

25

Fecha de presentación: marzo, 2023

Fecha de aceptación: mayo, 2023

Fecha de publicación: julio, 2023

EL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN LA MEJORA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

TEACHING SUPPORT TO IMPROVE PEDAGOGICAL PRACTICE

Uriel Montes-Serrano¹

E-mail: uriel.montes@uarm.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6824-5931>

¹Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Montes-Serrano, U (2023). El acompañamiento docente en la mejora de la práctica pedagógica. *Universidad y Sociedad*, 15(4), 252-259.

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito describir las percepciones que tienen los docentes sobre el acompañamiento en una maestría semipresencial en educación de una universidad privada de Lima. Se utilizó el estudio de caso desde una perspectiva epistémica para explorar los sentidos y significados de los sujetos participantes, la técnica usada fue la entrevista. Los resultados señalan mayor aceptación entre los docentes entrevistados en el acompañamiento horizontal, destacando que genera aprendizaje mutuo en la gestión del tiempo, las habilidades didácticas, el trabajo colaborativo, la planificación de la enseñanza y en la innovación. También se encontró que el acompañamiento en esta institución de educación superior debe estar focalizada en la reflexión, la asesoría y la retroalimentación horizontal si pretende que los docentes innoven su práctica pedagógica. Asimismo, el plan de formación docente debe atender las necesidades pedagógicas individuales y colectivas de los docentes, responder al ideario pedagógico y a la política institucional. Una conclusión relevante es que un acompañamiento horizontal, no vertical, tiene significancia positiva en el logro de aprendizaje de los estudiantes, en las innovaciones pedagógicas que podrían implementar los docentes en el desarrollo de sus cursos y en su desarrollo profesional.

Palabra clave: acompañamiento docente, práctica pedagógica, educación semipresencial, herramientas tecnológicas

ABSTRACT

The purpose of this study is to describe the perceptions that teachers have about accompaniment in a blended master's degree in education at a private university in Lima. The case study was used from an epistemic perspective to explore the meanings and meanings of the participating subjects, the technique used was the interview. The results indicate greater acceptance among the teachers interviewed in the horizontal accompaniment, highlighting that it generates mutual learning in time management, didactic skills, collaborative work, teaching planning and innovation. It was also found that the accompaniment in this higher education institution should be focused on reflection, counseling, and horizontal feedback if it is intended that teachers innovate their pedagogical practice. Likewise, the teacher training plan should meet the individual and collective pedagogical needs of teachers, respond to the pedagogical ideology and institutional policy. A relevant conclusion is that a horizontal, not vertical, accompaniment has positive significance in the learning achievement of students, in the pedagogical innovations that teachers could implement in the development of their courses and in their professional development.

Keywords: teaching accompaniment, pedagogical practice, blended learning education, technological tools.

INTRODUCCIÓN

La revisión de diversas investigaciones sobre el tema permitió encontrar diversas posturas sobre el acompañamiento. Algunos autores se centran en la mentoría, la asesoría, la tutoría, el coaching y la facilitación, y otros investigadores se posicionan en la supervisión, el monitoreo y la evaluación (Montero & Abadía, 2018; Monge et al., 2019; Leiva & Vásquez, 2019).

Desde los logros de aprendizaje de los estudiantes universitarios y la mejora de la práctica pedagógica, el acompañamiento horizontal es el que más aceptación tiene en el cuerpo docente. Mientras que el acompañamiento vertical es el que menos aceptación tiene entre los docentes. Es decir, los docentes se inclinan por el primero porque perciben que tienen oportunidades para intercambiar puntos de vista, para dialogar y aprender juntos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje: la gestión del tiempo, las habilidades didácticas, el trabajo colaborativo, la planificación de la enseñanza, la innovación, entre otros (Puerta, 2020).

Después de revisar diversos artículos científicos sobre el acompañamiento podemos señalar que hay mayor interés en la comunidad científica por estudiar el acompañamiento pedagógico, no tanto lo disciplinar y personal en el ámbito de los estudios de posgrado. Es importante que haya estudios en lo disciplinar y en lo personal.

