



ESCUELA DE POSTGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**El Acompañamiento pedagógico en la Práctica reflexiva
en Instituciones Educativas de Jornada Escolar
Completa, Trujillo 2018**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

AUTOR

Mg. Alvaro Alcidez Agreda Reyes
Código orcid 0000-0002-0188-0754

ASESOR:

Dr. Manuel Ángel Pérez Azahuanche

SECCIÓN:

Humanidades

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y calidad educativa

PERÚ – 2018

Página del Jurado



Dra. Calvo Gastañadú, Carola Claudia
Presidente



Dr. Neciosup Obando, Jorge Eduardo
Secretario



Dr. Pérez Azahuanche, Manuel Angel
Vocal

PRESENTACIÓN

Señores Miembros del Jurado

En cumplimiento con el Reglamento de Grados y Certificaciones de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, es grato dirigirme a ustedes para dejar a vuestra consideración el presente informe de tesis que muestra los hallazgos de la investigación titulada “Acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva en las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa, Trujillo 2018”, que se sustenta en las ideas de Shön sobre la práctica reflexiva como capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción que conduce a la autonomía y responsabilidad de un profesional. Esta capacidad es fortalecida mediante el acompañamiento pedagógico como estrategia formativa.

En la elaboración, se ha tomado como referencia los lineamientos que establece la Universidad para la producción de documentos académicos a través del Vicerrectorado de Investigación; se han considerado los parámetros que demandan la rigurosidad científica y los criterios propios de la Escuela de Posgrado.

Esperando merezca vuestra aprobación; expreso mí saludo y profundo agradecimiento.

El Autor

Dedicatoria

A mis padres Florencio y Elvira por su tierno cariño y sus interminables bondades.

*A mi adorada esposa Romelia
por su apoyo incondicional.*

*A mis adorados hijos Diego y Antonella por ser la razón
y motivación de superación profesional.*

Álvaro

Agradecimiento

A la escuela de post grado de la Universidad César Vallejo por fortalecer capacidades profesionales.

Al asesor Dr. Manuel Pérez Azahuanche por sus importantes orientaciones para el desarrollo de la investigación.

A los directores de las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de la ciudad de Trujillo por facilitar el desarrollo de la investigación.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, Alvaro Alcidez Agreda Reyes, estudiante del programa académico Doctorado en educación de la Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo; identificado con DNI 80493948, presento la tesis titulada "Acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva en las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa, Trujillo 2018", y

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis en referencia, es de mi autoría.
2. Los datos y resultados presentados son veraces y auténticos, constituyendo un aporte confiable para la comunidad científica.
3. La tesis es original, es decir, no ha sido presentada o publicada anteriormente.
4. En la redacción, se ha respetado el derecho de autor, citando y referenciando según lo establece la norma que la rige.

La tesis cumple con los lineamientos establecidos por la Universidad César Vallejo y los estándares que demanda el rigor científico. Por tanto, asumo toda responsabilidad ante la atribución fundamentada de fraude, y las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven según lo establecido por Ley.

Trujillo, 25 de mayo de 2019.



Mg. Alvaro Alcidez Agreda Reyes
DNI: 80493948

ÍNDICE

Página del jurado	iii
Presentación	iv
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
Declaratoria de autenticidad	vii
Índice	viii
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
SOMMARIO	xii
I. INTRODUCCION	
1.1. Realidad problemática	14
1.2. Trabajos previos	19
1.3. Teorías relacionadas al tema	28
1.3.1. Práctica reflexiva	28
1.3.1.1. Teoría reflexiva	34
1.3.1.2. Enfoque investigación acción	37
1.3.1.3. Competencia reflexiva	40
1.3.1.4. Concepto de práctica reflexiva	43
1.3.1.5. Dimensiones de la práctica reflexiva	44
1.3.1.6. Acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva..	48
1.3.1.7. Propuesta de práctica reflexiva	53
1.3.1.8. ¿Cómo favorecer la práctica reflexiva del docente?	55
1.3.1.9. La práctica reflexiva en el docente.....	56
1.3.1.10. La práctica docente	57
1.3.2. Acompañamiento pedagógico	60
1.3.2.1. Enfoque crítico reflexivo	60
1.3.2.2. Concepto de acompañamiento pedagógico	64
1.3.2.3. Características del acompañamiento pedagógico	66
1.3.2.4. Dimensiones del acompañamiento pedagógico	70
1.3.2.5. Perfil del acompañante pedagógico	77
1.4. Formulación del problema	79

1.4.1. Problemas específicos	79
1.5. Justificación del estudio	79
1.6. Hipótesis general	82
1.6.1. Hipótesis específicas	82
1.7. Objetivos	83
II. MÉTODO	
2.1. Diseño de investigación	85
2.2. Variables, operacionalización	85
2.3. Población y muestra	88
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	88
2.5. Métodos de análisis de datos	92
III. RESULTADOS	
3.1. Resultados descriptivos	96
3.2. Medida de correlación de Spearman	101
IV. DISCUSIÓN	107
V. CONCLUSIONES	114
VI. RECOMENDACIONES	116
VII. REFERENCIAS	118
VIII. ANEXOS	129

