

El monitoreo pedagógico en la práctica docente de instituciones educativas en Lima, Perú

Pedagogical monitoring in the teaching practice of educational institutions in Lima, Peru

 Marleni Quispe Pareja ¹

 Julio Cesar Suarez Sotelo ²

 José Luis Correa Zúñiga ³

 Patricia Nieves Fuentes Rueda ⁴

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Correo: marleni.quispep@unmsm.edu.pe

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Correo: julio.suarezs@unmsm.edu.pe

³ Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Correo: jose.correaz@unmsm.edu.pe

⁴ Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Correo: patricia.fuentes@unmsm.edu.pe

Cómo citar: Quispe Pareja, M., Suarez Sotelo, J. C., Correa Zúñiga, J. L., & Fuentes Rueda, P. N. (2026). El monitoreo pedagógico en la práctica docente de instituciones educativas en Lima, Perú. *Revista de Educación Simón Rodríguez*, 6(12), 1-14
<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i12.176>

Resumen

Contexto: Las actividades de formación continua tienen un mayor impacto cuando se enmarcan en un acompañamiento institucional que favorezca la transferencia de lo aprendido al aula, destacando el papel del monitoreo pedagógico en la práctica docente. **Objetivo:** Describir el monitoreo pedagógico en la práctica docente de instituciones educativas en Lima, Perú. **Metodología:** Se aplicó un enfoque cuantitativo, básico, descriptivo, no experimental y de corte transversal. La muestra incluyó 60 docentes, quienes evaluaron aspectos del monitoreo pedagógico mediante instrumentos validados. **Resultados:** El 36,7 % de los docentes percibió un nivel medio de monitoreo pedagógico, el 30,0 % lo situó en nivel bajo y el 33,3 % en nivel alto. La media general fue de 3,21, con desviación estándar de 0,82. La dimensión que mostró mayor necesidad de mejora fue la retroalimentación formativa, mientras que los demás componentes se percibieron en niveles aceptables. **Conclusiones:** La implementación de estrategias de monitoreo pedagógico en las instituciones educativas de Lima fue percibida predominantemente en un nivel medio. Se sugiere fortalecer la retroalimentación formativa como estrategia clave para optimizar la práctica docente y favorecer la transferencia efectiva de aprendizajes en el aula.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico; formación docente; monitoreo pedagógico; práctica docente; supervisión educativa

Abstract

Context: Ongoing professional development activities achieve a greater impact when integrated into institutional support systems that facilitate the transfer of learning to the classroom, highlighting the critical role of pedagogical monitoring in teaching practice. **Objective:** This study aims to describe the state of pedagogical monitoring within the teaching practices of educational institutions in Lima, Peru. **Methodology:** A quantitative, basic, descriptive, and non-experimental cross-sectional approach was employed. The sample consisted of 60 teachers who evaluated dimensions of pedagogical monitoring through validated instruments. **Results:** Findings revealed that 36.7% of teachers perceived a medium level of pedagogical monitoring, 30.0% reported a low level, and 33.3% perceived a high level. The overall mean score was 3.21 (SD = 0.82). The dimension identified as requiring the most significant improvement was formative feedback, whereas other components were perceived at acceptable levels. **Conclusions:** The implementation of pedagogical monitoring strategies in the educational institutions of Lima is predominantly perceived at a medium level. These results suggest that

strengthening formative feedback is a critical strategy for optimizing teaching practice and fostering the effective transfer of learning within the classroom.

Keywords: Pedagogical accompaniment; Teacher professional development; Pedagogical monitoring; Teaching practice; Educational supervision

Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, la calidad del desempeño docente constituye uno de los factores más influyentes en los resultados de aprendizaje de los estudiantes a nivel global, donde el acompañamiento pedagógico sostenido y el monitoreo sistemático de las prácticas de enseñanza representan estrategias fundamentales para la mejora continua de la profesión docente. Según [Sancar et al. \(2021\)](#), los sistemas educativos que han implementado procesos de tutoría estructurado y supervisión pedagógica colaborativa obtienen mejores indicadores de retención docente y mayor eficacia en la práctica de aula. Esta perspectiva permite comprender que el fortalecimiento del desempeño docente no depende exclusivamente de la formación inicial, sino de los mecanismos de apoyo y seguimiento que las instituciones educativas dispongan durante el ejercicio profesional.

El acompañamiento pedagógico ha sido objeto de creciente interés en la literatura educativa reciente como una estrategia central para la transformación de las prácticas de enseñanza. En este sentido [Martín et al. \(2021\)](#), sostienen que el acompañamiento efectivo se caracteriza por un proceso reflexivo y dialógico entre el acompañante y el docente, en el cual se identifican fortalezas y áreas de mejora en la práctica pedagógica. De acuerdo con estos autores, los programas que integran la observación de aula con sesiones de coaching individualizado propician un mayor compromiso del docente con su propio desarrollo profesional.