Primero, en el acompañamiento pedagógico, Kozanitis et al. (2018), Giraldo et al. (2020) hallan dos tensiones recurrentes entre beneficios y dificultades. Ante la pregunta, ¿para qué recibir acompañamiento pedagógico? Los investigadores manifiestan que una mentoría dialógica permite transformar la práctica pedagógica del docente, proponer soluciones creativas e innovadoras para mejorar la calidad de la educación, ayuda a que los docentes reflexionen sobre su propia praxis, desarrollen sus habilidades vinculadas a la gestión del aula, promueve una cultura de evaluación del ejercicio del docente, permite que los docentes desarrollen sus competencias didácticas y aprendan a trabajar en red y de manera colaborativa.

El objetivo de acompañar, nos dicen estos autores, es que los docentes logren salir de sus prácticas pedagógicas tradicionales y se atrevan a crear e innovar su praxis. Entonces, transformar esa práctica pedagógica requiere de tiempo, de recursos humanos y financieros, pero Reyes & Pérez (2020) encontraron en sus investigaciones que el acompañamiento pedagógico no logra sus propósitos porque en algunas organizaciones. En general, incluso en algunos planes de formación docente no se consideran las necesidades pedagógicas de los docentes y el acompañamiento es casi nulo. Se ofrecen, nos dicen

los mismos autores, capacitaciones que versan sobre necesidades generales y no sobre necesidades vinculadas a las tareas pedagógicas de los docentes.

Segundo, Flores et al. (2018) y Salazar & Tobón (2018) ante la pregunta, ¿por qué acompañar en lo disciplinar? Señalan que la sociedad plantea nuevos retos, desafíos y oportunidades en el campo disciplinar a los docentes. Estos mismos investigadores se preguntan ¿para qué recibir acompañamiento en ese campo? Pineda et al. (2021) halló que el experto en una disciplina, el especialista de alto nivel es integrante de una comunidad académica en el que se comparten propósitos como la aplicación, la aprobación y la validación del conocimiento. Asimismo, encontraron que la investigación es un factor que incide en la enseñanza, en la creación, la innovación y la difusión de nuevos conocimientos.

Cada vez más se requiere de docentes que no solo conozcan la disciplina que enseñan, sino que investiguen e involucren en ese proceso a sus estudiantes. Se necesita investigar para innovar y resolver los problemas de la sociedad.

Estos mismos autores encuentran similitudes con las dificultades que se encuentran en el acompañamiento pedagógico: No es una política institucional, y por lo tanto, la organización no asigna recursos humanos y financieros en suficiencia para gestionar el capital intelectual.

Finalmente, sobre el acompañamiento personal, Barraza (2017), Ayala & Gonzales (2017) y Gonzales et al. (2020) hallaron que el docente de educación superior debe conocer la disciplina que enseña, también debe preocuparse por su desarrollo personal.

Estos mismos autores señalan que el desarrollo personal del docente tiene efectos positivos en la formación de los nuevos profesionales. Por eso, el docente de educación superior debe priorizar cinco aspectos: las habilidades interpersonales, la madurez personal, el autoconcepto, las emociones y la autoestima.

Barraza (2017) encontró en sus investigaciones que un buen autoconcepto, autoimagen, autoestima influyen en las relaciones interpersonales, el aprendizaje, la confianza y la creatividad del docente y el estudiante.

Las dificultades que encuentran estos investigadores son los mismos que se hallan en el acompañamiento pedagógico y disciplinar: no es una política institucional en algunas instituciones, no se asigna recursos humanos y financieros en suficiencia y el tiempo que se le asigna para acompañar al docente es insuficiente para atender su desarrollo personal.

Por lo expuesto, el objetivo general de la presente investigación fue describir las percepciones que tienen los docentes sobre el acompañamiento en una maestría semipresencial de educación.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio sigue la propuesta metodológica del mapeo epistémico señalada por Deroncele et al. (2021). Los autores manifiestan que es la parte instrumental de la tesis, es ahí, nos dicen, donde se evidencia la viabilidad de la investigación. De los diez elementos que proponen los autores se resalta algunos por su importancia en esta investigación: paradigma, métodos, técnicas e instrumentos, y población y muestra.

El paradigma usado es el interpretativo, que ayudó a describir las percepciones que tenían los docentes sobre el acompañamiento desde sus propias creencias, valores y reflexiones. El método usado es el estudio de casos desde una perspectiva epistémica (Deroncele-Acosta et al., 2021) permitió la exploración de sentidos y significados de los sujetos participantes en el estudio, estableciendo un proceder epistémico crítico-reflexivo que se instauró como ruta de investigación de manera transversal durante todo el estudio (Deroncele-Acosta, 2022)

La técnica usada fue la entrevista y el instrumento fue la guía de entrevista semiestructurada. Con relación a la validez del instrumento este pasó por un proceso de validación de juicio de expertos, los criterios de validez fueron de coherencia y comprensión.

