Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas / https://www.revistatribunal.org
Volumen 6 / N° 17 / octubre-diciembre / ISSN: 2959-6513 / pp. 1 – 18
http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i17.590

Research Article

Concepciones docentes acerca del acompañamiento pedagógico, en una escuela pública de lima. Un estudio de caso

Teachers' conceptions of pedagogical accompaniment in a public school in Lima. A case study.

Glenn Alejandro Chávez [1]

Resumen

Introducción: El acompañamiento pedagógico constituye una estrategia relevante para fortalecer la formación docente en servicio, especialmente cuando promueve la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Su desarrollo requiere condiciones institucionales que favorezcan el diálogo, la confianza y la construcción colaborativa de conocimientos profesionales. **Objetivo:** Comprender las concepciones de los docentes de educación primaria sobre el acompañamiento pedagógico y analizar su desarrollo como proceso de formación docente en servicio en una institución educativa pública de Lima. **Metodología:** Se desarrolló una investigación cualitativa con diseño de estudio de caso y enfoque interpretativo. Participaron diez docentes. La información se recopiló mediante entrevistas individuales y grupales, complementadas con análisis documental, lo que permitió interpretar las concepciones y experiencias vinculadas con el acompañamiento pedagógico. **Resultados:** Los hallazgos evidenciaron una transformación en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, expresada en el tránsito de prácticas tradicionales hacia una comprensión más reflexiva de los procesos pedagógicos. Las visitas al aula y las experiencias de formación entre pares fueron valoradas por su carácter situado y su capacidad para vincular la reflexión con las necesidades concretas de la práctica docente. Asimismo, la confianza y la horizontalidad fueron reconocidas como condiciones fundamentales para favorecer un diálogo reflexivo y constructivo. **Conclusiones:** El acompañamiento pedagógico favorece la revisión y transformación de las concepciones y prácticas docentes, especialmente cuando se desarrolla mediante procesos situados, colaborativos y basados en la confianza. Su continuidad resulta necesaria para consolidar los aprendizajes profesionales y fortalecer progresivamente la práctica pedagógica.

Palabras clave: Acompañamiento pedagógico; Desarrollo profesional docente; Estudio de caso; Formación docente en servicio; Práctica pedagógica; Reflexión docente

Abstract

Introduction: Pedagogical mentoring constitutes a relevant strategy for strengthening in-service teacher education, particularly when it promotes reflection on teaching and learning practices. Its implementation requires institutional conditions that foster dialogue, trust, and the collaborative construction of professional knowledge. **Objective:** To understand primary school teachers' conceptions of pedagogical mentoring and analyze its development as an in-service teacher education process in a public educational institution in Lima. **Methodology:** A qualitative study with a case study design and an interpretive approach was conducted. Ten teachers participated in the study. Data were collected through individual and group interviews, complemented by document analysis, which enabled the interpretation of conceptions and experiences related to pedagogical mentoring. **Results:** The findings revealed a transformation in conceptions of teaching and learning, expressed in a shift from traditional practices toward a more reflective

[1]Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú
Artículo recibido 24 de agosto 2026 | Aceptado 04 de septiembre 2026 | Publicado 1 de octubre 2026
Autor de correspondencia: glen_net8@hotmail.com
Conflicto de interés: El autor declara no tener conflicto de intereses.
Cómo citar: Chávez, G. A. (2026). Concepciones docentes acerca del acompañamiento pedagógico, en una escuela pública de Lima. Un estudio de caso. *TRIBUNAL, Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas, 6*(17), 1-18. http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i17.590

understanding of pedagogical processes. Classroom observations and peer-learning experiences were valued for their situated nature and their ability to connect reflection with the specific needs of teaching practice. Likewise, trust and horizontality were recognized as fundamental conditions for fostering reflective and constructive dialogue. **Conclusions:** Pedagogical mentoring promotes the review and transformation of teachers' conceptions and practices, particularly when it is implemented through situated, collaborative, and trust-based processes. Its continuity is necessary to consolidate professional learning and progressively strengthen pedagogical practice.

Keywords: Case study; In-service teacher training; Pedagogical support; Pedagogical practice; Teacher professional development; Teacher reflection

Introducción

El acompañamiento pedagógico constituye una estrategia de formación docente en servicio orientada al fortalecimiento de las competencias profesionales y de la práctica pedagógica, con el propósito de contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se concibe como un proceso de apoyo, asesoramiento y seguimiento que promueve la reflexión, la retroalimentación y la capacitación docente (Pillajo et al., 2024). Asimismo, De La Rosa et al. (2023) sostienen que esta estrategia proporciona herramientas y soportes pedagógicos que permiten fortalecer las competencias y el desempeño de los docentes en el aula.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (2019) define el acompañamiento pedagógico como una estrategia de formación docente en servicio que se desarrolla de manera individual y colectiva para mejorar la práctica pedagógica, en el marco del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) y en correspondencia con el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB). Para comprender cómo los docentes experimentan este proceso formativo resulta necesario considerar sus concepciones, entendidas como marcos conceptuales o sistemas de creencias construidos a partir de influencias sociales, académicas y culturales, que orientan la manera en que interpretan su labor y se expresan en sus prácticas pedagógicas (Pajares, 1992; Ministerio de Educación, 2023).

En las últimas décadas, los sistemas educativos han otorgado creciente importancia a la formación continua docente como vía para fortalecer la calidad de la enseñanza. En el Perú, desde 1995, el Ministerio de Educación ha desarrollado diferentes programas de capacitación, asesoría y acompañamiento dirigidos a docentes en servicio, con la finalidad de contribuir a la mejora de los resultados educativos (Balarin y Escudero, 2019). En este marco, los docentes de la Carrera Pública Magisterial han participado en diferentes procesos de formación y acompañamiento, actualmente desarrollados por el Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS), mediante el Sistema Integrado de Formación Docente en Servicio (SIFODS). Sin embargo, la implementación de estos programas no necesariamente se ha traducido en la mejora esperada de los resultados educativos (Vásquez, 2016). Esta situación adquiere relevancia frente a las evaluaciones nacionales: la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes (ENLA) mostró que los estudiantes se ubicaron principalmente en el nivel de proceso, mientras que en las instituciones de Educación

Intercultural Bilingüe (EIB) los resultados se concentraron en el nivel de inicio y por debajo de este (Ministerio de Educación, 2024), lo que evidencia la persistencia de desafíos y la necesidad de revisar las estrategias de formación.