En relación con el desarrollo profesional docente, [Voisin y Avalos \(2022\)](#), plantean que las actividades de formación continua alcanzan mayor impacto cuando se insertan en un marco de acompañamiento institucional que favorezca la transferencia de lo aprendido al aula. Estos autores argumentan que la participación aislada en talleres o cursos no garantiza cambios considerables en la práctica pedagógica; por el contrario, se requiere un sistema integrado de monitoreo, retroalimentación y seguimiento que oriente al docente en la aplicación de nuevos enfoques metodológicos.

Para [Mellado et al. \(2025\)](#), los directores que ejercen un liderazgo orientado hacia la mejora de la enseñanza establecen culturas institucionales que valoran la reflexión pedagógica, la colaboración entre pares y el uso de evidencias para la toma de decisiones. Asimismo, enfatizan que la supervisión pedagógica no debe concebirse como un mecanismo de control, sino como una oportunidad para el diálogo profesional y la construcción colectiva de conocimiento sobre la enseñanza, pues la capacidad de los directivos para articular expectativas claras y ofrecer apoyo concreto se asocia con una mayor disposición de los docentes para participar en procesos de mejora de su práctica.

En cuanto a la asociación entre el liderazgo directivo y el desempeño docente, [Viteri et al. \(2024\)](#), encuentran que la observación frecuente de clases, combinada con retroalimentación constructiva y oportuna, se vincula positivamente con la motivación y el compromiso profesional del personal docente. También identifican que los docentes que perciben un mayor apoyo directivo en su práctica de enseñanza tienden a desarrollar mayores niveles de autoeficacia pedagógica. Bajo este enfoque, se sugiere que las

instituciones educativas que fortalecen las capacidades de liderazgo pedagógico de sus directivos generan condiciones más favorables para la implementación efectiva de estrategias de monitoreo y acompañamiento.

Por otra parte, estudios como el de [Hallinger et al. \(2025\)](#), revelan que las prácticas de liderazgo instruccional, tales como la observación de aula, el análisis colaborativo de la enseñanza y el establecimiento de metas pedagógicas compartidas, promueven un aprendizaje profesional continuo entre los docentes, pues los directores que dedican tiempo regular a interactuar con los docentes sobre cuestiones pedagógicas crean un entorno que favorece la experimentación metodológica y la reflexión sobre la práctica. No obstante, se reconoce que la carga administrativa de los directivos puede limitar su capacidad para ejercer un liderazgo pedagógico sostenido y de calidad.

La observación de aula como técnica de monitoreo pedagógico ha sido ampliamente estudiada en la literatura reciente como es el caso del trabajo de [Campo et al. \(2026\)](#), quienes examinan los instrumentos y protocolos de observación utilizados en diversos contextos educativos y concluyen que la efectividad de esta técnica depende en gran medida de la formación del observador, la claridad de los criterios evaluados y la calidad de la retroalimentación proporcionada al docente observado.

En palabras de [Saclarides y Gillespie \(2024\)](#), la perspectiva de los docentes respecto a los procesos de coaching pedagógico, evidencian que la voz del docente constituye un elemento central para el éxito de estas estrategias. Este estudio señala que los docentes valoran las experiencias de coaching cuando perciben que se respeta su autonomía profesional, se atienden sus necesidades específicas y se fomenta un ambiente de confianza mutua. Igualmente, se identifica que los programas de coaching que no consideran la perspectiva del docente tienden a generar resistencia y desmotivación. Estos elementos resultan fundamentales para desarrollar habilidades de escucha activa y diálogo reflexivo para construir relaciones de colaboración genuina con los docentes.

Desde la perspectiva de [Zepeda \(2012\)](#), los modelos contemporáneos de supervisión instruccional deben evolucionar hacia enfoques colaborativos y centrados en el aprendizaje docente, argumentando que la supervisión tradicional, caracterizada por una relación jerárquica y evaluativa, ha dado paso a modelos que privilegian la reflexión conjunta, el análisis de la práctica y la construcción de comunidades de aprendizaje. Asimismo, enfatiza que los supervisores contemporáneos deben desempeñar un rol de facilitadores del desarrollo profesional más que de evaluadores del desempeño docente. Por lo tanto, se plantea que la transformación de los modelos de supervisión requiere de cambios institucionales y una reconceptualización del rol del supervisor educativo.

Respecto al acompañamiento pedagógico como una modalidad de supervisión educativa, [Rodríguez \(2024\)](#), expone que esta estrategia permite superar las limitaciones de los modelos supervisores tradicionales al integrar componentes de asistencia técnica, reflexión pedagógica y apoyo emocional. De acuerdo con este autor, el acompañante pedagógico funciona como un intermediario entre la teoría educativa y la práctica de aula, ayudando al docente a conectar los principios pedagógicos con las decisiones didácticas cotidianas. Además, se señala que el acompañamiento pedagógico puede contribuir a reducir el aislamiento profesional que experimentan muchos docentes, especialmente aquellos que trabajan en contextos de alta vulnerabilidad social.