El estudio se realizó en una universidad privada de Lima durante el 2022, la población estuvo conformado por los cuatro docentes que enseñaron el ciclo 2022-I, de marzo a julio. La muestra estuvo conformada por dos docentes y los criterios de selección fueron: la edad, el tiempo de enseñanza en la modalidad semipresencial y la disposición.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Luego de analizar las opiniones de los docentes entrevistados sobre el tema se encontró la categoría propósitos del acompañamiento, la cual forma parte las subcategorías: estrategias de acompañamiento, plan de formación docente, planificación de la enseñanza y aprendizaje, uso de herramientas web para la enseñanza, innovación educativa y desafíos de la educación semipresencial. Ello se aprecia en la siguiente red conceptual (figura 1).

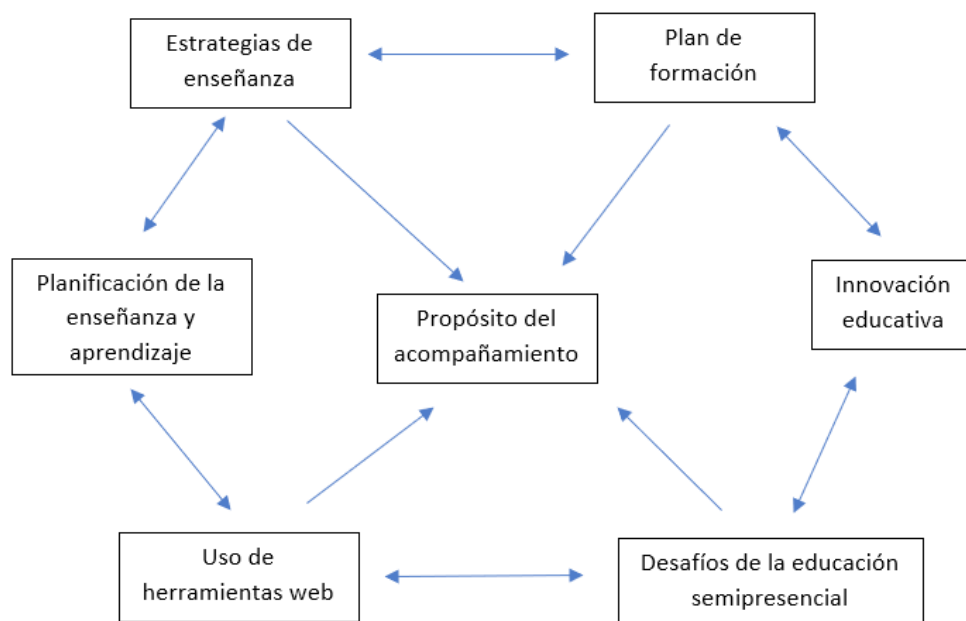


Figura 1. Propósito del acompañamiento docente

Fuente: elaboración propia.

Categoría 1. Propósitos del acompañamiento docente

Según la opinión de los docentes entrevistados, el acompañamiento docente tiene múltiples objetivos en las tareas que realizan los docentes. Pueden ir desde la planificación de la enseñanza y aprendizaje hasta la resolución de los problemas interpersonales.

Nos hacen notar, también, estos docentes que la eficacia del acompañamiento está en la forma en que se concibe en la institución. Es decir, si la institución la concibe como asesoría, soporte, trabajo, retroalimentación, reflexión, guía, entonces el acompañamiento garantizaría resultados positivos en la práctica pedagógico del docente. Pero, si es vertical y se centra en el monitoreo, el acompañamiento tendría resistencias y oposiciones del docente. Valoran más relaciones horizontales que verticales.

Estos docentes entrevistados valoran más que el acompañamiento sean horizontales que verticales en esta modalidad de enseñanza.

La persona que va a ser el acompañamiento. Una primera cuestión importante es el establecimiento de las relaciones de confianza, porque eso va a permitir que fluya el acompañamiento (DE.1).

Es aquel que ayuda al profesor...el que le ayuda a profundizar un temario, los dos se complementan, están en sintonía en sus diferencias a pesar de

Ser de diferentes especialidades (DE.2)

Las investigaciones de Montero & Abadía (2018) y Monge et al. (2019) están en esa línea: apostar por acompañamientos más horizontales que verticales.

