



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO Y APRENDIZAJE DE
COMUNICACIÓN Y DE MATEMÁTICA DE LOS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR
(PRIMARIA) DE LA REGIÓN CALLAO (2018)**

**PRESENTADA POR
YULMA DAISY SANTIAGO TRUJILLO**

**ASESOR
CARLOS AUGUSTO ECHAIZ RODAS**

**TESIS
PARA OPTAR EL GRADO PROFESIONAL DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA CALIDAD, AUTOEVALUACIÓN Y
ACREDITACIÓN**

LIMA - PERÚ

2021



CC BY-NC-ND

Reconocimiento – No comercial – Sin obra derivada

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO Y APRENDIZAJE DE COMUNICACIÓN Y DE
MATEMÁTICA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR
(PRIMARIA) DE LA REGIÓN CALLAO (2018)**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA CALIDAD, AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN**

**PRESENTADO POR:
YULMA DAISY SANTIAGO TRUJILLO**

**ASESOR:
DR. CARLOS AUGUSTO ECHAIZ RODAS**

LIMA, PERÚ

2021

**ACOMPañAMIENTO PEDAGóGICO Y APRENDIZAJE DE COMUNICACIÓN Y DE
MATEMÁTICA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR
(PRIMARIA) DE LA REGIÓN CALLAO (2018)**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Vicente Justo Pastor Santiváñez Limas

MIEMBROS DEL JURADO:

Dra. Alejandra Dulvina Romero Díaz

Dr. Óscar Rubén Silva Neyra

DEDICATORIA

A Dios, por haberme dado la vida y permitirme llegar a este momento tan importante en mi formación profesional. A mis padres, por sus consejos, su apoyo y motivación constante; por hacer de mí una persona de bien. A ellos, mi gratitud y mi amor por siempre.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas, asesor de esta tesis, por compartir conmigo su conocimiento y experiencia; especialmente, por alentarme a culminar esta investigación. A la Institución Educativa Antonia Moreno de Cáceres N° 5090, por abrirme sus puertas y darme la oportunidad de brindar los resultados de este trabajo para su mejora. A todos, muchas gracias.

ÍNDICE

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTOS.....	v
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE TABLAS.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
RESUMEN.....	xii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUCCIÓN.....	1
1 CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	6
1.1. Antecedentes de la Investigación.....	6
1.1.1. Antecedentes Nacionales.....	7
1.1.2. Antecedentes Internacionales.....	8
1.2. Bases Teóricas.....	11
1.2.1. Formación Docente.....	11
1.2.2. Acompañamiento Pedagógico.....	14
1.2.3. Aprendizaje de Comunicación.....	23
1.2.4. Aprendizaje de Matemática.....	25
1.2.5. Factores que Intervienen en el Aprendizaje.....	28
1.2.6. Problemas que Influyen en el Aprendizaje.....	30
1.2.7. Métodos Pedagógicos.....	30
1.2.8. Características del Niño de Seis y Siete Años.....	33

1.3. Definiciones de Términos Básicos.....	33
1.3.1. Acompañamiento Pedagógico.....	33
1.3.2. Aprendizaje de Comunicación.....	34
1.3.3. Aprendizaje de Matemática.....	35
2 CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES.....	35
2.1. Formulación de Hipótesis Principal y Derivadas.....	35
2.1.1. Hipótesis General.....	35
2.1.2. Hipótesis Derivadas.....	35
2.2. Variables y Definiciones Operacionales.....	35
3 CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	38
3.1. Diseño Metodológico.....	38
3.2. Diseño Muestral.....	40
3.3. Técnicas de Recolección de Datos.....	42
3.4. Técnicas Estadísticas para el Procesamiento de la Información.....	43
3.5. Aspectos Éticos.....	43
4 CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	44
4.1. Datos Descriptivos.....	44
4.2. Contrastación de Hipótesis.....	55
5 CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	62
CONCLUSIONES.....	65
RECOMENDACIONES.....	66
REFERENCIAS.....	67
ANEXOS.....	72

Anexo 1 <i>Matriz de consistencia. Acompañamiento pedagógico y aprendizaje de comunicación y de matemática de los estudiantes de Educación Básica Regular (primaria) de la Región Callao (2018)</i>	73
Anexo 2 <i>Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo</i>	78
Anexo 3 <i>Matriz de resultado. Evaluación de comunicación y de matemática</i>	86
Anexo 4 <i>Matriz de Evaluación Regional. Comprensión de textos y Resolución de problemas: Inicio – Proceso – Salida</i>	88

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	<i>Operacionalización de la variable 1: Acompañamiento Pedagógico.....</i>	36
Tema 2	<i>Operacionalización de la variable 2: Acompañamiento de comunicación y matemática.....</i>	37
Tema 3	<i>Cantidad de estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la Institución Educativa Antonia Moreno de Cáceres N° 5090.....</i>	41
Tabla 4	<i>Distribución de puntos de la dimensión: Planificación, del acompañamiento pedagógico por docente.....</i>	44
Tabla 5	<i>Distribución de puntos de la dimensión: Clima del aula, del acompañamiento pedagógico por docente.....</i>	46
Tabla 6	<i>Distribución de puntos de la dimensión: Procesos de Enseñanza, del acompañamiento pedagógico por docente.....</i>	47
Tabla 7	<i>Distribución de puntos de la dimensión: Evaluación, del acompañamiento pedagógico por docente.....</i>	49
Tabla 8	<i>Distribución de puntaje total del acompañamiento pedagógico, por docente.....</i>	50
Tabla 9	<i>Distribución de frecuencias de notas de la dimensión: Comprende textos escritos, en el aprendizaje de comunicación de los estudiantes.....</i>	52
Tabla 10	<i>Distribución de frecuencias de notas de la dimensión: Resolución de problemas, en el aprendizaje de matemática de los estudiantes.....</i>	54
Tabla 11	<i>Correlación entre acompañamiento pedagógico y aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes</i>	

<i>del primer grado, secciones A y B, de educación primaria.....</i>	58
Tabla 12 <i>Correlación entre acompañamiento pedagógico y aprendizaje de comunicación de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria.....</i>	59
Tabla 13 <i>Correlación entre acompañamiento pedagógico y aprendizaje de matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria.....</i>	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Nivel de la dimensión: Planificación, del acompañamiento pedagógico por docente.....	45
Figura 2 Nivel de la dimensión: Clima del aula, del acompañamiento pedagógico por docente.....	46
Figura 3 Nivel de la dimensión: Procesos de enseñanza, del acompañamiento pedagógico por docente.....	48
Figura 4 Nivel de la dimensión: Evaluación, del acompañamiento pedagógico por docente.....	54
Figura 5 Nivel del Acompañamiento pedagógico por docente.....	51
Figura 6 Nivel de logro de la dimensión: Comprende textos escritos en el aprendizaje de comunicación de los estudiantes.....	52
Figura 7 Nivel de logro de la dimensión: Resolución de problemas en el aprendizaje de matemática de los estudiantes.....	54
Figura 8 Nivel de significación de 0,05 con dos colas.....	56

RESUMEN

Para desarrollar el aprendizaje de comunicación y matemática, el estudiante, debe contar con métodos pedagógicos. En el curso de Comunicación, la comprensión de textos escritos se desarrolla aplicando estrategias: antes, durante y después de la lectura. En el aprendizaje del curso de Matemática, la resolución de problemas se desenlaza mediante el enfoque: concreto, pictórico, abstracto o simbólico; así, los estudiantes aprenden matemática de forma progresiva.

Los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), correspondiente al Perú, son bajos. Con el objetivo de enfrentar este problema, la Dirección Regional de Educación del Callao (DREC), implementó el Soporte Pedagógico para el III ciclo de nivel de educación primaria con acompañamiento pedagógico a los docentes para mejorar la práctica como maestros y guiar el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de lo expuesto, la investigación tiene como objetivo principal determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y de matemática de los estudiantes del primer grado de educación primaria en la Región Callao, durante el año 2018. Para el efecto, se ha empleado un diseño no experimental; la población se conformó con 72 estudiantes del primer grado de educación primaria a quienes se les aplicó evaluaciones con los instrumentos: Cuadernillos de Matemática y Cuadernillos de Comunicación en tres momentos: Inicio, proceso y salida. Los resultados muestran que existe

una relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y de matemática.

Palabras claves: Acompañamiento pedagógico; aprendizaje de matemática; aprendizaje de comunicación; comprensión lectora; resolución de problemas; educación primaria; alfabetización.

**PEDAGOGICAL SUPPORT AND LEARNING OF COMMUNICATION AND
MATHEMATICS OF STUDENTS OF REGULAR BASIC EDUCATION (PRIMARY) OF THE
CALLAO REGION (2018)**

ABSTRACT

To develop appropriate learning in communication and math the student must be using pedagogical methods. In the communication course, reading comprehension is developed by applying strategies before, during and after reading. In the learning of mathematics, problem solving is done through the concrete, pictorial, abstract or symbolic approach. Therefore, learning mathematics must be progressive.

The results of the International Program for the Evaluation of Students (PISA) and the Evaluation of the Student Census (ECE), corresponding to Peru, are low. For this reason, the Regional Directorate of Education of Callao (DREC) implemented the pedagogical support for cycle III of primary level with pedagogical support with the objective of improving the practice and guiding the learning that teachers provide to their students.

This investigation has as principal objective to determine the relationship between pedagogical accompaniment and the learning of communication and mathematics in students of the first grade of primary education in the Callao Region during the year 2018. A non-experimental design was applied. The population was composed of 72 elementary students who were evaluated with the following tools: math and communication books in three moments: at the beginning, during the process and in the final part. The results show that

there is a significant relationship between pedagogical accompaniment and the learning of communication and mathematics.

Keywords: pedagogical accompaniment, math learning, communication learning, reading comprehension, problem solving, primary education, literacy learning.

INTRODUCCIÓN

Como sabemos, la Ley General de Educación N° 28044 en el artículo 13° señala que la Calidad de la educación «Es el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida». Es decir que, además de ser un derecho de las personas, la educación de calidad es durante y para la vida.

En este contexto, el Ministerio de Educación realizó el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) para la Educación Básica Regular (EBR) con el objetivo de mejorar tanto la labor del docente en el aula, como los procesos pedagógicos y didácticos mediante el soporte del acompañamiento formativo que oriente, asesore y monitoree y evalúe al docente en cuatro aspectos: Planificación Curricular, Clima del aula, Procesos de Enseñanza y Evaluación. En conjunto, apuntan no solo a lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo a partir de estrategias metodológicas, sino también a mejorar la calidad educativa y perfeccionar la práctica docente.

Por lo expuesto, esta investigación se enfoca en los niños de primer grado de educación primaria, cuyas edades oscilan entre los seis y siete años. Esta edad es importante en el aprendizaje de los infantes porque se abren al mundo, miran hacia afuera e interactúan más con sus pares volviéndose, paulatinamente, independientes. Esta es la etapa inicial del proceso de la lectoescritura.

Indudablemente, el aprendizaje de la comunicación y la matemática en la primera etapa es fundamental para el desarrollo de la persona. De allí, la importancia del tema de esta tesis y el interés por indagar cuál es la relación entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de los cursos de Comunicación y de Matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria en la Institución Educativa (IE). Al mismo tiempo, brindar un aporte significativo y estrategias metodológicas para que los estudiantes alcancen un buen nivel en su aprendizaje. Respecto a la muestra, el recojo de la información, las evidencias, y evaluaciones, como se indicó, fueron realizadas tres veces: Inicio, proceso y salida durante el año escolar 2018. Los resultados han sido fundamentales para reconocer tanto el desarrollo cognitivo que presentan los niños, como las dificultades que les impiden alcanzar el aprendizaje de acuerdo al nivel establecido.

Los criterios que se tomaron en cuenta para la elección del centro educativo se centran en las siguientes características: La ubicación geográfica y difícil accesibilidad para el tránsito de las personas; la pobre alfabetización de algunas zonas; el nivel socioeconómico de la población (clase social media baja y baja); en muchos casos ausencia de la figura de los padres como primer modelo a seguir por los niños. Esto es importante, en el sentido que la familia es la primera escuela del niño, aquí los padres lo encaminan con cariño hacia el aprendizaje autónomo y promueven la seguridad y confianza en sí mismo para una adecuada adaptación en su medio ambiente.

Como formadora de niños y jóvenes, esta investigación es un aporte que apunta a mejorar y afianzar el buen desempeño docente. En esta línea, la problemática a resolver es cuál es la relación entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090, de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Ventanilla, ubicado en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, durante el año 2018.

Para la resolución de la problemática, se ha planteado como objetivo determinar la relación que existe entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de

la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090, de la UGEL Ventanilla, ubicado en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, durante el año 2018. Con este objetivo se mostrará la hipótesis que sostiene que existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del colegio objeto de este estudio.

Respecto a la parte técnica, se declara que se ha utilizado el enfoque cuantitativo para el análisis de datos recolectados. Con el modelo de diseño correlacional, se describen las relaciones entre dos o más variables, permitiendo determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de los cursos de Comunicación y de Matemática por parte de los niños objeto de este estudio. En lo que toca al diseño de investigación, es no experimental; los datos provienen de la observación y han sido recogidos en el lugar de estudio; es preciso señalar que las variables no han sido manipuladas.

La importancia de este trabajo radica especialmente en la naturaleza de aporte que se brinda al colegio Antonia Moreno de Cáceres para el beneficio directo del distrito y de la sociedad en su conjunto. Con la gestión del acompañamiento pedagógico, los docentes aplicarán métodos de enseñanzas innovadoras generadas por la práctica tanto reflexiva como creativa.

Los resultados serán progresivos, estos se evidenciarán paulatinamente en un mejor rendimiento académico de los estudiantes redundando favorablemente en la construcción de ciudadanos del Perú para el mundo globalizado. Los beneficios alcanzan a la comunidad educativa en el mejoramiento de la práctica y la calidad del desempeño docente, así como a la gestión de la institución educativa colocándola en vías de la modernidad y desarrollo. Los padres de familia, también se ven inmersos en este alcance, pues ellos son partícipes directos en la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos.

Desde las conversaciones iniciales con la institución educativa, se contó con el compromiso y buena disposición de la directora, de la plana docente y de los administrativos, especialmente del director de la UGEL de Ventanilla. Ambos directivos concretaron el estudio con su autorización. Al término de la investigación, los resultados fueron entregados al

director, quien a su vez los compartió con los docentes para ser aplicados tanto en los años 2018 y 2019.

En toda investigación, las limitaciones resultan ser estímulo para continuar avanzando. En el camino se presentaron varias restricciones, no obstante, el compromiso de los directivos. Una de ellas, fueron las fuentes documentales afines al tema de la investigación cuya existencia es escasa en la institución educativa; ante este problema se reorientó la búsqueda a la misma UGEL de Ventanilla, específicamente al Programa de Educación Logros de Aprendizaje Educación Básica Regular (PELA), allí se encontró información valiosa para este trabajo.

El tema burocrático estuvo presente durante el proceso. La coordinación de fechas y horarios para las entrevistas con funcionarios de la UGEL Ventanilla, implicó insistir semanas antes para concretar las citas. Muchas veces fueron postergadas por reuniones de trabajo de los funcionarios. Finalmente, se pudo concretar una entrevista con el encargado del Área de Gestión Pedagógica quien brindó documentos relacionados con la matriz de los instrumentos y cuadernillos del área de comunicación y matemática, material importante que se consigna en esta investigación.

A esta situación también se suma la recolección de datos. Los resultados finales de la aplicación realizada a los estudiantes se obtuvieron en diciembre; pero, para que sean entregados fue necesario presentar un informe detallado a la representante de la institución educativa, explicando la importancia para continuar con la investigación. Finalmente, fueron compartidos después de aproximadamente un mes de espera.

Otro inconveniente fue la poca colaboración de algunos padres. Por un lado, la tardanza, y por otro la inasistencia a clases de los niños; esta situación afecta todo aprendizaje. Por ello se recomendó a los padres llevar a los niños a talleres de reforzamiento de contenidos educativos a cargo docentes de la plana de soporte pedagógico. Afortunadamente, muchos niños participaron de estas actividades.

Por otra parte, como se sabe, toda investigación requiere tiempo y dinero, este trabajo no escapó a esta tendencia. Es así que organizando el tiempo y ajustando el presupuesto se

conoció más sobre el tema, participando en talleres de actualización sobre el aprendizaje de comunicación y matemática y asistiendo a cursos sobre los métodos Singapur, Ventura y Doman. Asimismo, se hizo gala de buena dosis de paciencia para establecer los contactos con la finalidad de obtener información confiable.

La estructura de la investigación consta de cinco capítulos. En el primer capítulo, se presentan el marco teórico, los antecedentes a nivel nacional e internacional; y se exponen las bases teóricas y definiciones de términos básicos que se utilizan en estudio. En el segundo, se plantea la formulación de hipótesis, las variables y definición operacional. En el tercero, se explican los aspectos técnicos como la metodología, tipo, diseño, población, muestra, técnicas de recolección de datos, estadísticas para el procesamiento de la información y aspectos éticos. En el cuarto, se muestran los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos. Finalmente, en el quinto capítulo, se analizan y se discuten los resultados de la investigación. El aporte es significativo, dado que en la institución educativa se comienza a evidenciar el incremento en el nivel del logro de aprendizaje en los niños, relacionados a los contenidos de los cursos de Comunicación y de Matemática.

Este trabajo finaliza con la presentación de las conclusiones y recomendaciones, así como la consignación de las fuentes consultadas. En los anexos, los instrumentos y documentos utilizados en el estudio para la comprensión del desarrollo de la investigación y contenido de la tesis.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la Investigación

Para realizar el presente trabajo se exploró en internet las tesis e investigaciones referentes al tema de acompañamiento pedagógico en el aprendizaje de comunicación y matemática. Los repositorios especializados como *Alicia* de Concytec y *Google Académico*, han sido significativos para este trabajo. No obstante, pese a la búsqueda, son muy pocas investigaciones relacionadas con el tema que se propone.

En los estudios seleccionados se encontraron algunas similitudes respecto a la problemática que se plantea en esta tesis; es decir, la falta de acompañamiento pedagógico en los docentes y bajo rendimiento académico en los estudiantes. Entre las diferencias se cuentan la población objeto de estudio. Mientras que algunas se enfocan en los maestros y adolescentes, la presente investigación se orienta al grupo de infantes entre los seis y once años de edad; específicamente, el instrumento se aplicó a una muestra de niños entre los seis y siete años. En esta línea, es necesario declarar otra diferencia que se refiere al tipo de instrumento. En esta investigación se utilizaron dos tipos, uno elaborado por el Ministerio de Educación (MINEDU), el otro por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Ventanilla. En los casos de algunas de las investigaciones consultadas, los instrumentos como ficha de observación, cuestionarios, etc. fueron elaborados por los mismos autores.

La escasa información existente alentó el interés para investigar el tema del acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y de matemática, factores tan necesarios para el buen desempeño docente y aprendizaje en el aula.

1.1.1. Antecedentes Nacionales

En el ámbito nacional, García (2008) en su tesis doctoral por la UNMSM, titulada *La calidad de la gestión académico administrativa y el desempeño docente en la unidad de Post-Grado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)*, en Lima, Perú, planteó como objetivo determinar la relación entre la calidad de la gestión académica administrativa y el desempeño docente en una muestra de 419 estudiantes de maestría. La metodología desarrollada en la investigación es de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y de corte transversal.

Los resultados evidencian que la calidad de la gestión académico administrativa se relaciona significativamente con el desempeño (37.5%) y la responsabilidad docente (37.7%), marcando un nivel "Aceptable" en ambos casos. Asimismo, señala que la relación entre la calidad de gestión académica administrativa y el dominio científico y tecnológico del docente se ubica en un nivel regular 25.5%; mientras que, la correspondencia entre la calidad de la gestión académico administrativa y las relaciones interpersonales se ubican en 31.5 % y la formación en valores éticos, en 30.3%. La tesis concluye que la calidad de la Gestión Académico-Administrativa se relaciona significativamente con el desempeño docente según los estudiantes de maestría de la Unidad de Post-Grado Facultad de Educación de la UNMSM periodo 2007-I.

Esta tesis es relevante para la presente investigación, porque existe el valor significativo que tiene el acompañamiento pedagógico para la mejora en la gestión educativa.

Por su parte, Callomamani (2013), en su tesis de maestría, por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en Lima, Perú, titulada *La supervisión pedagógica y el desarrollo laboral de los docentes de la Institución Educativa 7035 de San Juan de Miraflores*, propuso como objetivo determinar si la supervisión pedagógica influye en el desempeño laboral de los docentes. Para ello, trabajó con una muestra de 84 docentes y 97 alumnos de

5º de secundaria. La metodología desarrollada fue de diseño de tipo no experimental, descriptivo correlacional.

Los resultados demostraron que el factor de supervisión pedagógica influye en el desempeño laboral de los docentes. El 46,4 % calificaron el monitoreo pedagógico como regular; y el 58 %, calificaron el acompañamiento pedagógico, también como regular. Respecto a los estudiantes, estimaron como bueno el desempeño laboral docente en las áreas de planificación, integración de teoría con la práctica, actitudes y valores. No obstante, consideraron regular el desempeño laboral docente en: Dominio de contenidos, mediación de aprendizaje y evaluación de lo aprendido. La tesis concluye que, la supervisión pedagógica influye significativamente en el desempeño laboral del docente de la institución educativa N°7035 de San Juan de Miraflores.

Esta tesis es relevante para la presente investigación, porque expone la importancia de la supervisión docente y el acompañamiento pedagógico.

1.1.2. Antecedentes Internacionales

Perdomo (2013) en su tesis de maestría titulada *El acompañamiento pedagógico de parte de la unidad de supervisión de la Dirección Departamental de Educación de Ocotepeque como proceso de gestión en el salón de clases en el Primer ciclo de Educación Básica del Distrito Escolar N° 1*, por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en Tegucigalpa, Honduras, planteó como objetivo conocer el cambio generado entre el acompañamiento pedagógico supervisor y el desempeño docente en el primer ciclo de educación básica. Trabajó con una población de 25 centros educativos oficiales y 17 centros Proheco, 28 centros Educatodos, 42 directores y 94 docentes laborantes en el primer ciclo de educación básica. La metodología desarrollada es mixta y de corte transeccional.

Los resultados reflejan que la supervisión y acompañamiento docente ha sido efectiva en los centros educativos del distrito escolar No. 1 del departamento de Ocotepeque. La tesis concluye que, efectivamente el proceso de acompañamiento pedagógico a los docentes del primer ciclo de educación básica en relación a los lineamientos del documento Marco del

Sistema Nacional de Supervisión Educativa en Honduras, se lleva a cabo en el proceso educativo y de evaluación.

Esta tesis es significativa para la presente investigación, porque el acompañamiento pedagógico mejora la práctica profesional.

Calderón (2013), en la investigación titulada “El acompañamiento pedagógico en el desempeño docente del formador de formadores” desarrollada en Nicaragua, tuvo como objetivo recoger la metodología que aplicaban los directivos en el acompañamiento y brindar pautas de orientación, con una muestra de 40 informantes, entre directivos, docentes y estudiantes. La metodología implementada es de enfoque cualitativo y, utilizó la entrevista como instrumento para el recojo de información.

Los resultados de la investigación expusieron no solo la intención de los directivos de las escuelas normales para llevar a cabo el proceso del acompañamiento pedagógico, sino que ésta no llegó a culminarse satisfactoriamente por varios motivos entre los que destacan los siguientes: Las técnicas e instrumentos a utilizarse tuvieron que mejorarse para la ejecución del acompañamiento pedagógico en vista de que no reunían los requerimientos necesarios para la ejecución. Asimismo, los instrumentos de la planificación: Plan de acompañamiento pedagógico, guía de observación, cronograma de visitas e informe de asesoría, no fueron diseñados de manera que genere en los docentes una cultura de revisión permanente respecto a la práctica pedagógica en pro de mejorar el desempeño como maestros. La tesis concluye que, el Ministerio de Educación, no dispone de ninguna normativa o manual que les permita a los directores, directoras, asesores pedagógicos, coordinadores de área, orientar, la ejecución del proceso de acompañamiento pedagógico.

Esta investigación aporta a este estudio el aspecto de las funciones y acciones correspondientes al director de la IE.

Balzán (2008) en su tesis de maestría, por la Universidad Rafael Urdaneta, titulada *Acompañamiento pedagógico del supervisor y el desempeño docente en las escuelas de III Etapa de Básica*, en Venezuela, tuvo como objetivo determinar la relación existente entre las variables supervisor y desempeño docente. Trabajó con una muestra de 49 sujetos,

conformados por 3 supervisores, 4 directivos y docentes de las instituciones seleccionadas para la investigación. La metodología que desarrolla es de enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo correlacional.

Los resultados evidencian que en la medida que aumenta el valor del acompañamiento del supervisor, aumenta de manera significativa la variable desempeño docente. La tesis concluye que, esta relación es significativa y muy alta y que el programa de acompañamiento pedagógico es sumamente valioso para el mejor desempeño docente.

Esta tesis es relevante para la presente investigación, porque la gestión del acompañamiento pedagógico mejora el desempeño docente y la calidad del sistema educativo.

Mapp y Secaida (2012), realizaron una investigación titulada “Una mirada hacia la supervisión educativa en la región de Darién” en Panamá, tuvo el objetivo analizar las debilidades y fortalezas de la supervisión educativa en la región, con una muestra de 61 docentes. La metodología desarrollada es de enfoque mixto e integra de forma sistemática lo cualitativo y lo cuantitativo.

Los resultados evidencian que se requiere lograr un mayor acompañamiento y que este sea efectivo para los docentes de su zona. La tesis concluye que, la supervisión educativa es un factor determinante en el proceso de desarrollo de la eficiencia educativa.

Esta tesis es relevante para la presente investigación, porque muestra que la presencia de acompañantes pedagógicos en las instituciones educativas es vital para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

González (2008), en una investigación titulada, “Modelo de Supervisión Educativa” en Venezuela, tuvo como objetivo presentar un modelo de supervisión educativa que optimice la categorización de las funciones y perfeccionar la supervisión con una muestra de trece ámbitos de la supervisión educativa denominados: Currículo, actualización docente, planes y programas, recursos para el aprendizaje, proceso de organización administrativa, gestión distrital, evaluación de la supervisión, comunidad educativa, comunicación, asesoramiento

pedagógico, administración de personal, instituciones, normas y reglamentación jurídica. La metodología desarrollada es de enfoque cuantitativo y cualitativo.