RESUMEN

El propósito de la investigación fue analizar la influencia del acompañamiento pedagógico como estrategia de formación situada a docentes en servicio sobre su práctica reflexiva que realizan al desarrollar sus actividades de aprendizaje en el aula. Por ello el objetivo general fue determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018. La investigación descriptiva no experimental se desarrolló con un diseño correlacional causal explicativo, considerando una muestra de 150 docentes de educación secundaria de Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de la ciudad de Trujillo, quienes respondieron a dos cuestionarios que corresponden a la variable acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. Los resultados de la investigación del análisis estadístico Spearman muestran que el acompañamiento pedagógico influye de manera directa en la práctica reflexiva de los docentes con 0,562 de correlación positiva moderada entre variables.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, práctica reflexiva, diálogo reflexivo

ABSTRACT

The purpose of the research was to analyze the influence of pedagogical accompaniment as a training strategy for teachers in service on their reflective practice when they develop their learning activities in the classroom. Therefore, the general objective was to determine the influence of the pedagogical accompaniment on the reflexive practice of the teachers of the Trujillo Complete School Day Educational Institutions in 2018. The non-experimental descriptive research was developed with an explanatory causal correlation design, considering a sample of 150 secondary education teachers from Educational Institutions of Full School Day of the city of Trujillo, who answered two questionnaires corresponding to the various pedagogical and practical accompaniment reflective. The results of the Spearman statistical analysis research show that the pedagogical accompaniment directly influences the reflective practice of teachers with 0.562 of moderate positive correlation between variables.

Keywords: pedagogical accompaniment, reflective practice, reflective dialogue

SOMMARIO

Lo scopo della ricerca è di analizzare l'influenza dell'attività pedagogica come una forma di sviluppo in un insegnante di servizio in una pratica riflessiva che viene svolta nella disattivazione di un'azione aperta in classe. Con lo scopo generale di determinare l'influenza del compito pedagogico nella pratica riflessiva degli Istituti delle istituzioni educative degli Accompagnatori realizzata da Trujillo nell'anno 2018. La ricerca descrittiva non è sperimentale se si tratta di una dislocazione causale correlazionale esplicativa, considerando un museo di 150 documenti educativi degli Istituti di Educazione nell'Escapada. riflettente. I risultati della ricerca di analisi statistica di Spearman che l'accompagnamento pedagogico influenza direttamente la pratica della riflessione dell'insegnante con 0,562 di correlazione positiva moderata tra variabili.

Parole chiave: accompagnamento pedagogico, pratica riflessiva, dialogo riflessivo.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCION

1.1. REALIDAD PROBLEMÁTICA

El bajo nivel de práctica reflexiva que presentan los docentes sobre el ejercicio del conjunto de acciones pedagógicas que planifican y ejecutan en las aulas se traducen en bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes. La competencia reflexiva no está siendo abordada por el propio docente con la finalidad de mejorar su práctica por cuenta propia, no está siendo vista como parte de su rol como educador, orientador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Aún no es consciente de que preguntarse si las estrategias usadas y las actividades de aprendizaje planificadas y ejecutadas han resultado significativas o qué aspectos cambiarse, modificarse para mejorar las competencias de los estudiantes.

Para contribuir con la formación continua del docente como actor de la educación, los países implementan diversas políticas educativas con miras a mejorar. Colombia ha implementado la estrategia de acompañamiento de docentes noveles que de acuerdo al Ministerio Educación (2011, p. 33) esta estrategia “implica cualificar al docente en sus mismas instituciones educativas con la finalidad de afianzar su identidad profesional y, por ende, mejorar su quehacer pedagógico”. En Argentina, el bajo nivel del desempeño docente se mide en resultados que logran los estudiantes en el proceso de aprendizaje, por lo que el acompañamiento pedagógico contribuye a la práctica reflexiva del docente como profesional educativo que le permitan mediar el proceso de apropiación de saberes y la construcción de aprendizajes significativos. La estrategia está estructurada en fases: primero la observación en aula, luego ocurre una reflexión conjunta, seguido de una retroalimentación a la práctica, a continuación, un modelaje y finalmente una nueva práctica del docente. En estas experiencias pedagógicas, lo que se busca es promover el desarrollo docente desde una formación en servicio a través de la innovación y desde las mismas prácticas de los participantes donde se analizan. Significa que estos componentes formativos contribuyen a mejorar la reflexión

conjunta el procedimiento de la enseñanza y aprendizaje con miras de mejorar el trabajo en la institución educativa.