Subcategoría a. Estrategias de acompañamiento docente

Desde la experiencia de los docentes entrevistados, existen dos estrategias de acompañamiento que se podría ofrecer a los docentes para mejorar su práctica pedagógica en la educación semipresencial: a nivel individual y a nivel grupal. La primera debería estar centrada en necesidades puntuales del docente (uso del tiempo, gestión de los aprendizajes, uso de metodologías activas) y la segunda centrada en la planificación (elaboración del sílabo, desarrollo de las sesiones de aprendizaje, relaciones interpersonales, clima de aprendizaje).

Siempre tenemos que centrarnos en los individuos para atender las curiosidades, preocupaciones de los docentes, también para motivarlos (DE.1)

A mí me ha ayudado mucho tener las reuniones de inducción porque te permite conocer la política institucional

de la universidad, ¿cuáles son sus principios? ¿qué espera de los docentes? Pero, además ¿cómo se debe trabajar con los estudiantes? (DE.2)

Los hallazgos encontrados en las investigaciones sobre estrategias de acompañamiento señalan que esta debe estar de acuerdo a las características de los docentes, estilos de enseñanza, naturaleza del curso (teórico o práctico), perfil de los estudiantes y la modalidad de enseñanza (presencial, semipresencial o virtual) (García et al., 2018). De ahí la importancia de que el acompañante conozca la modalidad del programa, el perfil de los estudiantes y docentes que laboran en dicho programa.

Kozanitis et al. (2018) señalan que las estrategias debe ir más allá de la mera transmisión de contenidos, debe ayudar a transformar sus prácticas pedagógicas: debe modelar su pensamiento educativo, intercambiar sus inquietudes pedagógicas, control sobre el aprendizaje y centrar el aprendizaje y la enseñanza.

Subcategoría b. Plan de formación docente

Los docentes opinaron que el plan de formación docente debe atender las necesidades pedagógicas, la modalidad del programa, el perfil de estudiantes. Estos docentes señalan que la enseñanza y las metodologías que se aplica para enseñar a los adultos profesionales es diferente. Mencionan que la didáctica que se aplica en la educación básica y en pregrado es distinta a la didáctica de aplicada en posgrado. De ahí que haya interés en aprender y aplicar didácticas vinculadas al trabajo de adultos.

Uno es como más pedagógico, es decir, que permite fortalecer tu enfoque, tus estrategias, tus prácticas pedagógicas...que te ayude a potenciar el aprendizaje de los estudiantes (DE.1)

Según las investigaciones halladas sobre el tema, autores como indican que esta debe promover el desarrollo personal, pedagógico y profesional de los docentes. Sobre el primero, los docentes opinan que debería ofrecerse talleres de teatro y de expresión oral para mejorar sus habilidades blandas.

Lo que debería llevar a hacer es llevar un taller de teatro, un taller de expresión. Por qué definitivamente, independientemente del temperamento del profesor, el profesor como comunicador tiene que ser extrovertido...y eso repercute en su vida personal y ante el alumnado (DE.2)

Los docentes que participan en la investigación notan que en el ejercicio docente se necesita aprender a escuchar, comunicar, dialogar, trabajar en equipo, tener empatía

para facilitar el aprendizaje y relaciones interpersonales sanas. Uno de los hallazgos significativos que encontró Gonzales et al. (2020) está vinculado al autoconcepto, autoestima y emociones sanas. Según estos autores estos aspectos influyen significativamente en la formación profesional y en el logro de los aprendizajes.

Segundo, estos mismos docentes enfatizan que el plan de formación pedagógica debe estar alineado al ideario pedagógico de la organización. Es, desde este ideario que se debe proponer enfoques y teorías de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, prácticas pedagógicas, perfeccionamiento docente, tipos de evaluación, uso de recursos didácticos y elaboración de materiales. Tal como lo señala el DE.2: "a mi me ayudó conocer la política institucional de la universidad".

Roatta & Tedini (2021) y Garcia et al. (2018) encontraron que una buena práctica pedagógica es que aquella que plantea soluciones creativas e innovadoras para mejorar la calidad de la educación.

Finalmente, los docentes entrevistados opinan que el perfeccionamiento de la docencia se apoya en la práctica reflexiva continua. De ahí que valoren las evaluaciones que se promueve desde la organización para identificar fortalezas y debilidades del quehacer docente.