La problemática no se limita a los resultados educativos, sino involucra también la manera en que las propuestas de formación son comprendidas y experimentadas por los propios docentes. Las concepciones docentes se construyen a partir de paradigmas, enfoques, conocimientos, experiencias y contextos diversos, elementos que pueden influir en la forma en que los docentes interpretan las propuestas formativas (Balarin y Escudero, 2019). Por consiguiente, una misma estrategia de acompañamiento puede ser comprendida y valorada de diferentes maneras por quienes participan en ella. Asimismo, Mejía-Janampa et al. (2025) reportan un incremento de las publicaciones relacionadas con el acompañamiento pedagógico entre 2022 y 2023. No obstante, aunque se ha estudiado la relación del acompañamiento con la práctica y el desempeño docente, aún resulta necesario profundizar en la perspectiva de los docentes que participan en estos procesos.

El acompañamiento pedagógico adquiere relevancia por su potencial para fortalecer la práctica profesional docente mediante procesos de reflexión, retroalimentación y formación continua. Arce (2018) encontró que docentes de primaria percibieron mejoras en su práctica a partir del acompañamiento recibido. De manera similar, Flores (2020) señaló que el acompañamiento basado en procesos de reflexión contribuye al fortalecimiento de la práctica pedagógica. Asimismo, diversas investigaciones han identificado una relación favorable entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente: Cantillo (2018) reportó su influencia positiva sobre la práctica reflexiva, mientras que Catalán y Obeso (2023) y Dávila y Santos (2024) identificaron su asociación con la mejora del desempeño docente en el contexto peruano. En estudios más recientes, Pillajo et al. (2024) sostienen que el acompañamiento contribuye al mejoramiento de la calidad educativa, mientras que Beltrán-Véliz et al. (2022) destacan su importancia para fortalecer las prácticas docentes y el desempeño profesional.

No obstante, la relevancia de este fenómeno no radica únicamente en los resultados asociados al acompañamiento, sino en la necesidad de comprender cómo los docentes construyen significados sobre las experiencias formativas que viven. Clarà et al. (2024), en una investigación realizada con 200 docentes, encontraron variaciones en las concepciones sobre la enseñanza según los contextos, lo que permite reconocer que las concepciones docentes no son homogéneas y se relacionan con las experiencias y condiciones en las que se desarrolla la práctica profesional.

A partir de la revisión presentada, se reconoce un creciente interés por estudiar el acompañamiento pedagógico; sin embargo, persiste la necesidad de profundizar en las concepciones y significados que los docentes construyen acerca del acompañamiento que reciben. Esta brecha resulta particularmente relevante en la educación primaria, donde la formación continua se desarrolla en contextos diversos y es experimentada por docentes con diferentes trayectorias. En este sentido, una aproximación cualitativa permite

comprender el fenómeno desde la perspectiva de los propios participantes, atendiendo a sus experiencias, interpretaciones y significados.

Por ello, la presente investigación busca comprender las concepciones docentes acerca del acompañamiento pedagógico recibido en educación básica regular (EBR). En correspondencia con este propósito, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué concepciones o significados tienen los docentes acerca del acompañamiento pedagógico? ¿De qué manera se presenta el acompañamiento pedagógico como estrategia de formación continua para docentes en servicio de educación primaria? Comprender estas concepciones permite aproximarse a la experiencia del acompañamiento desde la perspectiva de los docentes y reconocer sus significados, necesidades y expectativas, así como aportar elementos para la reflexión sobre los programas de formación docente en servicio.

Método

Este estudio tiene un enfoque cualitativo, porque buscó comprender y describir, desde las percepciones de los docentes, el significado que le dan al acompañamiento pedagógico. El diseño es un estudio de casos, en el cual se eligió estudiar un aspecto de los programas de formación docente en servicio continuo que solo recibieron docentes del III ciclo (primero y segundo de primaria), llamado acompañamiento pedagógico desde 2016. Según Stake (1999), este diseño busca estudiar y comprender casos especiales, como el presente estudio.

Los participantes fueron seleccionados por conveniencia (Tabla 1). En total fueron diez docentes del III ciclo del EBR, nueve mujeres y un varón, divididos en dos grupos: cinco docentes del grupo A, con menos de ocho años en la Carrera Pública Magisterial (CPM), que solo han recibido acompañamiento pedagógico de los acompañantes; y cinco docentes del grupo B, con más de veinte años de servicio en el magisterio peruano, que han participado en diferentes programas, como PRONAFCAP, PLANCA y la Segunda especialidad dirigida por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Asimismo, se realizaron entrevistas a tres especialistas que participaron en los programas de formación a docentes en servicio.

Tabla 1. *Codificación de los docentes participantes*

	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
Docentes con menos de 8 años de nombrados	D1	D2	D3	D4	D5
Docentes con más de 20 años de nombrados	D6	D7	D8	D9	D10

Nota. Los códigos D1-D10 identifican a los docentes participantes y garantizan su anonimato.

El recojo de datos fue mediante entrevistas individuales de manera presencial, con grabación de las entrevistas, y dos entrevistas grupales o focus group según la

segmentación presentada. Antes de las entrevistas se explicó la investigación a cada docente y se entregó un consentimiento informado, mediante el cual accedían de manera voluntaria a participar en calidad de docentes anónimos. Posteriormente, se transcribieron las entrevistas y, una vez revisadas hasta cuatro veces, se utilizó el software ATLAS.ti 9 para la codificación, categorización y construcción de las redes semánticas de cada subcategoría emergida.

Los participantes recibieron un código de identificación, del Docente 1 (D1) al Docente 10 (D10), para garantizar la confidencialidad de la investigación. Los instrumentos fueron elaborados por el autor a partir de la revisión de la literatura y la aplicación de un piloto de la guía de entrevista y del focus group; después del piloto y sus adaptaciones, se validaron mediante juicio de expertos con jueces de la UNMSM, la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) y el Ministerio de Educación. Durante la aplicación de las entrevistas, además, se validaron las preguntas por contexto: según la comprensión del docente participante, se parafraseaba o repetía las preguntas.