Los resultados evidenciaron que el modelo que utilizaban estas instituciones tenía no solo fallas, sino también omisiones en la planificación y asesoramiento durante el proceso de supervisión educativa; en tanto, la aplicación de la acción supervisora se cumplía, pero de manera deficiente. La tesis concluye que el modelo propuesto por González condujo a enfrentar los retos y desafíos para mejorar la función supervisora en Venezuela.

Esta tesis es relevante para la presente investigación, porque al igual que el modelo de supervisión propuesta por este investigador, en esta tesis se utilizará el modelo nacional, Marco del Buen Desempeño Docente, que permitirá conocer el nivel de desempeño en la institución educativa, objeto de este estudio.

1.2. Bases Teóricas

1.2.1. Formación Docente

1.2.1.1. Perspectivas. En la formación docente existen cuatro perspectivas fundamentales que se establecen en diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje; se explican a continuación:

1.2.1.1.1. Perspectiva o Modelo Académico. Señala que el docente adquiere conocimientos que le permiten cumplir con la misión de enseñar a los estudiantes, para ello debe conocer lo que enseña.

1.2.1.1.2. Perspectiva o Modelo Técnico. Sostiene que el docente es un técnico que busca estrategias y métodos de enseñanza con el objetivo de ponerlas en ejecución y obtener resultados óptimos en los aprendizajes de los estudiantes.

1.2.1.1.3. Perspectiva o Modelo Práctica. Considera el proceso de enseñanza como una acción que se observa en la clase. Desde esta perspectiva, la formación docente consiste en el aprendizaje continuo sobre la base de la práctica; esto es lo que hace que la experiencia construya al maestro.

1.2.1.1.4. Perspectiva o Modelo de Reflexión. Plantea que la práctica reflexiva sobre el desempeño profesional y la metodología de enseñanza estimulan la mejora continua en el desempeño docente.

1.2.1.2. Tipos de Formación Docente

1.2.1.2.1. Formación Docente Inicial. La preparación se realiza en la universidad o institutos superiores pedagógicos en el cual es admitido a través de concurso público después de la aprobación de un examen de admisión. Durante la formación, en diez ciclos académicos, se obtienen conocimientos básicos y generales sobre educación o pedagogía. En este periodo, el estudiante desarrolla las competencias necesarias para la práctica docente. No obstante, existen casos en que la formación es insuficiente porque no se facilitan los principios psicopedagógicos necesarios para el desarrollo del trabajo en el campo.

1.2.1.2.2. Formación Docente Continua. Se realiza de manera permanente, no termina con la finalización de los estudios de formación en las universidades o en institutos pedagógicos. Después del egreso, los profesionales actualizan los conocimientos, metodologías y prácticas para renovar las formas de intervención pedagógica. Si bien es una elección voluntaria, es indispensable para mantenerse al día en conocimientos y en estrategias educativas vanguardistas y adaptadas a la población actual.

De acuerdo a Riesco (2018), en el mundo educativo los docentes adaptan los conocimientos y habilidades al mundo tecnológico y cambiante para que puedan transmitir las enseñanzas a los estudiantes, nativos digitales, a través de estos medios. Es por ello que, la formación continua o permanente no solo contribuye a mejorar el desempeño en los docentes sino también aporta al plan de mejora de la calidad del sistema educativo.

1.2.1.3. Dimensiones. En la formación docente continua existen cuatro dimensiones distintas que influyen en la forma cómo enseñan, son las que se muestran a continuación:

1.2.1.3.1. Dimensión Educativa. Los docentes hacen referencia a los logros profesionales, especializaciones universitarias, carreras de posgrado, programas, cursos, talleres entre otros estudios que conforman la actualización y la fortaleza de los conocimientos.

1.2.1.3.2. Dimensión Pedagógica. Corresponde a la labor del docente en el aula. De allí la importancia de aprender, innovar, aplicar y practicar métodos de enseñanzas, así como emplear estrategias de evaluación adecuadas.

1.2.1.3.3. Dimensión Humana. Tiene relación con el aspecto emocional y social. En esta dimensión, el maestro debe crear hábitos de autorreflexión y autoanálisis; y aprender a respetar y separar la ética profesional de los temas personales.

1.2.1.3.4. Dimensión Investigativa. Atiende el tema de la investigación docente. La educación requiere que los docentes investiguen y se actualicen respecto a su propia especialidad con el objetivo de brindar una educación de alto nivel.

En el Perú, la formación docente continua se puede realizar en jornadas pedagógicas y talleres de actualización en las instituciones educativas o de manera particular por el propio docente. Las universidades e institutos superiores ofrecen seminarios, redes de centros, cursos presenciales y *online*. Por parte del Estado, la UGEL brinda talleres de capacitación, y el MINEDU programa regularmente cursos y programas de aprendizaje teórico y práctico dirigido a todos los docentes.

En el Congreso Internacional Euro-Iberoamericano sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Santiváñez (2013) refirió tres aspectos para la formación continua; estas son: Las condiciones de trabajo, las necesidades reales y los ambientes de aprendizaje. Propuso formar profesores en el Marco del buen desempeño inclusivo y reflexionar sobre su práctica docente; aseveró, que las instituciones pedagógicas deberían estar acreditadas y certificadas por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), de esta forma se garantiza a los estudiantes y a la sociedad una formación docente inicial de calidad.

Esta dimensión refiere al mejoramiento de la calidad de la enseñanza-aprendizaje de los docentes. Se vincula con el MBDD y con la Ley General de Educación N° 28044 que establecen la necesidad de la capacitación docente de manera permanente. En este sentido, la base de la buena práctica docente radica en la formación continua, pues la educación en

constante cambio necesita docentes con vocación; la actualización permite introducir innovaciones en una enseñanza centrada en el alumno.

Pensando en ello, el MINEDU (2016 a) refiere que el acompañamiento pedagógico apunta al mejoramiento del desempeño docente en la práctica de la enseñanza y al reconocimiento de la importancia de esta labor. Actualmente, se observa que la carrera de Educación tiene mayor demanda y se debe, a que se está tomando conciencia del rol fundamental del docente en la construcción de ciudadanía, aunque el Estado presta atención a la Educación, como el incremento paulatino de las remuneraciones a los docentes del sector público, aún falta mucho por hacer.

1.2.2. Acompañamiento Pedagógico

El acompañamiento pedagógico, enfatiza el desempeño docente a partir de las competencias pedagógicas con la finalidad de reforzar la formación con acciones y actividades que perfeccionen la práctica docente en el aula con los estudiantes.

Cuando el docente no tiene dominio de grupo y carece de conocimientos pedagógicos, los estudiantes presentan bajo rendimiento académico; aquí es necesaria la gestión del acompañamiento docente con el fin de estimular la reflexión sobre la práctica profesional docente. Existen tres formas de intervención en el desempeño docente: Visita en el aula, microtalleres y talleres de actualización; este último se puede realizar de manera individual, después de cada acompañamiento; y grupal, cuando hay interacción colaborativa. Dicho proceso promueve el mejoramiento del buen desempeño docente.

1.2.2.1. Acompañante Pedagógico. Está a cargo de un docente titulado y responsable del proceso de acompañamiento docente en el aula. El perfil del acompañante reúne las siguientes características: Investigador, guía, hábil en el manejo de didácticas; es creativo, leal y empático. Tiene el deber de acompañar a los docentes de las Instituciones Educativas (IIEE) con el objetivo de mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes a través del desempeño docente.

1.2.2.2. Docente Acompañado. El docente acompañado es el docente de aula de educación básica beneficiado con el acompañamiento pedagógico en el aula con el

especialista. Recibe el asesoramiento y fortalece la práctica pedagógica en pro de un buen desempeño en el aula. Las estrategias están dirigidas al desarrollo de competencias docentes a partir del trabajo coordinado y de acuerdo a las necesidades y fortalezas individuales (MINEDU, 2016, p. 4). La disposición docente a ser monitoreados contribuye en el desarrollo profesional y en la gestión académica de las IIEE en beneficio de los estudiantes.

1.2.2.3. Enfoques del Acompañamiento Pedagógico

1.2.2.3.1. Reflexivo Crítico. En este enfoque, el docente se identifica con el trabajo que realiza diariamente y es autónomo en sus acciones. Se involucra en los procesos pedagógicos con el propósito de obtener resultados óptimos en el desempeño pedagógico. “Implica que el profesor afirme su identidad en el trabajo cotidiano. Reflexiona en y desde su práctica social. Delibera, toma decisiones, se apropia críticamente de diversos saberes y desarrolla diferentes habilidades para asegurar el aprendizaje en sus estudiantes” (MINEDU, 2016 a, p. 5). Esto supone reflexionar sobre la práctica docente, retroalimentarse con nuevos significados y transformar el propio ejercicio de la enseñanza aprovechando las oportunidades de mejora.

1.2.2.3.2. Inclusivo. Las IIEE y el docente satisfacen las diversas necesidades de los estudiantes sin excepción, abordando el aprendizaje académico, práctico, social y emocional en sesiones de enseñanza heterogéneas y de manera efectiva. De allí la importancia de renovar la práctica educativa atendiendo los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

1.2.2.3.3. Intercultural Crítico. Refiere a la educación multicultural en la que cada estudiante disfruta de la libertad de desarrollar y demostrar las propias habilidades y destrezas en la sociedad. “Tiene como marco el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural y lingüística, y advierte la necesidad de cambiar no solo las relaciones sociales, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad y la discriminación” (MINEDU, 2016 a, p.5). De esta se forma se promueve en el aprendizaje la ciudadanía activa, el respeto y el diálogo intercultural.

1.2.2.4. Modalidades del Acompañamiento Pedagógico. Existen dos tipos: En el acompañamiento pedagógico interno, los observadores son de la misma institución educativa. En el acompañamiento pedagógico externo, los observadores no pertenecen a la institución.

1.2.2.4.1. Acompañamiento Pedagógico Interno. Se genera en la escuela con el objetivo de potenciarla buscando el crecimiento y la satisfacción de las necesidades en la comunidad educativa. El acompañante y el acompañado son docentes de la misma escuela. El director asume y conduce las acciones y estrategias de acompañamiento pedagógico a los docentes de primer y sexto grado de educación primaria, con miras a conseguir que la enseñanza que realizan sea efectiva evidenciándose en los logros de los estudiantes.

Esta modalidad de acompañamiento pedagógico se implementa en las IIEE que reúnen las condiciones para asumir la formación docente en servicio y forjar el desarrollo de la autonomía institucional en el marco de la mejora continua.

1.2.2.4.2. Acompañamiento Pedagógico Externo. En esta modalidad, se trata de una intervención externa dispuesta por la Dirección Regional de Educación (DRE), de la UGEL o del MINEDU con la misión de fortalecer competencias y desempeño en el MBDD en las IIEE focalizadas en las intervenciones del MINEDU. El programa, asume el acompañamiento a los docentes de primer a cuarto grado de educación primaria para la mejora de los desempeños de acuerdo a lo indicado en las rúbricas.

A continuación, se muestran las cuatro competencias pedagógicas que el acompañante evalúa durante el acompañamiento. En estas competencias, observables y evaluadas en el aula, se miden diferentes aspectos como la planificación, el clima del aula, así como los procesos de enseñanza y evaluación. La consolidación garantiza el buen desempeño docente.

Competencia 2: El docente realiza la planificación de la sesión de forma colegiada, menciona el propósito que quiere lograr en sus estudiantes, mediante el proceso pedagógico, la utilización de los recursos didácticos y la evaluación formativa.

Competencia 3: El docente, durante el proceso de enseñanza, tiene buen manejo de comportamiento en el aula, crea un clima armonioso y propicio para el aprendizaje y una convivencia democrática con el objetivo de hacer de sus alumnos futuros ciudadanos críticos e interculturales.

Competencia 4: El docente es el mediador y los estudiantes son los protagonistas de su aprendizaje durante los procesos pedagógicos y didácticos. El docente utiliza recursos pedagógicos adecuados para estimular el pensamiento crítico y la participación activa.

Competencia 5: El docente aplica evaluaciones mixtas de manera permanente sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y formula retroalimentación durante la sesión.

1.2.2.5. Proceso del Acompañamiento Pedagógico. Se considera que en la gestión del acompañamiento pedagógico se desenvuelve un protocolo compuesto de nueve procesos importantes para conseguir mejores resultados en el desempeño docente (MINEDU, 2016 a). Estos se detallan a continuación:

1.2.2.5.1. Presentación del Acompañante Pedagógico en la IE. En la primera etapa, el acompañante pedagógico acude a la IE y hace su presentación formal ante el director a quien informa la labor que viene a realizar, la estrategia que aplicará y el horario de visitas que realizará. El director le hace entrega de la documentación pertinente para la ejecución del trabajo y presenta a las personas con las que puede coordinar para la entrega de información y documentos.

1.2.2.5.2. Observación Diagnóstica. En la segunda etapa, el acompañante realiza una observación diagnóstica a los docentes acompañados en el aula. Recoge información y registra en los instrumentos evaluativos cuyo insumo permite analizar el desenvolvimiento.

1.2.2.5.3. Identificación de Aspectos Pedagógicos a ser Atendidos. En la tercera etapa, el acompañante pedagógico ha evaluado y examinado la información recogida y diagnostica las deficiencias que presenta el docente en el aula (MINEDU, 2016 a, p. 7). A partir de esta información procede a reforzar las competencias del docente acompañado.

1.2.2.5.4. Elaboración del Plan de Acompañamiento Individualizado. En la cuarta etapa, el acompañante informa al docente sobre las competencias a reforzar; el docente se

compromete a la mejora continua de la práctica pedagógica. De esta manera, el acompañante desarrolla un plan personalizado para el mejor desempeño docente (MINEDU, 2016 a, p.7).

1.2.2.5.5. Visitas en Aula y/o Espacios Educativos. En este aspecto participan el acompañante pedagógico y los docentes acompañados. A partir de un cronograma previamente elaborado realizan visitas en distintas aulas para observar las estrategias que aplica cada maestro en el aula; el objetivo es que amplíen el repertorio de herramientas pedagógicas y las incluyan en el desarrollo de las sesiones de clase. Asimismo, el acompañante pedagógico presenta una clase modelo a otros docentes en el que puedan observar, registrar y evaluar objetivamente lo que sucede en aula. El propósito es generar la reflexión sobre la práctica de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de espacios educativos se realiza como mínimo una vez al mes durante el año académico.

En conclusión, en esta etapa, el acompañante pedagógico interviene en la planificación y ejecución de sesión de clase del docente acompañado. En esta línea, el profesor desarrolla una sesión de enseñanza, mientras el acompañante observa y registra lo que sucede en el aula; luego, el acompañado recibe la retroalimentación del acompañante con la finalidad que mejore y fortalezca el desempeño docente.

1.2.2.5.6. Reuniones de Reflexión sobre la Práctica. La reflexión referente a la práctica docente es fundamental. Aquí, el acompañante y el acompañado se reúnen y dialogan sobre lo observado en el aula, analizan las fortalezas y debilidades del acompañado sobre la base de las variables de la Rúbrica de Observación del desempeño docente. Estos son: Planificación, Clima en el aula, Procesos enseñanza y Evaluación. Con esta retroalimentación se sientan las bases para el mejoramiento de la práctica pedagógica en los aspectos que se requieran (MINEDU, 2016 a).

1.2.2.5.7. Reportes de Progreso. En esta parte, el acompañante pedagógico realiza y presenta al coordinador y al director de la IE dos reportes: Uno es el informe mensual, el otro es el informe trimestral. El MINEDU (2016 a) señala que en estos documentos se da cuenta del proceso de acompañamiento pedagógico, especialmente el avance de desempeño de los acompañados.

Reporte Mensual: Contiene las asesorías que realiza al acompañado después de cada observación de aprendizaje resaltando las fortalezas y debilidades.

Reporte Trimestral: Da cuenta del avance y la mejora que se observa en el desempeño docente.

1.2.2.5.8. Reunión de Cierre de la Estrategia. En esta etapa, el acompañante realiza la última visita en que hace el cierre. Aquí transfiere al docente acompañado lo observado durante el proceso de acompañamiento. El docente acompañado brinda sus impresiones acerca del proceso de acompañamiento.

1.2.2.5.9. Informe Final. En esta última etapa el acompañante realiza y presenta un informe final al director y coordinador de la IE. En el documento señala los logros, las fortalezas, y las debilidades; formula recomendaciones para fortalecer el desempeño docente de los profesores acompañados y los planes de mejora.

1.2.2.6. Actividades y Recursos para el Desarrollo del Acompañamiento Pedagógico. Con la finalidad de colaborar con la validez del acompañamiento pedagógico, puede realizarse actividades, utilizando los recursos educativos que se indican a continuación:

1.2.2.6.1. Grupos de Inter-Aprendizaje con Docentes (GIA). En esta actividad pedagógica, conformada por los docentes acompañados y el acompañante pedagógico, se abordan temas de interés cuya duración puede ser mínimo de dos horas. En estas reuniones, se brinda información acerca de cómo fortalecer el desempeño pedagógico. A partir de ello, los docentes acompañados reflexionan colectivamente y comparten estrategias metodológicas para una mejora continua en el desempeño.

1.2.2.6.2. Talleres de Actualización. Son reuniones teórico-prácticos y de reflexión dirigidas a los docentes acompañados. Aquí se actualizan e informan respecto a los procesos didácticos, procesos pedagógicos, planificación, entre otros de interés. La información recogida se aplica en la realización de las actividades de enseñanza, aquí el docente muestra un desempeño óptimo y el resultado en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Las

reuniones se llevan a cabo de acuerdo a las necesidades de la institución y se programan en horarios acordados con la DRE y la UGEL, sin afectar las horas lectivas de clase.

1.2.2.6.3. Pasantías para Observar Buenas Prácticas Pedagógicas. En esta actividad, el docente acompañado observa directamente diversos aspectos de la acción pedagógica. Tiene como objetivo estimular la reflexión sobre el conocimiento de nuevas estrategias y experiencias que buscan mejorar la praxis de los profesores participantes.

1.2.2.6.4. Visita Entre Pares. Consiste en la observación de la clase de un par, con la finalidad de reflexionar y adaptar las estrategias aprendidas en las sesiones de aprendizaje observadas.

1.2.2.6.5. Jornadas Pedagógicas. Estas actividades están incluidas en la calendarización del año académico. El acompañante pedagógico monitorea a todos los profesores de la IE acerca de cómo generar una educación de calidad.

1.2.2.6.6. Caja de Herramientas. La Caja de herramientas es el “Conjunto de materiales y recursos pedagógicos con propósitos específicos que emplea tanto el acompañante pedagógico como el acompañado para reflexionar y fortalecer determinados aspectos del desempeño pedagógico” (MINEDU, 2016 a, p.12). Uno de los recursos pedagógicos en la IE, es la biblioteca escolar implementada con textos continuos y discontinuos elaborados por los estudiantes, de esa manera disfrutan de la lectura.

1.2.2.6.7. Asistencia Virtual. La gestión del acompañamiento pedagógico, permite que los acompañantes pedagógicos y los docentes acompañados tengan una constante comunicación, ya sea vía telefónica y/o correo electrónico. El acompañante puede responder a las dudas y atender los comentarios en relación a la práctica docente.

1.2.2.7. Acompañamiento Pedagógico en las IIEE de Educación Primaria

1.2.2.7.1. Intervención y Finalidad de la Misma. Se enfoca en mejorar la calidad educativa en las II.EE empezando por la práctica pedagógica de los docentes con la finalidad de mejorar el desempeño. Se refuerzan las competencias que señala el MBDD para la mejora de la enseñanza pedagógica de sus estudiantes. Por ello, es importante la participación y el apoyo incondicional de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Al respecto, el Ministerio de Educación implementó en el año 2012, cambios en la práctica de la enseñanza. Precisamente, el tercer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional, refiere que los maestros que están preparados desempeñan su labor profesional repercutiendo positivamente en la enseñanza y aprendizaje de calidad que imparte. En este sentido, señala que todos y cada uno de los miembros que conforman la IE están comprometidos en el mejoramiento continuo de la gestión escolar.

1.2.2.7.2. Criterios de Focalización. Se les denomina focalizados a las II.EE públicas que presentan deficiencias como es el bajo rendimiento de los alumnos y que ha sido demostrado en las Evaluaciones Censales de Estudiantes (ECE), y en los reportes del Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE), entre otros registros. Es por ello la imperiosa necesidad de la presencia del acompañante pedagógico que asesore y monitoree a los docentes acompañados, no solo para el mejoramiento del desempeño en la enseñanza sino también que implementar estrategias innovadoras que permitan a los estudiantes responder a las exigencias del mundo actual. De esa manera se trabaja para un aprendizaje de calidad en los estudiantes.

1.2.2.7.3. Ratio. La ratio establecida por el MINEDU para la implementación de acompañamiento pedagógico en las IIEE focalizadas es de ocho profesores en zona rural y quince en zona urbana. En la UGEL Ventanilla fueron asignados quince acompañantes pedagógicos, cada uno fueron destacados a tres II.EE focalizadas donde debieron acompañar solo a docentes del primer y segundo grado del III ciclo, en el año 2018.

1.2.2.7.4. Frecuencia de Visitas. Durante el año académico, el acompañante pedagógico realiza siete visitas al aula del docente acompañado, cada visita dura cinco horas. En este tiempo, el acompañante observa detalladamente la planificación de las sesiones, el clima del aula, los procesos de enseñanza, los recursos pedagógicos, la evaluación y la retroalimentación que realiza el docente como la práctica de su trabajo.

1.2.2.8. Dimensiones e Indicadores del Acompañamiento Pedagógico. De acuerdo al MINEDU (2016 a), el acompañamiento pedagógico permite fortalecer y mejorar la práctica pedagógica en el aula a través de estas fases:

1.2.2.8.1. Planificación. Competencia 2: El docente realiza la planificación de la sesión de forma colegiada. Señala el propósito que quiere lograr en sus estudiantes mediante el proceso pedagógico, el uso de los recursos didácticos y la evaluación formativa. En la planificación se incluyen la gestión del acompañamiento pedagógico, la elaboración de programaciones curriculares, las unidades y las sesiones de aprendizaje; tiene lugar también los proyectos respetando el formato y la estructura de cada uno de los documentos guardando la relación y coherencia con la temática desarrollada.

La dimensión tiene un indicador llamado: Planificación de la sesión, en la que el docente diseña el desarrollo de las clases diarias, realiza las secuencias de las sesiones con sus respectivos procesos pedagógicos y didácticos permitiéndole planificar mejor sin dejar de lado situaciones significativas.

1.2.2.8.2. Clima del Aula. Competencia 3: Durante el proceso de enseñanza, el docente tiene manejo del comportamiento en el aula, crea un clima armonioso y propicio para el aprendizaje y la convivencia democrática en pro de la formación de ciudadanos críticos e interculturales. El clima del aula es una dimensión importante en el desempeño del maestro, la gestión del acompañamiento pedagógico apunta a fortalecer esta competencia en el docente pues a través de éste los estudiantes adquieren y desarrollan aprendizajes significativos y demuestran en el desarrollo de habilidades en diferentes ámbitos.

Esta dimensión tiene dos indicadores: Generación de climas favorables para los aprendizajes y Manejo del comportamiento en el aula. El docente promueve relaciones de respeto y confianza en el aula de manera afectuosa y ejecuta estrategias conducentes a la resolución de conflictos.

1.2.2.8.3. Proceso de Enseñanza. Competencia 4: El docente es el mediador y los estudiantes son los protagonistas durante los procesos pedagógicos y didácticos; el docente, utiliza recursos y estimula el pensamiento crítico y la participación activa en sus estudiantes.

El proceso de enseñanza hace referencia a cómo el docente enseña utilizando materiales didácticos para que los estudiantes comprendan los temas con facilidad y de manera divertida. Esta dimensión cuenta con seis indicadores que se relacionan entre sí:

Pensamiento crítico, participación activa de los estudiantes, maximización del tiempo, uso pedagógico de los materiales y recursos, procesos pedagógicos, y procesos didácticos por área. Todos y cada uno, permite desarrollar un proceso óptimo de enseñanza con la participación de los estudiantes, descubriendo en el aprendizaje la trascendencia de lo aprendido.

1.2.2.8.3. Evaluación. Competencia 5: El docente realiza evaluaciones mixtas permanentes a los estudiantes, así como retroalimentación durante cada sesión. La dimensión: Evaluación, presta atención a las dificultades, brinda soporte general a los estudiantes y estimula la reflexión para llegar a la propia respuesta. Esta dimensión con el indicador: Retroalimentación durante la sesión, conduce al docente a realizar la metacognición y la evaluación del tema tratado (MINEDU, 2010, p.105). El cumplimiento de esta fase permite saber si los estudiantes han logrado adquirir un nuevo aprendizaje.

1.2.3. Aprendizaje de Comunicación

Los estudiantes desarrollan competencias comunicativas necesarias para contribuir a formar una sociedad con valores y principios sólidos; además, se promueve la realización personal y social de cada uno de los alumnos. “La Ley General de Educación, en su artículo 9, plantea dos fines, para los cuales se requiere que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas” (MINEDU, 2015 a, p.9). Con estas competencias, los estudiantes son capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

Cabe resaltar que para desarrollar aprendizajes de comunicación y acceder al mundo letrado, es importante la competencia de la comunicación escrita y la comunicación oral. El Perú es un país pluricultural y multilingüe, para ser parte de una sociedad justa se debe promover los aprendizajes de comunicación.

1.2.3.1. Dimensiones: Aprendizaje de Comunicación. Comprende textos escritos: La comprensión lectora implica que el estudiante pueda entender los textos escritos y desarrollar la habilidad y la capacidad para entender el componente semántico (significado de las palabras) que forma un texto. Para ello, es necesario aplicar y optimizar los procesos didácticos de comprensión de textos realizados en tres fases: Antes de la lectura, la

formulación de predicciones, activación de los conocimientos previos; durante la lectura, contrastación de la hipótesis; y, después de la lectura, utilizar técnicas o estrategias que permitan dar cuenta de lo comprendido en el texto (MINEDU, 2015 a, p. 62).

Existen niveles en la comprensión lectora. A nivel literal, el estudiante es capaz de reproducir la información contenida en el texto; a nivel inferencial, el estudiante realiza una representación global y abstracta que va más allá del contenido del texto escrito; a nivel crítico, implica una participación tras la búsqueda de información que le permita realizar un análisis (MINEDU, 2015 a, p.62). Los niveles son de menor a mayor complejidad, allí se observa si el estudiante ha logrado comprender un texto, si tiene manejo de la información y si realiza inferencias entre otras habilidades.