Un acompañamiento pedagógico quizá podría ayudarte a ir perfeccionando, mejorando e identificando otras posibilidades para potenciar el aprendizaje de los estudiantes (DE.1)

Tiene que estar al tanto de las nuevas teorías, de los fundamentos teóricos, de las nuevas maneras de abordar la educación... (DE.2)

Kozanitis et al., (2018) y Reyes & Pérez (2020) señalan que es vital que las organizaciones doten de recursos humanos y financieros en suficiencia para atender esta necesidad y que responda a una política institucional.

Subcategoría c. Planificación de la enseñanza y aprendizaje

Los docentes opinan que la planificación de la enseñanza y aprendizaje garantiza los roles que van a asumir los docentes y estudiantes, qué tipos de actividades se debe promover en función de las características del perfil de egreso de los estudiantes, qué evaluaciones se deben plantear para evidencias las competencias de los estudiantes.

Facilita las interacciones tanto en el proceso como en el desarrollo de los cursos, también ayuda en las sesiones...permite desarrollar al docente un proceso

pedagógico exitoso. Y, por otro lado, también permite monitorear lo que ha planificado, qué aspectos se cumplen y cuáles no...y eso permite retroalimentación para que el docente vaya mejorando su trabajo pedagógico (DE.1)

Una buena práctica desde la mirada de este docente no solo garantiza el cumplimiento de las actividades, también repercute en las prácticas pedagógicas que implementa el docente en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje. Además, es un instrumento que sirve para identificar las fortalezas y debilidades pedagógicas que tiene el docente.

Kozanitis et al. (2018) en su estudio evidencian que en la modalidad híbrida se le debe exigir igual o más a los docentes por el tipo de intervención, conducción, coordinación y orientación al estudiante individual y grupalmente: "los miembros de la muestra afirman que la variedad de actividades presentadas en la modalidad en estudio, favorece el aprendizaje significativo porque están planificadas y dispuestas en forma creativa para su desarrollo" (Benítez, 2019, p.43)

Subcategoría d. Uso de herramientas web para la enseñanza

Los docentes opinan que esta modalidad de enseñanza usa preferentemente tecnologías de la información y comunicación y que debe adaptarse a las características de los docentes, al desarrollo de las competencias profesionales y a la construcción de conocimientos. Enfatizan que su uso debe ser racional y estrictamente a lo pedagógico.

Por mi trabajo en el Minedu conocí varias herramientas tecnológicas, usaba mucho el Canva, el Menti, el Jamboard...es interesante como docentes que podemos conocer...hay una infinidad de herramientas tecnológicas que se van actualizando, y eso te da un campo interesante para la innovación...cuando he tratado de trabajar algunas de las sesiones siempre pienso cuál podría ser la herramienta que funciona para eso (DE.1)

El manejo de estas herramientas de elaboración de documentos en tiempo real, eso me facilitaría el trabajo, mis consejos sería más rápidos y con ello ganaría tiempo (DE.2)

Desde la percepción de estos docentes, el uso de herramientas tecnológicas facilita el trabajo pedagógico, en la organización de las actividades de aprendizaje, revisión de tareas, elaboración de documentos. Nos parece interesante que uno de los docentes plantee que estas herramientas podrían servir para innovar una práctica pedagógica.

Reiteran que estas herramientas (Canva, Mentimeter, Jamboard, Quizz, Wikis, Padlet) son un medio, no el fin de los procesos de aprendizaje. Gonzales et al. (2020) en su investigación sobre la educación superior en modalidad semipresencial encontró que el uso variado de herramientas tecnológicas en la enseñanza favorece el aprendizaje significativo y el rendimiento académico de los estudiantes.

Subcategoría e. Innovación educativa

Kozanitis et al. (2018) encuentran diferencias significativas entre docentes que tienen capacitaciones y están sujetos a acompañamiento y los que no lo tienen ninguna de las dos. Hallaron que los primeros evolucionan con el tiempo hacia posturas más centradas en los estudiantes.

En esa línea los docentes entrevistados señalan que la enseñanza no puede estar centrado en el docente, esta debe anclarse en el estudiante. Uno de los docentes entrevistados expresó que el uso de herramientas tecnológicas podría servir para innovar su práctica pedagógica. Señalan que en su práctica priorizan actividades vinculadas a exposiciones orales, trabajos en grupo, conferencias interactivas, ejercicios de aplicación, estudios de casos, debates, aprendizaje basado en proyectos (ABP). Ambos docentes entrevistados opinan que el aprendizaje debe responder a enfoques pedagógicos actuales y no tradicionales.

