genera beneficios para el desarrollo docente fomentando ciertas utilidades y ventajas en cuando a la mejora de la didáctica y la generación de la innovación pedagógica. Se mejora la confianza al impartir la

clase y la colaboración del docente con los métodos didácticos definidos por la entidad educativa.

6. Otro factor a considerar en el acompañamiento pedagógico es el **proceso de retroalimentación** que se brinda al docente, este se trata de un momento individual, preparado con especial cuidado. Tiene dos componentes esenciales: ser verdadero y brindar información constructiva al docente a través de la asesoría crítica reflexiva. Este acto se desarrolla mediante una orientación crítica que impulsa la reflexión de la didáctica y calidad de enseñanza que brinda el docente. En este proceso es importante considerar el perfil de los docentes ya que cuando se trata de un docente que se inicia como tal, debe contar con un proceso mucho más cercano y fluido con respecto al acompañamiento pedagógico.

Justamente, es a partir del mismo, que se reconoce la necesidad de recibir una mayor orientación y guía por parte del supervisor o consejero, toda vez que carece de formación pedagógica. Estas reuniones se ofrecen de manera sistematizada durante el ciclo académico vigente, en espacios privados ya sea virtuales o presenciales. Lo indicado, son oportunidades para informar sobre temas puntuales relacionados con la docencia y se trata de un momento de mejora continua que requiere de respeto entre ambas partes. Es decir, es el docente quien recibe el *feedback* y el supervisor quien emite el resultado de la evaluación; siendo su principal función, la de generar un momento de reflexión.

5.2 Recomendaciones

A continuación, se presentan las recomendaciones de la investigación las cuales permiten complementar y nutrir los hallazgos y conclusiones presentadas permitiendo contribuir con los fines de la presente investigación:

1. La investigación realizada ha permitido identificar que existen pocos estudios acerca de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico en docentes sin formación pedagógica en el Perú.

Ante dicha situación, se sugiere realizar mayores estudios en docentes sin formación pedagógica en entidades educativas de nivel superior técnico y universitario acerca de las dos variables consideradas, con el objetivo de profundizar las configuraciones y contribuir con el reconocimiento de técnicas, estrategias, acciones tanto presenciales como virtuales, permitiendo desarrollar al docente en su actuar, con base a la excelencia académica.

Al desarrollar una mayor comprensión acerca de la innovación didáctica, se generarían mayores sustentos acerca de la estrategia didáctica el cual utiliza diferentes modelos y técnicas como los que se han identificado en la presente investigación como son: debates, lluvia de ideas, juego de roles, entre otros, los cuales despiertan el interés del estudiante en la clase representando ello la creación de futuras metodologías y modelos que las entidades educativas de nivel superior pueden diseñar en esta búsqueda constante de la excelencia académica.

Por otro lado, mediante el acompañamiento pedagógico se puede desarrollar al docente como un elemento que cumple con las competencias y requisitos para tener una carrera docente de excelencia. Ello se puede lograr tomando la debida importancia a la comprensión de la evaluación del

desempeño de visita en aula y una adecuada y sistematizada asesoría crítica reflexiva.

2. Se recomienda que las entidades educativas de nivel superior puedan tomar en consideración las configuraciones acerca de la innovación didáctica que se han declarado en la presente investigación ya que ellas permiten contribuir con los estándares de calidad que exigen los órganos rectores del Perú, es decir la SUNEDU y el MINEDU, sobre todo considerando aquellos relacionados a la plana docente de las entidades educativas. Además, las entidades educativas pueden tomar en consideración que la innovación didáctica es una hoja de ruta a través del cual se utiliza una metodología que facilita el desarrollo de las materias por parte del docente y que, mediante las vivencias y experiencias de los docentes, se pueden transmitir los pensamientos y aprendizajes que enriquecen la acción didáctica. Asimismo, se recomienda la implementación de una “Planificación curricular”, donde se preparen las estrategias, contenidos, logros de aprendizaje con el objetivo de desarrollar y desafiar académicamente al estudiante.

Finalmente, aquellas entidades educativas que deseen generar la motivación de sus estudiantes pueden considerar las técnicas de motivación grupales que se han expuesto en la presente investigación como son: el uso de redes sociales como Youtube, la generación de debates, la aplicación de herramientas colaborativas como Miro, Cudo, Quiz, cubos mágicos, Canvas, materiales, pizarra colaborativa, dinámicas, Paddle, Mural, uso de la nube y aceptando las preguntas con igualdad por parte de los estudiantes. Al considerarlos, cumplen el rol de romper con la tradicionalidad desafiando el esquema académico.

3. Se recomienda que las autoridades académicas puedan interiorizar la segunda categoría de la presente investigación la cual consiste en el acompañamiento pedagógico, ya que a través de ello se facilita el desarrollo profesional docente. Se debe considerar que, mediante la evaluación del desempeño de visita en aula, se generan ciertos efectos como son las emociones, sensaciones las cuales activan los sentidos de los docentes generando posiblemente ciertas incomodidades personales que si bien, no son evidenciadas ante los estudiantes o la entidad evaluadora, representan un temor o preocupación desarrollando ciertas incomodidades personales al docente.

Además, al ser un hecho que genera una preocupación en la plana docente, las entidades educativas tienen que realizar este proceso con especial cuidado, respeto y sobre todo con una planificación y preparación previa del docente ya que este ente evaluador generará al culminar el proceso de evaluación un documento que contiene los aspectos positivos y aquellos que requieren ser mejorados por el docente mediante la técnica de *feedback* o retroalimentación, permitiendo ello que el docente se pueda desarrollar, lo cual representa una oportunidad de retención del docente y satisfacción de su desempeño y crecimiento como docente de educación superior.

4. Las entidades educativas deben tomar en cuenta aspectos relevantes durante el proceso de retroalimentación como los que se detallan a continuación: el espacio donde se brinda la retroalimentación debe ser de manera individual y en privado sin que intervengan otros docentes o sujetos, también se debe considerar que cumpla con dos componentes: que sea verdadero y por otro lado que brinde información constructiva al docente. Adicionalmente, se recomienda a las entidades educativas que tengan un

programa de retroalimentación diferenciado y especial para aquellos docentes sin formación pedagógica que inician por primera vez su carrera profesional en la docencia universitaria o técnica superior, ya que dichos docentes requieren de mayor orientación y guía por parte del supervisor o consejero. Otro factor importante a reconocer en este proceso de retroalimentación o *feedback* es la sistematización y declaración de dichas reuniones donde se informan consideraciones puntuales donde se informan temas puntuales acerca del actuar del docente y se trata de un momento de mejora continua que requiere de respeto entre ambas partes es decir el docente quien recibe el *feedback* y el supervisor quien emite el resultado de la evaluación; y su principal función es generar un momento de reflexión.