En el contexto latinoamericano, Ruiz (2024), analiza las políticas de monitoreo y acompañamiento pedagógico implementadas en la región y evidencian avances significativos en la institucionalización de estas estrategias. Sin embargo, estos autores identifican brechas importantes entre las políticas formuladas y su implementación efectiva en las escuelas, particularmente en lo referente a la capacitación de los acompañantes, la disponibilidad de recursos y la sistematización de las experiencias. Según el estudio, los países que han logrado mayores avances en esta materia son aquellos que han integrado el acompañamiento pedagógico dentro de políticas comprehensivas de desarrollo profesional docente con financiamiento adecuado, y mecanismos de seguimiento y evaluación robustos.

La literatura disponible señala que las condiciones socioeconómicas, la heterogeneidad institucional y las políticas educativas nacionales configuran un escenario particular que demanda estudios contextualizados que permitan comprender cómo operan esta estrategia en la práctica en Lima, Perú. En este sentido, la presente investigación se plantea como objetivo general describir el monitoreo pedagógico en la práctica docente de instituciones educativas en Lima, Perú. En consecuencia, la pregunta de investigación que guía este estudio es la siguiente: ¿cómo es el monitoreo pedagógico en la práctica docente de instituciones educativas en Lima, Perú?

Método

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, dado que se orientó a la recolección y análisis de datos. Se clasificó como investigación básica por cuanto su propósito se centró en generar conocimiento sobre las estrategias de monitoreo y acompañamiento pedagógico sin pretender una aplicación inmediata. El diseño fue descriptivo transversal de alcance no experimental, ya que se describió la variable de estudio en un momento determinado sin manipulación deliberada de las variables involucradas. Este diseño permitió caracterizar el nivel de las estrategias de monitoreo y acompañamiento pedagógico percibido por los docentes participantes en el periodo de estudio.

La población del estudio estuvo conformada por docentes que ejercen en instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana. La muestra incluyó a 60 docentes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Como criterios de inclusión se establecieron: ser docente nombrado o contratado con un mínimo de dos años de experiencia en la institución educativa, encontrarse ejerciendo la docencia durante el periodo de recolección de datos y contar con disposición voluntaria para participar. Se excluyeron aquellos docentes que se encontraban en situación de licencia o que no completaron íntegramente el instrumento de recolección. La distribución de la muestra consideró la representatividad de diferentes niveles educativos y zonas geográficas de Lima.

Se empleó la técnica de la encuesta como procedimiento de recolección de datos. El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado de 25 ítems distribuidos en tres dimensiones: observación pedagógica, retroalimentación formativa y acompañamiento profesional. Cada ítem fue medido mediante una escala de Likert de cinco puntos, donde 1 representa nunca y 5 indica siempre. La validación del instrumento se realizó mediante juicio de expertos, consultando a cinco especialistas en pedagogía e investigación

educativa que evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de cada ítem con respecto al objetivo del estudio. La confiabilidad se determinó mediante el alfa de Cronbach, obteniéndose un coeficiente de 0.89, valor que indica una consistencia interna alta según los parámetros preestablecidos.

Los niveles de monitoreo y acompañamiento pedagógico se clasificaron en bajo, medio y alto, empleando los siguientes rangos: bajo de 1.00 a 2.33, medio de 2.34 a 3.67, y alto de 3.68 a 5.00.

El procedimiento de recolección de datos se desarrolló durante el segundo semestre del año lectivo 2025, organizándose en cuatro fases secuenciales que permitieron garantizar el rigor metodológico y el respeto a los principios éticos. En la fase preparatoria, se diseñó un cuestionario que se emplearía, fue validado para la población peruana y se confirmó su alta consistencia interna. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con una muestra reducida de 10 docentes con características similares a la muestra objetivo, el cual determinó algunos ajustes necesarios y que fueron incorporados en la versión final del instrumento.

Una vez validado el cuestionario, se dio inicio a la fase de gestión institucional y ética. Se coordinó con las autoridades de cada institución educativa pública de Lima Metropolitana seleccionada para el estudio, presentando una carta de presentación institucional, los objetivos de la investigación y la descripción detallada de los procedimientos a seguir. Tras obtener la autorización institucional correspondiente, se identificó a los 60 docentes que cumplían con los criterios de inclusión establecidos. Antes de la aplicación del cuestionario, se entregó a cada participante un consentimiento informado por escrito, en el cual se explicaron claramente el propósito de la investigación, el carácter voluntario de la participación, la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna, la garantía de anonimato y confidencialidad de las respuestas, así como el uso exclusivamente académico de los datos recolectados; solo aquellos docentes que firmaron el consentimiento fueron incluidos en el estudio.