La comprensión de texto es compleja, es importante el desarrollo de habilidades desde la etapa inicial en educación, el hábito de la lectura, para ampliar el vocabulario y comprender lo que se lee. El proceso de lectura implica el procesamiento perceptivo, luego léxico, después sintáctico, finalmente semántico.

1.2.3.2. Indicadores: Aprendizaje de Comunicación. En el área de comunicación se debe alcanzar el desarrollo de la competencia que indica: Comprende textos escritos y las capacidades, se apropia del sistema de escritura, infiere el significado de los textos escritos, recupera información de diversos textos escritos (MINEDU, 2015 a). Con los logros alcanzados, los estudiantes entienden y comprenden diversos tipos de textos.

1.2.3.2.1. Se Apropia del Sistema de Escritura. La enseñanza en el niño de la lecto-escritura, es un proceso amplio que se desarrolla en tres momentos: Antes, durante y después de cada lectura. En el proceso, el niño logra leer, identificar palabras y comprender información en diversos tipos de textos. El logro de esta capacidad se alcanza hacia el primer grado. Al término del segundo grado, el propósito es que los niños lean diversos tipos de textos convencionalmente y de forma autónoma.

El proceso lector consiste en: Primero el estudiante recibe información por los sentidos. La vista en este caso; segundo, accede al almacén de palabras, busca información

para dar significado a cada palabra que lee; tercero, organiza la información en frases; y cuarto, comprende el significado del mensaje global.

1.2.3.2.2. *Infiere el Significado de los Textos Escritos.* Antes de la lectura, el estudiante realiza algunas predicciones y formula hipótesis. Conforme realiza inferencias de los textos escritos, encuentra indicios como imágenes, títulos y otras señas que le permiten anticipar la información. “Las inferencias se formulan partir de los saberes previos y los indicios que ofrece el texto, y se va verificando o reformulando mientras vas leyendo.” (MINEDU, 2015 a, p. 69). En el acto de deducir entra en acción la imaginación y los sentidos ampliando la información del texto. En el proceso lector, inferir se encuentra en el procesamiento semántico, que es entender el significado global del texto.

1.2.3.2.3. *Recupera Información de Diversos Textos Escritos.* En el proceso lector, los niños primero realizan una lectura silenciosa; segundo, la maestra lee con los niños; tercero, la docente lee sola; cuarto, aplica estrategias como la lectura en pares, lectura en grupo, lectura en cadena, parafraseo, entre otros para potencializar la lectura. En este proceso, los estudiantes aplican la técnica del subrayado, identifican información y palabras explícitas, luego de ello, pueden resolver las preguntas de nivel literal sobre el texto leído y procesado.

Al recuperar información de los textos escritos es importante desarrollar el proceso de aprendizaje: Memoria, atención y concentración. Estas fases permiten que la información llegue al cerebro, quede retenida ampliando el repertorio de información, y finalmente acuda al llamado en cuanto se le necesite. Después de la lectura, se realizan estrategias metodológicas como la elaboración de organizadores de información del texto leído.

1.2.4. *Aprendizaje de Matemática*

El aprendizaje de matemática se centra en el planteamiento de problemas relacionados al contexto para resolverlos. “En diversos trabajos de investigación en Antropología, Psicología social y cognitiva, afirman que los estudiantes alcanzan un aprendizaje con alto nivel de significatividad cuando se vinculan con las prácticas culturales y sociales” (MINEDU, 2015 b, p.12).

Las exigencias del mundo actual colocan al estudiante frente a nuevas situaciones que pueden resolverse con procesos hacia la resolución de problemas que se desarrolla con la matemática. Este aprendizaje, además, “Contribuye a formar ciudadanos capaces de buscar, organizar, sistematizar y analizar información, para entender e interpretar el mundo que los rodea, desenvolverse en él, tomar decisiones pertinentes y resolver problemas en distintas situaciones” (MINEDU, 2016 b, p.230). En tanto, estas competencias y capacidades son importantes para enfrentar el entorno social, lograr un aprendizaje autónomo y tomar decisiones como resolver problemas en situaciones cotidianas.

1.2.4.1. Dimensiones: Aprendizaje de Matemática. Resolución de problemas: La matemática es un área esencial del aprendizaje y de utilidad práctica en el conocimiento para el razonamiento lógico. “El cambio fundamental es pasar de un aprendizaje, en la mayoría de los casos memorísticos de conocimientos matemáticos, a un aprendizaje enfocado en la construcción de conocimientos matemáticos a partir de la resolución de problemas” (MINEDU, 2015 b, p.12). La enseñanza centrada en el alumno dista de la enseñanza tradicional, memorística y mecánica. En la actualidad los niños aprenden sobre la propia experiencia y situaciones en la vida real, aplicando la resolución de problemas a través del aprendizaje de las matemáticas.

Gaulin (2001) plantea fomentar el aprendizaje con la propuesta que plantea. Se basa en “a través de” la resolución de problemas se utiliza la relación de los niños con el entorno; el “sobre”, es el desarrollo de la comprensión del saber matemático a través de búsqueda de estrategias, competencias y capacidades matemáticas; y el “para” apunta a la resolución de problemas aplicando la matemática en la vida cotidiana que es el medio principal para transferir lo aprendido. La resolución de problemas es una destreza matemática que se desarrolla aplicando los procesos didácticos.

1.2.4.2. Indicadores: Aprendizaje de Matemática. Se promueve el desarrollo de esta competencia con el término “Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de”; y “Resuelve problemas de” propuesto en el Currículo nacional de Educación Básica Regular de Educación Primaria en el 2016. Ambos programas se enfocan en la resolución de problemas

como punto de partida para enseñar y aprender matemática. La resolución de problemas matemáticos orienta y da sentido a actuar en diversos contextos.

1.2.4.2.1. Actúa y Piensa Matemáticamente en Situaciones de Cantidad. El estudiante resuelve problemas relacionados a juntar, separar, agregar, quitar, igualar, comparar cantidades y los traduce a expresiones de adición, sustracción, doble y mitad. Expresa y representa, emplea estrategias y procedimientos de cálculo, explica por qué utilizar determinada operación aritmética en una situación específica y el proceso de resolución.

Estas habilidades “Implica resolver problemas relacionados con cantidades: Contar y medir, para desarrollar progresivamente el sentido numérico y de magnitud, la construcción del significado de las operaciones, así como la aplicación de diversas estrategias de cálculo y estimación” (MINEDU, 2015 b, p.18). El estudiante es capaz de solucionar diversos problemas cotidianos relacionados con la aritmética.

1.2.4.2.2. Actúa y Piensa Matemáticamente en Situaciones de Regularidad, Equivalencia y Cambio. El alumno resuelve problemas con álgebra. Las equivalencias o regularidades, las traduce a igualdades con operaciones de adición o de sustracción, expresa su comprensión con el uso de material concreto y el empleo de estrategias y explica las relaciones que encuentra. Asimismo, traduce datos y condiciones, comunicando su comprensión; y usa estrategias y procedimientos, argumentando afirmaciones sobre expresiones algébricas, cambio y equivalencia. Se requiere presentar el álgebra no solo como una traducción del lenguaje natural al simbólico sino también usarla como una herramienta de modelación de distintas situaciones de la vida real. Implica promover aprendizajes relacionados con el álgebra.

1.2.4.2.3. Actúa y Piensa Matemáticamente en Situaciones de Forma, Movimiento y Localización. Esta competencia se traduce en la resolución de problemas de geometría. El estudiante identifica las características de los objetos bidimensionales y tridimensionales; describe desplazamientos y posiciones, usando algunos términos del lenguaje geométrico; emplea estrategias y procedimientos basados en la manipulación para construir objetos y medir su longitud; y explica semejanzas y diferencias entre formas

geométricas. El desarrollo de esta competencia significa promover aprendizajes relacionados con la geometría.

Esto involucra cuatro capacidades: Modela, comunica su comprensión, usa estrategias y argumenta sobre objetos de forma geométrica. Para el estudiante “Aprender geometría proporciona herramientas y argumentos para comprender el mundo; por ello, la geometría es considerada como la herramienta para el entendimiento y es la parte de las matemáticas más intuitiva, concreta y ligada a la realidad” (MINEDU, 2015 b, p.22).

1.2.4.2.4. Actúa y Piensa Matemáticamente en Situaciones de Gestión de Datos e Incertidumbre. El estudiante resuelve problemas relacionados con datos cuantitativos en situaciones de contexto. Primero recolecta datos, luego registra en lista o tablas de conteo simple, después los organiza en gráficos estadísticos e interpreta la información. Esto implica promover aprendizajes relacionados con la estadística. “Actuar y pensar en situaciones de gestión de datos e incertidumbre implica desarrollar progresivamente la comprensión sobre la recopilación y el procesamiento de datos, su interpretación y valoración, y el análisis de situaciones de incertidumbre” (MINEDU, 2015 b, p. 24).

En la actualidad, se observa que la información se presenta en tablas y gráficos estadísticos. Es un recurso frecuentemente utilizado en centros de trabajos para sintetizar la información y tomar decisiones en situaciones de incertidumbre mediante las opciones de probabilidad. El estudiante al resolver problemas de estadística, toma en cuenta las siguientes capacidades: Representa, comunica su comprensión, usa estrategias y sustenta conclusiones o decisiones sobre la base de la información obtenida. Con el desarrollo de estas capacidades el estudiante puede resolver diversos problemas relacionados con la estadística.

1.2.5. Factores que Intervienen en el Aprendizaje

1.2.5.1. Familia. Es el primer grupo social en que el niño recibe una serie de influencias que le va permitir o no, un desarrollo normal de socialización. En este grupo aprende los valores que determinan sus rasgos de conciencia moral y motivación que los padres modelan

con su amor y protección e inculcan sentimientos de confianza seguridad en el mundo que lo rodea.

Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE) (2019), desde el punto de vista social, la familia está conformada por un grupo de personas emparentadas entre sí y que viven juntas. En esta línea, la Ley General de Educación N° 28044 (2012) señala que la familia es el núcleo fundamental de la sociedad, responsable en primer lugar de la educación integral de los hijos. Le corresponde educar a sus hijos con valores y apoyar la culminación de su educación contribuyendo y cooperando en este proceso.

1.2.5.2. Escuela. Las escuelas son centros de aprendizaje en la vida social, suministran los medios en que los niños aprenden a vivir e interactuar con sus semejantes y asumir sus propias responsabilidades.

En la escuela de educación primaria se constituye el segundo nivel de la Educación Básica Regular y dura seis años. Tiene como finalidad educar integralmente a niños. Promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, vocacional y artístico, el pensamiento lógico, la creatividad, la adquisición de las habilidades necesarias para el despliegue de sus potencialidades, así como la comprensión de los hechos cercanos a su ambiente natural y social (Ley General de Educación, 2012, p.2).

La escuela es una institución reconocida que se encuentra en la comunidad. Su misión es “Educar al joven” estimulando el desarrollo competencias, conducta y habilidades; en forma gradual, se le encamina a su independencia emocional respecto a su familia. Es preciso señalar que existe un cambio entre la sociedad familiar y la sociedad escolar; en la sociedad familiar los padres son los primeros formadores y educadores de sus hijos y en la sociedad escolar, los docentes potencializan los aprendizajes en los niños. El cambio está en que cada uno de ellos influye en sus vidas, los toman de modelos e imitan las acciones que observan.

1.2.5.3. Edad. Es preciso destacar la diferencia entre la edad cronológica, desde el nacimiento hasta la muerte; y la edad madurativa, estado evolutivo del niño en el que

desarrolla sus habilidades cognitivas, emocionales y neurológicas. El proceso de madurez para el aprendizaje significa que el niño, sin problemas emocionales, aprende fácil y eficazmente, ha alcanzado un nivel de capacidades, destrezas y habilidades debido a factores externos como es el entorno familiar y el medio sociocultural.

1.2.5.4. Contexto. El medio en el que se desarrolla el niño es un factor importante para su desenvolvimiento. El medio social evidencia las relaciones sociales innatas y de acción recíproca con personas significativas lo que produce que muestre señales de madurez y distinga entre sí mismo y los demás.

1.2.6. Problemas que Influyen en el Aprendizaje

1.2.6.1. Sobreprotección Excesiva. En exceso disminuye el desarrollo de la autoconfianza afectando la autoestima. Los padres y educadores deben evitar la sobreprotección y consolidar su autonomía ofreciendo a los niños situaciones en las que puedan tomar decisiones.

1.2.6.2. Carencia Afectiva Grave. Los niños pueden verse afectados ante la falta de cariño y amor mostrando apegos dañinos y conductas autodestructivas. La ausencia de afecto, especialmente en esta etapa, influye negativamente en la maduración cognitiva y emocional que es difícil ser recuperada en etapas posteriores.

1.2.6.3. Problemas Generados por la Ausencia de la Madre. La presencia de la figura materna es fundamental en el desarrollo psíquico, físico y emocional del niño. El primer vínculo afectivo del ser humano entre el niño y la madre es tan importante que genera un amplísimo número de conexiones neuronales y con ello madurez para iniciar vínculos afectivos e interacciones positivas.

La ausencia física o alteración emocional de la madre repercute negativamente en el hijo. Los patrones de excesiva ansiedad limitan el desarrollo armónico del niño construyen un ser dependiente y controlador.

1.2.7. Métodos Pedagógicos

1.2.7.1. Método Singapur. Se aplica para la enseñanza de matemática. Es innovador y de vanguardia totalmente diferente respecto a la enseñanza tradicional. Su efectividad se

ha demostrado en las pruebas PISA en las que los estudiantes de Singapur se ubican, año tras año, en los primeros puestos del *ranking*. Este modelo de enseñanza ha sido tomado por EE. UU, Holanda, Australia, Tailandia, Chile alcanzando resultados significativos.

El método obedece a un currículum que se enfoca en habilidades y resolución de problemas matemáticos estimulando el desarrollo del pensamiento. El método, se basa en comprender y resolver problemas matemáticos relacionados al contexto (Delgado, 2018, p.29). De manera didáctica los estudiantes enfrentan y resuelven problemas a través de materiales y recursos didácticos. En la metodología de la enseñanza tradicional el niño enfrenta y resuelve los problemas mecánicamente y el único recurso que utiliza es la memorización de teoremas; la presencia de materiales concretos como herramientas didácticas son nulos.

Precisamente, el enfoque del método se centra en estimular la manipulación y exploración de materiales concretos, representación pictográfica y simbólica; a partir del razonamiento, el niño plantea y argumenta sus propias soluciones y el profesor intermedia como facilitador del aprendizaje en el aula. El método fomenta el trabajo cooperativo, pensamiento crítico y creativo, y el trabajo unipersonal; refuerza la comprensión y autoevaluación del aprendizaje manifestado en la metacognición, la reflexión y la transferencia.

El método Singapur se sustenta principalmente en el enfoque CPA (Concreto-Pictórico-Abstracto), el cual refiere a la progresión del aprendizaje de un nuevo concepto o habilidad utilizando materiales concretos, posteriormente pasar a representaciones pictóricas y finalizar con los símbolos abstractos para el desarrollo de dichos conceptos. Este enfoque se basa en el trabajo de Jerome Bruner sobre los modos básicos mediante los cuales el ser humano “vuelve el rostro” para representar la realidad (Delgado, 2018, p.35).

Se aplica en los procesos didácticos de matemática e ir promoviendo el cambio de la enseñanza en el sistema educativo (MINEDU, 2016 c). En el Perú, diversas instituciones brindan capacitaciones, talleres, actualizaciones sobre este método. Los docentes que lo vienen utilizando reflexionan sobre los beneficios en la enseñanza y su buen desempeño.

1.2.7.2. Método Glenn Doman. También conocido como método Filadelfia, es una estrategia pedagógica para la enseñanza de la lecto-escritura, parte por el significado concreto para finalizar con lo abstracto (alfabeto). Inicialmente fueron trabajados con niños que sufrían lesiones cerebrales con quienes tuvieron resultados positivos mejorando la atención, facilitando la concentración y el estímulo del cerebro. (Francia, 2017, p. 24) En la escuela, el método demostró que el niño, con una adecuada estimulación visual, puede identificar las palabras relacionándolas a su entorno social tornándose apropiado para que los más pequeños se inicien en la discriminación de palabras y la utilización de conceptos significativos desde que aprenden a hablar.

Existen varios tipos de métodos para la lectoescritura, pero el método Doman se puede enseñar a partir de un texto identificando palabras conocidas y posteriormente llegar al significado. El método no se inicia con el alfabeto, que es lógico para un adulto, pero confuso y abstracto para un niño, sino de manera inversa (Camino, 2015, p.113).

El método utiliza los *bits* que son tarjetas léxicas de tamaño grande en las que se observa la imagen del objeto con la escritura en *script*. Los *bits* se presentan rápidamente para estimular la atención del niño, de esta manera lo primero que hace es una lectura logográfica, reconociendo visualmente los rasgos gráficos. Después, con la lectura alfabética se convierte en grafema y fonema; por último, una lectura ortográfica vía visual se reconoce al instante las palabras. El método es efectivo, aplica la ruta visual, realiza la percepción visual de la palabra escrita, busca similitudes en el almacén de palabras que le son familiares, encuentra la palabra, y realiza la imagen mental con el significado y la lectura en voz alta.

El Ministerio de Educación, apuesta por dejar de lado la enseñanza tradicional basada en el método silábico y decodificación de cada fonema. En la introducción del método, se brindó a las II.EE materiales educativos, como tarjetas léxicas de diferentes categorías idénticas a los *Bits*, para que los docentes utilicen el modelo y apliquen su metodología. Precisamente, uno de los indicadores en el registro del acompañante pedagógico es que el porcentaje de niños letrados en las aulas del III ciclo sea mayor.

En las orientaciones pedagógicas, como Rutas de Aprendizaje versión 2015, se orienta a los docentes cómo encaminar hacia la lectura a los niños de III Ciclo de educación primaria. Una estrategia es por palabra global, como señala el método Doman; a través de la visualización de las palabras se familiarizan con los fonemas y apropiarse de la escritura.

1.2.8. Características del Niño de Seis y Siete Años

Según el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (III ciclo), indica las características del niño peruano. En el III ciclo, especialmente niños de seis y siete años, aprenden a leer y a escribir diversos tipos de textos en su lengua materna; en las capacidades matemáticas logran progresivamente desarrollar los procesos cognitivos como la atención, memoria y resolución de problemas. A esta edad los niños se encuentran en el periodo concreto, es decir que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se debe incluir actividades con materiales concretos para aprender a través del juego incorporando el carácter lúdico en el logro de aprendizajes (MINEDU, 2009, p.7).

El Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular ha tomado la propuesta cognitiva de Piaget, señala que los alumnos de seis y siete años se encuentran en edad de desarrollo de operaciones concretas; los principios lógicos de la identidad se dan tanto en su forma o apariencia y reversibilidad. La experiencia del cambio al estado original; el proceso de inversión y reciprocidad indica que un objeto puede ser compensado por el cambio en otra dimensión. Estos principios lógicos los niños lo demuestran utilizando materiales concretos y luego la representación pictográfica y simbólica (Xunta de Galicia, 2006, p.284).

Si bien la teoría cognitiva de Piaget, es antigua, en la actualidad se aplica en las etapas del desarrollo cognitivo de los niños en Educación Básica Regular y en la práctica del docente. Otros estudios como de Jerome Bruner, en su teoría cognitivista del aprendizaje, la representación enactiva, depende de la manipulación de objetos concretos y acción del niño.

1.3. Definición de Términos Básicos

1.3.1. Acompañamiento Pedagógico

Se enfoca en mejorar los indicadores educativos como la práctica docente, buscando alcanzar logros en aprendizajes y fortalecer las competencias de los estudiantes.

1.3.1.1. Planificación. El docente realiza la planificación de la sesión de forma colegiada, donde menciona el propósito que quiere lograr en sus estudiantes, mediante el proceso pedagógico, el uso de los recursos didácticos y una evaluación formativa.

1.3.1.2. Clima del Aula. Es la relación docente-estudiante. Aquí el docente crea un buen clima en el aula, un ambiente armonioso que favorezca y potencialice el aprendizaje y el respeto mutuo.

1.3.1.3. Procesos de Enseñanza. El docente genera en los estudiantes el aprendizaje significativo y por descubrimiento; utiliza estrategias que propicia el pensamiento crítico, la participación y el trabajo cooperativo e individual; y planifica los procesos pedagógicos y didácticos dosificando el tiempo.

1.3.1.4. Evaluación. El docente utiliza la evaluación formativa para saber el nivel del logro alcanzado y el rendimiento de aprendizaje de los estudiantes. Toma en consideración los distintos estilos y ritmos de aprendizajes de los niños para realizar la retroalimentación personalizada.

1.3.2. Aprendizaje de Comunicación

El enfoque comunicativo textual se encuentra concebida como un espacio para que los estudiantes aprendan a comunicarse a partir de situaciones prácticas y con textos reales. Un aspecto esencial de la competencia lectora es el manejo de la información. Así, para el desarrollo cabal de la competencia de comprensión escrita, es requisito indispensable saber ubicar la información en los textos, reorganizarla e inferir lo que está implícito.

1.3.3. Aprendizaje de Matemática

Se lleva a cabo de forma gradual y progresiva, acorde con el desarrollo del pensamiento de los niños; es decir que depende de la madurez neurológica, emocional, afectiva y corporal que permitirá al niño desarrollar y organizar su pensamiento. En el marco de la resolución de problemas, se asume la intención de promover formas de enseñanza y aprendizaje a partir del planteamiento de problemas en diversos contextos.

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de Hipótesis

2.1.1. *Hipótesis General*

Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090 en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, UGEL Ventanilla, 2018.

2.1.2. *Hipótesis Derivadas*

Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090 en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, UGEL Ventanilla, 2018.

Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N°5090 en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, UGEL Ventanilla, 2018.

2.2. Variables y Definiciones Operacionales

Variable 1: Acompañamiento pedagógico

Tabla 1*Operacionalización de la variable 1*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Items		
Acompañamiento pedagógico (VI)	Planificación	Planificación de la sesión	Aspecto 03 Nivel 1,2,3,4		
	Clima en el aula	Generación de climas favorables para los aprendizajes	Aspecto 01 Nivel 1,2,3,4		
		Manejo de comportamiento en el aula	Aspecto 02 Nivel 1,2,3,4		
		Pensamiento crítico	Aspecto 04 Nivel 1,2,3,4		
		Participación activa de las y los estudiantes	Aspecto 05 Nivel 1,2,3,4		
	Procesos de enseñanza	Maximización del tiempo	Aspecto 06 Nivel 1,2,3,4		
			Uso pedagógico de los materiales y recursos	Aspecto 07 Nivel 1,2,3,4	
		Procesos pedagógicos	Aspecto 09 9.1 Nivel 1,2,3,4 9.2 Nivel 1,2,3,4 9.3 Nivel 1,2,3,4 9.4 Nivel 1,2,3,4 9.5 Nivel 1,2,3,4 9.6 Nivel 1,2,3,4		
			Procesos didácticos por área	Aspecto 10 área de matemática 10.1 Nivel 1,2,3,4 10.2 Nivel 1,2,3,4 10.3 Nivel 1,2,3,4 10.4 Nivel 1,2,3,4	
				Aspecto 11 área de comunicación 11.1 Nivel 1,2,3,4 11.2 Nivel 1,2,3,4 11.3 Nivel 1,2,3,4 11.4 Nivel 1,2,3,4 11.5 Nivel 1,2,3,4 11.6 Nivel 1,2,3,4 11.7 Nivel 1,2,3,4 11.8 Nivel 1,2,3,4	
				Evaluación	Retroalimentación durante la sesión

Nota: Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo

Variable 2: Aprendizaje de comunicación y matemática**Tabla 2***Operacionalización de la variable 2*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Aprendizaje de comunicación (VD)	Comprende textos escritos	Se apropia del sistema de escritura	Prueba de inicio Ítems 3,4,5,7,8,12
			Prueba de proceso Ítems 3,4,5,7,8,12
			Prueba de salida Ítems 1,2
		Infiere el significado de los textos escritos	Prueba de inicio Ítems 1,2,6,13
			Prueba de proceso Ítems 1,2,6,13
			Prueba de salida Ítems 3,4,5,9,12,13
	Resolución de problemas	Recupera información de diversos textos escritos	Prueba de inicio Ítems 9,10,11,14,15
			Prueba de proceso Ítems 9,10,11,14,15
		Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad	Prueba de salida Ítems 6, 7, 8, 10,11,14,15
			Prueba de inicio Ítems 1,3,4,5,10,11,13
		Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio	Prueba de proceso Ítems 1,3,4,5,10,11,13
			Prueba de salida Ítems 4,5,7,11,12,14
Prueba de inicio Ítem 9			
Prueba de proceso Ítem 9			
Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de forma, movimiento y localización	Prueba de salida Ítems 2, 3, 6,10		
	Prueba de inicio Ítems 2,6,7		
	Prueba de proceso Ítems 2,6,7		
	Prueba de salida Ítem 1		
Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de gestión de datos incertidumbre	Prueba de inicio Ítems 8,12,14,15		
	Prueba de proceso Ítems 8,12,14,15		
	Prueba de salida Ítems 8,9,13,15		

Nota: Cuadernillos de comunicación y de matemática.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño Metodológico

3.1.1 *No Experimental*

Gómez (2006) señala que en un diseño no experimental no se manipulan las variables, estas deben quedar tal y como se han dado en su contexto natural para ser examinadas. En un estudio no experimental, no se construye ninguna realidad, esta ha sucedido en ausencia del investigador.

Por su parte, Díaz (2009) indica que este tipo de investigación se caracteriza por la imposibilidad de manipular las variables independientes; solo se observan los fenómenos tal como se producen naturalmente y luego se analizan. En tanto, como señala Gómez (2006), no se hace variar intencionalmente las variables independientes de las que se derivan los datos. En esta misma línea, Ortiz (2004), manifiesta que la diferencia más destacable es que, en la investigación no experimental, el control es menos riguroso que en la investigación experimental.

3.1.2. *Correlacional*

En el presente estudio se aplica el tipo y diseño de investigación no experimental, descriptiva, correlacional y de corte transversal. Se utiliza la metodología correlacional para la comprobación de la hipótesis general y derivadas. Se busca establecer si existe relación entre las variables cuantitativas de acompañamiento pedagógico y de aprendizaje de

comunicación y matemática. En tanto, no existe ni manipulación de las variables ni aleatorización de la muestra.