El acercamiento a diversas herramientas puede ser bastante interesante para hacerlo más interactivo...el Canva, el Menti, el Jamboard son herramientas que use mucho para poder discutir o usar pizarras más interactivas...hacer trabajos grupales en línea de manera simultánea que le permita a los estudiantes hacer trabajos colaborativos (DE.1)

Kozanitis et al. (2018) encontró que, en los procesos educativos de modalidad semipresencial “las nuevas herramientas virtuales ayudan a recrear e innovar las prácticas pedagógicas” (p.41). También se plantean que:

las innovaciones deben estar vinculadas al ámbito metodológico, a través del Flipped Classroom, a la realidad aumentada, la impresión 3D o la robótica para interactuar, colaborar, apropiarse de las nuevas formas de aprender adaptados a estrategias didácticas innovadoras. La revolución del Blended Learning no ha hecho más que comenzar (García et al., 2018, p. 27).

Subcategoría f. Desafíos de la educación semipresencial

En la actualidad hay menos resistencia a estudiar programas virtuales o semipresenciales. La oferta y la

demanda educativa ha crecido después de pandemia de la COVID-19.

Pero ya teniendo esta experiencia de trabajo virtual en este periodo, creo que si funciona ¿no? creo que es encontrar lo del punto medio que permita complementar la virtualidad con la presencialidad (DE.1)

Hay dos retos que tenemos que ver, digo retos y no problemas. Primero, asegurarnos de que este curso semipresencial provea la misma calidad de enseñanza y comunicación...también en la capacidad de amoldarse a las necesidades de los alumnos (DE.2)

Por un lado, en la percepción de estos docentes, la modalidad semipresencial tiene retos vinculados a la calidad, la comunicación, la brecha digital, el desarrollo de competencias profesionales, a la adaptación del docente a las características de los estudiantes. También a encontrar equilibrios entre lo virtual y lo presencial. Notamos que, desde la experiencia de trabajo bajo esta modalidad, los docentes opinan que sí apuestan en la formación de profesionales en ciertas áreas.

Por otro lado, los docentes opinan que ciertos programas no deberían ser totalmente virtuales, debería ser híbridos. Como ellos señalan, hay ciertas actividades que funcionan más en la presencialidad que en la virtualidad; dependerá, también, del conocimiento y uso de competencias digitales de los estudiantes y de la experiencia académica bajo esa modalidad. Tenemos, en algunos casos, dicen estos docentes estudiantes que se inscriben por primera vez en esta modalidad de enseñanza y algunos tienen dificultades para organizarse, hacer trabajos en grupo y leer la bibliografía del curso. Señalan que una semana de inducción es insuficiente para que aprendan todas las herramientas web.

Hay formación 100% virtual ¿no? Creo que sí funciona, pero creo que hay cosas en las que la presencialidad no pueden ser reemplazadas por la virtualidad y eso lo puede ver el que hace propuesta curricular...si tu objetivo es solo contenido probablemente la virtualidad si funcione, pero si tu propósito son desarrollar competencias en los estudiantes sí se necesita algún nivel de presencialidad que permita desarrollar esas competencias (DE.1)

Estos docentes señalan que la brecha digital que hay en el país puede dificultar que algunos estudiantes accedan a la oferta educativa. Es necesario según estos docentes que la propuesta educativa responda a estos criterios de evaluación: actualidad (contenido), relevancia (actividad), accesibilidad (tecnología), calidad (profesor), eficiencia (organización) y equidad (evaluación).

Al respecto Mollo-Flores & Deroncele-Acosta (2021) resaltan la importancia lograr que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje bajo esta modalidad híbrida, enfatizando en la necesidad de fomentar elementos como la metacognición, autorregulación, colaboración y meta reflexión, en la misma medida en que se requiere que los docentes puedan incorporar herramientas para que ese aprendizaje en línea sea colaborativo, sobre la base de relaciones interpersonales adecuadas, y para ello se establecen hallazgos trascendentales concretados en los procesos que conforman el aprendizaje colaborativo en línea, estos son: habilidades socioemocionales en línea, interdependencia positiva en línea, intercambio de información en línea, habilidades digitales y regulación interna del equipo en línea (Palacios-Núñez & Deroncele-Acosta, 2021).