En la fase de aplicación presencial, los cuestionarios fueron administrados en las propias instalaciones de cada institución educativa, durante horarios previamente acordados con las autoridades para no interferir con las actividades lectivas. Se habilitaron ambientes que garantizaron condiciones adecuadas de privacidad y silencio, tales como aulas desocupadas o salas de reuniones. El equipo investigador leyó en voz alta las instrucciones generales, resolvió las dudas de forma individual y supervisó que cada docente respondiera el cuestionario de manera independiente sin influencias externas. El tiempo promedio de respuesta fue de 20 minutos por participante. Una vez completado cada cuestionario, se realizó una revisión visual para verificar que no hubiera ítems sin responder, solicitando amablemente al participante que completara aquellos omitidos en caso de ser posible.

Finalmente, en la fase de cierre y resguardo de datos, los cuestionarios físicos fueron almacenados en un lugar seguro bajo llave y posteriormente se transcribieron las respuestas a una base de datos electrónica protegida con contraseña, de acceso restringido exclusivamente al equipo investigador. Para garantizar el anonimato, se asignaron códigos alfanuméricos a cada participante, eliminando cualquier información personal identificable como nombres, números de identificación o cargos específicos. La base de datos fue respaldada en un disco duro externo cifrado y almacenada en una carpeta institucional con control de acceso, sin compartir ningún dato con las autoridades escolares ni con terceros, preservando estrictamente la confidencialidad prometida en el consentimiento informado.

Adicionalmente, una vez verificada la correcta digitalización, los cuestionarios físicos fueron destruidos.

El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva, utilizando el software IBM-SPSS versión 27 previamente tabulados en una hoja de Microsoft Excel 2019. Además, se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes para caracterizar la distribución de los niveles de monitoreo y acompañamiento pedagógico. Asimismo, se determinaron medidas de tendencia central, específicamente la media aritmética y la desviación estándar, para cada dimensión del instrumento. Los resultados fueron presentados en forma de tablas que facilitan la interpretación de los datos. Dado el carácter descriptivo del diseño, no se recurrió a pruebas inferenciales.

Resultados

Los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario a los 60 docentes participantes se presentan a continuación, organizados en función de los niveles de monitoreo pedagógico percibidos, tanto a nivel general como por cada dimensión evaluada.

La distribución de los docentes encuestados según el nivel percibido de monitoreo pedagógico en su institución educativa se muestra en la Tabla 1, donde los resultados reflejan que la mayor proporción de participantes se ubica en el nivel medio, seguida de los niveles alto y bajo en proporciones similares. La media general de la variable fue de 3.21, mientras que la desviación estándar general de 0.82 refleja una variabilidad considerable en las percepciones de los docentes, lo cual puede atribuirse a diferencias en las experiencias individuales de monitoreo recibidas, así como a las particularidades de cada institución educativa en cuanto a la implementación de estas estrategias, lo cual a su vez indica una tendencia hacia el nivel medio con una dispersión moderada en las respuestas de los participantes.

Tabla 1. Distribución de niveles de monitoreo pedagógico

Nivel	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Bajo	18	30.0
Medio	22	36.7
Alto	20	33.3
Total	60	100.0

En la Tabla 2 se detalla la distribución de los niveles de monitoreo según cada una de las tres dimensiones evaluadas. Este desglose permite identificar las diferencias en la percepción de los docentes respecto a cada componente de las estrategias de monitoreo implementadas en sus instituciones educativas.

Al analizar cada dimensión de manera independiente, se observa que la dimensión de acompañamiento profesional concentra la mayor proporción de respuestas en el nivel medio, mientras la dimensión de retroalimentación formativa presenta la mayor frecuencia en el nivel bajo, lo cual indica que los docentes perciben limitaciones en los procesos de devolución de información sobre su práctica pedagógica. Por otra parte, la dimensión de observación pedagógica reveló un patrón de distribución similar al global, con una mayor concentración de respuestas en el nivel medio.

En relación con las medidas de tendencia central por dimensión, la observación pedagógica obtuvo una media de 3.18, la retroalimentación formativa alcanzó un valor de 3.14 y el acompañamiento profesional registró una media de 3.31. Estas cifras confirman la tendencia general hacia el nivel medio de implementación, con ligeras variaciones entre dimensiones que sugieren diferencias en la intensidad con que se aplican las distintas estrategias de monitoreo y acompañamiento en las instituciones evaluadas.