El análisis de datos fue descriptivo e interpretativo. A partir de las unidades textuales se codificaron los segmentos y, en los de significado similar, se agregó el mismo código. Después de terminar de codificar, se clasificaron los códigos en subtemas, estableciendo una subcategoría para cada grupo de códigos, y con la categorización se elaboraron las redes semánticas usando vínculos existentes y creados por el autor según fue adecuado. Las categorías emergentes fueron concepciones docentes y acompañamiento pedagógico. Para garantizar la ética y la confidencialidad de la investigación, se utilizó el manual de guía de investigaciones de la UNMSM y el consentimiento informado para investigaciones cualitativas, en el que se detalla que los informantes participan de manera voluntaria y anónima, con la libertad de retirarse del estudio cuando lo deseen; a cada participante se le entregó una copia, que fue explicada, leída y firmada en señal de aprobación de su participación.

Resultados

A partir de las preguntas de investigación, del presente estudio cualitativo, la Figura 1 presenta la arquitectura analítica construida a partir del proceso de codificación en ATLAS.ti 9, evidenciando una estructura jerárquica que organiza los hallazgos en dos categorías centrales: acompañamiento pedagógico y concepción docente. Esta configuración no constituye un mero organigrama descriptivo, sino que revela la lógica interpretativa del estudio, en la que las subcategorías de estrategias de formación docente en servicio y modelo de enseñanza se erigen como ejes articuladores. La presencia de subcategorías como taller de actualización, grupos de interaprendizaje y visita en aula, vinculadas directamente con el acompañamiento pedagógico, sugiere que los participantes perciben esta estrategia como un entramado de dispositivos formativos interconectados y no como una intervención monolítica.

De manera similar, la categoría concepción docente se desdobla en las subcategorías modelo de enseñanza y aprendizaje, lo que indica que las transformaciones en las creencias y marcos interpretativos de los docentes operan en dos frentes complementarios. Esta bifurcación resulta teóricamente relevante porque permite distinguir entre las concepciones sobre cómo se debe enseñar y aquellas sobre cómo se aprende, dimensiones que, aunque relacionadas, pueden evolucionar a ritmos distintos durante el acompañamiento. La estructura de la red semántica sugiere, además, que el modelo de enseñanza y el aprendizaje no son constructos aislados, sino que se retroalimentan mutuamente, configurando un sistema de creencias que orienta la práctica pedagógica y que el acompañamiento busca resignificar (Figura 1).

En contraste con una lectura lineal de los datos, la figura evidencia que las estrategias de formación docente en servicio no operan de manera homogénea, sino que se diversifican en talleres, grupos de interaprendizaje y visitas al aula, cada una con una función formativa diferenciada. Los talleres de actualización, por ejemplo, aparecen vinculados al acompañamiento pedagógico, pero su valoración depende de su capacidad para contextualizarse. Los grupos de interaprendizaje, por su parte, se configuran como espacios de formación entre pares donde la confianza y la horizontalidad emergen como condiciones para el intercambio reflexivo. La visita en aula, finalmente, se posiciona como la estrategia que permite contrastar las orientaciones pedagógicas con las condiciones reales del contexto escolar.

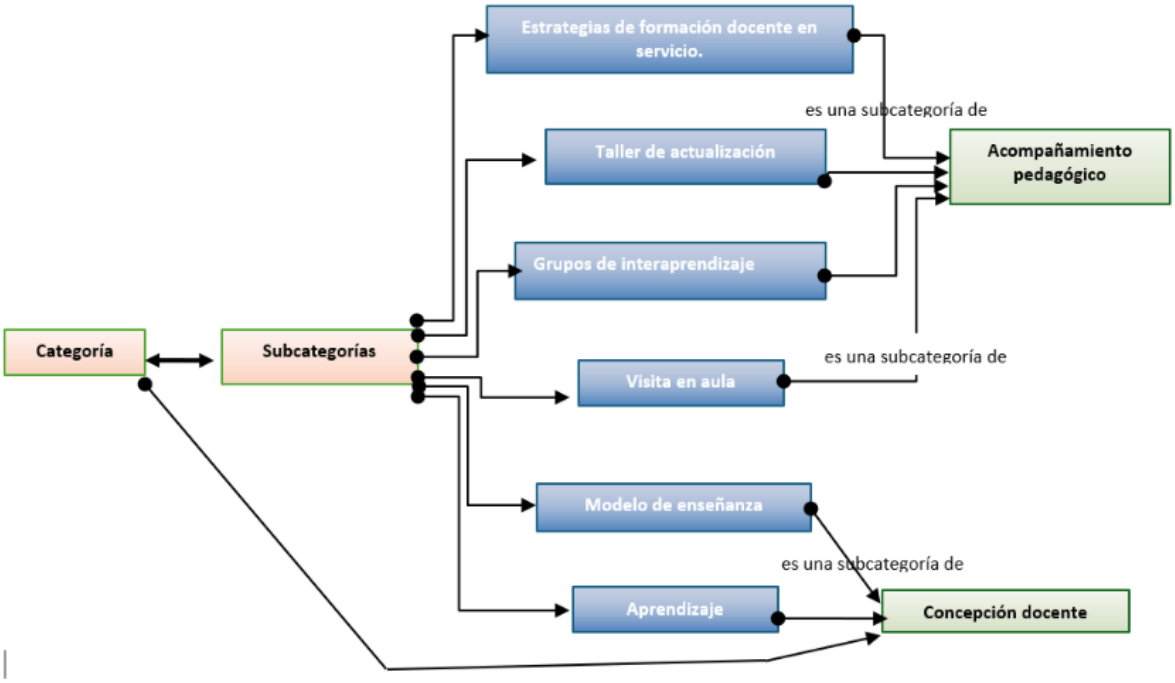
Estos hallazgos, interpretados a la luz de la figura, sugieren que el acompañamiento pedagógico no actúa como un mecanismo homogéneo de transmisión de conocimientos, sino como un proceso situado que articula múltiples dispositivos formativos. La presencia simultánea de estrategias formales como los talleres y estrategias más horizontales como los grupos de interaprendizaje indica que los docentes construyen sus concepciones a partir de una diversidad de experiencias formativas. Esta multiplicidad de fuentes de aprendizaje profesional coincide con la noción de desarrollo profesional docente como un proceso continuo y multidimensional, en el que la reflexión sobre la práctica y el intercambio entre colegas se convierten en motores de transformación (Figura 1).

Adicionalmente, se muestra que la transformación de las concepciones docentes no es un efecto automático de la participación en programas de formación, sino que requiere condiciones específicas de implementación. La vinculación entre las subcategorías de estrategias de formación y las de concepción docente sugiere que el acompañamiento incide en las creencias y marcos interpretativos de los profesores en la medida en que logra articularse con sus experiencias concretas de aula. Esta interpretación es consistente con la literatura sobre formación situada, que sostiene que los aprendizajes profesionales se consolidan cuando existe una conexión explícita entre el conocimiento pedagógico y el contexto de aplicación (Figura 1).