CONCLUSIONES

En función de los resultados hallados se puede concluir que los docentes valoran el acompañamiento horizontal para mejorar sus prácticas pedagógicas. También se encontró que el acompañamiento debe estar sujeto al ideario pedagógico de la institución y desde allí se promover asesorías individuales y grupales en función de las necesidades personales, pedagógicas y disciplinares de los docentes.

También se encontró que las capacitaciones y el acompañamiento que se realiza a los docentes permite que las prácticas pedagógicas estén centradas en los estudiantes y no en los docentes. Eso, también, se relacionan con las nuevas tendencias pedagógicas que se promueve en la educación superior.

Resulta relevante que los docentes de esta maestría prioricen el uso de diversas herramientas tecnológicas para desarrollar competencias profesionales y gestar conocimientos: exposiciones orales, trabajos en grupo, conferencias interactivas, ejercicios de aplicación, estudios de casos, debates, aprendizaje basado en proyectos (ABP).

Finalmente, se halló que las herramientas tecnológicas son medios y no fines en el ejercicio de la docencia. Este tipo de programa debe apostar por los criterios de actualidad, relevancia, accesibilidad, calidad, eficiencia y equidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayala, M. M., & González, J. A. T. (2017). Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Educación Inclusiva*, 8(3).

Barraza, V. H. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 37, 79-92.

Deroncele-Acosta, A., Gross-Tur, R., & Medina-Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad Y Sociedad*, 13(3), 172-188. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>

Deroncele-Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2540>

Flores, F. A. S., Ortiz, M. C. & Buontempo, M. P. (2018). TPACK: Un modelo para analizar prácticas docentes universitarias. El caso de una docente experta. *De docencia universitaria*, 16(1), 119-136

García-Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>

García-Ruiz, R., Aguaded, I., & Bartolomé-Pina, A. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(1), 25-32. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>

Giraldo-Gómez, O., Zuluaga-Giraldo, J. I., & Naranjo-Gomez, D. (2020). La proyección social una apuesta desde el acompañamiento pedagógico. *Praxis*, 16(1), 77-84.

González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A. & Muñoz-Carril, P.C. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Comunicar*, 28(62), 9-18

Kozanitis, A., Ménard, L., & Boucher, S. (2018). Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles: efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza. *Práxis Educativa*, 13(2), 294-311. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0003>

Mollo-Flores, M., Deroncele-Acosta, A. (2021). Meaningful Learning: Towards a Meta-regulated Learning model in Hybrid Education. Proceedings - 2021 16th Latin American Conference on Learning Technologies, LACLO 2021, pp. 52-59. DOI: 10.1109/LACLO54177.2021.00066

- Monge, P., Laborín., J. & Siqueiros, J. (2019). Modelo analítico para el acompañamiento de docentes noveles en México. *Educación y Humanismo*, 21(37), 28-50.
- Montero, R., & Abadía- García, C. (2018). Acompañamiento docente en educación superior a distancia, estrategias que favorecen la formación. *Memorias*, (1). <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/memorias/article/view/2929/2975>
- Leiva-Guerrero, M. V. & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, (51), 225-251. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.63532>.
- Palacios-Núñez, M., Deroncele-Acosta, A. (2021). Online Collaborative Learning: Analysis of the Current State. Proceedings - 2021 16th Latin American Conference on Learning Technologies, LACLO 2021, pp. 44-51. DOI: 10.1109/LACLO54177.2021.00065
- Pineda, W. F., Dávila, T. J., Ortega, W., & Quispe, L. (2021). Análisis del acompañamiento directivo del trabajo remoto sobre el conocimiento disciplinar y pedagógico del docente de la educación superior peruana mediante mapas cognitivos difusos y método Delphi. *Investigación Operacional*, 42(3), 334–342.
- Puerta, C. A. (2020). Gestión de la escritura en la virtualidad y la importancia del acompañamiento docente. *Reflexiones y Saberes*, (Volumen especial), 39-47.
- Salazar, E. & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(53), p.17.
- Reyes, A. A. A., & Pérez, M. Á. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Educación*, 2(30), 219-232.
- Rotta, S. & Tadini, D. (2021). La pandemia del Covid-19 y el aprendizaje semipresencial en la educación superior. *Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 318-323. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e39>