Tabla 2. Distribución de niveles de monitoreo pedagógico por dimensión

Nivel	Observación pedagógica		Retroalimentación formativa		Acompañamiento profesional	
	f	%	f	%	f	%
Bajo	20	33.3	21	35.0	19	31.7
Medio	24	40.0	23	38.3	25	41.7
Alto	16	26.7	16	26.7	16	26.6
Total	60	100.0	60	100.0	60	100.0

En conjunto, los resultados ubican el monitoreo pedagógico en niveles intermedios dentro de las instituciones educativas estudiadas. No obstante, aunque existe una proporción relevante del profesorado que participa en procesos de seguimiento, persisten limitaciones en la consolidación de prácticas sistemáticas de observación, retroalimentación y acompañamiento profesional. Además, el análisis de las medidas de tendencia central mostró un promedio general y una desviación estándar que indican una variabilidad moderada en las percepciones docentes respecto a los procesos de acompañamiento, pues un grupo reconoce niveles adecuados de monitoreo, mientras otros consideran que todavía existen aspectos institucionales por fortalecer. En consecuencia, el acompañamiento pedagógico aparece como una práctica presente, aunque todavía desigual.

Discusión

Los resultados obtenidos revelan que una proporción notable de docentes percibe un nivel medio de implementación del monitoreo pedagógico en sus instituciones. Este hallazgo resulta consistente con lo reportado por [Berhanu \(2025\)](#), quien sostiene que el liderazgo pedagógico ejercido por los directivos se asocia con el desempeño laboral de los docentes, aunque la magnitud de esta relación depende de factores contextuales como los recursos institucionales y la cultura organizacional. En esta línea, se puede interpretar que los niveles intermedios encontrados reflejan una implementación en proceso que aún no ha alcanzado su plena consolidación en las instituciones educativas de Lima.

En cuanto a la relación entre el liderazgo instruccional y el aprendizaje docente [Kim y Lee \(2020\)](#), exponen que cuando los directivos establecen expectativas claras sobre la enseñanza y proporcionan acompañamiento sostenido, los docentes desarrollan mayores capacidades de reflexión pedagógica. Los hallazgos del presente estudio se alinean con esta perspectiva, en la medida que los docentes que reportaron mayores niveles de acompañamiento profesional también indicaron una percepción más favorable del proceso de monitoreo. De acuerdo con estos autores, la calidad del liderazgo directivo constituye una variable mediadora clave entre las políticas de acompañamiento y su impacto real en la práctica de aula.

Respecto a la dimensión de retroalimentación formativa, los datos evidencian la mayor proporción de percepciones en el nivel bajo. Este resultado puede relacionarse con lo

planteado por Long y Xia (2025), quienes encontraron que la supervisión instruccional se vincula con la autoeficacia docente, particularmente cuando la retroalimentación proporcionada es específica, oportuna y orientada a la mejora. Según estos investigadores, los docentes que reciben retroalimentación genérica o infrecuente tienden a percibir menor utilidad en los procesos de supervisión, lo cual puede explicar la concentración de respuestas en los niveles bajo y medio en esta dimensión del estudio.

Para Tshabalala y Faremi (2024), luego de haber examinado el rol de los directores escolares en la promoción de prácticas pedagógicas efectivas, señalan que la frecuencia y calidad de las interacciones entre directivos y docentes sobre temas de enseñanza predicen significativamente el compromiso docente con la mejora de su práctica. Desde esta perspectiva, los niveles intermedios de monitoreo encontrados en el presente estudio podrían indicar que, si bien existe una base de interacción entre directivos y docentes, la intensidad y profundidad de estas interacciones aún requiere fortalecimiento para alcanzar un impacto mayor en el desempeño pedagógico.

En el estudio de Gholaminejad (2023), en el cual analizan las percepciones de los docentes respecto al apoyo y la supervisión que reciben, se encuentra que los docentes valoran positivamente las experiencias de supervisión cuando estas se caracterizan por un enfoque formativo con respeto por la autonomía profesional y la disponibilidad de recursos para la mejora. Bajo este marco, los resultados del presente estudio proponen que las instituciones educativas de Lima se encuentran en un proceso de transición hacia modelos de supervisión más colaborativos, aunque aún persisten prácticas tradicionales que limitan la percepción positiva de los docentes sobre el acompañamiento recibido.

Por otra parte, Christensen (2025), investigan la relación entre las comunidades profesionales de aprendizaje y los resultados docentes, encontrando que la participación en estas comunidades se asocia con una mayor apertura al feedback y una disposición más favorable hacia el cambio pedagógico. Este hallazgo resulta pertinente para interpretar los resultados del presente estudio, dado que la dimensión de acompañamiento profesional obtuvo la media más alta entre las tres dimensiones evaluadas, lo que puede inferir que los espacios de interacción profesional entre docentes constituyen un factor que contribuye a compensar las debilidades identificadas en las dimensiones de observación y retroalimentación.

De manera similar Ghamrawi et al. (2024), analizan las estrategias para cultivar el liderazgo docente y sostienen que el desarrollo de capacidades de liderazgo entre los propios docentes potencia los efectos del acompañamiento pedagógico institucional. Según estos autores, cuando los docentes asumen roles de liderazgo dentro de sus comunidades profesionales, se generan dinámicas de aprendizaje colaborativo que amplifican el impacto de las estrategias de monitoreo. Esto sugiere que la promoción del liderazgo distribuido podría fortalecer los niveles de implementación de las estrategias de acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas de Lima.