En síntesis, la Figura 1 no solo organiza los resultados, sino que revela la complejidad del fenómeno estudiado: el acompañamiento pedagógico opera como un sistema de estrategias interconectadas que buscan movilizar las concepciones docentes desde

modelos tradicionales hacia comprensiones más reflexivas y contextualizadas. La estructura emergente sugiere que las transformaciones en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje son el resultado de un proceso formativo que combina observación, retroalimentación, intercambio entre pares y reflexión sobre la práctica. Esta lectura interpretativa permite comprender que el valor del acompañamiento reside en su capacidad para generar condiciones de diálogo y reflexión sostenida, más que en la mera transmisión de contenidos técnicos.

Figura 1. *Categoría y subcategorías emergentes*



Nota. Los resultados del estudio se presentan según las subcategorías emergentes. Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las redes semánticas en ATLAS.ti 9.

Modelo de enseñanza

La subcategoría modelo de enseñanza evidenció que, inicialmente, los docentes concebían la enseñanza como un proceso centrado en la transmisión y adquisición de conocimientos, con predominio del docente como fuente de saber y sin una incorporación explícita de los procesos pedagógicos y didácticos. Esto se observa en las siguientes voces: “Tener un conocimiento, saber algo nuevo de una cosa determinada o adquirir un conocimiento” (D5); “aprendizaje vendría a ser la adquisición de lo que nos brinda una persona. Y esa adquisición no solamente puede ser del maestro hacia el estudiante” (D4); y “es el proceso a través del cual se adquiere y se desarrollan habilidades o conocimiento” (D10).

No obstante, los resultados muestran un cambio en la concepción de la enseñanza a partir del acompañamiento pedagógico, como se expresa en la afirmación: “Gracias al

acompañamiento pedagógico he podido trabajar la parte que son los procesos didácticos" (D3).

Aprendizaje

La subcategoría aprendizaje evidenció que las concepciones estuvieron inicialmente vinculadas con un modelo tradicional, construido a partir de las experiencias escolares y la formación inicial de los docentes, en la que el docente era la principal autoridad en el aula y el estudiante debía seguir las orientaciones establecidas. Esta concepción se refleja en D8: "Cuando salí del pedagógico nos decían que el maestro tiene que ser líder, tiene que tener su lugar; lo que el maestro dice era ley. […] Cuando entré a trabajar el primer año, también pensaba que tenía que ser así. Yo era mi autoridad y consideraba que los niños tenían que venir de determinada manera y aprender lo que yo les enseñaba" (D8).

En el mismo sentido, D10 recuerda: "Cuando terminé de estudiar […] éramos como los más sabios. Veníamos, en la pizarra, leíamos y ya está. Pero hoy en día no; antes de entrar a un tema primero ponemos el título y exploramos sus saberes previos" (D10). Esta comparación permite identificar una reconfiguración progresiva de la concepción del aprendizaje, en la que el docente reconoce la necesidad de partir de los saberes previos y generar condiciones más participativas. Las experiencias de formación continua y los procesos de acompañamiento contribuyeron, además, a cuestionar estas concepciones iniciales, como describe D6: "Yo llegaba, dictaba mi clase, me ponía mi cara de mala, tomaba examen y ya, se acababa. […] Con las capacitaciones y la experiencia aprendí que debo acercarme al alumno y conversar con él, porque ese acompañamiento es importante para que sienta confianza y pueda confiarme y contarle lo que sucede" (D6).

El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio

En la subcategoría acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio, los docentes valoraron el acompañamiento como un proceso de apoyo orientado a mejorar su práctica pedagógica y lo diferenciaron de una acción de supervisión o control. Así lo expresó D6: "Estar con alguien, ver su trabajo, cómo se desarrolla y, de acuerdo con eso, apoyarlo y decirle algo que mejore. Por ahí viene la reflexión. Nos hace sugerencias y vamos mejorando. Ese es el acompañamiento, que va a la par con nosotros para poder mejorar nuestro trabajo" (D6).

Esta percepción permite comprender el acompañamiento como un proceso formativo basado en la observación, el diálogo, la reflexión y la orientación, más que como un mecanismo de evaluación del desempeño, coincidiendo con Pillajo et al. (2024) y De La Rosa et al. (2023), quienes lo caracterizan como un apoyo sistemático, estructurado, individual o grupal, orientado a favorecer la reflexión docente y contribuir a la mejora de los aprendizajes. Un segundo hallazgo se relaciona con las expectativas respecto al contenido del acompañamiento: los participantes manifestaron una mayor necesidad de recibir orientaciones prácticas y estrategias trasladables directamente al aula, frente a una formación centrada en aspectos teóricos o documentales. D7 cuestionó este último

enfoque: “A veces los especialistas son especialistas de documentos. Nosotros decíamos: ‘a ver, sigue una sus prácticas y enséñenos una estrategia’; eso le faltaba a los especialistas que venían” (D7).

En la misma línea, D6 afirmó: “Lo que nosotros queremos en las aulas son estrategias. La teoría se puede leer en cualquier momento; ellos hablaban de teoría” (D6). Estas voces evidencian una demanda de mayor articulación entre teoría y práctica, consistente con Kowal y Steiner (2007), quienes sostienen que la efectividad del coaching instructivo depende del dominio que posea el acompañante sobre estrategias de enseñanza y de su experiencia en prácticas pedagógicas efectivas.

Un tercer hallazgo corresponde a la relación horizontal entre acompañante y docente acompañado, especialmente valorada, pues el trato cercano y respetuoso generaba confianza y facilitaba reconocer dificultades y recibir orientaciones: “Esa humildad me generaba confianza con ella” (D1). De manera similar, D8 destacó la diferencia entre estas acompañantes y experiencias anteriores asociadas a la supervisión: “Nos daban confianza, venían al colegio y observaban en qué habíamos fallado. Nos decían qué estaba bien […]” (D8).

La visita al docente en el aula como estrategia formativa

En la subcategoría visita al docente en el aula, los hallazgos evidencian que esta estrategia contribuyó al fortalecimiento de la práctica pedagógica, al permitir identificar aspectos de mejora y favorecer la incorporación progresiva de los procesos pedagógicos en las sesiones de aprendizaje. Esta percepción se expresa en D1: “Mi primera acompañante sí fue pertinente, porque me ayudó y generó en mí un cambio, mi forma de enseñanza, preparar mis sesiones, se generó un cambio, tuvo un buen impacto. Me reseteó” (D1). La expresión “me reseteó” condensa una modificación sustantiva en la manera de planificar y enseñar.