Acorde con estas explicaciones, el diseño de la investigación es descriptivo-correlacional debido a que se determina la relación entre las variables de estudio, cuyo diagrama es el siguiente:

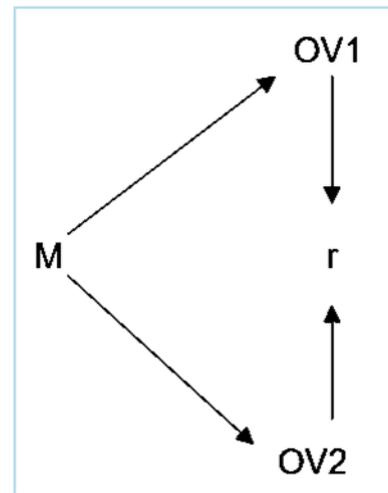
Donde:

M: Muestra

O1: Acompañamiento pedagógico

O2: Aprendizaje de comunicación y matemática

R: índice de correlación



La investigación correlacional es un tipo de estudio descriptivo, en este diseño se relaciona la variable independiente y dependiente que serán analizadas y relacionadas, estadísticamente se determina el grado de relación. La investigación descriptiva correlacional, tiene como finalidad determinar la concordancia que existe entre dos o más variables, definiciones, dimensiones e indicadores en un entorno específico.

Los estudios descriptivos, permiten recolectar información detallada de modo individual de las variables para luego realizar una correlación sobre la descripción de sus características teniendo en cuenta la población y la muestra. De acuerdo a Barboza, permite establecer el grado de relación de las variables de interés: Objetos, eventos o fenómenos analizados (Barboza, 2014, p. 50).

Este tipo de estudio posibilita confirmar en qué dimensión están relacionadas ambas variables. En esta investigación correlacional, se analiza la existencia de las variables que se desea relacionar, luego se enlaza utilizando la técnica estadística de análisis de correlación. El fin de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar una variable

conociendo el comportamiento de otra relacionada; por este motivo en la correlacional no se manipulan las variables.

Esta investigación busca describir la relación entre las variables: Acompañamiento pedagógico, y aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de Educación Primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090 de la urbanización Antonia Moreno de Cáceres. El método a utilizar es el descriptivo correlacional.

3.1.3. Enfoque: Cuantitativo

La investigación cuantitativa arroja resultados precisamente de tipo cuantitativo (Ortiz, 2004, p. 92). Este enfoque se apoya en la filosofía realista, defensora de la tesis que el mundo se puede captar tal y como es a través del método científico. “Este enfoque utiliza los análisis estadísticos. Se da a partir de la recolección, la medición de parámetros, la obtención de frecuencias y estadígrafos de población. Plantea un problema de estudio delimitado y concreto. Sus preguntas de investigación versan sobre cuestiones específicas” (Otero, 2018, p.3).

3.2. Diseño Muestral

3.2.1. Población

La población la conforma un grupo de personas u organismos de una especie particular que vive en un área geográfica o espacio y cuyo número se determina normalmente por censo. Espinoza (2016), sostiene que la población “Es el conjunto de elementos (finito o infinito) definido por una o más características de las que gozan todos los elementos que lo componen.”

En este estudio la población se ha conformado con 72 estudiantes de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090 del distrito de Ventanilla durante el año 2018 (Ver Tabla 1). Es una IE para el nivel de educación primaria; la institución trabaja con estudiantes entre los seis y doce años. Esta edad permite observar al detalle el proceso de desarrollo o evolución física, psicológica y social de un ser humano en crecimiento.

Tabla 3

Cantidad de los estudiantes del primer grado, de las secciones A y B, de Educación Primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090

IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090	Cantidad de Estudiantes	
	f	%
Primer grado, sección A	36	50
Primer grado, sección B	36	50
Total	72	100

Nota: Nómima de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090, UGEL, Ventanilla, 2018.

3.2.2. Muestra

Hernández, Fernández y Baptista (2010), señalan que en las muestras probabilísticas todos los elementos que integra la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos. La muestra probabilística se precisa con sustento en el planteamiento del problema, las hipótesis y el diseño de investigación. Las muestras son necesarias en los diseños de investigación descriptivos y correlacionales, dado que las variables se miden y analizan con información de las tablas y gráficos estadísticos obtenidos de la muestra que debe ser representativa de la población a investigar.

Conforme a ello, la muestra de la población tomada en el 2018, se conformó por 72 estudiantes cuyas edades fluctúan entre los seis y siete años, cursan el primer grado de Educación Primaria y asisten con regularidad a la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090 ubicado en el distrito de Ventanilla (Ver Tabla 1). Los criterios considerados para la elección están relacionados a factores y problemas que influyen en el aprendizaje.

En la selección de la muestra se consideró la cantidad de 72 estudiantes, una cifra adecuada para la aplicación de evaluaciones (inicio, proceso y salida) cuyos resultados garantizan el reflejo de la realidad estudiantil.

3.3. Técnicas para la Recolección de Datos

El instrumento, Cuadernillo de matemática y Cuadernillo de comprensión lectora se aplica en todas las IIEE ubicadas en los siete distritos de la Región Callao: Ventanilla, Mi Perú, Bellavista, La Perla, La Punta, Callao (Cercado) y Carmen de La Legua-Reynoso. Para este estudio, estos cuadernillos propuestos y validados por la Dirección Regional de Educación del Callao (DREC), se tomaron como instrumento de evaluación. Su aplicación determinará cuál es la relación que existe entre el acompañamiento pedagógico, y el aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de Educación Primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090, de la UGEL Ventanilla, en el año 2018. En su momento, la evaluación se llevó a cabo a partir de la respuesta emitida por la Directora de la IE ante la problemática del bajo rendimiento académico obtenido en los resultados de la ECE.

El instrumento, Cuadernillo de matemática y Cuadernillo de comprensión lectora, cuenta con quince *ítems* cada uno. En el área de comunicación evalúa la comprensión de textos escritos y las siguientes capacidades: se apropia del sistema de escritura, infiere el significado y recupera información de diversos textos escritos. En el área de matemática, evalúa resoluciones de problemas y las siguientes competencias: actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad (aritmética), regularidad (álgebra), forma (geometría) y gestión de datos e incertidumbre (estadística).

Con los dos cuadernillos, tanto de Matemática y comprensión lectora, se evalúa en el procedimiento: Inicio, Proceso y Salida, el aprendizaje de los estudiantes durante el año académico 2018. Se calificó con 0 y 1, donde llega a ser un *Test* dicotómica, respondiendo a tres niveles: Nivel -1 (C); nivel 1 (B); nivel 2(A).

Respecto al Soporte pedagógico, este cuenta con un instrumento realizado y aprobado por el Consejo Nacional de Educación, Foro Educativo, Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), Asamblea Nacional de Gobiernos Nacionales (ANGN) y el MINEDU. El instrumento es la Rúbrica de

observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo (2016). Fue diseñada con cuatro competencias que se encuentran en el dominio 1 y 2 del MBDD, estas son las siguientes:

Competencia 2. La planificación de la sesión que se ubica en el dominio 1, señala la preparación para el aprendizaje de los estudiantes;

Competencia 3. Crea un clima favorable para los aprendizajes;

Competencia 4. Proceso de enseñanza

Competencia 5. Refiere a la retroalimentación durante la sesión.

Las tres últimas competencias se encuentran en el dominio 2, que da cuenta a la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes. Este instrumento se utiliza para evaluar la labor pedagógica, mejorar la práctica docente, y orientar el aprendizaje de los niños.

3.4. Técnicas Estadísticas para el Procesamiento de la Información

Descriptivo para determinar el nivel, frecuencia. Se utilizará el Excel y el SPSS.

3.5. Aspectos Éticos

En este estudio se registrarán los datos de cada fuente utilizada respetando la información correspondiente. En coordinación con el director de la IE se estableció el compromiso de mantener en reserva el anonimato de los alumnos investigados en salvaguarda de la integridad psíquica y moral de la unidad de análisis estudiado, este punto se señala en el consentimiento de la investigación. Finalmente se presentarán los resultados de la investigación. En este se debe señalar que la objetividad guía el análisis y las evaluaciones de este estudio.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Datos Descriptivos

En este espacio se muestra el análisis descriptivo de las variables: Acompañamiento pedagógico, y aprendizaje de comunicación y matemática, presentando los niveles para su análisis. Se tiene en cuenta para este estudio los niveles (1, 2, 3, 4) de evaluación que son como sigue: Insatisfactorio, En proceso, Satisfactorio y Destacado, respectivamente para el acompañamiento pedagógico; para el caso de aprendizaje de comunicación y matemática, los niveles <1, inicio; 1, en proceso; y 2, satisfactorio.

Tabla 4

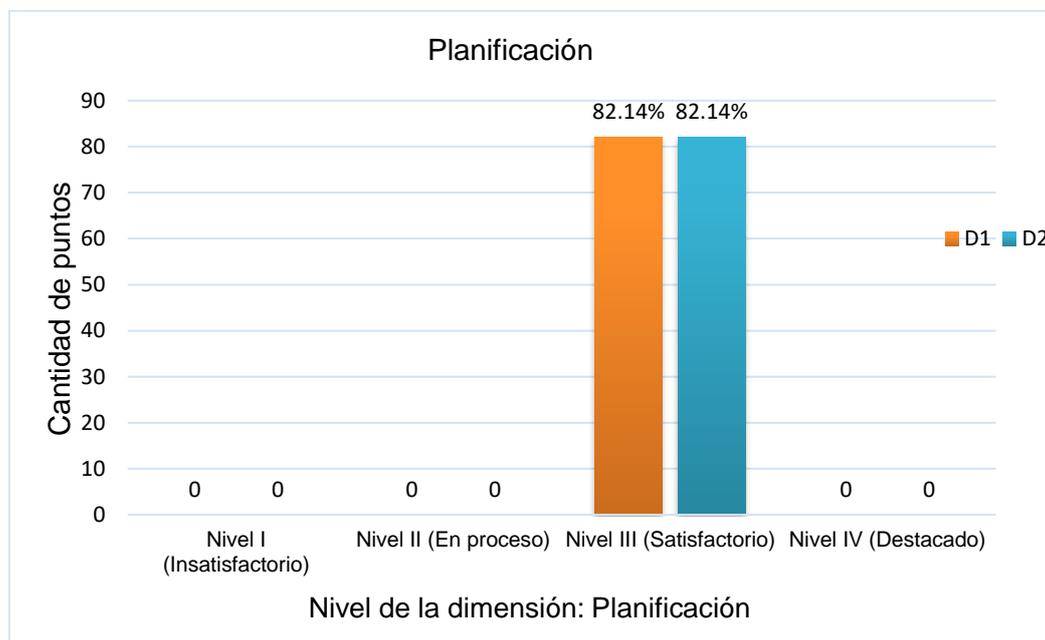
Distribución de puntos de la dimensión: Planificación, del acompañamiento pedagógico por docente

Planificación por nivel	Docente 1		Docente 2	
	Puntos	%	Puntos	%
Nivel I (Insatisfactorio)	0	0	0	0
Nivel II (En proceso)	0	0	0	0
Nivel III (Satisfactorio)	23	82,14	23	82,14
Nivel IV (Destacado)	0	0	0	0

Nota: Rúbrica de información del desempeño docente para el acompañamiento

Figura 1

Nivel de la dimensión: Planificación, del acompañamiento pedagógico por docente



En la tabla 4, se observa la distribución de puntos de la dimensión: Planificación, del acompañamiento pedagógico por docente de las siete observaciones que realizó el acompañamiento pedagógico. Las observaciones se sustentan en los indicadores de la Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo.

En la figura 1, se muestra el nivel de la competencia 2, Dimensión: Planificación. En la evaluación del acompañamiento pedagógico, se observa que el docente 1 y 2 tienen 23 puntos en la competencia 2, que representa el 82.14 % ubicándose en el Nivel III-Satisfactorio. El puntaje total es de 28 en el aspecto 3 que se muestra en la Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo. Lo que indica que ambos docentes realizan la planificación de la sesión de forma colegiada, señalan el propósito que quieren lograr en sus estudiantes mediante el proceso pedagógico, el uso de los recursos didácticos y la evaluación formativa.

Tabla 5

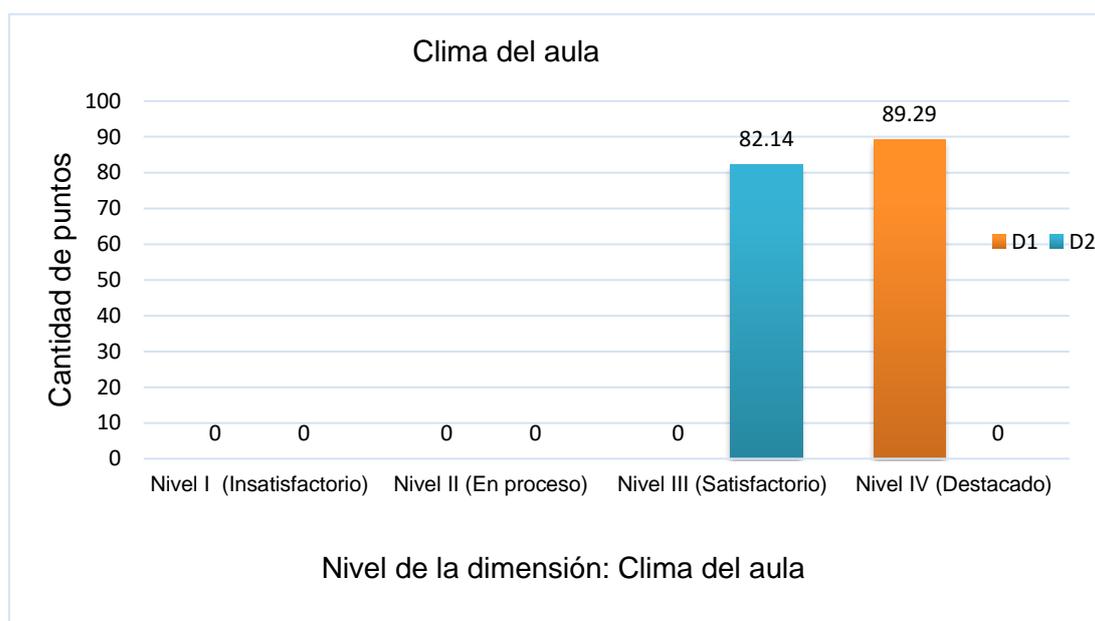
Distribución de puntos de la dimensión: Clima del aula, del acompañamiento pedagógico por docente

Clima del aula por nivel	Docente 1		Docente 2	
	Puntos	%	Puntos	%
Nivel I (Insatisfactorio)	0	0	0	0
Nivel II (En proceso)	0	0	0	0
Nivel III (Satisfactorio)	0	0	46	82,14
Nivel IV (Destacado)	50	89.29	0	0

Nota: Rúbrica de información del desempeño docente para el acompañamiento

Figura 2

Nivel de la dimensión: Clima del aula, del acompañamiento pedagógico por docente



En la tabla 5 se observa la distribución de puntos de la dimensión: Clima del aula, del acompañamiento pedagógico por docente de las siete observaciones que realizó el acompañamiento pedagógico. Las observaciones siguen lo indicado en la Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo.

En la figura 2, se muestra el nivel de la competencia 3 – Dimensión: Clima del aula. En la evaluación del acompañamiento pedagógico, se observa que el docente 1 tiene 50

puntos y el docente 2 tiene 46 puntos en la competencia 3, que representa el 89.29% ubicándose en el Nivel IV-Destacado; y 82.14% que corresponde al Nivel III-Satisfactorio del puntaje, respectivamente. El puntaje total es de 56 en los aspectos 1 y 2 que se encuentra en la Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo. Dicho promedio indica que ambos docentes, durante el proceso de enseñanza, tienen manejo de comportamiento en el aula, crean un clima armonioso propicio para el aprendizaje y estimulan una convivencia democrática en pro de construir ciudadanos críticos e interculturales.

Tabla 6

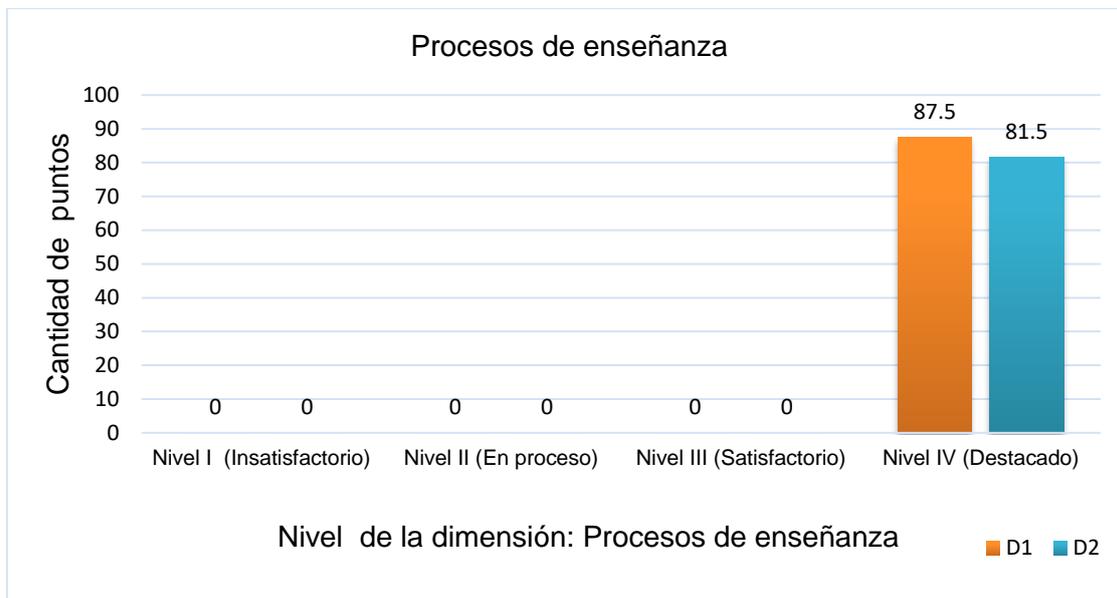
Distribución de puntos de la dimensión: Procesos de enseñanza, del acompañamiento pedagógico por docente

Procesos de enseñanza por nivel	Docente 1		Docente 2	
	Puntos	%	Puntos	%
Nivel I (Insatisfactorio)	0	0	0	0
Nivel II (En proceso)	0	0	0	0
Nivel III (Satisfactorio)	0	0	0	0
Nivel IV (Destacado)	539	87.5	502	81.5

Nota: Rúbrica de información del desempeño docente para el acompañamiento

Figura 3

Nivel de la dimensión: Procesos de enseñanza, del acompañamiento pedagógico por docente



En la tabla 6, se observa la distribución de puntos de la dimensión: Procesos de enseñanza, del acompañamiento pedagógico por docente de las siete observaciones que realizó el acompañamiento pedagógico. Las observaciones se sustentan en la Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo.

En la figura 3, se muestra el nivel de la competencia 4 – Dimensión: Procesos de enseñanza. En la evaluación del acompañamiento pedagógico, se observa que el docente 1 tiene 539 puntos y del docente 2 tiene 502 puntos en la competencia 4 que representa el 87.5 % ubicándose en el Nivel IV-Destacado; y 81.5% que corresponde también al Nivel IV-Destacado del puntaje, respectivamente. El puntaje total es de 616 en los aspectos 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 11 que se encuentran señalados en la Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo. El promedio indica que ambos docentes son mediadores y los estudiantes, son protagonistas de su aprendizaje durante los procesos pedagógicos y didácticos en los que se utiliza recursos pedagógicos y se promueve el pensamiento crítico y la participación activa.

Tabla 7

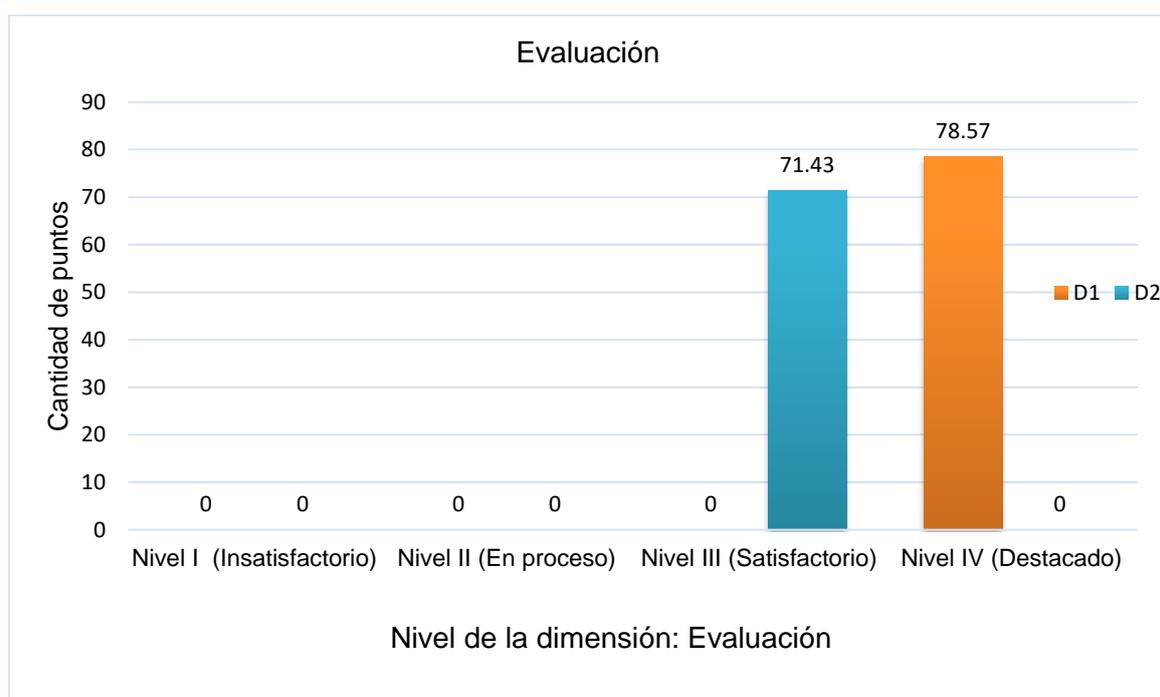
Distribución de puntos de la dimensión: Evaluación, del acompañamiento pedagógico por docente

Evaluación por nivel	Docente 1		Docente 2	
	Puntos	%	Puntos	%
Nivel I (Insatisfactorio)	0	0	0	0
Nivel II (En proceso)	0	0	0	0
Nivel III (Satisfactorio)	0	0	0	71.43
Nivel IV (Destacado)	22	78.57	0	0

Nota: Rúbrica de información del desempeño docente para el acompañamiento

Figura 4

Nivel de la dimensión: Evaluación, del acompañamiento pedagógico por docente



En la tabla 7 se observa la distribución de puntos de la dimensión: Evaluación, del acompañamiento pedagógico por docente de las siete observaciones que realizó el acompañamiento pedagógico. Las observaciones se sustentan en los indicadores de la Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo.

En la figura 4 se muestra el nivel de la competencia 5 – Dimensión: Evaluación. Se observa que, en la evaluación del acompañamiento pedagógico, el docente 1 tiene 22 puntos y el docente 2, 20 puntos en la competencia 5, que representa el 78.57 %, ubicándose en el Nivel IV- Destacado; y el docente 2, 71.43 % que corresponde al Nivel III-Satisfactorio del puntaje acumulado, respectivamente. El puntaje total del aspecto 8 es de 28 y se encuentra en la Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo. Los promedios señalados, indican que ambos docentes realizan evaluaciones mixtas del aprendizaje de los estudiantes y retroalimentación de manera constante durante la sesión.

Tabla 8

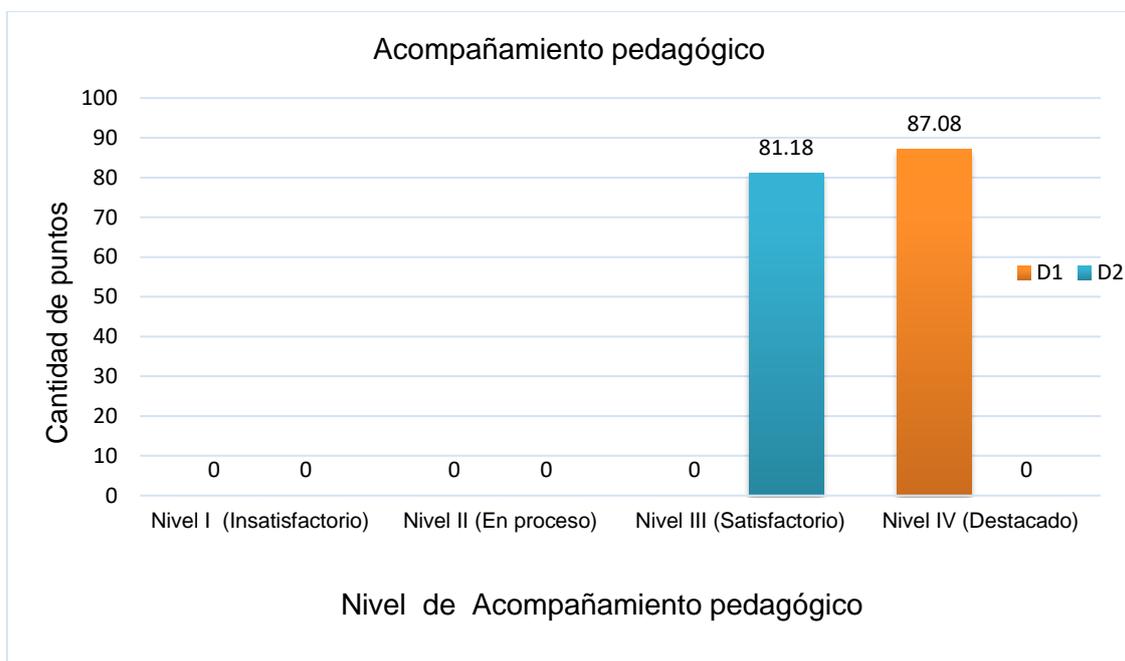
Distribución de puntaje total del acompañamiento pedagógico por docente

Acompañamiento pedagógico	Docente 1		Docente 2	
	Puntos	%	Puntos	%
Nivel I (Insatisfactorio)	0	0	0	0
Nivel II (En proceso)	0	0	0	0
Nivel III (Satisfactorio)	0	0	591	81.18
Nivel IV (Destacado)	634	87.08	0	0

Nota: Rúbrica de información del desempeño docente para el acompañamiento

Figura 5

Nivel del acompañamiento pedagógico por docente



En la tabla 8 se observa la distribución del puntaje total del acompañamiento pedagógico por docente de la Dimensión-Competencia 2, 3, 4 y 5 de las siete observaciones que realizó el acompañamiento pedagógico. Las observaciones se sustentan en la Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo.