De acuerdo con Asterhan y Lefstein (2024), la combinación de sesiones teóricas con actividades prácticas de aula, seguidas de ciclos de reflexión y retroalimentación, alcanzan mayor impacto en la transformación de las prácticas docentes. Este enfoque evidencia que la articulación coherente de estas tres dimensiones resulta esencial para que el monitoreo pedagógico trascienda la dimensión procedimental y se convierta en un verdadero motor de desarrollo profesional.

Desde la perspectiva de [Brown et al. \(2024\)](#), la conexión entre docentes de diferentes instituciones enriquece las perspectivas pedagógicas y amplía el repertorio de estrategias didácticas disponibles. Este elemento resulta relevante para el contexto de Lima, donde la diversidad institucional podría aprovecharse para establecer redes de acompañamiento que complementen las estrategias internas de monitoreo. Según este autor, las redes interinstitucionales ofrecen oportunidades para el intercambio de buenas prácticas y la construcción colaborativa de soluciones a los desafíos pedagógicos comunes.

En palabras de [Stavermann \(2025\)](#), es necesaria la creación de un marco conceptual para una adecuada monitorización, el cual debe integrar cinco características clave: contenido centrado, enfoque activo, coherencia, duración sostenida y participación colectiva. Los resultados del presente estudio sugieren que las estrategias de monitoreo y acompañamiento implementadas en las instituciones de Lima podrían fortalecerse al incorporar de manera sistemática estos elementos de diseño, especialmente la extensión de la duración de los procesos de acompañamiento más allá de visitas puntuales para asegurar un impacto duradero en la práctica docente.

En esta línea [Vattøy y Gamlem \(2025\)](#), analizan la evaluación formativa como una forma de desarrollo profesional docente y sostienen que cuando los docentes participan en procesos de evaluación que priorizan la identificación de fortalezas y oportunidades de mejora, desarrollan mayor capacidad de autorregulación pedagógica. Esta perspectiva se relaciona directamente con la dimensión de retroalimentación formativa del presente estudio, cuyos resultados revelan áreas de oportunidad marcada. Según estos autores, la formación de los directivos y acompañantes en técnicas de retroalimentación constructiva constituye una inversión prioritaria para mejorar la calidad del monitoreo pedagógico.

En este contexto, [O’Leary et al. \(2023\)](#), estudian los distintos roles de la observación de aula en el desarrollo profesional docente y distinguen entre la observación con fines evaluativos y la observación con fines formativos. Estos autores encuentran que cuando los docentes comprenden claramente el propósito de la observación y participan activamente en el proceso, los beneficios en términos de aprendizaje profesional son significativamente mayores. En consonancia con estos hallazgos, se sugiere que las instituciones educativas de Lima deben comunicar de manera transparente los objetivos y criterios del monitoreo pedagógico para fortalecer la confianza de los docentes en estos procesos.

Además, [Damilola et al. \(2024\)](#), examinan la relación entre el desarrollo profesional y la efectividad de la enseñanza, concluyendo que los programas que integran teoría y práctica de manera equilibrada producen cambios más sostenibles en las competencias pedagógicas de los docentes. Este hallazgo guarda relación con la necesidad de fortalecer las tres dimensiones evaluadas en el presente estudio de manera integrada y complementaria. Según estos investigadores, la efectividad del monitoreo pedagógico depende de su capacidad para conectar la reflexión teórica con la acción didáctica concreta en el aula.

También [Salazar y Peñaloza \(2024\)](#), y [Cox et al. \(2017\)](#), analizan las políticas de desarrollo profesional docente en América Latina y señalan que la región enfrenta desafíos comunes en la implementación de estrategias de acompañamiento, tales como la rotación de personal, la insuficiencia de recursos y la fragmentación de las políticas educativas. En relación con los resultados del presente estudio, se puede inferir que los niveles intermedios de monitoreo y acompañamiento encontrados en Lima reflejan estas restricciones contextuales que limitan la implementación plena de las estrategias pedagógicas propuestas desde las instancias normativas.

Los hallazgos de Santos et al. (2019), y Theelen y Van Breukelen (2022), reflejan que la evidencia disponible respalda la eficacia de esta estrategia, aunque la heterogeneidad de los modelos implementados dificulta la comparación directa entre estudios. Estos autores identifican como factores críticos de éxito la cualificación del acompañante, la duración del proceso y el grado de compromiso institucional con la estrategia.

Asimismo, Chica et al. (2025), y Weinstein et al. (2026), examinan el liderazgo pedagógico en el contexto latinoamericano y sostienen que los directivos que combinan una visión estratégica con capacidades de gestión pedagógica logran generar entornos más propicios para el desarrollo profesional docente. Desde esta perspectiva, los resultados del presente estudio destacan la importancia de fortalecer las competencias de liderazgo pedagógico de los directivos como condición necesaria para elevar los niveles de implementación de las estrategias de monitoreo y acompañamiento. Según estos autores, la formación de directivos en liderazgo instruccional debe ser una prioridad en las políticas educativas de la región.