La experiencia de D5 precisa esta revisión en situaciones concretas, respecto del inicio y el cierre de las sesiones: “Por ejemplo, en el cierre de la sesión, no es que tú tenías que decirle rápido, sino que tenías que preguntar a ellos ¿qué es lo…?, ¿cómo se sintieron?, ¿qué aprendieron? y también para la siguiente clase, la misma como una metacognición, o sea, en recuerdo de lo que ellos han hecho en la clase anterior… […] También me ayudaron en lo que es el inicio. Me acuerdo que no tenías que decir rápido el tema, sino que mediante un problema inductor a ellos a qué vas a tratar y por qué es importante ese tema” (D5).

Esta valoración también estuvo presente en el grupo B, quienes asociaron la mejora de su práctica a la regularidad del acompañamiento. D7 relató: “Yo, por ejemplo, siempre me demoraba y no hacía la metacognición y la Miss decía: ‘Mira, es como si te servieran un plato especial en la mesa. Y al final no has disfrutado, no sabes de qué sabor es’. Ah, con la metacognición te da luces de qué han aprendido los chicos, cuándo lo van a aplicar. Entonces yo decía: ‘¡Ah, caramba, no!’. A veces no le damos la importancia nosotros”

(D7). Este testimonio evidencia que la retroalimentación permitió resignificar componentes de la sesión, de manera que el acompañamiento contribuyó no solo al conocimiento de los procesos pedagógicos, sino también a su aplicación intencional en el aula.

La necesidad de mantener este proceso se evidencia en el reconocimiento de la pérdida progresiva de algunas prácticas cuando disminuye el acompañamiento: "Ya nos estamos olvidando también (risas)" (D7). No obstante, los docentes reconocieron que la aplicación de los procesos pedagógicos se encuentra condicionada por el contexto del aula: aunque conocen los procesos que deben desarrollar, no logran implementarlos completamente debido a las limitaciones de tiempo y al número de estudiantes, por lo que las dificultades no responden exclusivamente al desconocimiento pedagógico, sino también a las condiciones concretas de la práctica.

Los grupos de interaprendizaje (GIA) como estrategia de formación entre pares

En la subcategoría grupos de interaprendizaje (GIA) como estrategia de formación docente en servicio, los docentes reconocieron su aporte al fortalecimiento de la práctica pedagógica; sin embargo, su valoración dependió de la forma en que se desarrollaron los encuentros, distinguiéndose entre GIA de carácter expositivo y GIA basadas en la confianza. Las primeras fueron percibidas como espacios predominantemente unidireccionales, centrados en la presentación de materiales y estrategias por parte del expositor, mientras que las segundas fueron valoradas por favorecer el intercambio de experiencias vinculadas con situaciones reales del aula.

Al respecto, D4 explicó esta diferencia al señalar que algunas GIA se desarrollaban con docentes de otras instituciones, mediante la presentación de materiales; en contraste, valoró más los encuentros entre colegas que se conocían y compartían experiencias desde la propia práctica: "Cuando nos hemos reunido entre maestros que nos conocemos, que tenemos confianza, oye, mira, a mí me resultó esto, mira, ¿qué tú hiciste? […] esas GIA espontáneas donde sale un tema, mira, tú has esto, me funcionó esto, coleguita […] cuando hay así un clima de confianza […] te permite fluir más" (D4).

En la misma línea, D3 destacó que las GIA desarrolladas con docentes de su propia institución posibilitaban un intercambio más cercano y vivencial: "No necesitamos exponer, sino es diálogo, el compartir, de cómo estás trabajando con tus chicos, mira esto me funcionó a mí, ¿tú cómo lo has hecho? […] Yo creo que es más enriquecedor de los grupos a los cuales nos hemos enriquecido más es con nuestros propios colegas del colegio" (D3).

Los docentes del grupo B reconocieron aportes de las GIA en la mejora de su práctica, especialmente por las estrategias didácticas que incorporaron a su trabajo: D8 señaló que "Todo lo que ellos nos enseñaban, eso lo llevamos a plasmar en nuestros estudiantes", mientras que D6 recordó estrategias para la comprensión lectora, como "el subrayado" y "el parafraseo". Además, las GIA fueron asociadas con oportunidades de desarrollo

profesional: la participación en programas del Ministerio de Educación, como Docente Fortaleza, permitió ampliar responsabilidades y asumir nuevos roles, como D6 recordó: "¡Ah, Fortaleza!, sí, todos hemos sido Docentes fortalezas".

Los talleres de actualización docente

Las percepciones de los docentes sobre los talleres de actualización difieren entre los grupos participantes. En el grupo A, la estrategia fue valorada de manera limitada debido a la escasa correspondencia entre las actividades desarrolladas y las condiciones reales de la práctica pedagógica. Los docentes cuestionaron las clases modelo por presentar situaciones simplificadas, con pocos estudiantes y sin la diversidad propia del trabajo cotidiano en el aula. La docente D1 estableció una comparación explícita entre ambas modalidades: "Más aprendí con mi acompañante que en los talleres. Era muy teórico y es cierto que te hacían, digamos, ahí un modelo, ¿no? […] no es igual que tú estás viendo si una clase de cuando está ahí en el taller, porque tenía creo cinco niños, me acuerdo, cinco, tranquilitos.

En cambio, en el aula es mucho mejor, cuando ella está ahí te ve o alguien está que pelea, me decía, así, me daba una seña" (D1). El testimonio permite identificar que la principal limitación atribuida a los talleres no radicaba en los contenidos, sino en la distancia entre la situación formativa y las condiciones concretas de aplicación, pues en el aula es posible recibir orientaciones cuando surgen situaciones imprevistas.

Esta valoración es consistente con lo expresado por D3, quien calificó las actividades de los talleres como "muy repetitivas" y, en determinados casos, "algo irreal": "Era muy repetitivo y a veces era, este, algo irreal, ¿no? Porque hacían sus trabajos, sus presentaciones, como que todo te va a salir bien a ti y tienes que aplicarlo igualito. Pero no era así, pues, porque en el aula es diferente, es otra realidad. Si tengo que rescatar de los talleres, no tanto, pero más yo creo que es cuando estaba en el aula para mí" (D3). La expresión "en el aula es diferente, es otra realidad" sintetiza una percepción central del grupo A: la utilidad de una estrategia formativa depende de su capacidad para responder a las particularidades del contexto en el que será aplicada.