5. Las entidades educativas deben promover procesos de comprensión y diagnóstico acerca de las dos categorías consideradas en la presente investigación: innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico, el cual puede ser aplicado a su plana docente que no cuenta con formación pedagógica, ya que de esa manera pueden reconocer el nivel de logro o desarrollo de las dos categorías estudiadas, con el objetivo de identificar las configuraciones respectivas y poder construir una bitácora de buenas prácticas que permita contribuir con el proceso de innovación de otros docentes en su didáctica y facilite de esta manera un proceso de enseñanza – aprendizaje óptimo que contribuya a la excelencia académica de las entidades educativas.

REFERENCIAS

- Abarca, S. et al. (2022). Percepción de la formación profesional en el contexto peruano, alternativa desde las competencias. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322022000100020
- Acevedo, I. (2002). Aspectos éticos en la investigación científica. *Ciencia y enfermería*, 8(1), 15-18. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532002000100003&script=sci_arttext
- Agreda, A. y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 2(30), 219-232. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384563756002/html/>
- Ainscow, M. (2023). Alianzas de investigación y práctica: una estrategia para promover la recuperación educativa. *Perspectiva Educativa*, 62(1), 8-32. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292023000100008
- Albán, J. et al. (2021). Estrategias de motivación para la reducción de la deserción escolar en adolescentes con embarazo en edades de 14 a 16 años en la Unidad Educativa Calos Estarrellas Avilés. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(4), 995-1009. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927004>
- Alberca, N. (2019). Acompañamiento pedagógico competencias docentes y su influencia en el aprendizaje significativo en las instituciones educativas de Lince 2018. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/26252>
- Alemán-Saravia, A. et al. (2020). La calidad docente en un marco de equidad: balance de las políticas educativas y su contextualización en la realidad peruana. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 762-782. https://www.researchgate.net/publication/349109305_La_calidad_docente_en_un_marco_de_equidad_balance_de_las_politicas_educativas_y_su_contextualizacion_en_la_realidad_peruana
- Apolaya, H. (2022). Secuencia didáctica para desarrollar el conocimiento didáctico del contenido en los docentes de un instituto superior pedagógico. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3216029>

- Aravena, O. (2020). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente*. (Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura). https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/11888/1/TDUEX_2021_Aravena_Kenigs.pdf
- Atúnca, C. & Medina P. (2021). La virtualización educativa: retos en la formación inicial docente. *Maestro y sociedad*, 18(3), 984-1000. <https://isppf.edu.pe/wp-content/uploads/2023/08/La-virtualizacion-educativa.-Retos-en-la-formacion-inicial-docente.pdf>
- Aznarez, S. et al. (2020). Dimensiones en la observación de clases. Consejo de Formación en Educación. <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/747/Dimensiones%20en%20la%20observaci%C3%B3n%20de%20clases.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Behar, D. (2008) *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom.
- Benítez, B. (2023). El Constructivismo. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 10(19), 65-66. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/download/10453/9998/>
- Bird, A. (2020). Comprendiendo los paradigmas de Kuhn a la luz de la ciencia cognitiva. *Cuadernos de Filosofía*, (38), 161-175. <https://doi.org/10.29393/CF38-7ABCP10007>
- Cabrera, L., & Bianchi, D. (2023). La segregación escolar y su impacto en el rendimiento académico del alumnado de educación primaria en España. *Social and Education History*, 12(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8830314>
- Cacuango, C. & Hernández, A. (2022). Recursos para el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de la Educación General Básica. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(4), 16. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8482973.pdf>
- Calderón, B. (2023). Diseño y aplicación de una estrategia didáctica basada en blended learning para mejorar el aprendizaje de inglés en estudiantes de nivel superior. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/8163>
- Callata, R. et al. (2023). Estrategia didáctica para desarrollar la producción escrita en estudiantes de inglés. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1422-1437. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5411>

- Castanedo, J. (2021). Aplicación del aprendizaje dialógico en el área de Educación Física: Modelo inclusivo 'Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida'.
<https://www.tdx.cat/handle/10803/671546>
- Castiblanco, M. y Gómez, A. (2019). Estrategias didácticas para minimizar dificultades en el proceso de lectura y escritura de niños de grado primero del Colegio José Antonio Galán I.E.D. (Tesis de maestría). Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá.
<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/b21ea927-1343-4d52-ad0a-23d4bda4d38a/content>
- Catalán, J. (2020). La investigación acción como estrategia de revisión de la práctica pedagógica en la formación inicial de profesores de Educación Básica. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15(4), 2768-2776.
<https://www.redalyc.org/journal/6198/619867501018/html/>
- Cevallos, P. (2023). Análisis de los procesos pedagógicos en los nuevos modelos de educación. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento de la investigación y publicación científico-técnica multidisciplinaria)*. ISSN: 2588-090X. Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP), 8(2), 194-208.
<https://fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/817>
- Cifuentes, J. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía. *Revista Filosofía UIS*, 14(2), 241-279.
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/5712>
- Cisterna, F. (2007). Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales. FC Cabrera, Manual de Metodología de la Investigación Cualitativa para Educación y Ciencias Sociales.
http://www.educacionpersonal.com/moodle/pluginfile.php/9125/mod_resource/content/2/Francisco_Cisterna_Cabrera_-_UBB_-_Manual_metodologia_investigacion_cualitativa.pdf
- Coleman, J. et al. (1966). Equality of educational opportunity (Washington, dc: Us department of health, education, and welfare, us government printing office).
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1626625>
- Collado, A. et al. (2023). La interculturalidad en programas de estudio del profesorado de inglés. *Contextos de educación*, (34).
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1766/1803>

- Corbetta, P. (2003). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa. Corbetta, P. Metodología y técnicas de la investigación social. Madrid: McGraw Hill.
- Cuarán, N. (2023). *El aprendizaje cooperativo en las prácticas inclusivas de los estudiantes de educación básica, media y superior en la asignatura de lengua y literatura de la Institución Educativa Particular Alessandro Volta ubicada en la provincia de Pichincha, cantón Quito, parroquia Nayón en el período lectivo 2022-2023* (Master's thesis, Quito: UCE).
<https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/0da24e83-7ef5-4800-82b2-d0de838009bf>
- Cuyutupa, L. & Véliz, S. (2021). Acompañamiento pedagógico de la directora en una institución educativa pública de Chorrillos. Estudio de caso.
<https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/904>
- Chan, C. & Canto, P. (2022). Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, (25.1), 231-250.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5843
- De la Rosa, A. (2023). Acompañamiento Pedagógico para el fortalecimiento del desempeño docente. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 906-1001.
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/963>
- Delgado, R. et al. (2022). Acompañamiento pedagógico directivo y desempeño docente en una institución pública del Perú. *Revista de propuestas educativas*, 4(7), 32-43.
<https://propuestaseducativas.org/index.php/propuestas/article/view/773>
- Del Valle, M. et al. (2020). Percepción de las y los estudiantes sobre el acompañamiento pedagógico virtual de la asignatura Metodología de la Investigación Clínica y Bioestadística Aplicada en la Carrera de Medicina de marzo a julio 2020. *Revista Argentina de Educación Médica*, 9(4), 7-13. <https://raem.afacimera.org.ar/wp-content/uploads/sites/2/2020/12/Revisado.Percepcio%CC%81n-de-las-y-los-estudiantes-sobre-el-acompan%CC%83amiento-pedago%CC%81gico-virtual-.pdf>
- De La Cruz, A. et al. (2023). Clima organizacional educativo como determinante del éxito pedagógico. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico.*, (17), 92-106.
<https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/380>