La figura 5 muestra el nivel del acompañamiento pedagógico por docente. En la evaluación del acompañamiento pedagógico, se observa que el docente 1 obtuvo 634; y el docente 2, 591 representando el 87.08 % y el 81.18 %, respectivamente. El puntaje total es de 728 considerando las cuatro dimensiones: Planificación, Clima del aula, Procesos de enseñanza, y Evaluación los mismos que se señalan en la Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo. Los resultados indican que el docente 1, se ubica en el Nivel IV-destacado, mostrando que observa todas las conductas deseadas en el desempeño del docente; y el docente 2, en el Nivel III-Satisfactorio, practicando gran parte de las conductas deseadas en el desempeño del docente.

Tabla 9

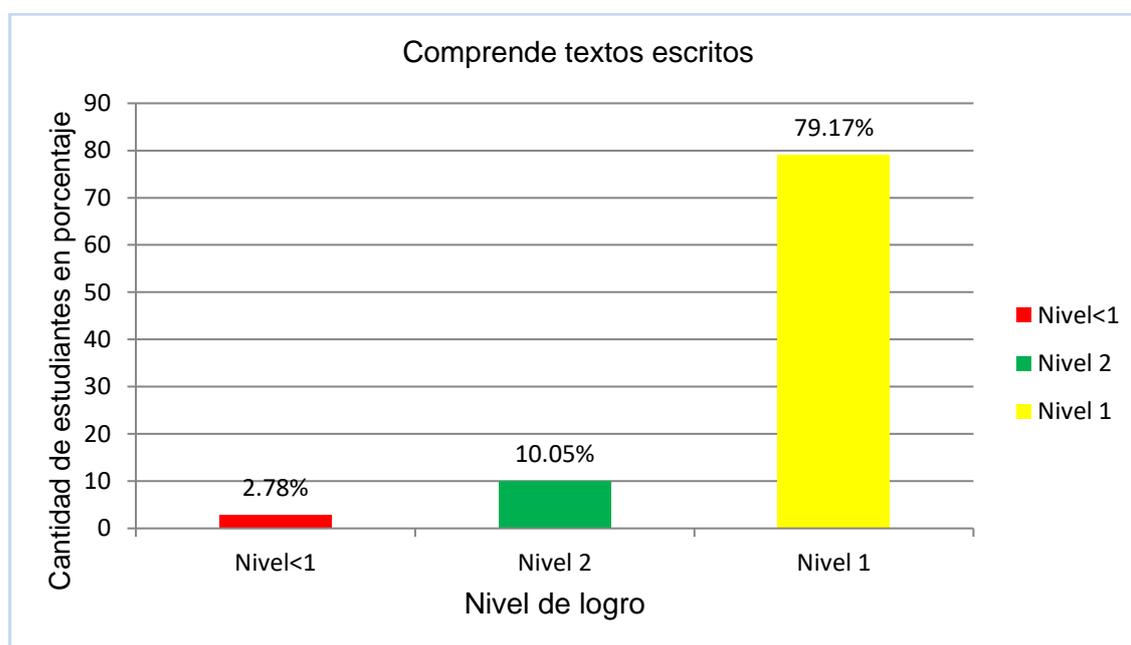
Distribución de frecuencias de notas de la dimensión: Comprende textos escritos en el aprendizaje de comunicación de los estudiantes

Nivel	fi	%
Nivel < 1	2	2.78
Nivel 1	13	10.05
Nivel 2	57	79.17
Total	72	100.00

Nota: Prueba regional nivel de logro de estudiantes, 2018

Figura 6

Nivel de logro de la dimensión: Comprende textos escritos en el aprendizaje de comunicación de los estudiantes



En la tabla 9 y la figura 6 se muestra la distribución de frecuencias y el nivel de logro de la dimensión: Comprende textos escritos en el aprendizaje de comunicación de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090.

Como se observa, los 57 estudiantes se encuentran en el nivel 1; 13, en el nivel 2; y 2, en el nivel <1. En ese mismo orden, representan el 79,17%; el 10,05%; y el 2,78%. Estos porcentajes indican que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel 1 (proceso), este grupo ha logrado desarrollar entre 9 a 13 preguntas correctas de las 15 que se presentó; en tanto, está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia de comprensión de textos; para alcanzar el logro, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable.

Por otro lado, el grupo de 13 estudiantes representan el 10.05% y se encuentran en el nivel 2 (satisfactorio). Estos alumnos, respondieron correctamente entre 14 a 15 preguntas lo que evidencia el nivel esperado de la competencia evaluada y demuestra manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas en el tiempo programado.

Por último, el grupo de 2 estudiantes constituyen el 2,78% se ubica en el nivel <1 (inicio). Los niños llegaron a responder correctamente entre 0 a 8 preguntas. En el nivel de logro de estos estudiantes se muestra un progreso mínimo de la competencia respecto al nivel esperado y evidencia, con frecuencia, dificultades en el desarrollo de las tareas; estos niños, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente. Este grupo alcanzó este nivel por problemas que influyeron en el desarrollo de su autonomía, tales como: problemas constitucionales del niño evidenciado en el trastorno de aprendizaje y el lenguaje; otro problema es la sobreprotección o lo contrario, ausencia afectiva de la madre que produce debilidad emocional repercutiendo negativamente en la salud psicológica y cognitiva del niño.

Es preciso señalar los factores que más influyen para alcanzar el nivel de logro en las competencias, estos son: La familia, espacio social en el que el niño se fortalece y genera sentimientos de confianza y seguridad del mundo que lo rodea; la escuela, allí aprenden a convivir armoniosamente en compañía de sus semejantes y asumen responsabilidades; la edad, indica el estado evolutivo del niño en relación a su edad cronológica y desarrollo de sus habilidades cognitivas, emocionales y neurológica; y el contexto, brinda las oportunidades necesarias para desenvolverse socialmente.

En el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (2009) se indica que los niños ya aprenden a leer y a escribir diversos tipos de textos en su lengua materna.

Tabla 10

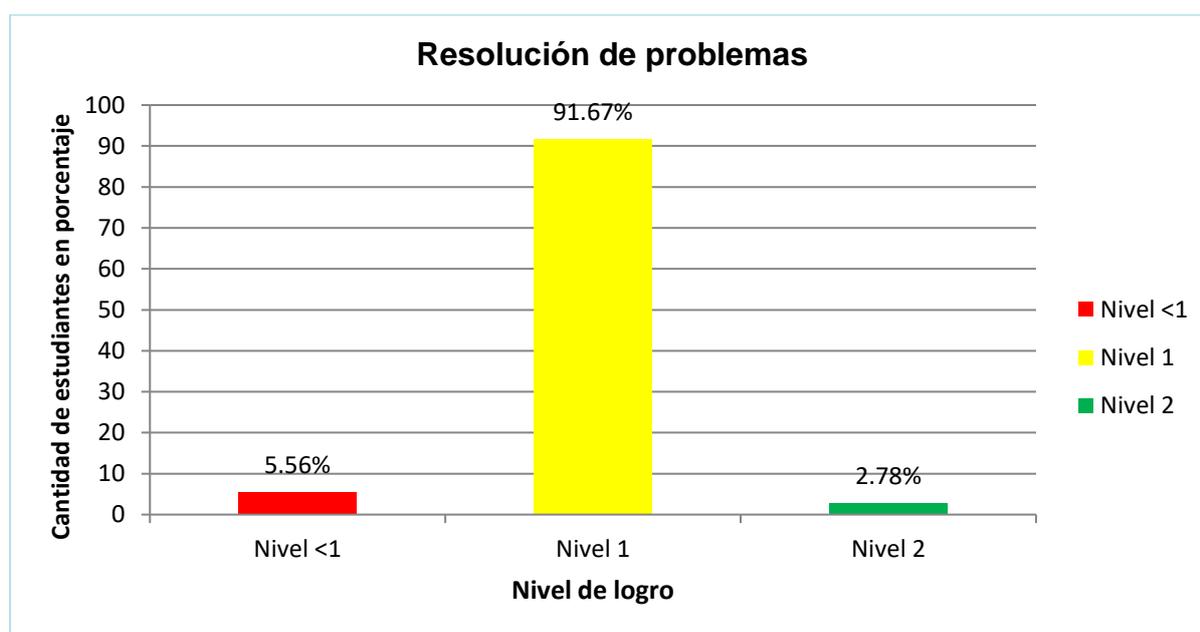
Distribución de frecuencias de notas de la dimensión: Resolución de problemas, en el aprendizaje de matemática de los estudiantes

Nivel	fi	%
Nivel < 1	4	5.56
Nivel 1	66	91.67
Nivel 2	2	2.78
Total	72	100.00

Nota: Prueba regional, nivel de logro de estudiantes, 2018

Figura 7

Nivel de logro de la dimensión: Resolución de problemas, en el aprendizaje de matemática de los estudiantes



En la tabla 10 y la figura 7, se muestran la distribución de frecuencias y el nivel de logro de la dimensión: Resolución de problemas en el aprendizaje de matemática de los estudiantes del primer grado, A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090, UGEL Ventanilla en el año 2018. Como se observa, 66 estudiantes, están en el nivel 1, representan el 91,67%; 2, se encuentran en el nivel 2, el 2,78%; y 4 se ubican en el nivel <1, estos se integran al 5.56%.

Según los promedios de notas de matemática, los resultados más destacados de los estudiantes fue el nivel 1 (proceso) quienes lograron desarrollar entre 9 a 13 preguntas correctas de las 15 que se les presentaron. Este resultado indica que el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia por lo que requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

El nivel 2 (Satisfactorio) lo integran 2 estudiantes que representan el 2.78%. Este grupo respondió correctamente entre 14 a 15 preguntas evidenciando el nivel esperado respecto a la competencia, resuelve satisfactoriamente las tareas propuestas y en el tiempo programado. Por último, 4 estudiantes se ubican en el nivel <1 (inicio), representan el 5,56 %. Estos alumnos respondieron correctamente entre 0 a 8 preguntas. En este nivel de logro, el estudiante muestra un progreso mínimo en la competencia respecto al nivel esperado y evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas. Estos estudiantes necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.

Es preciso señalar que el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (2009), indica las capacidades matemáticas en los niños se logra adquirir y desarrollar la atención, memoria y resolución de problemas de manera progresiva. Por ello, es importante considerar la edad de los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el rango de la edad que se analiza, se debe incluir materiales concretos en una forma de continuidad de aprendizaje a través de juegos lúdicos para el alcanzar los logros.

4.2. Contrastación de Hipótesis

El criterio para decidir el rechazo o no rechazo de la hipótesis nula estará en función del valor del Sig., es decir si el Sig. es menor a 0,05 se rechaza la hipótesis nula; en otros casos, no se rechaza.

Al valor del Sig. se le denomina Nivel de significación y es definido como “La probabilidad de hallar al valor muestral en la zona de rechazo de la Hipótesis nula, si la hipótesis nula es verdadera. Se indica como α , y es elegido por el investigador” (Bologna, 2015, p. 365).

Por ello, que, tenemos:

Sig. < 0,05; se rechaza la hipótesis nula. Porque es significativa.

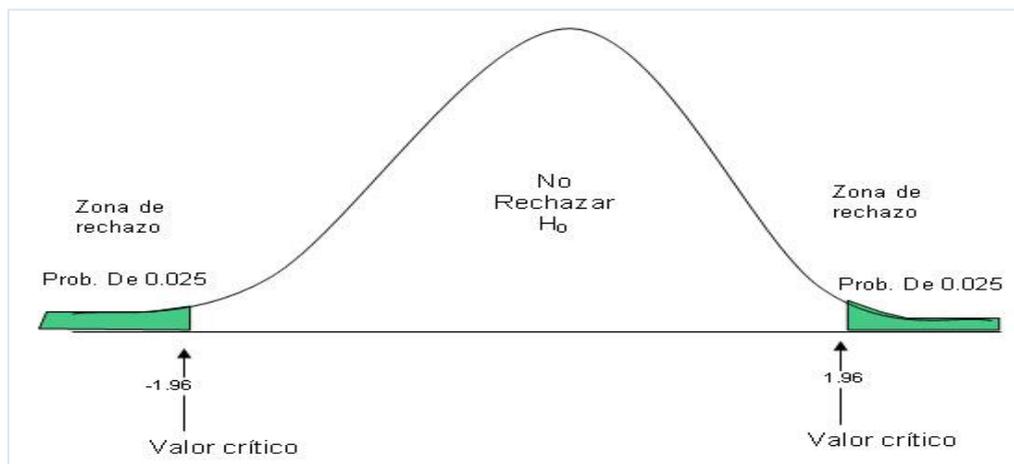
Sig. > 0,05; no se rechaza la hipótesis nula.

Sig. = 0,05; no se rechaza la hipótesis nula.

Zonas de rechazo o no rechazo de la hipótesis nula con un Sig de 0,05 con dos colas como se muestra en la Figura 8.

Figura 8

Nivel de significación de 0,05 con dos colas



La correlación de Pearson "Permite conocer la magnitud de la relación existente entre dos variables continuas y la dirección de dicha relación, la cual puede ser directa o inversa" (Bologna, 2015, p. 486).

El coeficiente de determinación es el R^2 que permitirá decidir que tanto la variable independiente explica a la variable dependiente. En efecto, se afirma que el R^2 "Es el cuadrado del coeficiente de correlación e indica la proporción de variación común entre las variables" (Gómez, 2012, p. 153).

Para la interpretación de la correlación Hernández. Fernández y Baptista (2014) presentan la siguiente interpretación:

-0.90 = Correlación negativa muy fuerte.

-0.75= Correlación negativa considerable.

-0.50= Correlación negativa media.

-0.25= Correlación negativa débil.

-0.10= Correlación negativa muy débil.

0.00= No existe correlación alguna entre las variables.

+0.10= Correlación positiva muy débil.

+0.25= Correlación positiva débil.

+0.50= Correlación positiva media.

+0.75= Correlación positiva considerable.

+0.90= Correlación positiva muy fuerte.

+1.00= Correlación positiva perfecta.

Todos los resultados se han recogido de los cálculos estadísticos con SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences), a partir de los datos proporcionados por la fuente constituida por 72 alumnos y dos docentes de comunicación y de matemática del 1^{er} grado A y del B de Educación Primaria de la Institución Educativa Antonia Moreno de Cáceres N°5090 perteneciente a la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, de la UGEL Ventanilla en el 2018.

Hipótesis Generales

H₀: No existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090 ubicado en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres de la UGEL Ventanilla, en el año 2018.

H₁: Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B” de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090, ubicado en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres de la UGEL Ventanilla, en el año 2018.

Tabla 11

Correlación entre acompañamiento pedagógico y aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria

		Acompañamiento pedagógico	Promedio total de comunicación y matemática
Acompañamiento pedagógico	Correlación de Pearson	1	,422**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	72	72
Promedio comunicación matemática	Correlación de Pearson	,422**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	72	72

Nota: Matriz de resultado. Evaluación de comunicación y de matemática-Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo. ** La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

$$R^2 = 0.178084$$

En la tabla 11 se observa que la correlación es ,422 que implica una correlación positiva débil y relación directa. Significa que a mayor acompañamiento pedagógico mejor es el aprendizaje de comunicación y matemática; El R^2 es la coeficiente de correlación de Pearson elevado al cuadrado, permite ser interpretado en el sentido que solamente en el 17, 81 % de la población estudiada existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del 1^{er} grado A y B de Educación Primaria. Por lo tanto, según la evidencia estadística (Sig, es menor que 0,05), se rechaza la hipótesis nula, quedando la hipótesis alterna: Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090 ubicado en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres correspondiente a la UGEL Ventanilla, en el año 2018.

Hipótesis Derivada 1

H0: No existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090 ubicado en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres correspondiente a la UGEL Ventanilla, en el año 2018.

H1: Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090 ubicado en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres correspondiente a la UGEL Ventanilla, en el año 2018.

Tabla 12

Correlación entre acompañamiento pedagógico y aprendizaje de comunicación de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria.

		Acompañamiento pedagógico	Promedio total de comunicación
Acompañamiento pedagógico	Correlación de Pearson	1	,425**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	72	72
Promedio de comunicación	Correlación de Pearson	,425**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	72	72

Nota: Matriz de resultado. Evaluación de comunicación y de matemática-Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo. ** La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

$R^2 = 0.180625$

En la tabla 12 se observa que la correlación es ,425 que implica una correlación positiva débil y esa relación es directa, eso significa que a mayor acompañamiento pedagógico mejor es el aprendizaje de comunicación. Además, el R^2 que es el coeficiente de correlación de Pearson elevado al cuadrado- es interpretado en el sentido de que solamente en el 18,06 % de la población estudiada existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación de los estudiantes del 1^{er} grado A y B de

Educación Primaria. Por lo tanto, según la evidencia estadística (Sig, es menor que 0,05), se rechaza la hipótesis nula, quedando la hipótesis alterna: Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090, ubicado en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, correspondiente a la UGEL Ventanilla, en el año 2018.

Hipótesis Derivada 2

H0: No existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090, ubicada en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres correspondiente a la UGEL Ventanilla, en el año 2018.

H1: Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090, ubicada en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres correspondiente a la UGEL Ventanilla, en el año 2018.

Tabla 13

Correlación entre acompañamiento pedagógico y aprendizaje de matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria

		Acompañamiento pedagógico	Promedio de notas matemática
Acompañamiento pedagógico	Correlación de Pearson	1	,321**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	72	72
Promedio de matemática	Correlación de Pearson	,321**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	72	72

Nota: Matriz de resultado. Evaluación de comunicación y de matemática-Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo. ** La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas). $R^2= 0.103041$

En la tabla 13 se observa que la correlación es ,321. Implica una correlación positiva débil -que significa a mayor acompañamiento pedagógico mejor es la nota de matemática. Ahora bien, el R^2 -que es el valor de la correlación de Pearson al cuadrado- permite ser interpretado en el sentido de que solamente en el 10, 30 % de la población estudiada existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de matemática de los estudiantes del 1^{er} grado A y B de Educación Primaria. Por lo tanto, según la evidencia estadística (Sig. Menor que 0,05) se rechaza la hipótesis nula, quedando la hipótesis alterna: Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de matemática de los estudiantes del primer grado, secciones, A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N°5090, ubicada en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, correspondiente a la UGEL Ventanilla, en el año 2018.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo fundamental determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090 ubicada en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres correspondiente a la UGEL Ventanilla, en el año 2018.

Los resultados obtenidos confirman lo planteado en la hipótesis general en la que se sostiene que existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del primer grado, de las secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090 ubicada en la urbanización Antonia Moreno de Cáceres correspondiente a la UGEL Ventanilla, en el año 2018.

Los niños de primer grado que forman la muestra aplicaron tres evaluaciones: Inicio-proceso-salida en el año escolar 2018. La mayoría de obtuvo el nivel 1 (proceso) en el aprendizaje de comunicación en la competencia: Comprende texto escritos, así como en aprendizaje de matemática con el enfoque: Resolución de problemas. Estos resultados obtenidos fueron se explican por el acompañamiento pedagógico que tuvieron los docentes de aula durante el año académico que se resumen en siete visitas, durante el año académico, por el acompañante con la finalidad de mejorar el desempeño docente.

En lo referente a las hipótesis derivadas las que sostienen que existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación, así como entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de matemática de los estudiantes objeto de este estudio, esta relación ha sido comprobada en vista que en el momento de la evaluación de inicio los niños estaban en el nivel < 1 (inicio) y pocos estudiantes alcanzaron el nivel 1 (proceso) y nivel 2 (satisfactorio) respecto a matemática y comunicación. Posteriormente, al culminar la aplicación en el aprendizaje de comunicación, 13 estudiantes se ubicaron en el nivel 2 (satisfactorio); 57 en el nivel 1 (proceso); y 2 en el nivel <1 (inicio). En el caso del aprendizaje de matemática, 2 estudiantes se ubicaron en el nivel 2 (satisfactorio); 66, en el nivel 1 (proceso); y 4, en el nivel <1 (inicio). Es decir que la mayoría de los niños se encuentran en el nivel 1 (proceso), lo que indica que está próximo o cerca de alcanzar el nivel esperado respecto a la competencia; pero para lograrlo, requiere acompañamiento durante un tiempo razonable.

Los estudiantes han tenido dificultades al resolver problemas de mayor complejidad con operaciones, aritméticas y algebraicas, que requieren más de un paso para obtener la solución. También les resultó complicado resolver preguntas inferenciales en comprensión lectora e interpretar lo que el autor comunica. En la inferencia, el lector toma los elementos explícitos del texto, establece relaciones entre ellos para finalmente inferir o extraer las ideas que el autor no plasmó, pero quiso comunicar. En el caso de la muestra estudiada, si bien en algunas ocasiones, el estudiante no infiere, en otras lo escribe explícitamente las ideas del autor.

Esto puede significar que, en el aprendizaje de matemática, el acompañamiento pedagógico se centró en la resolución de problemas en el que se parte de lo concreto a lo pictórico, y luego se pasa a las representaciones abstractas; lo mismo para el caso del aprendizaje de comunicación en el que se utiliza estrategias antes, durante y después de la lectura. Finalmente, el desempeño docente fue supervisado y monitoreado por el acompañante.

Los hallazgos han podido ser comparados y se fundamentan con los antecedentes nacionales e internacionales sobre el acompañamiento pedagógico, tal como sostiene Callomamani (2013), quien en su estudio sobre la influencia en el desempeño laboral de los docentes de la institución educativa 7035 de San Juan de Miraflores los resultados demostraron que los factores de la supervisión pedagógica influyen en desempeño laboral de los docentes.

Por su parte Balzán (2008), realizó una investigación que alcanza también el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente, la cual aplicó para la educación básica en su tercera etapa en el estado de Zulia en Venezuela. Tras la aplicación de las evaluaciones, su trabajo confirmó la relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente; pues observó que en la medida que aumentó el valor del acompañamiento pedagógico del supervisor la variable desempeño docente también se incrementó de manera significativa.

En el caso de García (2008) que analizó la calidad de la gestión académica administrativa y el desempeño docente en la unidad de posgrado de la UNMSM; concluyó que la calidad de la gestión académico administrativa se relacionó significativamente con el desempeño docente y con la responsabilidad docente ubicado en un nivel aceptable. En el caso del estudio de Perdomo (2013) de una escuela básica de la provincia de Ocotepeque en Honduras, planteó conocer el cambio educativo generado por el acompañamiento pedagógico del supervisor y el desempeño docente en el primer ciclo de educación básica. Perdomo concluyó que eran los únicos en Honduras que cumplieron con el porcentaje del rendimiento académico en matemáticas; además, tuvo un porcentaje positivo en el indicador de supervisión docente lo que deja en evidencia no solo los beneficios del proceso de supervisión, sino también los resultados en el aprendizaje de matemática.

Es preciso señalar que los resultados de otras investigaciones no fueron óptimos, como el de Calderón (2013) quien, en su investigación sobre el acompañamiento pedagógico en el desempeño docente del formador de formadores, establece que para un efectivo proceso de acompañamiento pedagógico se requiere que los instrumentos sean adecuados

y que en su diseño se considere generar en los docentes una cultura de permanente revisión de la práctica pedagógica en pro de mejorar su propio desempeño. El acompañamiento pedagógico no solo requiere la buena intención de los directivos para llevarla a cabo, sino también que se acompañe con una programación planificada y el diseño de los instrumentos reales y óptimos para ser aplicados.

La propuesta de la investigación de González (2008), se origina por fallas y omisiones en la planificación y asesoramiento durante el proceso de supervisión educativa en Venezuela, ésta no garantizaba una eficiente supervisión de la acción docente. Ante esta situación González propuso un modelo de supervisión educativa que optimice la categorización de las funciones técnicas, administrativas, sociales, de asistencia y de medición de distintos ámbitos de la supervisión escolar. Con su aplicación se enfrentó los retos y desafíos que presentaban los anteriores modelos de supervisión.

Cabe mencionar que los resultados de esta tesis no pudieron ser comparados con otras investigaciones debido a la escasa investigación sobre el acompañamiento pedagógico en el aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del primer grado de educación primaria en nuestro país. Esta es una de las limitaciones que ha enfrentado esta investigación y de las que se ha dado cuenta en páginas anteriores.

CONCLUSIONES

Al término de la presente investigación y luego de haber analizado e interpretado los resultados obtenidos de la evaluación aplicada a los estudiantes del primer grado de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N° 5090, ubicado en Ventanilla, en el año 2018, se establecen las siguientes conclusiones:

1. Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación de los estudiantes del primer grado, de las secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N°5090.
2. Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de matemática de los estudiantes del primer grado, de las secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N°5090.

3. El acompañamiento pedagógico ha demostrado ser efectivo en el progreso del desempeño docente.
4. El acompañamiento pedagógico ha demostrado ser positivo en el incremento del nivel de logro en el aprendizaje de matemática y comunicación de los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N°5090 de la UGEL Ventanilla, en el año 2018.
5. El nivel de logro en la resolución de problemas matemáticos y de comprensión lectora, que presentan los estudiantes del primer grado, secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N°5090 están en el nivel 1 (Proceso), en el año 2018.

RECOMENDACIONES

Como resultado de este trabajo de investigación se propone lo siguiente:

1. Realizar un seguimiento sobre el nivel de logro en resolución de problemas y comprensión lectora a los estudiantes que participaron de esta investigación.
2. Poner en conocimiento de los docentes y especialistas los resultados de esta investigación. Por la mejora del desempeño docente y sus beneficios en el aprendizaje de los estudiantes el IE Antonia Moreno de Cáceres dejará el nivel de colegio focalizado.
3. Implementar el programa de acompañamiento pedagógico en todas las IIEE estatales y privadas tanto para la mejora del desempeño docente como para alcanzar resultados óptimos en el aprendizaje de comunicación y matemática.
4. Emplear y difundir el acompañamiento pedagógico como guía y herramienta de trabajo, con el fin de mejorar el nivel de logro en las resoluciones de problemas y comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de primaria de otras IIEE.
5. Realizar una investigación que recoja la experiencia de los docentes que han participado en el programa de acompañamiento pedagógico desde el primer grado de primaria hasta culminar el segundo grado.