En el mismo sentido, D5 otorgó a los talleres una importancia secundaria: "Lo consideraría algo normal, pero no trascendental. Sí, sí, me ayudó en algo, pero no fue algo… Como que fortaleció algo que yo ya tenía o una duda, pero no fue algo que me impactó y que diga: uy, me recuerdo de tanto" (D5), pues habrían reforzado conocimientos o resuelto algunas dudas sin generar modificaciones sustantivas en la práctica.

En contraste, los docentes del grupo B atribuyeron a los talleres una valoración más favorable, por su contribución al desarrollo profesional y a la ampliación de oportunidades dentro de la carrera docente. D6 vinculó su participación en estas actividades con la preparación para la evaluación de ascenso en la Carrera Pública Magisterial: "Pero eso me sirvió para ascender. Ascendí una sola vez y hasta el año

pasado, recién me he presentado de nuevo. […] Ascendí a la cuarta escala, porque mi puntaje daba para ese nivel […] porque tenía buen puntaje" (D6), lo que muestra que los talleres fueron reconocidos como un recurso asociado a la progresión profesional.

Una valoración similar se encuentra en D10, quien relacionó los programas de soporte pedagógico del Ministerio de Educación con nuevas experiencias profesionales: "Cuando yo me presenté, pues al Ministerio para trabajar el soporte me ayudó bastante porque gracias ahí tuve que salir del colegio a trabajar a otros colegios" (D10); por su parte, D9 señaló que esta experiencia le permitió desempeñarse como "maestra fortaleza": "¡Ah!, eso también me ha ayudado a ser maestra fortaleza. Sí, me ha ayudado bastante" (D9).

En síntesis, los hallazgos evidencian una valoración diferenciada de los talleres: para el grupo A, la limitada contextualización redujo su impacto formativo y favoreció la mayor valoración del acompañamiento situado; para el grupo B, fueron oportunidades de actualización vinculadas con el desarrollo y la progresión profesional, lo que sugiere que la efectividad de una estrategia de formación no depende únicamente de sus contenidos, sino de su pertinencia respecto del contexto de aplicación y de las oportunidades profesionales que genera.

Discusión

Los hallazgos de este estudio evidencian que el acompañamiento pedagógico moviliza las concepciones docentes desde un modelo tradicional hacia uno reflexivo, lo que coincide con Cantillo (2018), quien reportó una influencia positiva sobre la práctica reflexiva. Asimismo, se alinea con Catalán y Obeso (2023) y Dávila y Santos (2024), quienes identificaron mejoras en el desempeño docente en el contexto peruano. No obstante, nuestros resultados difieren de Vásquez (2016), quien señaló que la implementación de programas no siempre se traduce en mejoras esperadas, sugiriendo que el impacto depende de la calidad del proceso formativo y no solo de su ejecución.

Sin embargo, la transformación identificada en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje guarda relación con Pillajo et al. (2024), quienes sostienen que el acompañamiento contribuye a la mejora de la calidad educativa. De manera similar, Beltrán-Véliz et al. (2022) destacan su importancia para fortalecer las prácticas docentes y el desempeño profesional. En contraste, nuestros hallazgos matizan esta relación al evidenciar que la sostenibilidad del cambio no depende únicamente de la intervención, sino de condiciones institucionales y de la continuidad del seguimiento, aspecto que la literatura previa no siempre aborda con la misma profundidad empírica.

En contraste con la visión tradicional de la enseñanza descrita por Borja et al. (2025), quienes señalan que el docente mantiene un rol protagónico como transmisor de conocimientos, nuestros resultados muestran un tránsito hacia una comprensión más reflexiva. Esta transformación coincide con Correa y Pérez (2022), quienes advierten que la centralidad del docente como poseedor del conocimiento caracteriza al modelo tradicional. Sin embargo, nuestros datos sugieren que el acompañamiento situado es el

factor que permite cuestionar dicho modelo, aspecto que los estudios sobre modelos pedagógicos no siempre logran explicar desde la experiencia del docente en servicio.

De manera similar, los hallazgos sobre la construcción de las concepciones de aprendizaje coinciden con Londoño y Rivas (2024), quienes advierten una desvinculación entre los discursos teóricos de la formación y las prácticas del aula. Asimismo, Gómez (2023) señala la necesidad de superar prácticas tradicionales en la formación docente. Nuestros resultados amplían esta perspectiva al evidenciar que las experiencias vividas como estudiantes pueden permanecer arraigadas si no son objeto de reflexión crítica, lo que coincide con Rossouw y Frick (2023) respecto al currículo oculto que configura competencias y valores implícitos.

Estos hallazgos sobre el acompañamiento como estrategia de formación en servicio coinciden con Salazar (2023), quien lo identifica como una estrategia formativa orientada al fortalecimiento de la labor docente. De manera similar, Montoya et al. (2026) plantean que el desarrollo profesional se configura mediante procesos continuos de formación y reflexión. No obstante, nuestros resultados difieren parcialmente de estos autores al mostrar que los participantes perciben ambos procesos como estrechamente vinculados, pero no como una relación causal directa, lo que sugiere que la reflexión es el mecanismo central, pero no suficiente por sí sola.

Adicionalmente, la valoración de la horizontalidad y la confianza en la relación acompañante-docente coincide con Tafur et al. (2025), quienes identificaron la confianza y el sentido de pertenencia como categorías relevantes en comunidades de aprendizaje profesional en Perú y Chile. En la misma línea, Valencia et al. (2024) reconocen que el apoyo pedagógico contribuye a la mejora de la práctica. Nuestros resultados amplían estos hallazgos al evidenciar que cuando el seguimiento es percibido como control o supervisión, disminuye su carácter formativo, lo que coincide con Waswas y Jwaifell (2019) sobre el compromiso de los supervisores.

De manera similar, la importancia de la formación situada y la visita al aula como estrategia formativa coincide con Arellano et al. (2022), quienes reportaron una valoración favorable de las modalidades de observación en el contexto real. Asimismo, Marshall (2024) destaca el potencial de las observaciones breves y frecuentes con retroalimentación oportuna. Sin embargo, nuestros resultados difieren de estos autores al mostrar que la falta de continuidad posterior al acompañamiento puede debilitar la consolidación de los aprendizajes, hallazgo consistente con Lara-Alcántara y Pons-Peguero (2025) sobre las dificultades de seguimiento.