- Deroncele, Á. et al. (2021). Innovación Educativa con TIC en Universidades Latinoamericanas: Estudio Multi-País. *REICE. Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness & Change in Education/REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4).
https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_4_009
- Díaz-Barriga, F. y Hernández G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc Graw Hill. México
- Durán, M. et al. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190675>
- Escobar, B. et al. (2023). La evaluación auténtica como herramienta para evidenciar el logro de competencias en la carrera de psicología. *Formación universitaria*, 16(2), 35-48.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062023000200035
- Espinoza, P. (2023). Análisis de los procesos pedagógicos en los nuevos modelos de educación. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento de la investigación y publicación científico-técnica multidisciplinaria)*. ISSN: 2588-090X. *Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP)*, 8(2), 194-208.
<https://www.fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/817>
- Estacio, M. & Medina, P. (2020). Rol del docente para la formación en investigación: reto pendiente de la educación peruana. *Maestro y Sociedad*, 17(2), 354-369.
https://www.researchgate.net/publication/351779909_Rol_del_docente_para_la_formacion_en_investigacion_reto_pendiente_de_la_educacion_peruana
- Fontanilla, N. & Mercado Z. (2021). *Competencias investigativas procedimentales que promueven los docentes universitarios en su acción didáctica*.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225018>
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa (2da Ed). Morata.Fundación Paideia Galiza.
- Flores, L. & Barriga, C. (2021). El proceso de evaluación del liderazgo directive pedagógico y su relación con la evaluación del desempeño docente del nivel secundaria en la Institución Educativa Emblemática “Mercedes Cabello de Carbonera”. Rimac. Ugel 02. Lima 2018. *Igobernanza*, 4-13, 40-65.
<https://igobernanza.org/index.php/IGOB/article/download/99/456/636>

- Gadamer, H. (1960). *Verdad y método*. Ediciones Sigueme S.A. España.
- González, R. (2022). La planificación curricular: Punto de partida del trabajo pedagógico. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 219-232. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/articulo/view/3433>
- González, M. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (19), 81-102. <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/614>
- González, J. y Esteban M. (2021). La transformación hacia experiencias expandidas en educación superior. RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 65, Vol. 21. <https://revistas.um.es/red/article/view/433881>
- Hernández, I. et al. (2023). Innovación docente en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española. *Maestro y Sociedad*, 20(2), 258-266. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/download/6030/5998/19935>
- Hernández, C. A., & Guárate, A. Y. (2017). Modelos didácticos: Para situaciones y contextos de aprendizaje (Vol. 146). Narcea Ediciones. España.
- Hernández, R. & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mcgraw-hill. México.
- Hinostroza, D. (2022). Estrategia didáctica para mejorar la expresión oral en estudiantes del idioma inglés del nivel A2 de una universidad particular de Lima. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/fc75c8a5-b2cb-466c-bfcf-ab29939504b8>
- Huillca, J. (2021). Concepciones y prácticas pedagógicas sobre el pensamiento crítico reflexivo desde la experiencia del docente formador. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/922>
- Kitsutani, E. & Medina, P. (2021). El buen vivir: eje de transformación educativa del ciudadano del mundo. *Maestro y Sociedad*, 18(3), 920-939. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/download/5385/5027/17266>
- Kozanitis, A. et al. (2018). Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles: efectos sobre el uso de estrategias

de enseñanza. *Práxis Educativa (Brasil)*. 13(2), 294-311.
<https://www.redalyc.org/journal/894/89457516003/>

Kuhn, T. (1978) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata. España.

Larico, E. (2022). El acompañamiento pedagógico y su contribución al desarrollo de las competencias profesionales de los docentes de la carrera de Educación de una escuela superior pedagógica pública de Lima Metropolitana, durante el periodo 2021-I.
<https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/5211>

Leiva, M. & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000200225

Llewellyn-Jones, M. (2021). Sistematización de una experiencia de enseñanza de improvisación en danza contemporánea en una escuela profesional universitaria. UNIFE.
<https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/862>

Maray, V. et al. (2022). Instalación de un proceso de observación de aula: experiencia y desafíos. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 429-448.
<https://www.redalyc.org/journal/2431/243172248025/html/>

Mayhuasca, U. (2022). Estrategia metodológica para el aprendizaje por descubrimiento en los estudiantes del curso de gestión de proyectos educativos de una universidad privada de Lima.
<https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/28e4b11e-dc0b-4cdf-974a-a6ec87a12dc4>

Medina, A. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Prentice Hall. España.

Medina, A. & De la Herrán, A. (2023). *Futuro de la Didáctica General*. Ediciones Octaedro. España.

Medina, P. et al. (2023). Configuraciones y tendencias epistemológicas de la práctica reflexiva docente. Revisión sistemática y meta síntesis. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 625-637.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3667>

Medina, P. & Deroncele, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y sociedad*, 16(3), 597-610.
https://www.researchgate.net/publication/340771229_La_evaluacion

[formativa desde el rol del docente reflexivo The formative evaluation from the role of the reflexive teacher](#)

- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851>
- MINEDU (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena. Consejo Nacional de Educación.*
- MINEDU (2012) Marco del Buen Desempeño Docente Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. Ministerio de Educación del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6531>
- MINEDU (2020) Resolución Viceministerial N. 097-2020-MINEDU. Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/584173-097-2020-minedu>
- MINEDU (2021) Resolución Viceministerial N. 109 – 2021 – MINEDU Proyecto Educativo Nacional. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1791498-109-2021-minedu>
- Miranda, R. (2022). La práctica pedagógica para el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana en instituciones etnoeducativas. *Sinopsis educativa. Revista venezolana de investigación*, 21(3), 121-128.
https://revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/10050/6496
- Montalvo, V. et al. (2022). Competencias digitales en docentes del Perú. *Alpha Centauri*, 3(2), 14-21.
<https://www.journalalphacentauri.com/index.php/revista/article/view/75>
- Moreno, M. (2023). Importancia de la evaluación, coevaluación y autoevaluación en la educación universitaria: Experiencias en la Educación Artística. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 17(1), 1-12
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8840131>
- Mosquera-Esparza, Z. et al. (2023). Estrategias para la mejora de la gestión de la innovación didáctica en los docentes de la Unidad Educativa “Los Andes”. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(1), 168-177.