Finalmente Bondurant (2024), encuentra que la participación en proyectos de investigación-acción dentro de comunidades profesionales fortalece la capacidad de los docentes para analizar y transformar su práctica. Este hallazgo tiene implicaciones significativas para el diseño de estrategias de monitoreo y acompañamiento, ya que sugiere que la integración de componentes de investigación-acción puede enriquecer los procesos de observación y retroalimentación.

En términos de limitaciones del presente estudio, se reconoce que el diseño transversal no permite establecer relaciones causales entre las variables evaluadas, por lo que se recomienda que futuras investigaciones utilicen diseños longitudinales y/o cuasiexperimentales que permitan caracterizar y evaluar el desarrollo de las estrategias de monitoreo pedagógico a lo largo del tiempo. Por otra parte, se proponen investigaciones que exploren la relación entre las estrategias de monitoreo y acompañamiento pedagógico con variables de resultado como el rendimiento académico de los estudiantes y la satisfacción laboral de los docentes, utilizando diseños metodológicos que permitan establecer relaciones causales más robustas.

Conclusiones

La presente investigación permitió describir el nivel de implementación de las estrategias de monitoreo, el cual fue percibido predominantemente en un nivel medio por los docentes de instituciones educativas de Lima. Los resultados evidencian que la dimensión de acompañamiento profesional obtuvo los indicadores más favorables, mientras que la retroalimentación formativa presentó las áreas con necesidades de mayores mejoras. Estos señalan la necesidad de fortalecer los procesos de devolución oportuna y personalizada como componente esencial del monitoreo pedagógico.

Además, la principal contribución de este estudio radica en la generación de evidencia contextualizada sobre la implementación de estrategias de monitoreo pedagógico en Lima, un ámbito que había sido insuficientemente explorado en la literatura, donde los resultados permiten identificar las dimensiones que requieren mayor atención por parte de las autoridades educativas y los equipos directivos, lo cual constituye un insumo valioso para la toma de decisiones basada en evidencias. En términos de aplicabilidad, se recomienda

diseñar programas de formación directiva centrados en el fortalecimiento de competencias de observación pedagógica y retroalimentación constructiva.

Por último, se propone ampliar la cobertura y frecuencia de las visitas de acompañamiento pedagógico, implementar protocolos estructurados de retroalimentación formativa con enfoque constructivo, y promover la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje que complementen los procesos institucionales de monitoreo. Asimismo, se recomienda que futuras investigaciones exploren la relación entre las estrategias de monitoreo y acompañamiento pedagógico con variables de resultado como el rendimiento académico de los estudiantes y la satisfacción laboral de los docentes, utilizando diseños metodológicos que permitan establecer relaciones causales más robustas.

Acerca de

Contribución de los autores: Los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Historia del artículo: Artículo recibido: 14 de febrero de 2026 | Arbitrado: 10 de marzo de 2026 | Aceptado: 16 de abril 2026 | Publicado: 15 de junio de 2026.

Referencias

- Asterhan, C. S. y Lefstein, A. (2024). The search for evidence-based features of effective teacher professional development: A critical analysis of the literature. *Professional development in education*, 50(1), 11-23. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2283437>
- Berhanu, K. Z. (2025). The relationship between principals' pedagogical leadership practices and teachers' job performance: the role of sociodemographic characteristics. *BMC psychology*, 13(1), 89. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02415-7>
- Bondurant, L. (2024). Incremental growth through Professional Learning Communities of math teachers engaged in action research projects. *Education Sciences*, 14(10), 1104. <https://doi.org/10.3390/educsci14101104>
- Brown, C., Luzmore, R., O'Donovan, R., Ji, G. y Patnaik, S. (2024). How educational leaders can maximise the social capital benefits of inter-school networks: findings from a systematic review. *International Journal of Educational Management*, 38(1), 213-264. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2023-0447>
- Campo, M. M., De la Puente, M., Mahecha, I., Pertuz, L., Solis, K. y Dominguez, A. (2026). Institutional efficiency in inclusive teacher training across Latin America's