En contraste, los hallazgos sobre las GIA evidencian que su valoración depende de las condiciones de interacción, coincidiendo con Ayquipa y Valdivia (2021), quienes identificaron debilidades en la planificación y organización de esta estrategia. De manera similar, Mejía-Janampa et al. (2025) destacan la relevancia del acompañamiento para fortalecer la dimensión didáctica. No obstante, nuestros resultados amplían esta perspectiva al mostrar que las GIA basadas en la confianza entre pares son más

enriquecedoras que las expositivas, lo que coincide con Beltrán-Véliz et al. (2022) y De La Rosa et al. (2023) sobre el desarrollo de capacidades.

Estos hallazgos sobre los talleres de actualización coinciden con Paulino (2025), quien señala que el acompañamiento es una vía efectiva hacia la mejora constante. Sin embargo, nuestros resultados difieren al evidenciar que los talleres fueron percibidos como poco contextualizados, especialmente por docentes con menos experiencia. Esta diferencia coincide con Rodríguez-Castro (2024), quien destaca la importancia del apoyo docente contextualizado. Asimismo, nuestros datos sugieren que la efectividad de los talleres depende de su pertinencia respecto al contexto de aplicación, aspecto que los estudios previos no siempre distinguen con claridad.

De manera similar, la distinción entre acompañamiento y supervisión encontrada en este estudio coincide con Flores (2020), quien analizó el proceso de acompañamiento en docentes de secundaria. Asimismo, Montes-Serrano (2023) señala que el acompañamiento docente mejora la práctica pedagógica cuando se aleja del control. Nuestros resultados amplían esta perspectiva al evidenciar que la confianza es una condición que posibilita el diálogo reflexivo, lo que coincide con Kowal y Steiner (2007) sobre el coaching instruccional, aunque nuestros hallazgos se sitúan en un contexto peruano de educación primaria.

Finalmente, la tensión entre transformación y sostenibilidad identificada coincide con Lara-Alcántara y Pons-Peguero (2025), quienes señalan la falta de continuidad como una limitación. Asimismo, Parra et al. (2022) destacan la importancia del asesoramiento socioformativo para la profesionalización. Nuestros resultados sugieren que el acompañamiento debe ser un proceso institucional sostenido, lo que coincide con Clarà et al. (2024) sobre la dimensión emocional de las concepciones docentes. En conjunto, estos hallazgos respaldan la necesidad de políticas que integren acompañamiento situado, aprendizaje entre pares y seguimiento sistemático.

Conclusiones

El estudio permitió comprender que los docentes participantes atribuyen al acompañamiento pedagógico un papel relevante en la transformación de sus concepciones sobre la enseñanza y en la mejora de su práctica pedagógica. Los testimonios muestran una transición desde prácticas predominantemente tradicionales hacia una comprensión más reflexiva de la enseñanza y el aprendizaje, con mayor atención a las necesidades de los estudiantes y al sentido de las decisiones pedagógicas. La evidencia también muestra que el carácter formativo del acompañamiento está estrechamente relacionado con la horizontalidad, la confianza, la formación entre pares, la reflexión sobre la práctica y la retroalimentación situada. Estos elementos favorecen que el docente pueda reconocer dificultades, analizar sus decisiones y trasladar progresivamente los aprendizajes a su actuación en el aula.

No obstante, los cambios identificados presentan condiciones para su sostenibilidad: la falta de seguimiento posterior y las restricciones del contexto escolar pueden debilitar la consolidación de los aprendizajes. Por ello, el acompañamiento pedagógico requiere continuidad y no debería reducirse a intervenciones puntuales o acciones de supervisión. En este sentido, los hallazgos respaldan la necesidad de fortalecer políticas de formación docente en servicio que integren acompañamiento situado, aprendizaje entre pares y seguimiento sistemático. Resulta, además, pertinente que los acompañantes sean profesionales con experiencia pedagógica y capaces de establecer relaciones de confianza y diálogo horizontal. La incorporación de estas condiciones podría favorecer que el acompañamiento trascienda la función de supervisión y se consolide como una estrategia de desarrollo profesional docente.

Finalmente, los resultados sugieren que el acompañamiento pedagógico debería comprenderse como un proceso institucional y sostenido de aprendizaje profesional, cuya incorporación a las políticas educativas requiere garantizar condiciones de implementación, continuidad y recursos que permitan acompañar al docente más allá de la intervención inicial. Desde esta perspectiva, su valor no reside únicamente en lo que el docente aprende durante el proceso, sino en las posibilidades que genera para reflexionar, transformar y sostener nuevas formas de enseñar.

Acerca de

Contribución de los autores: El autor contribuyó en la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: El autor declaran que no recibió financiamiento para esta investigación.

Certificación ética: El estudio contó con la participación de docentes mediante entrevistas individuales y grupales. Corresponde garantizar el consentimiento informado, la participación voluntaria, la confidencialidad de los testimonios y las autorizaciones institucionales pertinentes.

Referencias

Arce, H. (2018). Percepciones de los docentes del nivel primaria de una Institución Educativa de la UGEL 04 sobre la Estrategia de Acompañamiento Pedagógico de la Educación Básica Regular [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/items/b7c347d8-9a82-4752-a7a0-c1acf1460c90

Arellano, R., García, L. Y., Philominraj, A., y Ranjan, R. (2022). A qualitative analysis of teachers' perception of classroom pedagogical accompaniment program. *Frontiers in Education*, *7*, Artículo 682024. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.682024

Ayquipa, M. del C. G., y Valdivia Dueñas, M. R. (2021). Aplicación de la propuesta grupos de interaprendizaje -GIA- en el desempeño docente en una institución educativa de Tacna. *Veritas et Scientia, 10*(1), 8-17. https://doi.org/10.47796/ves.v10i1.456

Balarin, M., y Escudero, A. (2019). El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano (Serie Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes). Oficina de la UNESCO en Lima. http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/689/Unesco.pdf?sequence=1

Beltrán-Véliz, J. C., Mesina-Calderón, N. F., Vera-Gajardo, N., y Müller-Ferrés, P. (2022). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas pedagógicas del profesorado, en contextos rurales. SciELO Preprints. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5163

Borja, C., Ríos, A., Villena, M. D., y Pérez, P. (2025). Modelos pedagógicos empleados por los docentes universitarios. *Revista de la Educación Superior, 54*(215), 145-168. https://hal.science/hal-05422276v1