<https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/download/612/618>

- Ocaña-Fernández, Y. et al. (2020). La competencia digital en el docente universitario. *Propósitos y Representaciones*, 8(1). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992020000200016&script=sci_abstract
- ONU (2019). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019. Naciones Unidas. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=5067>
- Palomino, J. & Osorio V. (2023). El aprendizaje basado en problemas para el logro de competencias en educación superior. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3484>
- Padilla, A. & Alcocer E. (2023). Formación continua de docentes de Media Superior en el área de lectoescritura. Una revisión sistemática. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 276-291. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322023000100276&script=sci_abstract&lng=es
- Pegalajar, M. et al. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. <https://doi.org/10.6018/rie.458301>
- Perrenoud, P. (2000) Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Editora ESF. España.
- Piaget, J. (1974) El estructuralismo. Barcelona: Oikos-Tau. España.
- Revilla, D. y Escalante, M. (2022). La formación docente en educación superior en el marco del bicentenario. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Kipus Perú, Red de Formación docente. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184556>
- Rivero, A. (2023). La Chuana (gaita colombiana) como estrategia didáctica en la lectura crítica. *Revista Social Fronteriza*, 3(2), 247-263. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7761669>
- Rodríguez, C. (2023). Acerca de la narrativa descriptiva y explicativa del libro La institucionalización de la evaluación en las Américas. 360: *Revista de Ciencias de la Gestión*. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/360gestion/article/view/26753/25071>
- Rojas, M. et al. (2023). Estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias matemática en estudiantes de 4 años del nivel inicial

de una institución educativa estatal de Chorrillos.
<https://hdl.handle.net/20.500.14231/3620>

- Romero, S. et al. (2022). Aportaciones de la investigación colaborativa para el co-diseño de planes estratégicos de orientación: El caso de la Formación Profesional Andaluza (FPA). *Revista complutense de educación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8574228>
- Rubio, L. (2022). Factores asociados al cambio en la calidad educativa de los estudiantes de grado 11 en épocas del Covid-19 en Colombia (Doctoral dissertation, Bogotá DC: Fundación Universitaria Konrad Lorenz, 2022)
<https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/4966>
- Sánchez, M. et al. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista digital universitaria*, 21(3), 1-24. <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf>
- Sánchez, M. & Moreno J. (2020). Análisis y validación de la investigación en igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: las calles de la memoria.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7646886>
- Sánchez-Rivas, E. et al. (2023). Percepción del alumnado universitario respecto al aprendizaje basado en proyectos con tecnología. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 71-84. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/543281>
- Schön, D. (1983) El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. Paidós Iberica. Barcelona. España.
- Sierra-Chaparro, G. (2020). Sistema integral de evaluación y seguimiento de la práctica docente en la educación superior: estudio de caso en Colombia. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(1), 147-162.
<https://www.redalyc.org/journal/5177/517762281013/html/>
- Sunedu (2020). Informe Bienal 2020. Lima: SUNEDU.
<https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/1093280-ii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>
- Tierno, S. et al. (2022). La formación científica y didáctica en el grado de Maestro en Educación Primaria y la presencia de la indagación según el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2022, vol. 97, num. 36.1, p. 143-162.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/92489>
- Tolentino, R. et al. (2022). Ruta de instrumentación para el diagnóstico del pensamiento crítico y las competencias en educación

ambiental. *Conrado*, 18(85), 335-344.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2295>

Troncoso, A. et al. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educação e Pesquisa*, 48, e238562.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/TRMjF8CmqsdjLHsSy9g7CBm/abstract/?lang=es>

UNESCO (2019) *La Formación Docente en Servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias*. Lima.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372179?posInSet=227&queryId=306722f5-7515-448c-821e-794389d4c96b>

UNESCO (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>

UNESCO (2020) *Enseñar en tiempos de COVID-19: una guía teórico-práctica para docentes*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868>

UNIFE (2019) *Registro Institucional de Líneas de Investigación*. Vicerrectorado de Investigación de UNIFE.
https://www.unife.edu.pe/vicerrectorado_investigacion/vri3/vri_registro_institucional_de_lineas_de_investigacion.pdf

Ushiña, G., & Colmenarez, T. (2022). Acompañamiento pedagógico de la gestión directiva en la mejora del desempeño docente. *Revista Honoris Causa*, 14(1), 95-108.
<https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/100>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa. Argentina.

Vezub, L. (2020). Las dimensiones de análisis en el diseño cualitativo: Aportes desde la investigación de las políticas de formación docente continua. *Krinein. Revista de Educación*, (19), 5-27.
<https://www.ucsf.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/Krinein-19-1-Lea-Vezub.pdf>

Villaláz & Medina, P. (2020). El currículo universitario peruano: aspectos complejos. *Maestro y Sociedad*, 121-136.
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5184>

Welter, A. B. (2023). *Competencias ambientales en la formación de profesionales farmacéuticos/as: el caso de la Universidad Católica de*

Córdoba (Doctoral dissertation, Universidad Católica de Córdoba).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=312944>