REFERENCIAS

- Balzán, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en las escuelas de III etapa de básica* [Tesis de maestría, Universidad Rafael Urdaneta].
<https://remembranza.wordpress.com/acompanamiento-pedagogico-del-supervisor-y-desempeno-docente-en-las-escuelas-de-iii-etapa-de-basica/>
- Barboza, T. (2012). *Los materiales auditivos y su relación con el rendimiento académico del idioma inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Josefa Carrillo y Albornoz, Lurigancho-Chosica* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1199/T025_70086622T.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bologna, E. (2015). *Estadística para Psicología y Educación* (3.^a ed.). Córdova Brujas
- Calderón, R. (2013). El acompañamiento pedagógico en el desempeño docente del formador de formadores, 2, 1-3. <http://repositorio.unan.edu.ni/5865/2/62-229-1-PB.pdf>
- Callomamani, R. (2013). *La supervisión pedagógica y el desarrollo laboral de los docentes de la Institución Educativa 7035 de San Juan de Miraflores* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/1687/Callomamani_ar.pdf?sequence=1
- Camino, C. (2015). Los *Bits* de lectura como herramienta para la estimulación lectora en los niños del centro de estimulación temprana *Baby Gym*. [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato].
<http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/17252/1/Tesis%20Maria%20Gabriela%20Camino%20Cepeda.pdf>
- Campo, A. (2012). *Autoevaluación de una Institución Educativa de la Región Callao*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1126/1/2012_Campos_Autoevaluaci%C3%B3n%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20de%20la%20Regi%C3%B3n%20Callao.pdf

Congreso de la República del Perú (2012). Ley N° 28044, Ley de General de Educación.

Lima, https://observatoriodelasfamilias.mimp.gob.pe/normatividad/II-instrumentales/2_1_normatividad_general/2_1_3_Leyes_Generales/Ley-28044-LGEd.pdf

Delgado, M. (2018). *Efectividad del “Método Singapur” en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes del tercer grado de primaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Villa el Salvador* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13335/Delgado%20Pacheco_Mayta%20Quispe_Alfaro%20Medina_Efectividadm%C3%A9todo_Singapur1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz, V. (2009). *Metodología de la Investigación científica y bioestadística: para médicos, odontólogos y estudiantes de ciencias de la salud*. (2ª. Ed.). RIL ediciones.

Espinoza, E. (2016). Universo, muestra y muestreo (diapositiva). UIC. 123 diapositivas

Francia, L. (2017). *Aplicación de un programa educativo basado en el Método Doman para mejorar la memoria visual en los estudiantes de educación inicial* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI].

<https://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/274/1/Aplicacion%20de%20un%20programa%20educativo%20basado%20en%20el%20metodo.pdf>

García, J. (2008). *La calidad de la gestión académico administrativa y el desempeño docente en la Unidad de Post-Grado según los estudiantes de maestría de la Facultad de Educación de la UNMSM*. [Tesis de doctor, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2620/Garcia_cj%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Gómez, A. Direz, J. Ormazábal, J. Flecha, R. y Vilá, R. (2012). *Estadística básica para educadores*. Síntesis.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica* (1ª.Ed.). Brujas Ediciones.
- González, A. (2008). Modelo para la supervisión educativa en Venezuela, 29(44), 29-46.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-2.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill Education.
- Hernández, S. Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%205ta%20Edicion.pdf
- Mapp, I. y Secaida, U. (2012). *Una mirada de la supervisión educativa en la región de Darién*. ISAE Universidad.
<https://isae.metabiblioteca.org/cgi-bin/koha/opacimageviewer.pl?biblionumber=456>
- Martínez, V. (2004). *Fundamentos teóricos para el proceso del diseño de un protocolo en investigación* (1a. Ed.). Plaza y Valdés.
- Ministerio de Educación (2019). Con qué aprenden. *Aprendizajes*.
<http://www.minedu.gob.pe/politicas/aprendizajes/conqueaprenden.php>
- Ministerio de Educación (2016 a). Resolución de Secretaría General N° 008-2016- MINEDU. Norma que establece disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la Educación Básica.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/110505/_008-2016-MINEDU_-_14-01-2016_03_18_19_-RSG_N__008-2016-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación (2016 b). *Currículo Nacional de la Educación Básica Regular: Programa Curricular de Educación Primaria*. Lima, Perú.

- Ministerio de Educación (2016 c). *Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo. Soporte Pedagógico*. Metrocolor S.A Ediciones.
- Ministerio de Educación (2015 a). *Rutas de aprendizaje: Área curricular comunicación 1° y 2° grados de educación primaria*. Fascículo 1. Metrocolor S.A Ediciones.
- Ministerio de Educación (2015 b). *Rutas de aprendizaje: Área curricular matemática 1° y 2° grados de educación primaria*. Fascículo 1. Metrocolor S.A Ediciones.
- Ministerio de Educación (2014). *Programa de Educación: Logros de Aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Regular – PELA 2013 – 2016*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2013). *Rutas de aprendizaje: Hacer uso de saberes matemáticos para afrontar desafíos diversos. Fascículo 2*. Lima, Perú: Metrocolor S.A Ediciones.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco de buen desempeño docente*. Navarrete Ediciones.
- Ministerio de Educación, Gobierno de España (2011). *Premios Marta Mata a la calidad de los centros educativos 2010*.
- Ministerio de Educación (2010). *Orientaciones para el acompañamiento pedagógico en el Marco del programa estratégico logros de aprendizaje al finalizar el III ciclo de la EBR*. Dirección General de Educación Básica Regular.
<http://propuestaciudadana.org.pe/sites/default/files/orientaciones-acompanamiento-pedagogico-EBR.PDF>
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular Educación Primaria*. Dirección General de Educación Básica Regular. Cied Editorial.
- Nieto, S. (2009). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ortiz, F. (2004). *Diccionario de metodología de la investigación científica*. Limusa
- Otero, A. (2018). *Enfoques de investigación: Métodos para el Diseño Urbano*
https://www.researchgate.net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION_TABLA_DE CONTENIDO_Contenido

- Perdomo, N. (2013). *El acompañamiento pedagógico de parte de la unidad de supervisión de la Dirección Departamental de Educación de Ocoatepeque, como proceso de gestión en el salón de clases en el Primer Ciclo de Educación Básica del Distrito Escolar No.1* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Tegucigalpa]. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcm9246>
- Real Academia Española (2019) *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/familia>
- Riesco, S. (19 de setiembre de 2018). Formación continua para docentes: ¿en qué consiste? Formación. Com, 1. https://www.formazion.com/noticias_formacion/formacion-continua-para-docentes-en-que-consiste-org-5293.html
- Santiváñez, V. (2013). La formación continua del Profesor de Educación Secundaria en el Perú: Un problema por resolver. *Revista Cultura*. http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_27_1_formacion-continua-del-profesor-de-educacion-secundaria-en-el-peru-un-problema-por-resolver.pdf
- Xunta de Galicia (2006). *Personal Laboral Psicólogo Grupo I*. MAD- Eduforma editorial.
- .

ANEXOS

Anexo 1 *Matriz de consistencia*

*Acompañamiento pedagógico y aprendizaje de Comunicación y de Matemática de los
estudiantes de Educación Básica Regular (primaria) de la Región Callao (2018)*

Anexo 1 Matriz de consistencia

Acompañamiento pedagógico y aprendizaje de Comunicación y de Matemática de los estudiantes de Educación Básica Regular (primaria) de la Región Callao (2018)

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variable independiente			
¿Cuál es la relación entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del primer grado de las secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N°5090, de la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, UGEL Ventanilla, en el año 2018?	Determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del primer grado, de las secciones, A y B de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N°5090, de la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, UGEL Ventanilla, en el año 2018.	Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación y matemática de los estudiantes del primer grado de las secciones A y B de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N°5090, de la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, UGEL Ventanilla, el año 2018.	Acompañamiento pedagógico.	Planificación	Planificación de la sesión	Aspecto 03 Nivel 1,2,3,4
				Clima del aula	Generación de climas favorables para los aprendizajes.	Aspecto 01 Nivel 1,2,3,4
					Manejo de comportamiento en el aula.	Aspecto 02 Nivel 1,2,3,4
					Pensamiento crítico.	Aspecto 04 Nivel 1,2,3,4
					Participación activa de las y los estudiantes.	Aspecto 05 Nivel 1,2,3,4
				Procesos de enseñanza	Maximización del tiempo.	Aspecto 06 Nivel 1,2,3,4
					Uso pedagógico de los materiales y recursos.	Aspecto 07 Nivel 1,2,3,4

Problema específicos	Objetivo específicos	Hipótesis derivadas			
¿Cuál es la relación entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación de los estudiantes del primer grado, de las secciones A y B, de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N°5090, de la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, UGEL Ventanilla, en el año 2018?	Determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación de los estudiantes del primer grado, de las secciones A y B de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N°5090, de la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, UGEL Ventanilla, en el año 2018.	Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de comunicación de los estudiantes del primer grado, de las secciones A y B de educación primaria de la IE Antonia Moreno de Cáceres N°5090, de la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, UGEL Ventanilla, en el año 2018.		Procesos pedagógicos	<p>Aspecto 09</p> <p>9.1 Nivel 1,2,3,4</p> <p>9.2 Nivel 1,2,3,4</p> <p>9.3 Nivel 1,2,3,4</p> <p>9.4 Nivel 1,2,3,4</p> <p>9.5 Nivel 1,2,3,4</p> <p>9.6 Nivel 1,2,3,4</p> <p>9.1 Nivel 1,2,3,4</p> <p>Aspecto 10 área de matemática</p> <p>10.1 Nivel 1,2,3,4</p> <p>10.2 Nivel 1,2,3,4</p> <p>10.3 Nivel 1,2,3,4</p> <p>10.4 Nivel 1,2,3,4</p> <p>Aspecto 11 área de comunicación</p> <p>11.1 Nivel 1,2,3,4</p> <p>11.2 Nivel 1,2,3,4</p> <p>11.3 Nivel 1,2,3,4</p> <p>11.4 Nivel 1,2,3,4</p> <p>11.5 Nivel 1,2,3,4</p> <p>11.6 Nivel 1,2,3,4</p> <p>11.7 Nivel 1,2,3,4</p> <p>11.8 Nivel 1,2,3,4</p>
¿Cuál es la relación entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de matemática de los estudiantes del primer grado, de las secciones A y B de educación primaria	Determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de matemática de los estudiantes del primer grado, de las secciones A y B de educación primaria	Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje de matemática de los estudiantes del primer grado, de las secciones A y B de educación primaria de la IE Antonia	Evaluación	Retroalimentación durante la sesión	<p>Aspecto 08</p> <p>Nivel 1,2,3,4</p>

de la IE Antonia Moreno de Cáceres N°5090, de la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, UGEL Ventanilla, en el año 2018?	de la IE Antonia Moreno de Cáceres N°5090, de la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, UGEL Ventanilla, en el año 2018.	Moreno de Cáceres N°5090, de la urbanización Antonia Moreno de Cáceres, UGEL Ventanilla, en el año 2018.	Variable dependiente Aprendizaje de comunicación	Comprende textos escritos	Se apropia del sistema de escritura	Prueba de inicio Ítems 3,4,5,7,8,12 Prueba de proceso Ítems 3,4,5,7,8,12 Prueba de salida Ítems 1,2
		Prueba de inicio Ítems 1,2,6,13 Prueba de proceso Ítems 1,2,6,13 Prueba de salida Ítems 3,4,5,9,12,13				
		Prueba de inicio Ítems 9,10,11,14,15 Prueba de proceso Ítems 9,10,11,14,15 Prueba de salida Ítems 6, 7, 8, 10,11,14,15				
			Aprendizaje de matemática	Resolución de problemas	Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad.	Prueba de inicio Ítems 1,3,4,5,10,11,13 Prueba de proceso Ítems 1,3,4,5,10,11,13 Prueba de salida Ítems 4,5,7,11,12, 14

Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio	Prueba de inicio Ítem 9 Prueba de proceso Ítem 9 Prueba de salida Ítems 2, 3, 6,10
Actúa y piensa matemáticamente situaciones de forma, movimiento y localización.	Prueba de inicio Ítems 2,6,7 Prueba de proceso Ítems 2,6,7 Prueba de salida Ítems 1
Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de gestión de datos incertidumbre	Prueba de inicio Ítems 8,12,14,15 Prueba de proceso Ítems 8,12,14,15 Prueba de salida Ítems 8,9,13,15

Anexo 2

*Rúbrica de observación del desempeño docente para el acompañamiento
pedagógico del docente de aula del III ciclo*

ANEXO 2

RÚBRICA DE OBSERVACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE
Para el acompañamiento pedagógico del docente de aula del III ciclo

Código Modular de la IE:	Número y/o nombre de la Institución Educativa:				
UGEL:	Fecha de Visita: ____/____/____			N° de Visita al docente:	
Nombres COMPLETOS del acompañante:		Apellidos COMPLETOS del acompañante:		DNI del acompañante:	

I. DATOS DEL DOCENTE ACOMPAÑADO

Nombres COMPLETOS del docente:	Apellidos COMPLETOS del docente:				
DNI del docente:	Grado:		Sección:		

II. DATOS DE LA VISITA AL AULA

Marca con un aspa (X) y/o complete la información solicitada, según corresponda:

Tipo de visita: Visita diagnóstica () Visita de acompañamiento () Visita de cierre ()	¿Qué actividad se realizó en la visita al aula? () ()	Observación participante () Sesión compartida ()
Área o áreas desarrolladas por el docente en la visita: Matemática () Comunicación ()	Ciencia y ambiente () Personal social () Tutoría ()	Competencia(s) pedagógica(s) fortalecidas en la visita: () ()
N° de estudiantes presentes en la visita: N° de hombres: _____ N° de mujeres: _____	Turno: Mañana () Tarde ()	Hora de inicio de la visita: _____:_____ Hora de término de la visita: _____:_____
Tiempo de duración de la jornada de observación participante o sesión compartida: _____:_____	Tiempo de duración de la reunión de reflexión sobre la práctica: _____:_____	

Matriz de Competencias y Aspectos a observar en la rúbrica:

Competencia 02: Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.	Competencia 03: Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Competencia 04: Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos las y los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica todo lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	Competencia 05: Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.
- Planificación de la sesión	- Generación de climas favorables para los aprendizajes. - Manejo de comportamiento en el aula.	- Pensamiento crítico. - Participación activa de las y los estudiantes. - Maximización del tiempo. - Uso pedagógico de los materiales y recursos. - Procesos pedagógicos - Procesos didácticos por área	- Retroalimentación durante la sesión

III. OBSERVACIÓN AL DOCENTE EN AULA

A continuación, marca con un aspa (X) el nivel de logro (del 1 al 4) para cada rúbrica, de acuerdo a la sesión observada.
 Lee detenidamente la descripción de cada nivel de logro antes de responder.

ASPECTO 01: GENERACIÓN DE CLIMAS FAVORABLES PARA LOS APRENDIZAJES

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
El docente no promueve relaciones de respeto y confianza en el aula. Su relación con las y los estudiantes es irrespetuosa o agresiva.	El docente promueve en ocasiones relaciones de respeto en el aula. Su relación con las y los estudiantes es distante.	El docente promueve relaciones de respeto en el aula. Su relación con las y los estudiantes es cercana.	El docente promueve relaciones de respeto y confianza en el aula. Su relación con las y los estudiantes es afectuosa y cercana.
CRITERIOS:			
<ul style="list-style-type: none"> - Las interacciones con las y las y los estudiantes son generalmente irrespetuosas y/o conflictivas. - El docente no interviene frente a las situaciones de falta de respeto, hasta las puede fomentar, mostrándose sarcástico y/o hostil. - Las y los estudiantes NO se muestran dispuestos a trabajar en grupos y/o compartir roles o materiales. - El docente evidencia las bajas expectativas que tiene con respecto a los aprendizajes de sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las interacciones son generalmente respetuosas, pero distantes. - El docente a veces interviene para detener las faltas de respeto y en otras ocasiones las deja pasar. - Las y los estudiantes se muestran dispuestos a trabajar en grupos, pero tienen dificultades para compartir roles o materiales. - El docente no comunica las expectativas que tienen con respecto a los aprendizajes de sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las interacciones en el aula son respetuosas y cercanas. - El docente interviene para detener las faltas de respeto entre estudiantes. - Las y los estudiantes están habituados a trabajar en grupos, no tienen dificultades para compartir materiales, pero sí roles. - El docente comunica las altas expectativas que tiene con respecto a los aprendizajes de sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las interacciones en el aula, promueven la confianza con respeto y son afectuosas. - El docente no permite faltas de respeto entre estudiantes. Si estas ocurren promueve la reflexión sobre lo sucedido. - Las y los estudiantes los estudiantes están habituados a trabajar en grupos, no tienen dificultades para compartir materiales ni roles. - El docente comunica las altas expectativas que tiene con respecto a los aprendizajes de sus estudiantes y las refuerza.

ASPECTO 02: MANEJO DE COMPORTAMIENTO EN EL AULA

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
El docente reacciona de manera agresiva y descalificadora ante los comportamientos inadecuados, que interfieren con el desarrollo de la sesión de aprendizaje, o en los que no se respetan las normas de convivencia en el aula, mostrando poco manejo del aula.	El docente muestra indiferencia ante los comportamientos inadecuados, que afectan el aprendizaje de los estudiantes o en los que no se respetan las normas de convivencia del aula, interfiriendo con el desarrollo de la sesión de aprendizaje	El docente emplea como estrategias el diálogo y la reflexión para reorientar los comportamientos inadecuados o en los que no se respetan las normas de convivencia del aula. Explica como el comportamiento afecta el aprendizaje de los y las estudiantes.	El docente emplea estrategias de diálogo y reflexión que promueve la autoregulación y la resolución de conflictos, orientando a los estudiantes hacia un compromiso de mejora y la puesta en práctica de las normas de convivencia en el aula. Como resultado, se facilita un ambiente favorable para el aprendizaje.
CRITERIOS:			
<ul style="list-style-type: none"> - Las normas de convivencia no han sido establecidas. - El docente no monitorea el comportamiento de las y los estudiantes, de modo que pasa por alto las faltas de respeto a las normas de convivencia en el aula. - El docente no interviene ni promueve la reflexión sobre el comportamiento inadecuado. No hay respuesta del docente ante las actitudes inadecuadas de convivencia de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las normas de convivencia han sido establecidas, pero su aplicación es inconsistente. El docente pasa por alto las actitudes que no permiten una adecuada convivencia en el aula, busca inhibir los malos comportamientos. - El docente monitorea a los estudiantes solo en ciertos momentos de trabajo en el aula. - El docente suele centrarse en corregir los comportamientos inadecuados, en lugar de reforzar los positivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las normas de convivencia han sido establecidas de manera clara, pero tardía, la mayoría de las veces, el docente actúa en coherencia con ellas. - El docente monitorea y está atento al comportamiento de las y los estudiantes en toda la jornada escolar. - El docente redirige los comportamientos inadecuados, explicando y dialogando sobre lo acontecido, pero no genera reflexión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las normas de convivencia han sido establecidas de manera clara y oportuna, y el docente actúa en coherencia con ellas. - El docente monitorea y está atento al comportamiento de los estudiantes, y les brinda retroalimentación oportuna. - El docente redirige los comportamientos inadecuados de manera eficaz, utilizando la reflexión para promover una convivencia saludable.



PERÚ
Ministerio de Educación

Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica

Dirección General de Educación Básica Regular

Dirección de Educación Primaria

Soporte Pedagógico

ASPECTO 03: PLANIFICACIÓN DE LA SESIÓN

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
La sesión de aprendizaje observada no cuenta con un propósito definido y las actividades no guardan relación con las competencias y situación significativa planteada. No se realiza un cierre de la sesión.	El docente no explicita el propósito de la sesión. Si bien se evidencia que hay actividades planeadas, no son coherentes con las competencias ni la situación significativa planteada. No se realiza un cierre de la sesión.	El docente explicita el propósito de la sesión de manera comprensible para las y los estudiantes. Las actividades han sido planeadas y la mayoría son coherentes con las competencias y situación significativa planteada. El docente intenta hacer un cierre de la sesión, pero este no hace referencia al propósito de la sesión.	El docente explicita el propósito de la sesión de manera comprensible para las y los estudiantes. Las actividades han sido planeadas y son coherentes con las competencias y situación significativa planteada. El docente hace un cierre de la sesión haciendo referencia al propósito de esta.
CRITERIOS:			
<ul style="list-style-type: none"> - La sesión observada no ha sido planificada, es improvisada. - El docente no explicita el propósito de la sesión en ningún momento. - Cuando acaba la sesión el docente no realiza un cierre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades han sido planificadas pero no existe coherencia entre ellas, con la situación significativa ni las competencias planteadas. - El docente explica el propósito de la sesión, pero no manera clara, los estudiantes no saben que se espera que logren. - Cuando acaba la sesión, el docente realiza un cierre, pero no considera los propósitos de la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de actividades, han sido planificadas, se considera la coherencia entre la situación significativa y las competencias planteadas. - El docente comunica a los estudiantes, el propósito de la sesión utiliza un lenguaje poco comprensible para los estudiantes. - El docente trata de hacer un cierre pero se limita a repasar las actividades, sin hacer referencia al propósito, ni realizar la metacognición. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades han sido planificadas se considera la coherencia entre la situación significativa y las competencias planteadas. - El docente comunica a las y los estudiantes el propósito de la sesión, en un lenguaje claro y comprensible. - El docente realiza un cierre de la sesión haciendo referencia a las actividades realizadas y su relación con el propósito pedagógico, además realiza la metacognición.

ASPECTO 04: PENSAMIENTO CRÍTICO

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
El docente no realiza preguntas, ni propone situaciones para la reflexión, solo propone actividades mecánico-repetitivas.	El docente realiza preguntas cerradas o propone situaciones que llevan a actividades mecánico repetitivas o de aplicación.	El docente realiza preguntas y propone situaciones que buscan desarrollar la indagación y reflexión en las y los estudiantes, aunque no siempre lo logra; y propone actividades de clasificación, categorización y comparación.	El docente fomenta el diálogo y el debate; propone situaciones o actividades que promueven el análisis y el razonamiento, la experimentación, la predicción, la resolución de problemas y/o la aplicación de lo aprendido a situaciones nuevas.
CRITERIOS:			
<ul style="list-style-type: none"> - En general las preguntas o situaciones propuestas son de respuesta sí/no, para repetir lo que se les acaba de enseñar o que sólo tienen una respuesta correcta. - El docente no le da tiempo al estudiante para procesar lo aprendido y/o fomentar la conexión de conceptos. - El docente propone actividades en la sesión que son de memorización, repetición literal, dictado o copia. - El docente tiende a hablar más que las y los estudiantes, sin brindar espacios para que estos parafraseen, o hagan un resumen de lo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de preguntas o situaciones propuestas son cerradas (sí/no), para repetir lo que se les acaba de enseñar o parafrasear. - El docente brinda el tiempo, pero no propone situaciones o da oportunidades para que los estudiantes comparen, concluyan o argumenten diversas situaciones. - El docente propone actividades para que los estudiantes solo apliquen fórmulas o sigan procedimientos, que consisten en una secuencia de pasos que es necesario seguir para llegar a la respuesta. - El docente dedica gran tiempo a la explicación, aunque en ocasiones pide que resuman o repitan lo que han aprendido de manera literal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se plantean preguntas de respuesta abierta y cerrada que promueve situaciones para que los estudiantes desarrollen conceptos, investiguen, expliquen. - El docente brinda tiempo y oportunidades para que los estudiantes comparen, concluyan o argumenten diversas situaciones; sin embargo no hace cierres ni promueve la elaboración de conclusiones. - El docente plantea actividades donde las y los estudiantes deban determinar si algo corresponde a una categoría, concepto o principio. - El docente promueve que los estudiantes expliquen lo aprendido en sus propias palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de preguntas o situaciones son abiertas y promueven que las y los estudiantes desarrollen conceptos, investiguen, encuentren sus propias respuestas y profundicen. - El docente brinda tiempo y oportunidades para que los estudiantes comparen, concluyan o argumenten diversas situaciones; hagan hace cierres ni promueve la elaboración de conclusiones. - El docente promueve actividades que permiten el análisis y razonamiento a través de la experimentación, la predicción, la resolución de problemas y la aplicación de lo aprendido a situaciones nuevas. - El docente promueve constantemente la discusión de ideas entre él y los estudiantes y entre estos; para promover procesos de reflexión o discusión colectiva.



PERÚ
Ministerio de Educación

Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica

Dirección General de Educación Básica Regular

Dirección de Educación Primaria

Soporte Pedagógico

ASPECTO 05: PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
El docente no fomenta la participación de los estudiantes. Él dirige toda la sesión.	El docente es directivo, solicita la participación de los estudiantes, durante la sesión, con respuestas puntuales. No brinda oportunidades para que compartan sus intereses e ideas o participen activamente en el aprendizaje.	El docente fomenta la participación activa de los estudiantes en la sesión, brinda oportunidades para que estos compartan sus opiniones, intereses e ideas. Permite que los estudiantes elijan algunos aspectos de las actividades.	El docente emplea estrategias para que las y los estudiantes participen de manera individual o grupal, incorporando sus opiniones, intereses e ideas a la sesión. Como resultado los estudiantes pueden influir en la dinámica de la clase.
CRITERIOS:			
<ul style="list-style-type: none"> - El docente se encuentra la mayor parte de la sesión exponiendo o dictando mientras las y los estudiantes escuchan en silencio o copian. - El docente corta manera abrupta las intervenciones de las y los estudiantes, cuando esta no está referida al tema que él viene abordando. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente propone actividades en las que los estudiantes pueden participar, pero les indica paso a paso qué deben hacer y cómo hacerlo. - El docente no da lugar a que los estudiantes se expresen ni muestra interés por entender cómo los estudiantes perciben el mundo, por conocer sus ideas preconcebidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente propone actividades en las que los estudiantes participan de manera activa y brinda alternativas para que elijan algunos aspectos de estas. - El docente recoge intereses e ideas de los estudiantes e intenta incorporarlas a la sesión pero no siempre lo consigue 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente propone actividades en las que los estudiantes participan de manera activa y brinda oportunidades para que decidan cómo aproximarse a su propio aprendizaje. - El docente recoge vivencias, intereses e ideas de las y los estudiantes y los incorpora en el desarrollo de la sesión.