Cantillo, B. (2018). Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de tercer grado de básica primaria [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional CUC. https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/6b904886-3c78-4508-b159-f8b0b3df497b

Catalán, D. M., y Obeso, Y. A. (2023). Estrategias de acompañamiento pedagógico en el desempeño docente. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(30), 1917-1929. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.639

Clarà, M., Vallés, A., Cavalcante, S., Franch, A., Coiduras, J., Silva, P., Kelly, N., López, T., Marchán, P., y Padula, B. (2024). The emotional side of teaching conceptions: Exploring the relationship between conceptions of teaching and teacher burnout, well-being, and resilience. *Australian Journal of Teacher Education, 49*(12), 77-97. https://doi.org/10.14221/1835-517X.6328

Correa, D., y Pérez, F. A. (2022). Los modelos pedagógicos: trayectos históricos. *Debates por la Historia, 10*(2), 125-154. https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v10i2.860

Dávila, V. V., y Santos, O. C. (2024). Acompañamiento pedagógico y la calidad del desempeño docente de la Red 08 del nivel de primaria, UGEL 04 de Comas, Lima. *IGOBERNANZA, 7*(27), 68-92. https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n27.2024.354

De La Rosa, A. M., Chumpitaz, J., y Gallegos, C. R. (2023). Acompañamiento pedagógico para el fortalecimiento del desempeño docente. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(28), 996-1001. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.569

Flores, C. (2020). El proceso de acompañamiento pedagógico de docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. https://hdl.handle.net/20.500.12866/8387

Gómez, L. A. (2023). Formación en servicio de docentes de la educación básica: revisión sistemática. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, *3*(2), e25329. https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v3i2.25329

Kowal, J., y Steiner, L. (2007). Instructional coaching (Issue Brief). The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499253.pdf

Lara-Alcántara, R., y Pons-Peguero, F. V. (2025). Enfoque del acompañamiento pedagógico en el nivel primario. *Episteme Koinonia*, *8*(16), 129-144. https://doi.org/10.35381/e.k.v8i16.4550

Londoño, D. A., y Rivas, Y. (2024). Convergencia de las prácticas discursivas y las prácticas pedagógicas en la formación docente. *Apuntes Universitarios*, *14*(1), 1-18. https://doi.org/10.17162/au.v14i1.1585

Marshall, K. (2024). Mini-observations 2.0. *Phi Delta Kappan*, *105*(7), 52-57. https://doi.org/10.1177/00317217241244907

Mejía-Janampa, M., Solís-Trujillo, B., Huamancha-Aguilar, M., y Vargas-Pimentel, R. (2025). Acompañamiento pedagógico del docente en las escuelas de educación básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *18*(1), 89-100. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.583

Ministerio de Educación del Perú. (2019, 17 de febrero). Resolución Viceministerial N.° 028-2019-MINEDU: Norma que establece disposiciones para el desarrollo del Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica. https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/260207-028-2019-minedu

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2023). Concepciones y prácticas docentes vinculadas a la capacidad "Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto" de la competencia lectora (Estudios breves N.° 10). http://umc.minedu.gob.pe/estudiosbreves/

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2024). Resultados ENLA 2023 [Portal de resultados]. https://www.gob.pe/institucion/ugelcajabamba/noticias/1020624-ya-estan-disponibles-los-resultados-enla-2023

Montes-Serrano, U. (2023). El acompañamiento docente en la mejora de la práctica pedagógica. *Universidad y Sociedad*, *15*(4), 252-259. https://www.researchgate.net/publication/357809902_El_acompanamiento_docente_universitario_en_la_educacion_semipresencial

Montoya, P. E., Nocetti, A., y Muñoz, M. C. (2026). Desarrollo profesional de docentes en ejercicio y su relación con la práctica reflexiva y el saber práctico: una revisión sistemática de la literatura. *Educación*, *35*(68), 79-104. https://doi.org/10.18800/educacion.202601.A004

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307-332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Parra, H., Cordero, P. B., y López, J. (2022). Socio-formative pedagogical counseling: Professionalization and improvement of teaching practice in compulsory education in northern Mexico. *International Journal of Educational Methodology*, *8*(1), 1-9. https://doi.org/10.12973/ijem.8.1.1

Paulino, Y. (2025). Pedagogical support: an effective path towards constant improvement. *Pedagogical Constellations*, *4*(1), 324-348. https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.102

Pillajo, I. del R., Larrea, C. B., Grunauer, G. R., y Castillo, C. R. (2024). Acompañamiento pedagógico como alternativa de mejora en aprendizajes en la Unidad Educativa Gran Bretaña, Quito 2024. *Revista Scientific*, *9*(Ed. Esp. 4), 41-60. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.e4.2.41-60

Rodríguez-Castro, F. X. (2024). El acompañamiento pedagógico como estrategia de supervisión y apoyo docente para el sistema educativo de Puerto Rico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *54*(3), 95-124. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.657

Rossouw, N., y Frick, L. (2023). A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. *Cogent Education*, *10*(1), Artículo 2191409. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409

Salazar, E. J. (2023). Acompañamiento pedagógico en América Latina: Una revisión bibliográfica. *Revista de Ciencias Sociales*, *XXIX(Edición Especial Ciencias Sociales)*, *2990*-2999. https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2990-2999

Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos (R. Filella, Trad.). Ediciones Morata. https://edmorata.es/producto/investigacion-con-estudio-de-casos/

Tafur, R. M., Aravena, O. A., Vílchez, O. G., y Mellado, M. E. (2025). Construcción de comunidades de aprendizaje profesional: percepción de líderes escolares de Chile y Perú. *Educación*, *34*(66), 75-97. https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A004

Valencia, E., Barinatto, V. M., Córdova, U., Borjas, E., y López, C. A. (2024). Acompañamiento pedagógico del directivo, una estrategia para la mejora de la práctica pedagógica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *8*(32), 93-106. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.707

Vásquez, S. (2016). Concepciones de acompañantes pedagógicos de escuelas EIB shipibo-konibo sobre el acompañamiento pedagógico [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/items/2a8938bf-b08a-4871-96ea-3f1df012d4d0

Waswas, D., y Jwaifell, M. (2019). The degree of educational supervisors' commitment to apply the classroom-visits techniques in Jordan. *International Journal of Higher Education*, *8*(4), 89-97. https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n4p89

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).