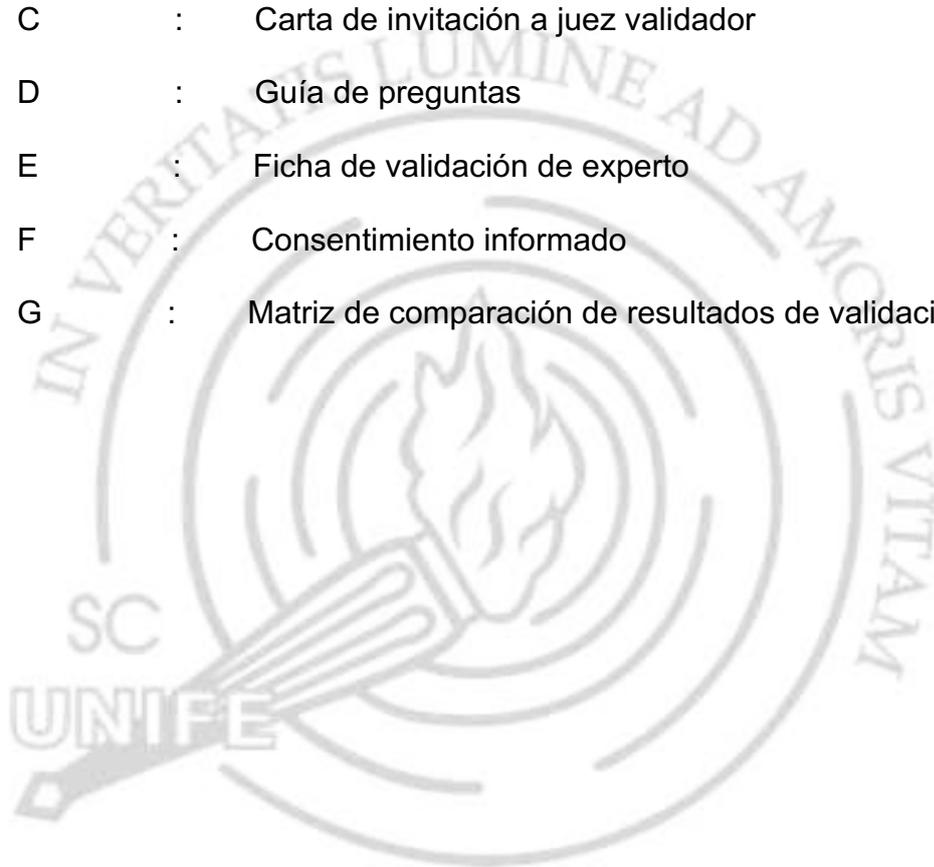
Yin, R. (2014). Investigación sobre estudio de casos, Diseño Y Métodos. Sage. Publications.

Zabalza, M. & Zabalza A. (2019). Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza. *Linhas Críticas*, 25.
<https://core.ac.uk/download/pdf/231197947.pdf>



APÉNDICE

- A : Matriz Metodológica de la investigación
- B : Matriz de instrumentos
- C : Carta de invitación a juez validador
- D : Guía de preguntas
- E : Ficha de validación de experto
- F : Consentimiento informado
- G : Matriz de comparación de resultados de validación



APÉNDICE A: Matriz Metodológica de la investigación.

Título de la tesis: Configuraciones de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico en docentes sin formación pedagógica.

Problema	Objetivos	Categorías	Sub Categorías	Nivel, Tipo y Diseño de investigación	Técnica de instrumentos
<p>Problema General: ¿Cómo se configura la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico en los docentes sin formación pedagógica que se desempeñan profesionalmente en la educación superior?</p> <p>Problema específico 1: ¿Cómo se configura la innovación didáctica desde el ejercicio de un docente sin formación pedagógica que necesita mejorar y adaptar sus actividades y recursos al plan formativo de determinadas escuelas académicas?</p> <p>Problema específico 2: ¿Cómo se configura el acompañamiento pedagógico en docentes sin formación pedagógica, teniendo en cuenta sus necesidades y expectativas de formación de una carrera tecnológica que responden a una determinada gestión pedagógica institucional?</p>	<p>Objetivo general: Analizar las configuraciones sobre la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico que tienen los docentes sin formación pedagógica considerando su desempeño profesional en la educación superior.</p> <p>Objetivos Específicos: 1.Describir como se configura la innovación didáctica desde el ejercicio de un docente sin formación pedagógica que necesita mejorar y adaptar sus actividades y recursos al plan formativo en el ejercicio profesional llevado a cabo en el contexto de la educación superior. 2.Describir como se configura el acompañamiento pedagógico en docentes sin formación pedagógica, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de Formación en el contexto de la educación superior.</p>	<p>Categoría 1: Innovación didáctica Es la acción de enseñar y aprender en donde el docente imparte los contenidos utilizando y orientando su acción pedagógica al uso de estrategias didácticas y procesos pedagógicos a través de recursos de innovación, que fomenten el aprendizaje reflexivo (Medina, 2009).</p> <p>Categoría 2: Acompañamiento pedagógico Proceso que consiste en acompañar al docente durante su práctica, evaluando y observando su desempeño para generar una práctica reflexiva en búsqueda de la calidad académica (Kozanitis, Ménard y Boucher, 2018; Sierra-Chaparro,2020).</p>	<p>Estrategia didáctica: son estrategias que el docente quien es el facilitador en el aula, emplea a través de componentes motivacionales y dinámicas interactivas perfeccionando el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Proceso pedagógico: Proceso pedagógico: toma como base el diseño instruccional el cual debe ser flexible para poner adecuarse a las necesidades del estudiante considerando las características tecnológicas con el objetivo de incentivar la motivación y las ventajas del aprendizaje (Cevallos, 2023). Recurso de innovación: Recurso de innovación: son herramientas, materiales e instrumentos que facilitan la motivación y generan un estímulo para lograr la reflexión genuina del estudiante (Cacuango & Hernández, 2022).</p> <p>Visita en aula: es una actividad donde el equipo capacitado de evaluadores, recaba información de manera crítica que permite identificar el estilo del docente para luego ser organizada a modo de datos e indicadores que requieren criterios y áreas de dominio para ser analizados e interpretados (Aznar y García, 2020; Maray et al. 2022).</p> <p>Asesoría crítica reflexiva: es un espacio en el cual el acompañante pedagógico facilita el espacio de reflexión acerca de los hechos identificados y registrados durante la visita en el aula (Cuyutupa y Véliz, 2021).</p>	<p>Nivel de Investigación: Descriptivo</p> <p>Tipo de Investigación: Básico</p> <p>Diseño: Estudio de caso múltiple.</p>	<p>Técnica 1: Entrevista a docentes.</p> <p>Instrumento: Guía de entrevista a docentes.</p>