ASPECTO 06: MAXIMIZACIÓN DEL TIEMPO

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
El docente dedica todo o casi todo el tiempo de la sesión a actividades que no son de enseñanza aprendizaje. No maneja adecuadamente los cambios de rutinas, ni los procesos pedagógicos y didácticos. Como resultado, el tiempo para actividades de enseñanza aprendizaje se reduce mucho.	El docente dedica la mayoría del tiempo de la sesión a actividades que no son de enseñanza aprendizaje. No siempre maneja adecuadamente los cambios de rutinas, ni los procesos pedagógicos y didácticos. Como resultado, el tiempo para actividades de enseñanza aprendizaje se reduce considerablemente.	El docente dedica la mayoría del tiempo de la sesión a actividades de enseñanza aprendizaje. Maneja adecuadamente los cambios de rutinas, los procesos pedagógicos y didácticos. Como resultado, el tiempo para actividades de enseñanza aprendizaje se reduce solo en ocasiones.	El docente dedica todo o casi todo el tiempo de la sesión a actividades de enseñanza aprendizaje. Maneja adecuadamente los cambios de rutinas, los procesos pedagógicos y didácticos. Los estudiantes conocen las rutinas pedagógicas y requieren poca mediación del docente para ejecutarlas. Como resultado, el tiempo para ejecución de actividades que no son de enseñanza aprendizaje se reduce significativamente.
CRITERIOS:			
<ul style="list-style-type: none"> - El docente dedica todo o casi todo el tiempo de la sesión a actividades no pedagógicas. - Los cambios de actividades se dan sin que se presenten cierres o explicaciones, por lo que afectan el desarrollo de la sesión. - Las rutinas para realizar las actividades no están definidas o son caóticas. - El docente no brinda instrucciones. Por ello, la sesión se ve constantemente interrumpida para realizar aclaraciones a las y los estudiantes respecto a qué deben hacer. - El docente no maneja las interrupciones de manera eficiente, pues no retoma el diálogo, hace aclaraciones o da indicaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente dedica la mayoría del tiempo a actividades no pedagógicas. - En algunos casos, los cambios de actividades se dan sin que se presenten cierres o explicaciones, por lo que afectan el desarrollo de la sesión. - Solo las rutinas que corresponden al inicio de la jornada escolar están definidas, las demás no. - El docente brinda instrucciones poco claras. Por ello, se suele interrumpir la sesión para realizar aclaraciones a las y los estudiantes respecto a qué deben hacer. - El docente redirecciona las interrupciones solo para repetir indicaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente dedica la mayoría del tiempo a actividades pedagógicas. - Los cambios de las actividades se dan presentando cierres o explicaciones, por lo que enriquecen el desarrollo de la sesión. - Las rutinas que corresponden a la jornada escolar están definidas por el docente. - El docente brinda mayormente instrucciones claras. Por ello, solo en ocasiones se suele interrumpir la sesión para realizar aclaraciones a las y los estudiantes respecto a qué deben hacer. - La mayoría de veces el docente maneja las interrupciones de manera eficiente, retomando el diálogo, haciendo aclaraciones o dando indicaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente dedica todo o casi todo el tiempo de la sesión a actividades pedagógicas. - Los cambios de las actividades se dan presentando cierres o explicaciones, en los que participan los estudiantes, por lo que enriquecen el desarrollo de la sesión. - Las rutinas están definidas e incluso pueden ser iniciadas por estudiantes con una guía mínima del docente. - El docente brinda instrucciones claras, por ello, no suele ser necesario interrumpir la sesión para realizar aclaraciones a los estudiantes respecto a qué deben hacer. - El docente maneja las interrupciones, retomando el diálogo, haciendo aclaraciones y establece relaciones con las ideas planteadas.

ASPECTO 07: USO PEDAGÓGICO DE LOS MATERIALES Y RECURSOS

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
El docente no emplea materiales ni recursos pedagógicos para el desarrollo de la sesión.	El docente utiliza recursos y materiales sin considerar las características y las formas de aprender de los estudiantes, por lo que el uso de estos, no le permiten el logro del propósito de la sesión.	El docente utiliza recursos y materiales considerando las características y las formas de aprender de los estudiantes, por lo que estos sirven de apoyo didáctico para el logro del propósito de la sesión, así como para desarrollar la creatividad.	El docente utiliza recursos y materiales considerando las características y las formas de aprender de los estudiantes, por lo que estos sirven de apoyo didáctico para el logro del propósito de la sesión, así como para desarrollar la creatividad.
CRITERIOS:			
<ul style="list-style-type: none"> - El docente no utiliza materiales durante la sesión, solamente se rige con el contenido del libro de texto. - En la selección de materiales no se toma en cuenta el contexto de los estudiantes ni su forma de aprender. - La mayor parte del tiempo, el docente verbaliza la información que presenta. - El docente emplea la mayor parte del tiempo, la pizarra como medio para transmitir la información que presenta, El docente no permite el uso o manipulación de material para la construcción de los aprendizajes en sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente usa materiales, pero estos no son adecuados para el logro de la sesión, es decir, no se relacionan con el contenido de la sesión, son muy simples, insuficientes, improvisados o no exigen una demanda cognitiva alta por parte de los estudiantes. Por ejemplo, para una sesión de matemática sobre fracciones, el docente usa una regla, señalando en ella las partes de la unidad. - En la selección de materiales se toma en cuenta el contexto de los estudiantes, pero no su forma de aprender. - El registro verbal empleado en los materiales escritos no es congruente con el vocabulario de los estudiantes quienes hacen muchas preguntas para comprender la información que presentan. - El docente emplea la pizarra, cuando es necesario, como medio para transmitir la información que presenta. - El docente permite el uso o manipulación de materiales para otros fines que no promueven aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente usa materiales, pertinentes para el logro del propósito de la sesión, es decir los estudiantes tienen la cantidad suficiente y las actividades propuestas plantean una demanda cognitiva adecuada a las características de los estudiantes del aula. - En la selección de materiales se toma en cuenta el contexto de los estudiantes y su forma de aprender. - El registro verbal es un recurso que utiliza el docente en interacción con otros para que los estudiantes logren las competencias previstas. - La pizarra es un recurso más en interacción con otros, que utiliza el docente para explicar, presentar información proponer ejemplos. - El docente permite el uso o manipulación de materiales para el logro de los aprendizajes previstos en la sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente usa materiales adecuados en cantidad y calidad al logro de la sesión y; además, estos exigen una alta demanda cognitiva para los estudiantes. - Los materiales son pertinentes al contexto de los estudiantes y a sus maneras de aprender, estos son usados pertinentemente en diferentes situaciones. - El registro verbal es un recurso que utiliza el docente en interacción con otros para que los estudiantes logren las competencias previstas y desarrollen su creatividad e iniciativa. - La pizarra es un recurso más, en interacción con otros, que utiliza el docente y los estudiantes para explicar, presentar información proponer ejemplos. - El docente permite el uso o manipulación de materiales para el logro de los aprendizajes previstos en la sesión, así como para desarrollar otras actividades o propuestas de los estudiantes.

ASPECTO 08: RETROALIMENTACIÓN DURANTE LA SESIÓN

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
El docente no presta atención a las dificultades de los estudiantes, ni los retroalimenta.	El docente presta atención a las dificultades de los estudiantes, brinda retroalimentación superficial, pero no verifica si los estudiantes han logrado los aprendizajes previstos para la sesión.	El docente presta atención a las dificultades, dudas y/o errores de los estudiantes, fomentando que lleguen a su propia respuesta; sin embargo, no siempre lo logra y puede brindarles la respuesta. El docente recoge evidencia del progreso para evaluarlas y retroalimentar a los estudiantes.	El docente presta atención a las dificultades, dudas y/o errores de los estudiantes fomentando que lleguen a su propia respuesta, ayudándolos a que logren los aprendizajes propuestos para la sesión. Brinda soporte general e individual a los estudiantes. El docente recoge evidencia del progreso para evaluar y retroalimentar a los estudiantes. En algunos momentos, el docente puede fomentar la retroalimentación entre estudiantes.
CRITERIOS:			
<ul style="list-style-type: none"> - El docente no utiliza preguntas que permitan verificar si los estudiantes desarrollan competencias. - El docente no utiliza preguntas que permitan recoger evidencias del progreso del aprendizaje de los estudiantes con respecto a las competencias y capacidades planteadas para la sesión. - El docente no presta atención a las preguntas e inquietudes de las y los estudiantes. - El docente no proporciona ayuda ni pistas para que las y los estudiantes logren los aprendizajes propuestos, ni aprendan desde la reflexión sobre los errores en el proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente utiliza preguntas directas o cerradas para verificar si los estudiantes desarrollan competencias. - Ante la pregunta de un estudiante, el docente brinda respuestas directas a las dudas de sus estudiantes. - El docente no proporciona ayuda a los estudiantes para que tengan éxito y completen una tarea o actividad por ellos mismos. Se anticipa a darles la respuesta correcta sin brindarles pistas que los ayude a entender los errores en el proceso de aprendizaje. - El docente no aprovecha las respuestas de las y los estudiantes como oportunidad para profundizar y lograr los aprendizajes previstos para la sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ante la pregunta de un estudiante, el docente responde con repreguntas u ofrece pistas generales, promoviendo que los estudiantes lleguen a la respuesta por sí mismos. Sin embargo, si las dificultades continúan, el docente les da la respuesta en lugar de incrementar las pistas o brindarles otras estrategias. - El docente suele mantener el intercambio de repreguntas, pistas con el grupo de estudiantes que siguen el ritmo de la clase. - El docente ofrece pistas; sin embargo, esto no es sostenido y puede proporcionar indicaciones directas sobre cómo hacer el trabajo o cómo responder. - El docente utiliza preguntas y repreguntas, plantea situaciones que permiten recoger evidencia acerca del progreso de aprendizaje de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ante la pregunta de un estudiante, el docente responde con repreguntas u ofrece pistas específicas, promoviendo que los estudiantes lleguen a la respuesta por sí mismos. - El docente no proporciona indicaciones directas sobre cómo hacer el trabajo o cómo responder, sino que brinda pistas poniendo atención a las necesidades de aprendizaje individuales de los estudiantes para que progresen en su aprendizaje. - El docente aprovecha las respuestas de los estudiantes como oportunidades de aprendizaje. - El docente utiliza preguntas abiertas que permiten recoger evidencia acerca del progreso de aprendizaje de los estudiantes, prestando atención a las dificultades individuales de los estudiantes. - Cuando la retroalimentación proviene de los estudiantes, estos realizan críticas constructivas que permiten mejorar el trabajo y/o conocimiento de sus compañeros.



PERÚ

Ministerio de Educación

Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica

Dirección General de Educación Básica Regular

Dirección de Educación Primaria

Soporte Pedagógico

ASPECTO 09: PROCESOS PEDAGÓGICOS

9.1 El docente plantea **situaciones retadoras o problematizadoras** que son relevantes al propósito de la sesión y efectivas para generar interés en sus estudiantes.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
El docente no plantea situaciones retadoras ni problematizadoras a sus estudiantes.	El docente plantea situaciones retadoras o problematizadoras, pero no se relacionan de manera directa al propósito de la sesión, ni generan conflicto cognitivo.	El docente plantea situaciones retadoras o problematizadoras que: <ul style="list-style-type: none"> - No se relacionan con el propósito de la sesión. - Generan conflicto cognitivo, pero no logran despertar el interés y la curiosidad en los estudiantes (Por ejemplo: los estudiantes no se muestran atentos y no escuchan al docente, no responden a sus preguntas, no plantean sus propias preguntas ni hacen comentarios).	El docente plantea situaciones retadoras o problematizadoras que: <ul style="list-style-type: none"> - Se relacionan de manera directa al propósito de la sesión, y - Generan conflicto cognitivo, el interés y curiosidad en los estudiantes (Por ejemplo: los estudiantes se muestran atentos y escuchan al docente, responden a sus preguntas, plantean sus propias preguntas o situaciones y hacen comentarios).

9.2 El docente **motiva a sus estudiantes** en el proceso de aprendizaje.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
El docente: <ul style="list-style-type: none"> - No plantea situaciones retadoras que sostienen el interés de los estudiantes. - No anima a los estudiantes a perseverar en la resolución de un desafío con voluntad. - Penaliza el error, censura y sanciona por una equivocación. 	El docente: <ul style="list-style-type: none"> - Plantea algunas situaciones retadoras que en ocasiones sostienen el interés de los estudiantes. - No anima a los estudiantes a perseverar en la resolución de un desafío con voluntad. - Penaliza el error, censura y sanciona por una equivocación. 	El docente: <ul style="list-style-type: none"> - Plantea situaciones retadoras que sostienen el interés de los estudiantes. - Anima a los estudiantes a perseverar en la resolución de un desafío con voluntad. - No toma en cuenta el error, lo obvia, no lo ve como una oportunidad de aprendizaje. 	El docente: <ul style="list-style-type: none"> - Plantea situaciones retadoras que sostienen el interés de los estudiantes. - Anima a los estudiantes a perseverar en la resolución de un desafío con voluntad. - Hace del error un motivo de reflexión para el logro de los aprendizajes.

9.3 El docente utiliza los **saberes previos** de sus estudiantes.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
El docente: <ul style="list-style-type: none"> - No plantea preguntas y repreguntas para recuperar los puntos de vista de los estudiantes, ni los procedimientos para hacer algo, las experiencias vividas en torno a un asunto, etc. - No utiliza los saberes previos de los estudiantes en ningún momento del proceso de aprendizaje. 	El docente: <ul style="list-style-type: none"> - Plantea preguntas y repreguntas para recuperar los puntos de vista de los estudiantes, los procedimientos para hacer algo, las experiencias vividas en torno a un asunto, etc. - No utiliza el recojo de los saberes de los estudiantes para dar respuesta a la solución de las situaciones retadoras planteadas. - No utiliza el recojo de los saberes de los estudiantes en el proceso de construcción de su aprendizaje. 	El docente: <ul style="list-style-type: none"> - Plantea preguntas y repreguntas para recuperar los puntos de vista, los procedimientos para hacer algo, las experiencias vividas sobre el asunto, etc, de los estudiantes. - Utiliza el recojo de los saberes de los estudiantes para dar respuesta a la solución de las situaciones retadoras planteadas. - No utiliza el recojo de los saberes de los estudiantes en el proceso de construcción de su aprendizaje. 	El docente: <ul style="list-style-type: none"> - Plantea preguntas y repreguntas para recuperar los puntos de vista, los procedimientos para hacer algo, las experiencias vividas sobre el asunto, etc, de los estudiantes. - Utiliza el recojo de los saberes de los estudiantes para dar respuesta a la solución de las situaciones retadoras planteadas. - Utiliza el recojo de los saberes de los estudiantes en el proceso de construcción de su aprendizaje.



PERÚ

Ministerio de Educación

Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica

Dirección General de Educación Básica Regular

Dirección de Educación Primaria

Soporte Pedagógico

9.4 El docente **comunica a los estudiantes el propósito** de la sesión de aprendizaje.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
El docente no comunica el propósito de la sesión a los estudiantes.	El docente comunica el propósito de la sesión pero, lo hace con un lenguaje complejo, no adecuado para los estudiantes, no comunica la forma de evaluación ni la organización de la sesión.	El docente comunica de manera clara y oportuna : <ul style="list-style-type: none"> - El propósito de la sesión de aprendizaje y/o los aprendizajes esperados, - Las actividades que se realizarán a lo largo de la sesión. - Pero no la forma de evaluación de estos aprendizajes. 	El docente comunica de manera clara y oportuna todos los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> - El propósito de la sesión de aprendizaje y/o los aprendizajes esperados. - Las actividades que se realizarán a lo largo de la sesión, y - La forma de evaluación de estos aprendizajes.

9.5 El docente **acompaña a los estudiantes** durante el desarrollo de actividades a lo largo de la sesión.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
El docente: <ul style="list-style-type: none"> - Se desentiende de las actividades que desarrollan sus estudiantes (No pone atención en lo que los estudiantes hacen ni toma en cuenta su desenvolvimiento a lo largo de la sesión de aprendizaje). - No retroalimenta a sus estudiantes y/o les señala solo posibles errores sin haber realizado un acompañamiento previo al proceso de construcción de sus aprendizajes. 	El docente: <ul style="list-style-type: none"> - Acompaña a los estudiantes durante el desarrollo de las actividades, pero solo verifica que estén cumpliendo con las indicaciones dadas. - No retroalimenta a sus estudiantes y/o les señala solo posibles errores sin haber realizado un acompañamiento previo al proceso de construcción de sus aprendizajes. 	El docente: <ul style="list-style-type: none"> - Acompaña a los estudiantes durante el desarrollo de las actividades individuales o grupales (pone atención en lo que los estudiantes hacen y toma en cuenta su desenvolvimiento a lo largo de la sesión) - Detecta sus aciertos y/o errores, y los señala, pero no los retroalimenta ni los orienta a través de preguntas ni repreguntas, o lo hace solo con algunos estudiantes dejando de lado a la mayoría. 	El docente: <ul style="list-style-type: none"> - Acompaña a los estudiantes durante el desarrollo de las actividades individuales o grupales (pone atención en lo que los estudiantes hacen y toma en cuenta su desenvolvimiento a lo largo de la sesión) - Detecta sus aciertos y errores y los retroalimenta, orientándolos a través de preguntas o repreguntas que les permita mejorar en el proceso de construcción de sus aprendizajes.

9.6 El docente **evalúa los avances de sus estudiantes** con respecto al logro de aprendizajes esperados en la sesión.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
El docente: <ul style="list-style-type: none"> - No realiza preguntas a sus estudiantes que evidencien el proceso que han seguido para la construcción de aprendizajes. - No brinda oportunidades para resolver dudas con respecto a alguna parte del proceso que no haya quedado claro. - No recapitula el propósito de la sesión ni los aprendizajes alcanzados en esta sesión. 	El docente: <ul style="list-style-type: none"> - Realiza preguntas a sus estudiantes pero estas no permiten reflexionar ni evidenciar el proceso seguido en la construcción de sus aprendizajes (por ejemplo: ¿qué hemos aprendido hoy?) - No brinda oportunidades para resolver dudas con respecto a alguna parte del proceso que no haya quedado claro. - No recapitula el propósito de la sesión y los aprendizajes alcanzados en esta sesión. 	El docente: <ul style="list-style-type: none"> - Realiza preguntas a sus estudiantes pero estas no permiten reflexionar ni evidenciar el proceso seguido en la construcción de sus aprendizajes (por ejemplo: ¿qué hemos aprendido hoy?) - Brinda oportunidades para resolver dudas con respecto a alguna parte del proceso que no haya quedado claro. - No recapitula el propósito de la sesión y los aprendizajes alcanzados en esta sesión. 	El docente: <ul style="list-style-type: none"> - Realiza preguntas a sus estudiantes para reflexionar y evidenciar el proceso seguido en la construcción de sus aprendizajes (por ejemplo: ¿creen que...? ¿por qué? ¿cómo llegaste a esa conclusión?) - Brinda oportunidades para resolver dudas con respecto a alguna parte del proceso que no haya quedado claro. - Recapitula el propósito de la sesión y los aprendizajes alcanzados en esta sesión.

Ahora, marca con un aspa (X) el nivel de logro (del 1 al 4) que corresponde a los procesos didácticos SOLO DEL ÁREA ó ÁREAS QUE OBSERVASTE.
Ten en cuenta que estas rúbricas están enfocadas en el desempeño de los ESTUDIANTES, por lo que hay que tener en cuenta todas las descripciones propuestas en cada nivel.

ASPECTO 10: PROCESOS DIDÁCTICOS DEL ÁREA DE MATEMÁTICA

10.1 Los estudiantes responden a preguntas y repreguntas sobre el problema planteado, dando evidencias de su comprensión.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Los estudiantes: - No identifican los datos ni la información que solicita el problema. - No expresan el problema con sus propias palabras (dramatizaciones, lenguaje oral o escrito). - No responden a preguntas y repreguntas que relacionen los datos e información del problema.	Los estudiantes: - Identifican los datos y la información que solicita el problema. - No expresan el problema con sus propias palabras (dramatizaciones, lenguaje oral o escrito). - No responden a preguntas y repreguntas que relacionen los datos e información del problema.	Los estudiantes: - Identifican los datos y la información que solicita el problema. - Expresan el problema con sus propias palabras (dramatizaciones, lenguaje oral o escrito). - No responden a preguntas y repreguntas que relacionen los datos e información del problema.	Los estudiantes: - Identifican los datos y la información que solicita el problema. - Expresan el problema con sus propias palabras (dramatizaciones, lenguaje oral o escrito). - Responden a preguntas y repreguntas que relacionen los datos e información del problema.

10.2 Los estudiantes ejecutan una o más estrategias de solución para resolver el problema propuesto (por ejemplo: simulaciones, uso de material concreto estructurado y no estructurado, uso de dibujos, gráficos, operaciones, etc.).

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Los estudiantes: - No aportan ideas ni proponen diversas alternativas de solución frente a un determinado problema. - No decide qué estrategia utilizar o la consensuan en equipo. - No realizan procesos representativos (de lo concreto a lo simbólico) para la construcción del conocimiento matemático.	Los estudiantes: - Aportan ideas o proponen diversas alternativas de solución frente a un determinado problema. - Solo realiza la estrategia propuesta por el docente, no decide qué estrategia utilizar o la consensuan en equipo. - No realizan procesos representativos (de lo concreto a lo simbólico) para la construcción del conocimiento matemático.	Los estudiantes: - Aportan ideas o proponen diversas alternativas de solución frente a un determinado problema. - Decide qué estrategia utilizar o la consensuan en equipo. - No realizan procesos representativos (de lo concreto a lo simbólico) para la construcción del conocimiento matemático.	Los estudiantes: - Aportan ideas o proponen diversas alternativas de solución frente a un determinado problema. - Decide qué estrategia utilizar o la consensuan en equipo. - Realizan procesos representativos (de lo concreto a lo simbólico) para la construcción del conocimiento matemático.

10.3 Los estudiantes socializan sus producciones (nociones y procedimientos realizados) buscando consolidar el vocabulario e ideas matemáticas.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Los estudiantes: - No confrontan sus producciones con la de sus pares, usando sus representaciones. - No responden a preguntas o repreguntas para reflexionar o corregir sus errores. - No comunican las primeras ideas matemáticas a construir.	Los estudiantes: - Confrontan sus producciones con la de sus pares, usando sus representaciones. - No responden a preguntas o repreguntas para reflexionar, solo corrigen los errores señalados por el docente. - No comunican las primeras ideas matemáticas a construir.	Los estudiantes: - Confrontan sus producciones con la de sus pares, usando sus representaciones. - Responden a preguntas o repreguntas para reflexionar o corregir sus errores. - No comunican las primeras ideas matemáticas a construir.	Los estudiantes: - Confrontan sus producciones con la de sus pares, usando sus representaciones. - Responden a preguntas o repreguntas para reflexionar o corregir sus errores. - Comunican las primeras ideas matemáticas a construir.

10.4 Los estudiantes formalizan con la orientación del docente, procedimientos, nociones o conceptos matemáticos y reflexiona sobre su importancia.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Los estudiantes: - No expresan sus conclusiones, utilizando el lenguaje matemático. - No generalizan las ideas matemáticas. - No reconocen la importancia de los conocimientos matemáticos construidos, para solucionar el problema ni para su uso en su contexto.	Los estudiantes: - Expresan sus conclusiones, utilizando el lenguaje matemático. - No generalizan las ideas matemáticas. - No reconocen la importancia de los conocimientos matemáticos construidos, para solucionar el problema ni para su uso en su contexto.	Los estudiantes: - Expresan sus conclusiones, utilizando el lenguaje matemático. - Generalizan las ideas matemáticas. - No reconocen la importancia de los conocimientos matemáticos construidos, para solucionar el problema ni para su uso en su contexto.	Los estudiantes: - Expresan sus conclusiones, utilizando el lenguaje matemático. - Generalizan las ideas matemáticas. - Reconocen la importancia de los conocimientos matemáticos construidos, para solucionar el problema y para su uso en su contexto.

ASPECTO 11: PROCESOS DIDÁCTICOS DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN

11.1 Los estudiantes participan en actividades de expresión oral que responden a una situación comunicativa.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Los estudiantes: - No se expresan en forma oral adecuando su texto al oyente y propósito, usando gestos, tono de voz, volumen adecuado. - No ordenan ni relacionan ideas o informaciones en torno a un tema. - No pronuncian con claridad de tal manera que el oyente lo entienda.	Los estudiantes: - Se expresa en forma oral adecuando su texto al oyente y propósito, usando gestos, tono de voz, volumen adecuado. - Ordenan y relacionan ideas e información, aunque presenta algunas digresiones, es decir se sale del tema. - Pronuncian con claridad de tal manera que el oyente lo entienda.	Los estudiantes: - Se expresan en forma oral adecuando su texto al oyente y propósito, usando gestos, tono de voz, volumen adecuados. - Ordenan y relacionan ideas e información. - Pronuncian con claridad variando la entonación para enfatizar el significado de su texto.	Los estudiantes: - Se expresan en forma oral adecuando su texto al oyente y propósito, usando gestos, tono de voz, volumen adecuados. - Ordenan y relacionan ideas e información, utilizando conectores de uso frecuente. - Pronuncian con claridad variando la entonación y volumen para enfatizar el significado de su texto.

11.2 Los estudiantes participan en actividades de comprensión oral que respondan a una situación comunicativa.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Los estudiantes: - No dicen con sus propias palabras lo que entendieron del texto escuchado. - No identifican información en textos orales con temática cotidiana. - No deducen las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares del texto escuchado.	Los estudiantes: - Dicen con sus propias palabras lo que entendieron del texto escuchado. - Identifican información básica en textos orales con temática cotidiana. - Deducen algunas características de personas, personajes, animales, objetos y lugares del texto escuchado.	Los estudiantes: - Dicen con sus propias palabras lo que entendieron del texto escuchado. - Identifican información básica y algunos detalles de textos orales con temática cotidiana. - Deducen las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares del texto escuchado.	Los estudiantes: - Dicen con sus propias palabras lo que entendieron del texto escuchado teniendo en cuenta de alguna información relevante. - Identifican información básica, fuentes y algunos detalles de textos orales con temática cotidiana. - Deducen las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares del texto escuchado y las relacionan con alguna situación de la vida cotidiana.