- five largest educational systems. *International Journal of Comparative Education Development*, 1-17. <https://doi.org/10.1108/IJCED-08-2025-0107>
- Chica, M. P., López, I. N., Campos, X. M., Bajaña, A. M., Bajaña, M. V. y Salama, I. M. (2025). Pedagogical Leadership as a Driver of Educational Change: El liderazgo pedagógico como motor del cambio educativo. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(2), 3067–3077. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3819>
- Christensen, A. A. (2025). A global measure of professional learning communities. *Professional development in education*, 51(2), 214-230. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2065516>
- Cox, C., Beca, C. E. y Cerri, M. (2017). The teaching profession in Latin America: Change policies and the challenges of poverty and exclusion. In *Second international handbook of urban education* (pp. 627-645). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40317-5_34
- Damilola, O., Prince, M., Blignaut, S., Olayiwola, T. O., Oluwakemi, S. y Oluyemisi, F. (2024). Online teaching in Nigerian universities: Assessing lecturers' attitudes, competencies, and professional development needs and supports. *Int J Technol Learn*, 32(1), 129-157. <https://doi.org/10.18848/2327-0144/CGP/v32i01/129-157>
- Ghamrawi, N., Shal, T. y Ghamrawi, N. A. (2024). Cultivating teacher leadership: evidence form a transformative professional development model. *School Leadership Management*, 44(4), 413-441. <https://doi.org/10.1080/13632434.2024.2328056>
- Gholaminejad, R. (2023). When the evil pops in: exploring the unheard voices of teachers working in private language schools in Iran concerning supervisory observation. *International Journal of Leadership in Education*, 26(1), 100-123. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1740795>
- Hallinger, P., Liu, S. y Chen, L. (2025). Principal instructional leadership and teacher attitudes: A meta-analytic review, 1989–2024. *European journal of education*, 60(4). <https://doi.org/10.1111/ejed.70199>
- Kim, T. y Lee, Y. (2020). Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan, Singapore, and South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 21(2), 261-278. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09616-x>
- Long, Y. y Xia, Y. (2025). Leveraging transformational and instructional leadership for teacher professional development: A dual-mediation model of teacher self-efficacy and organisational culture. *Teaching teacher education*, 164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105087>
- Martín, A. M., Corral, M. J. y Estrada, A. F. (2021). El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: un derecho de los docentes nóveles. *Revista Ethika+*(3), 147-165. <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2021.61040>
- Mellado, M. E., Chaucono, J. C. y Aravena, O. A. (2025). Liderazgo pedagógico de directivos escolares: desafíos para mejorar la calidad de la enseñanza. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 25, 94-108. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17172254>
- O'Leary, M., Cui, V., Tran, M., Tien, D., Huong, G. T. y Thi, K. H. (2023). The role of classroom observation in the development and assessment of schoolteachers in Vietnam: a review of national policy and research. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2191307>

- Rodríguez, F. X. (2024). El acompañamiento pedagógico como estrategia de supervisión y apoyo docente para el sistema educativo de Puerto Rico. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(3), 95-123. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.657>
- Ruiz, G. F. (2024). Políticas educativas para el fortalecimiento de sociedades democráticas en América Latina y el Caribe: desafíos, experiencias y estrategias innovadoras. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(3), 15-38. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.664>
- Saclarides, E. S. y Gillespie, R. (2024). Amplifying teachers' voices in the coaching partnership: An inductive exploration of teacher motivation and perceived learning. *Teaching teacher education*, 152, 104773. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104773>
- Salazar, T. I. y Peñaloza, G. (2024). Professional development of science teachers in latin america: A systematic review. *International Journal of Science Education*, 46(10), 961-977. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2267747>
- Sancar, R., Atal, D. y Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching teacher education*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Santos, J., Figueiredo, A. S. y Vieira, M. (2019). Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Nurse education today*, 72, 12-17. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.003>
- Stavermann, K. (2025). Online teacher professional development: A research synthesis on effectiveness and evaluation. *Tech Know Learn*, 30(1), 203-240. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09792-9>
- Theelen, H. y Van Breukelen, D. H. (2022). The didactic and pedagogical design of e-learning in higher education: A systematic literature review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1286-1303. <https://doi.org/10.1111/jcal.12705>
- Tshabalala, G. y Faremi, Y. A. (2024). The leadership role of the school principal in developing and improving learner performance in Eswatini schools. *European Journal of Education Pedagogy*, 5(6), 7-13. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.6.875>
- Vattøy, K. D. y Gamlem, S. M. (2025). Navigating formative assessment as professional development in digital contexts: insights from teachers' experiences. *Teacher Development*, 29(2), 343-360. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2382956>
- Viteri, D. M., Guapi, D. F., Guanín, C. V., Chicaiza, C. A. y Eras, V. D. (2024). Liderazgo administrativo y su incidencia en el deficientemente desempeño docente: Una revisión sistemática. *Arandu UTIC*, 11(2), 3975-3993. https://www.researchgate.net/publication/388887429_Liderazgo_administrativo_y_su_incidencia_en_el_deficientemente_desempeno_docente_Una_revision_sistemica
- Voisin, A. y Avalos, B. (2022). Global discourses, teacher education quality, and teacher education policies in the Latin American region. In *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 1-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_51-1
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Flessa, J. (2026). School Leadership in Latin America and the Caribbean: An Overview. In *School Leadership in Latin America: Evidence, Analysis, Implications for Educational Policy* (Vol. 29, pp. 3-19). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-032-01094-0_1

Zepeda, S. J. (2012). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (3ra ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315855523>