APÉNDICE B: Matriz de instrumentos

CATEGORÍA (Definición conceptual)	SUBCATEGORÍAS (Definición conceptual)	INDICADORES	ÍTEMES DE LA ENTREVISTA A DOCENTES (12 a 14.)
Innovación didáctica: Es la acción de enseñar y aprender en donde el docente imparte los contenidos utilizando y orientando su acción pedagógica al uso de estrategias didácticas y procesos pedagógicos a través de recursos de innovación, que fomenten el aprendizaje reflexivo (Medina, 2009).	Estrategia didáctica: Son estrategias que el docente quien es el facilitador en el aula, emplea a través de componentes motivacionales y dinámicas interactivas perfeccionando el proceso de enseñanza – aprendizaje (Díaz-Barriga & Hernández, 2002).	Manifiesta su reflexión sobre la estrategia didáctica y el uso de elementos que generen motivación y dinámicas interactivas para perfeccionar el proceso de enseñanza – aprendizaje.	1. ¿Qué sabe usted sobre las Estrategia didáctica? ¿las emplea? ¿cómo así? 2. ¿Cómo motiva a sus estudiantes? ¿qué utiliza para ello? Explique. 3. ¿Qué sabe de las dinámicas interactivas? ¿las utiliza? Explique
	Proceso pedagógico: Proceso pedagógico: toma como base el diseño instruccional el cual debe ser flexible para poner adecuarse a las necesidades del estudiante considerando las características tecnológicas con el objetivo de incentivar la motivación y las ventajas del aprendizaje (Cevallos, 2023).	Expresa como organiza y aplica sus conocimientos y habilidades en el proceso pedagógico encaminado al desarrollo de competencias de los estudiantes.	4. ¿Qué sabe usted sobre los procesos pedagógicos? ¿los emplea? ¿cómo así? Explique. 5. Si tuviera que especificar como se organiza y aplica los procesos pedagógicos que me pudiera mencionar desde su experiencia como docente.
	Recurso de innovación: Recurso de innovación: son herramientas, materiales e instrumentos que facilitan la motivación y generan un estímulo para lograr la reflexión genuina del estudiante (Cacuango & Hernández, 2022).	Reconoce el recurso de innovación como un medio para desarrollar cognición a través de la creatividad y aprendizaje por descubrimiento.	6. ¿Qué es para usted un recurso de innovación? mencione algunos ejemplos desde su experiencia docente. 7. ¿Cree usted que un recurso de innovación pueda hacer que el alumno sea más creativo y aprenda descubriendo? ¿como ello sería posible desde la acción del docente?
Acompañamiento pedagógico: Proceso que consiste en acompañar al docente durante su práctica, evaluando y observando su desempeño para generar una práctica reflexiva en búsqueda de la calidad académica (Kozanitis, Ménard y Boucher, 2018; Sierra-Chaparro, 2020).	Visita en aula: es una actividad donde el equipo capacitado de evaluadores recaba información de manera crítica que permite identificar el estilo del docente para luego ser organizada a modo de datos e indicadores que requieren criterios y áreas de dominio para ser analizados e interpretados (Aznare y García, 2020; Maray et al. 2022).	Reconoce que la visita en aula permite realizar una averiguación y observación por parte de la institución para guiar y encaminar al docente.	8. ¿Ha tenido usted visita de agentes que observen su clase en alguna oportunidad? ¿me podría decir sobre ello? ¿Y que le parece?, ¿cuál cree que es la finalidad de este tipo de acciones por parte de la institución? 9. ¿Cree que una visita en el aula permite encaminar y guiar su práctica como docente? ¿Por qué cree eso?
	Asesoría crítica reflexiva: es un espacio en el cual el acompañante pedagógico facilita el espacio de reflexión acerca de los hechos identificados y registrados durante la visita en el aula (Cuyutupa y Véliz, 2021).	Reconoce que el proceso de asesoría crítica reflexiva facilita un momento de acompañamiento y de reflexión acerca de los hechos identificados durante la visita en el aula.	10. ¿Cuando ha tenido visita en el aula se ha sentido acompañado o supervisado? ¿podría explicarme sobre eso? 11. ¿Cuando lo han visitado se ha propiciado una reflexión de su práctica como docente? ¿cómo así? explique.

Fuente: Elaboración propia.

APÉNDICE C:

Carta de invitación a juez validador

Lima, 3 de junio de 2022

Estimado Dr.

A través del presente, me dirijo a usted para saludarle cordialmente y hacer de su conocimiento que soy estudiante del Programa Académico de Doctorado en Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFE.

En este momento, estoy realizando la tesis: *“Configuraciones de la Innovación didáctica y el Acompañamiento Pedagógico en Docentes sin Formación Pedagógica”*.

Reconociendo su amplia experiencia y legitimidad en la tarea de validación científica, recorro a usted, para solicitarle su valoración y opinión con respecto al instrumento que adjunto al siguiente documento.

Por tal motivo, le comparto el siguiente portafolio:

1. Matriz Metodológica de la investigación.
2. Matriz de los instrumentos a validar.
3. Instrumento de investigación (versión tal cual a ser aplicada).
4. Ficha de validación de expertos.
5. Consentimiento informado.

Agradezco su gentil aceptación a la presente solicitud; quedando de usted muy reconocida por su valioso apoyo.

Atentamente,

Mg. Susana Cecilia Lamas González
Estudiante Doctorado en Educación UNIFE

APÉNDICE D:

Guía de preguntas

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA AL DOCENTE SOBRE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA Y EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

I.-Datos generales

Investigador: _____ Fecha: _____

Entrevistado: _____ Hora: _____

Tiempo: 60 minutos

N° de participante: _____

II-Objetivo:

La presente entrevista tiene como propósito recoger e identificar tanto las opiniones como percepciones acerca de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico en docentes de instituciones educativas de nivel superior técnico y universitario que no cuentan con formación pedagógica.

III.- Inicio: (5')

Agradecimiento y bienvenida al docente entrevistado. La información y el diálogo durante esta entrevista será tratada de manera confidencial y para fines de la investigación. La entrevista será grabada y usted brinda su consentimiento sobre el uso de la información para los fines de la investigación. Agradezco su atención y procedemos a iniciar la entrevista.

Establecimiento de afinidad: (10')

¿Cómo se encuentra el día de hoy? cuénteme, ¿se siente cómodo en este espacio y momento? Se realizarán otras preguntas con respecto al contexto actual.

La persona debe sentirse bien.

IV.-Desarrollo del tema (40)

1. ¿Qué sabe usted sobre las Estrategia didáctica? ¿las emplea? ¿cómo así?
2. ¿Cómo motiva a sus estudiantes? ¿qué utiliza para ello? Explique.
3. ¿Qué sabe de las dinámicas interactivas? ¿las utiliza? Explique
4. ¿Qué sabe usted sobre los procesos pedagógicos? ¿los emplea? ¿cómo así? Explique.
5. Si tuviera que especificar como se organiza y aplica los procesos pedagógicos que me pudiera mencionar desde su experiencia como docente.
6. ¿Qué es para usted un recurso de innovación? mencione algunos ejemplos desde su experiencia docente.
7. ¿Cree usted que un recurso de innovación pueda hacer que el alumno sea más creativo y aprenda descubriendo? ¿como ello sería posible desde la acción del docente?
8. ¿Ha tenido usted visita de agentes que observen su clase en alguna oportunidad?
¿me podría decir sobre ello? ¿Y que le parece?, ¿cuál cree que es la finalidad de este tipo de acciones por parte de la institución?
9. ¿Cree que una visita en el aula permite encaminar y guiar su práctica como docente?
¿Por qué cree eso?
10. ¿Cuando ha tenido visita en el aula se ha sentido acompañado o supervisado?
¿podría explicarme sobre eso?
11. ¿Cuando lo han visitado se ha propiciado una reflexión de su práctica como docente? ¿cómo así? explique.