11.3 Los estudiantes participan de actividades antes de la lectura que respondan a una situación comunicativa.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Los estudiantes: - No determinan el propósito de la lectura. - No comentan sus hipótesis sobre el contenido de texto, a partir de los indicios (imágenes, título) que éste le ofrece. - No hacen alguna referencia a sus saberes previos sobre el contenido del texto a leer	Los estudiantes: - Determinan con ayuda el propósito de la lectura. - Comentan sus hipótesis sobre el contenido de texto, a partir de los indicios (imágenes, título) que éste le ofrece. - Hacen alguna referencia a sus saberes previos sobre el contenido del texto a leer.	Los estudiantes: - Determinan el propósito de la lectura. - Comentan sus hipótesis sobre el tipo de texto y su contenido, a partir de los indicios (imágenes, palabras conocidas, título) que éste le ofrece. - Hacen alguna referencia a sus saberes previos sobre el tipo y contenido de texto a leer.	Los estudiantes: - Determinan el propósito de la lectura. - Comentan sus hipótesis sobre el tipo de texto y su contenido, a partir de los indicios (imágenes, palabras conocidas, silueta del texto, título) que éste le ofrece. - Hacen referencia a sus saberes previos sobre el tipo, portador o soporte y su contenido del texto a leer.

11.4 Los estudiantes participan de actividades durante la lectura que respondan a una situación comunicativa.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Los estudiantes: - No leen el texto (oralmente y de manera coral) de acuerdo con su nivel de apropiación del sistema de escritura. - No realizan algunas anticipaciones con ayuda del docente a partir de lo que dice el texto. - No deducen el significado de palabras de difícil comprensión.	Los estudiantes: - Leen el texto (oralmente y de manera coral) de acuerdo con su nivel de apropiación del sistema de escritura. - Realizan algunas anticipaciones con ayuda del docente a partir de lo que dice el texto. - No logran deducir ni con ayuda el significado de alguna palabra de difícil comprensión.	Los estudiantes: - Leen el texto de diversas maneras (oralmente, en silencio, de manera coral) de acuerdo nivel de apropiación del sistema de escritura. - Realizan anticipaciones con ayuda del docente a partir de lo que dice el texto. - Deducen con ayuda el significado de alguna palabra de difícil comprensión.	Los estudiantes: - Leen el texto de diversas maneras (oralmente, en silencio, de manera coral) de acuerdo con su propósito de lectura y nivel de apropiación del sistema de escritura. - Realizan anticipaciones a partir de lo que dice el texto. - Deducen el significado de alguna palabra de difícil comprensión.

11.5 Los estudiantes participan de actividades después la lectura que respondan a una situación comunicativa.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Los estudiantes: - No identifican información que se encuentra en lugares evidentes del texto. - No reconocen qué dice y dónde dice mediante la asociación con palabras conocidas. - No deducen las características de las personas, personajes y animales, y objetos en textos de estructura simple con imágenes. - No opinan lo que le gusta o le disgusta de hechos y acciones en textos de estructura simple, con imágenes	Los estudiantes: - Identifican con ayuda alguna información que se encuentra en lugares evidentes del texto. - Reconocen con ayuda qué dice mediante la asociación con palabras conocidas. - Deducen las características de las personas, personajes y animales, y objetos, las relaciones causa efecto, en textos de estructura simple con imágenes. - Expresan un comentario sobre el contenido del texto, pero no muestra su opinión.	Los estudiantes: - Identifican alguna información que se encuentra en lugares evidentes del texto. - Reconocen con ayuda qué dice y dónde dice mediante la asociación con palabras conocidas. - Deducen las características de las personas, personajes y animales, y objetos, las relaciones causa efecto, el tema, enseñanza, en textos de estructura simple con imágenes. - Opinan señalando lo que le gusta o le disgusta del tema, hechos y acciones en textos de estructura simple, con imágenes.	Los estudiantes: - Identifican información que se encuentra en lugares evidentes del texto. - Reconocen qué dice y dónde dice mediante la asociación con palabras conocidas. - Deducen las características de las personas, personajes y animales, y objetos, las relaciones causa efecto, el tema, enseñanza y propósito en textos de estructura simple con imágenes. - Opinan dando argumentos sobre el tema, hechos y acciones en textos de estructura simple, con imágenes.

11.6 Los estudiantes planifican para producir diversos tipos de textos que respondan a una situación comunicativa.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Los estudiantes: - No mencionan con ayuda del docente, el destinatario, el tema y el propósito de los textos que van a producir. - No mencionan con ayuda el registro (formal o informal) de los textos que van a producir, a partir de la relación con el destinatario (cercano - distante).	Los estudiantes: - Mencionan con ayuda del docente, el destinatario, el tema y el propósito de los textos que van a producir. - Mencionan con ayuda el registro (formal o informal) de los textos que van a producir, a partir de la relación con el destinatario (cercano - distante).	Los estudiantes: - Mencionan con ayuda del docente, el destinatario, el tema y el propósito de los textos que van a producir. - Mencionan con ayuda el registro (formal o informal) de los textos que van a producir, a partir de la relación con el destinatario (cercano - distante). - Proponen con ayuda del docente un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.	Los estudiantes: - Seleccionan con ayuda del docente, el destinatario, el tema y el propósito de los textos que van a producir. - Proponen un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo. - Seleccionan con ayuda el registro (formal o informal) de los textos que van a producir, a partir de la relación con el destinatario (cercano - distante).

11.7 Los estudiantes textualizan para producir diversos tipos de textos.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Los estudiantes: - No escriben por medio del adulto textos diversos con temáticas y estructura textual simple en el nivel alfabético o próximo al alfabético de acuerdo a la situación comunicativa considerando el tema, el tipo de texto, el propósito y el destinatario. - No usan un vocabulario de su ambiente local. - No relacionan ideas por medio de algunos conectores y recursos ortográficos básicos (punto final, mayúscula en nombres propios) para dar claridad y sentido al texto que produce	Los estudiantes: - Escriben por medio del adulto textos diversos con temáticas y estructura textual simple en el nivel alfabético o próximo al alfabético de acuerdo a la situación comunicativa considerando el tema, el tipo de texto, el propósito y el destinatario. - Usan un vocabulario de su ambiente familiar y local en diversas situaciones comunicativas. - Relacionan ideas por medio de algunos conectores y recursos ortográficos básicos (punto final, mayúscula en nombres propios) para dar claridad y sentido al texto que produce.	Los estudiantes: - Escriben solo o por medio del adulto textos diversos con temáticas y estructura textual simple en el nivel alfabético o próximo al alfabético de acuerdo a la situación comunicativa considerando el tema, el tipo de texto, el propósito y el destinatario. - Usan un vocabulario de su ambiente familiar y local, y ocasionalmente alguno de diversos campos del saber en variadas situaciones comunicativas. - Relacionan ideas por medio de algunos conectores y recursos ortográficos básicos (punto final, mayúscula en nombres propios y al comenzar un texto,) para dar claridad y sentido al texto que produce.	Los estudiantes: - Escriben textos diversos con temáticas y estructura textual simple en el nivel alfabético de acuerdo a la situación comunicativa y a sus conocimientos previos considerando el tema, el tipo de texto, el propósito y el destinatario. - Usan un vocabulario de su ambiente familiar y local, así como algunos de diversos campos del saber en variadas situaciones comunicativas. - Relacionan ideas por medio de algunos conectores y recursos ortográficos básicos (punto final, mayúscula en nombres propios y al comenzar un texto, uso de signos de interrogación y exclamación) para dar claridad y sentido al texto que produce.

11.8 Los estudiantes revisan sus producciones escritas.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Los estudiantes: - No revisan si las ideas en el texto guarda relación con el tema aunque pueden presentar algunas digresiones y repeticiones. - No reescriben su texto en el nivel alfabético o próximo al alfabético considerando su plan de escritura teniendo en cuenta lo revisado.	Los estudiantes: - Revisan si las ideas en el texto guarda relación con el tema aunque pueden presentar algunas digresiones y repeticiones. - Reescriben su texto con ayuda del docente en el nivel alfabético o próximo al alfabético considerando su plan de escritura teniendo en cuenta lo revisado.	Los estudiantes: - Revisan si se mantiene en el tema, evitando vacíos de información. - Reescriben su texto sin ayuda del docente, en el nivel alfabético o próximo al alfabético considerando su plan de escritura y teniendo en cuenta lo revisado.	Los estudiantes: - Revisan si se mantiene en el tema, evitando vacíos de información y digresiones, aunque puede presentar repeticiones. - Reescriben su texto en el nivel alfabético considerando su plan de escritura y teniendo en cuenta lo revisado.

IV. OBSERVACIONES ADICIONALES

--

V. COMPROMISOS DEL ACOMPAÑAMIENTO

Luego de la observación y posterior retroalimentación, acuerden los compromisos que cada una de las partes asumirá hasta la siguiente visita de acompañamiento:

COMO ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO ME COMPROMETO A:	COMO DOCENTE DE AULA ME COMPROMETO A:

Firma del acompañante de SP

Firma del docente acompañado

Anexo 3 *Matriz de resultados**Evaluación de comunicación y matemática*

Anexo 3 Matriz de resultados. Evaluación de comunicación y matemática

Estudiantes	Notas de comunicación					Notas de matemática				
	Inicio	Proceso	Salida	Promedio		Inicio	Proceso	Salida	Promedio	
1	14	12	10	12	Nivel 1	13	11	7	10	Nivel 1
2	13	10	12	12	Nivel 1	13	8	13	11	Nivel 1
3	14	10	15	13	Nivel 1	10	8	12	10	Nivel 1
4	12	11	13	12	Nivel 1	14	12	6	11	Nivel 1
5	14	11	13	12	Nivel 1	14	12	13	13	Nivel 1
6	14	11	12	12	Nivel 1	14	10	12	12	Nivel 1
7	15	12	14	14	Nivel 2	12	14	12	13	Nivel 1
8	12	12	13	12	Nivel 1	12	12	10	11	Nivel 1
9	11	11	7	10	Nivel 1	11	13	6	10	Nivel 1
10	14	13	11	13	Nivel 1	15	12	11	13	Nivel 1
11	10	12	6	9	Nivel 1	10	12	7	10	Nivel 1
12	15	11	14	13	Nivel 1	14	12	11	12	Nivel 1
13	13	10	14	12	Nivel 1	9	9	13	10	Nivel 1
14	14	11	10	12	Nivel 1	15	11	12	13	Nivel 1
15	12	9	11	11	Nivel 1	12	13	11	12	Nivel 1
16	12	12	9	11	Nivel 1	15	10	11	12	Nivel 1
17	14	12	12	13	Nivel 1	12	15	13	13	Nivel 1
18	15	15	15	15	Nivel 2	15	15	12	14	Nivel 2
19	13	12	9	11	Nivel 1	12	15	13	13	Nivel 1
20	12	13	14	13	Nivel 1	10	14	7	10	Nivel 1
21	15	8	13	12	Nivel 1	12	9	6	9	Nivel 1
22	14	11	7	11	Nive 2	12	6	7	8	Nivel 1
23	13	15	12	13	Nivel 1	12	8	11	10	Nivel 1
24	12	12	11	12	Nivel 1	12	11	12	12	Nivel 1
25	15	15	14	15	Nivel 2	14	13	13	13	Nivel 1
26	15	10	11	12	Nivel 1	13	11	10	11	Nivel 1
27	13	14	13	13	Nivel 1	13	9	7	10	Nivel 1
28	15	15	12	14	Nivel 2	12	15	6	11	Nivel 1
29	13	15	12	13	Nivel 1	13	15	6	11	Nivel 1
30	11	10	11	11	Nivel 1	10	8	12	10	Nivel 1
31	15	13	15	14	Nivel 2	14	11	13	13	Nivel 1
32	15	15	11	14	Nivel 2	15	12	12	13	Nivel 1
33	15	7	12	11	Nivel 1	14	9	11	11	Nivel 1
34	14	3	12	10	Nivel 1	11	6	12	10	Nivel 1
35	12	15	11	13	Nivel 1	12	15	7	11	Nivel 1
36	13	15	11	13	Nive 1	13	14	13	13	Nivel 1
37	14	14	13	14	Nivel 2	12	13	14	13	Nivel 1
38	14	10	11	12	Nivel 1	12	10	10	11	Nivel 1
39	12	11	7	10	Nivel 1	10	11	6	9	Nivel 1
40	12	14	15	14	Nivel 2	10	12	12	11	Nivel 1
41	12	6	12	10	Nivel 1	12	8	14	11	Nivel 1
42	12	11	14	12	Nivel 1	11	14	12	12	Nivel 1
43	8	14	11	11	Nivel 1	4	13	12	10	Nivel 1
44	11	11	7	10	Nivel 1	10	10	11	10	Nivel 1
45	8	11	15	11	Nivel 1	5	13	10	9	Nivel 1
46	9	3	7	6	Nivel < 1	10	8	8	9	Nivel 1
47	15	6	14	12	Nivel 1	11	7	5	8	Nivel 1
48	15	3	8	9	Nivel 1	11	2	7	7	Nivel < 1
49	9	6	10	8	Nivel 1	9	15	11	12	Nivel 1
50	14	15	14	14	Nive 2	9	13	6	9	Nivel 1
51	11	4	13	9	Nivel 1	6	6	6	6	Nivel <1
52	13	7	9	10	Nivel 1	4	9	8	7	Nivel <1
53	8	5	7	6	Nivel < 1	8	5	7	7	Nivel <1
54	7	11	12	10	Nivel 1	11	6	12	10	Nivel 1
55	12	10	9	10	Nivel 1	12	11	7	10	Nivel 1
56	13	11	15	13	Nivel 1	13	10	6	10	Nivel 1
57	13	12	11	12	Nivel 1	13	8	13	11	Nivel 1
58	7	11	8	9	Nivel 1	12	12	7	10	Nivel 1
59	8	8	8	8	Nivel 1	13	12	12	12	Nivel 1
60	9	10	11	10	Nivel 1	13	7	10	10	Nivel 1
61	10	10	7	9	Nivel 1	11	8	11	10	Nivel 1
62	11	12	12	12	Nivel 1	12	9	10	10	Nivel 1
63	11	11	14	12	Nivel 1	12	13	7	11	Nivel 1
64	4	11	12	9	Nive 2	4	10	10	8	Nivel 1
65	10	5	11	9	Nivel 1	9	10	13	11	Nivel 1
66	7	9	10	9	Nivel 1	8	6	9	8	Nivel 1
67	13	4	7	8	Nivel 1	9	8	9	9	Nivel 1
68	14	12	10	12	Nivel 1	12	12	11	12	Nivel 1
69	14	13	14	14	Nivel 2	12	13	13	13	Nivel 1
70	12	8	14	11	Nivel 1	12	13	14	13	Nivel 1
71	11	10	15	12	Nivel 1	12	12	15	13	Nivel 1
72	15	14	15	15	Nivel 2	14	15	15	15	Nivel 2

Nivel	Equivalencia	
nivel <1	8 - 0	inicio
Nivel 1	9-13	proceso
Nivel 2	14-15	Satisfactorio

Anexo 4 *Matriz de Evaluación Regional*

Comprende textos y Resolución de problemas

Inicio – Proceso - Salida

Matriz de la Evaluación Regional de Inicio. Comprende textos escritos de 1° grado - Primaria

Lee comprensivamente textos de estructura simple con algunos elementos complejos y que desarrollan temas diversos con vocabulario variado. Extrae información poco evidente distinguiéndola de unas próximas o semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto seleccionando información relevante. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su experiencia.

	Dimensión	Indicadores	Redacción de la pregunta	Tipo de texto	N° ítem	Respuesta	Peso
Aprendizaje de comunicación	Comprende textos escritos	Se apropia del sistema de escritura	Completa la palabra con la vocal que falta	Palabra - vocal	3	b	1
			Marca la vocal que empieza con el mismo sonido inicial del dibujo	Sonido-vocal	4	b	1
			Pinta los círculos de acuerdo a la cantidad de sílabas de la palabra plátano	Sílabas	5	a	1
			¿Cuál de las figuras tiene el mismo sonido inicial?	Sonido-palabra	7	b	1
			¿Cuál de las figuras tiene el mismo sonido final?	Sonido-palabra	8	c	1
		¿Completa la oración?	Oraciones incompletas	12	a	1	
		Lee la siguiente oración y marca al dibujo que corresponde	oración-Dibujo	1	c	1	
		Infiere el significado de los textos escritos	Lee la siguiente palabra y marca la respuesta correcta	Palabra-.dibujo	2	a	1
			Lee y marca la respuesta correcta	Oración- Dibujo	6	c	1
			¿Cómo se llama el conejo?	Texto -descriptivo	13	b	1
	Según el texto, ¿Quién las acompañará al mercado?		Texto- nota	9	a	1	
	Recupera información de diversos textos escritos		¿A dónde irán?	Palabra-dibujo	10	b	1
		¿En qué se diferencian el caballo y el tigre?	Cuadro comparativo	11	c	1	
		¿De qué color es Tito?	Texto-Descriptivo	14	c	1	
		¿Cuál de los ingredientes no pertenecen a la receta?	Texto-instructivo	15	b	1	

Matriz de la Evaluación Regional de Proceso. Comprende textos escritos de 1° grado - Primaria

Lee comprensivamente textos de estructura simple con algunos elementos complejos y que desarrollan temas diversos con vocabulario variado. Extrae información poco evidente distinguiéndola de unas próximas o semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto seleccionando información relevante. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su experiencia.

	Dimensión	Indicadores	Redacción de la pregunta	Tipo de texto	N° ítem	Respuesta	Peso
Aprendizaje de comunicación	Comprende textos escritos	Se apropia del sistema de escritura	Observa el dibujo y marca la oración que le corresponde	Dibujo - palabras	3	a	1
			Observa la oración y marca la imagen que le corresponde	Oración- Dibujo	4	a	1
			Observa la imagen y marca la oración que corresponde	Dibujo-Oración	5	b	1
			Lee la siguiente oración y marca su dibujo	Oración-Dibujo	7	c	1
			¿Cómo se viste Miguel cuando va a trabajar?	Dibujo	8	b	1
		Busca en el texto la palabra “tonadas”	Dibujo-palabra	12	b	1	
		Infiere el significado de los textos escritos	¿Para qué se escribió este aviso?	Texto-Aviso	1	c	1
			¿De qué trata principalmente este texto?	Texto-Cuento	2	b	1
			¿Qué hizo Luis apenas llegó a su casa?	Texto-Cuento	6	a	1
			¿De qué trata principalmente el texto que leíste?	Texto cuento	13	c	1
			¿Por qué su tío de Luis se llevó la pelota?	Oración -Dibujo	9	b	1
		Recupera información de diversos textos escritos	Según el texto. ¿Quién llegó tarde a la casa de Carlos?	Texto-Narrativo	10	b	1
			¿Dónde será la Feria Internacional?	Texto- aviso	11	c	1
			¿Cuándo empezará la Feria Internacional?	Texto-aviso	14	a	1
			¿Por qué Miguel lleva una guitarra al patio?	Texto-Narrativo	15	b	1

Matriz de la Evaluación Regional de Salida. Comprende textos escritos de 1° grado - Primaria

Lee comprensivamente textos de estructura simple con algunos elementos complejos y que desarrollan temas diversos con vocabulario variado. Extrae información poco evidente distinguiéndola de unas próximas o semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto seleccionando información relevante. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su experiencia.

	Dimensión	Indicadores	Redacción de la pregunta	Tipo de texto	N° ítem	Respuesta	Peso
Aprendizaje de comunicación		Se apropia del sistema de escritura	Marca con una (X) la respuesta correcta	Palabra-Dibujo	1	c	1
			Lee la oración y marca la imagen que le corresponde	Oración-dibujo	2	b	1
			Según el texto, ¿Qué significa garras retráctiles?	Texto-descriptivo	3	c	1
	Infiere el significado de los textos escritos		Según el afiche ¿para qué debemos vacunar a los perros?	Texto-Afiche	4	a	1
			¿Qué diferencia encuentras entre Marcos y Lorenzo?	Dibujo- Oración	5	b	1
			¿Qué semejanza encuentras entre Marcos y Lorenzo?	Dibujo-Oración	9	a	1
			Qué significa ¡Vacúnalo Ya!	Texto-Afiche	12	c	1
			Según el texto, ¿Qué significa flexible?	Texto-descriptivo	13	b	1
	Comprende textos escritos		¿Cuántos limones necesitamos para esta receta?	Texto- Receta	6	b	1
			¿Qué se agrega después de tener el litro de agua hervida y los limones?	Texto-Receta	7	c	1
			¿Cómo es Mía?	Texto- descriptivo	8	a	1
			¿Cuál de estos hechos ocurrió primero en el cuento?	Texto-cuento	10	a	1
	Recupera información de diversos textos escritos		¿Cómo es la coneja?	Texto-cuento	11	a	1
			¿Qué come Mía?	Texto-descriptivo	14	b	1
¿Cuál de estos hechos ocurrió al final del cuento?			Texto cuento	5	c	1	

Matriz de la Evaluación Regional de Inicio Resolución de Problemas de 1° grado - Primaria

En el aprendizaje de matemática el enfoque está centrado en la resolución de problemas, cuyo propósito que persigue es desarrollar ciudadanos que “actúen y piensen matemáticamente” para resolver problemas en diversos contextos. Asimismo, orienta la metodología en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

	Dimensión	Indicadores	Redacción de la pregunta	N° ítem	Respuesta	Peso		
Aprendizaje de matemática	Resolución de problemas	Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad	Marca con una (X) donde todos son útiles escolares	1	b	1		
			Teresa y sus hermanos juegan en el patio de su casa ¿Cuántos niños en total, están jugando?	3	a	1		
			Teno nueve plátanos. Si me como siete plátanos ¿Cuántos plátanos me quedan?	4	c	1		
			Carlos tiene cuatro carritos y Luis tiene cinco carritos. ¿Cuántos carritos hay en total?	5	b	1		
			Relaciona el número con la figura y marca la respuesta correcta.	10	c	1		
			Observa ¿Cuántos árboles hay?	11	a	1		
			Marca un número menos que 4	13	c	1		
	Resolución de problemas	Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio	¿Qué figura sigue en la serie?	9	c	1		
			Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de movimiento y localización	Observa las imágenes, luego marca con una X la mascota que será vacunada en el quinto lugar	2	c	1	
				Busca el cuadro donde todas las muñecas tengan el mismo tamaño. Marca con una X tu respuesta	6	b	1	
				¿En qué grupo se han ordenado las latas de mayor a menor? Marca con una X tu respuesta	7	b	1	
			Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de datos incertidumbre	Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de datos incertidumbre	Observa y responde ¿Cuántas motos más que bicicletas hay?	8	c	1
					Lee la tabla y responde. ¿Cuántos niños usan camisa?	12	b	1
					Pablo tiene 7 pelotas, si regala 4 pelotas ¿Cuántas pelotas le quedan?	14	b	1
					Marco tiene 2 chupetines y su papá le regala 2 más. ¿Cuántos chupetines tiene ahora?	15	b	1

Matriz de la Evaluación Regional de Proceso. Resolución de Problemas

En el aprendizaje de matemática el enfoque está centrado en la resolución de problemas, cuyo propósito se persigue en desarrollar ciudadanos que “actúen y piensen matemáticamente” al resolver problemas en diversos contextos. Asimismo, orienta la metodología en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

	Dimensión	Indicadores	Redacción de la pregunta	N° ítem	Respuesta	Peso		
Aprendizaje de matemática		Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad	Cuenta y marca con una X donde hay una decena de relojes	1	b	1		
			¿Cuántas manzanas tienen María y Alejandro juntos?	3	c	1		
			Observa que grupo de números está en orden descendente	4	c	1		
			Eliana tenía 2 libros y su mamá le ha comprado 5 libros ¿Cuántos libros tiene Eliana ahora?	5	a	1		
			En una flor tenemos 7 mariposas, 3 de ellas se fueron volando ¿Cuántas mariposas quedan en la flor?	10	c	1		
			Ana tiene 3 donas en un frasco y en el otro tiene dos. ¿Cuántas donas tiene en total?	11	c	1		
			Marca el número menos que 9	13	a	1		
			Ricardo tiene s/ 5 ¿Qué puede comprar?	9	a	1		
			Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio					
			Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de movimiento y localización					
	Resolución de problemas	Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de datos incertidumbre	Marca con una X donde todas las figuras tengan forma triangular	2	a	1		
			¿Qué sigue número sigue después del 7?	6	a	1		
			¿Quién ha llegado en tercer lugar?	7	b	1		
			Observa ¿Qué gráfico representa la cantidad de bolitas?	8	a	1		
			Lee la tabla y responde. ¿Cuántas niñas usan vestidos?	12	b	1		
		Observa, relaciona el número con figura y marca la respuesta correcta	14	a	1			
		En el aula de Alán, su maestra preguntó a los niños y niñas qué animalito tienen en casa mascota. Ellos salieron a la pizarra y pintaron así: ¿Cuál es la mascota favorita en el aula de Alán?	15	a	1			

Matriz de la Evaluación Regional de Salida. Resolución de Problemas de 1° Primaria

En el aprendizaje de matemática el enfoque está centrado en la resolución de problemas, cuyo propósito se persigue en desarrollar ciudadanos que “actúen y piensen matemáticamente” al resolver problemas en diversos contextos. Asimismo, orienta la metodología en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

	Dimensión	Indicadores	Redacción de la pregunta	N° ítem	Respuesta	Peso
Aprendizaje de matemática	Resolución de problemas	Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad	Susana tiene 13 caramelos y Luis 14 chocolates. ¿Cuántos dulces hay en total?	4	b	1
			¿Qué número continúa en la secuencia?	5	c	1
			¿Cuántas fichas estimas que tiene José?	7	a	1
			Rosa tiene 12 caramelos. De los cuales 9 caramelos son de limón y los demás son de fresa. ¿Cuántos caramelos son de fresa?	11	c	1
			Observa y responde: El número representado es	12	b	1
		Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio	María tiene 12 tomates en total, 3 están fuera de la bolsa y el resto está dentro. ¿Cuántos tomates están dentro de la bolsa?	14	a	1
			La profesora tiene 10 lápices y 6 borradores. ¿Cuántos borradores menos que lápices tiene la profesora?	2	b	1
			El trencito cuesta el doble de lo que cuesta el carrito. ¿Cuánto cuesta el trencito?	3	c	1
			¿Quién se encuentra en el 4° lugar?	6	c	1
			Jesús tiene S/10 y quiere comprar dos trompos. ¿Cuánto dinero le sobra a Jesús si compra los dos trompos?	10	b	1
		Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de movimiento y localización	Observa las imágenes, luego lee el cartel y marca (X) según corresponda. Ninguno es	1	a	1
			Observa la tabla y responde: ¿Cuántos libros hay en total?	8	b	1
		Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de datos incertidumbre	Observa la tabla y responde: ¿Cuántos estudiantes del 1°A le gusta el arte?	9	a	1
			¿Cuánto cuesta comprar dos queques y un yogurt de litro? Observa la tabla	13	c	1
			Observa y responde: ¿Cuántas pelotas más que bicicletas hay?	15	b	1