V. Cierre de la entrevista

Estimado(a) docente...

agradezco sus respuestas a las preguntas planteadas.

Posteriormente le comunicaré sobre la situación del estudio y cierre de este.

Muchas gracias por todo su apoyo. Buenos días/tardes/noches

APÉNDICE E:

Ficha de validación de experto

*Agradeceré especificar en los casilleros mayor alcance de su apreciación de ser el caso.

Nro.	Ítems	De acuerdo	En desacuerdo	*Observación	*Sugerencia
1	¿Qué sabe usted sobre las Estrategia didáctica? ¿las emplea? ¿cómo así?				
2	¿Cómo motiva a sus estudiantes? ¿qué utiliza para ello? Explique.				
3	¿Qué sabe de las dinámicas interactivas? ¿las utiliza? Explique				
4	¿Qué sabe usted sobre los procesos pedagógicos? ¿los emplea? ¿cómo así? Explique.				
5	Si tuviera que especificar como se organiza y aplica los procesos pedagógicos que me pudiera mencionar desde su experiencia como docente.				
6	¿Qué es para usted un recurso de innovación? mencione algunos ejemplos desde su experiencia docente.				
7	¿Cree usted que un recurso de innovación pueda hacer que el alumno sea más creativo y aprenda descubriendo? ¿como ello sería posible desde la acción del docente?				
8	¿Ha tenido usted visita de agentes que observen su clase en alguna oportunidad? ¿me podría decir sobre ello? ¿Y que le parece?, ¿cuál cree que es la finalidad de este tipo de acciones por parte de la institución?				
9	¿Cree que una visita en el aula permite encaminar y guiar su práctica como docente? ¿Por qué cree eso?				
10	¿Cuando ha tenido visita en el aula se ha sentido acompañado o supervisado? ¿podría explicarme sobre eso?				
11	¿Cuando lo han visitado se ha propiciado una reflexión de su práctica como docente? ¿cómo así? explique.				

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador:

.....

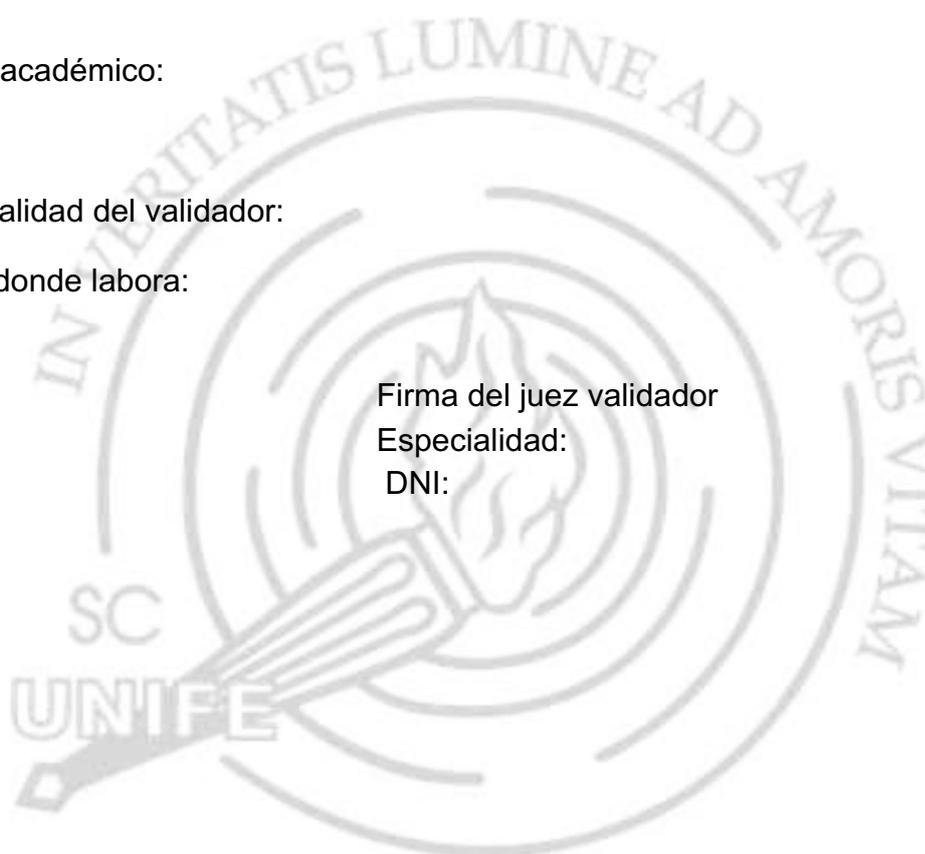
.....

Grado académico:

DNI:

Especialidad del validador:

Lugar donde labora:



Firma del juez validador

Especialidad:

DNI:

APÉNDICE F:

Consentimiento informado

Yo, después de haber sido informado sobre todos los aspectos de la investigación "*Configuraciones de la innovación didáctica y el acompañamiento pedagógico en docentes sin formación pedagógica*", acepto participar voluntariamente de este estudio conducido por la Mg. Susana Cecilia Lamas González.

Reconozco que la información que provea en el curso del estudio es estrictamente confidencial y no será usada para otro propósito sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto me perjudique. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la Mg. Susana Cecilia Lamas González, al correo electrónico susanalamasg@unife.edu.pe

Entiendo que una copia de este consentimiento me será entregado y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto puedo contactarme con la investigadora al correo anteriormente mencionado.

Nombre y Apellido del participante:

DNI:

Firma:

Fecha:

Nombre y Apellido del investigador: **Susana Cecilia Lamas González**

DNI: 40365191

Firma:

Fecha: 9 de julio de 2022

APÉNDICE G: Matriz de comparación de resultados de validación

Nro. Ítems	Experto Dr. Antonio Alvarado			Experto Dra. Rosa Moreno			Experto Dr. Alejandro Cuzata			Experto Dr. Alberto Alegre			Experto Dr. Javier Morán			Experto Dr. Hernán Arata			Decisión del investigador	
	Valida (si/no)	Observación	Sugerencia	Valida (si/no)	Observación	Sugerencia	Valida (si/no)	Observación	Sugerencia	Valida (si/no)	Observación	Sugerencia	Valida (si/no)	Observación	Sugerencia	Valida (si/no)	Observación	Sugerencia		
1	No	En el entendido que los participantes son docentes sin formación pedagógica podría darse el caso que no manejen estos constructos y se podría encontrar la investigadora con muchas respuestas negativas que podrían llegar a invalidar la investigación.	Formular la pregunta desagregando el constructo para que sean estrategias, recursos o acciones (según sea el caso) reconocibles por los participantes	Si			Si	Analizar	Preguntar primero por la estrategia y luego por la didáctica.	Si			No	Poner en plural. Estrategias didácticas.	a. En primer lugar, considero que las preguntas deben separarse para recoger una mejor percepción del participante. b. Por otro la redacción de las preguntas no debería conducir a respuestas basados en fundamentos teóricos.	1. ¿Podría describir en que consiste una estrategia didáctica? 2. ¿En qué contexto de su sesión de clase utiliza usted una estrategia didáctica?	Si			1. ¿Podría describir en que consiste una estrategia didáctica? ¿en qué contexto de su sesión de clase utiliza una estrategia didáctica?
2	Si			Si			Si			Si			No	Explique o Ejemplifique	a. En primer lugar, considero que las preguntas deben separarse para recoger una mejor percepción del participante. b. Integrar las últimas preguntas.	3. ¿Cómo genera motivación en sus estudiantes? 4. ¿Qué acciones realiza para motivar a sus alumnos? 5. ¿Podría describir una actividad que realiza para motivar a sus alumnos?	Si			2. ¿Cómo genera motivación en sus estudiantes? ¿qué acciones realiza para motivar a sus alumnos? ¿podría describir una actividad que realiza para motivar a sus alumnos?
3	No		¿Qué tipo de dinámicas interactivas utiliza en su clase?	Si			Si			Si			No	Explique o Ejemplifique	En primer lugar, considero que las preguntas deben separarse para recoger una mejor percepción del participante. b. Por otro la redacción de las preguntas no debería conducir a respuestas basados en fundamentos teóricos.	6. ¿Podría describir una dinámica interactiva? 7. ¿En qué contexto de su sesión de clase utiliza usted una dinámica interactiva?	Si			3. ¿Qué sabe de las dinámicas interactivas? ¿las utiliza? Explique
4	No	Misma sugerencia que Pregunta Nro. 1	Misma sugerencia que Pregunta Nro. 1	Si			Si			Si			No	Explique o Ejemplifique	En primer lugar, considero que las preguntas deben separarse para recoger una mejor percepción del participante. b. Por otro la redacción de las preguntas no debería conducir a respuestas basados en fundamentos teóricos.	8. ¿Podría describir en que consiste un proceso pedagógico? 9. ¿Cómo utiliza los procesos pedagógicos en la planificación de su sesión de clase?	Si			4. ¿Podría describir en que consiste un proceso pedagógico? ¿cómo utiliza los procesos pedagógicos en la planificación de su sesión de clase?
5	Si		¿Podría comentarnos como organiza su clase para aplicar los procesos pedagógicos?	Si			Si			Si			No	La redacción de la pregunta no es clara para el participante	10. ¿Cómo organiza y aplica los procesos pedagógicos en la planificación de su sesión de clase?	Si			5. ¿Cómo organiza y aplica los procesos pedagógicos en la planificación de su sesión de clase?	
6	Si			Si			Si			Si			No	Separar las preguntas	11. Puede describirme un recurso de innovación? 12. ¿En qué contexto de su sesión de clase utiliza un recurso de innovación?	Si			6. Puede describirme un recurso de innovación? ¿en qué contexto de su sesión de clase utiliza un recurso de innovación?	
7	Si		¿Considera que los recursos de innovación pueden mejorar la creatividad de los estudiantes? Puede plantear algunos ejemplos desde su propia experiencia	Si			Si			Si			No	Separar las preguntas	13. ¿Podría describir como el uso de un recurso de innovación podría mejorar su creatividad y disposición para indagar? 14. ¿Desde su experiencia docente puede describir una evidencia del uso de un recurso de innovación que haya mejorado el desempeño creativo de sus alumnos?	Si			7. ¿Cree usted que un recurso de innovación pueda hacer que el alumno sea más creativo y aprenda descubriendo? ¿de qué manera sería posible desde la acción del docente?	

8	¿Ha tenido usted visita de agentes que observen su clase en alguna oportunidad? ¿me podría decir sobre ello? ¿Y que le parece?, ¿cuál cree que es la finalidad de este tipo de acciones por parte de la institución?	No	Debería dividirse, hay muchos temas subyacentes.	¿Ha tenido la experiencia de ser visitado en aula? ¿Cómo calificaría esa experiencia? ¿Cuál cree que es la finalidad de estas visitas de aula por la institución?	Si		Si											15. ¿Alguna vez su clase fue observada por un especialista en desempeño docente? 16. ¿Podría describir la experiencia de observación de su desempeño en aula? 17. ¿Qué finalidad considera usted que una Institución busca al observar el desempeño del docente en aula?	Si	Redacción de segunda pregunta.	¿Y qué le parece?, ¿cuál cree que es la finalidad de este tipo de acciones por parte de la institución?	18. ¿Cree que una visita en el aula permite encaminar y guiar su práctica como docente? ¿Por qué cree eso?
9	¿Cree que una visita en el aula permite encaminar y guiar su práctica como docente? ¿Por qué cree eso?	Si			Si		Si											18. ¿Considera usted que una observación del desempeño docente en aula aporta oportunidades de mejora para su acción futura? 19. ¿Desde su experiencia docente puede dar evidencia de su mejor en su desempeño en aula?	Si			9. ¿Cree que una visita en el aula permite encaminar y guiar su práctica como docente? ¿Por qué cree eso?
10	¿Cuando ha tenido visita en el aula se ha sentido acompañado o supervisado? ¿podría explicarme sobre eso?	No	La formulación de la pregunta denota al acompañamiento como algo positivo, que lo es, pero en contragarte. ¿coloca a la supervisión como un hecho negativo? ¿me apoyan o están revisando mis acciones en aula? Cuando ambas acciones	¿Cómo se ha sentido luego de la visita en aula? ¿Las visita en aula son positivas para su desempeño? ¿Cómo percibe las visitas en aula?	Si		Si											20. ¿Como describiría su experiencia durante una visita de observación de desempeño docente en aula?	Si	Replantear redacción		10. ¿Como describiría su experiencia durante una visita de observación de desempeño docente en aula?
11	¿Cuando lo han visitado se ha propiciado una reflexión de su práctica como docente? ¿cómo así? explique.	Si			Si		Si											21. ¿Como describiría desde su experiencia docente el nivel de apreciación que ha recibido sobre su desempeño?	Si	Replantear redacción		11. ¿Cuando lo han visitado se ha propiciado una reflexión de su práctica como docente? ¿cómo así? explique.
Introducción: Establecimiento de afinidad																				Error de redacción de palabras y formas.	Corregir los enunciados de preguntas.	Se arregla errores de tipeo y configuración de pregunta inicial. ¿Cómo se encuentra el día de hoy? cuánteme. ¿se sienta cómodo en este espacio y momento? De manera complementaria se realizarán otras preguntas con