Respecto a los programas de acompañamiento docente que se vienen desarrollando en Chile y Ecuador, Vezub (2012, p. 34) señala: “forman parte del desarrollo profesional centrado en la escuela”. Esta concepción formativa considera que el aprendizaje significativo de los docentes ocurre en los colegios, en su centro de labores, por tanto la mejora de la práctica docente no obedece a una imposición externa como se ha estado implementando, pues al docente se le considera como un profesional reflexivo, con capacidad para analizar el contexto de trabajo donde ejerce su labor pedagógica y, por lo tanto, sustentar propuestas de mejora. Las políticas educativas que se implementan tienen la finalidad de ayudar a los docentes a formar estudiantes con competencias para la vida, que les permita desenvolverse exitosamente en el contexto de su entorno y nacional. En este sentido los estados buscan que los docentes comprendan y transformen su práctica pedagógica que se traduzca en mejores aprendizajes de sus estudiantes. El conjunto de estrategias están dirigidas a mirar el proceso de enseñanza aprendizaje desde sus aulas donde vivencian los docentes, en su interrelación con estudiantes.

La sociedad en la actualidad requiere de docentes competentes que puedan observar sus propias acciones, planificar actividades de aprendizaje, tomar decisiones reflexivas, reevaluar y transformar la práctica pedagógica en su contexto: el ambiente de clase. Realizar el ejercicio de práctica pedagógica en las aulas necesita transformarse a partir de cambios constructivos y retos que exige la sociedad en la cual se forman los estudiantes, puesto que no basta que el docente obtenga la licencia que le permita ejercer su rol como orientador y formador de los aprendizajes. Ocasionalmente la actualización docente ha estado diseñada como una capacitación frente a deficiencias y necesidades de formación en servicio. Para que no sea vista como una exposición teórica de contenidos disciplinares, estrategias didácticas que son volcadas a agentes pasivos que aplican dispositivos diseñados desde afuera es que se pretende hoy en día que quienes tienen la función de ser partícipes de la construcción de saberes sea realizado a partir de la reflexión de ese proceso que desarrolla. Los dispositivos de formación de docentes

en servicio estén fundamentados en un aprendizaje que se promueva la autonomía y la colaboración que resulten efectivos con la finalidad de lograr cambios hacia la mejora de su práctica pedagógica.

La educación necesita de profesionales autónomos, que posean competencias reflexivas, con iniciativa de investigación desde su propia práctica pedagógica de lo que ocurre en las aulas donde convive con sus estudiantes. Implica transformar el ejercicio docente partiendo desde la reflexión de su misma práctica hacia la mejora de aprendizajes. En este sentido la presente investigación busca determinar cómo influye el programa de acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva que significa el ejercicio docente en los espacios educativos.

De acuerdo a resultados presentados por el Programa para la Evaluación internacional de Estudiantes (2016), “Singapur es el país que mejores resultados obtiene en el año 2016 en Ciencia, Matemática y Lectura”. En el continente latinoamericano, la nación con mejores resultados corresponde a Chile que está ubicado en el puesto 48; mientras que Perú ocupa el escalón 62 de los que conforman un total de 72 países donde ha sido aplicada la prueba. Desde esta mirada, los resultados logrados por los estudiantes podrían ser el reflejo del desempeño docente en el aula. En Singapur, por ejemplo, el ministerio ha implementado un Modelo de Crecimiento Docente con el propósito de “impulsar a los docentes a profundizar en sus aprendizajes a través de cursos presenciales y online, talleres de postgrado, conferencias profesionales, convenciones y simposios, investigación acción, tutorías y coaching”. (Bautista, Wong y Gopinathan 2015).

La experiencia en términos de mejora del desempeño demuestra que no basta en capacitar a los docentes para obtener resultados de calidad en aprovechamiento estudiantil. Sino implica movilizar otras capacidades como la reflexión de su misma práctica. Es en este sentido que estas estrategias buscan mejorar la calidad de desempeños de los docentes en sus aulas que contribuye cambios positivos como condición del proceso educativo en las instituciones educativas. Es decir, lograr un docente con el perfil deseable: analizar el contexto del ejercicio de su labor,

planificar actividades, formar personas competentes que les permita responder a la sociedad cambiante.

En nuestro país las estrategias implementadas no se han visto reflejadas en mejoras de práctica reflexiva en muchos docentes que tienen la responsabilidad de la formación de millones de estudiantes. La Resolución Ministerial N° 0518-2012 del Ministerio de Educación (2012) norma el desarrollo del acompañamiento pedagógico como “una estrategia de formación continua a los docentes en servicio, centrado en la institución educativa que tiene como propósito mejorar la práctica pedagógica a través de visitas en aula, talleres, círculos de inter aprendizaje”. En el 2014 se amplía al nivel secundario como estrategia formativa para docentes de áreas focalizadas como comunicación, matemática y ciudadanía en la modalidad de actualización didáctica en instituciones educativas de zonas urbanas. El objetivo principal es desarrollar capacidades profesionales de los actores educativos a través de estrategias como la asesoría situada que comprende orientación personalizada para elaborar y ejecutar propuestas de práctica pedagógica; la reflexión crítica de la práctica como insumo de análisis se plasmó en narraciones documentadas. Estas actividades han estado a cargo de formadores líderes.

Como parámetro de mejora de las actuaciones pedagógicas de los docentes en sus aulas, los resultados de Evaluaciones Censales de Estudiantes 2015 y 2016 ejecutadas desde el Ministerio de Educación corresponden a dos últimas experiencias de resultados de aprendizaje en nivel secundario no son tan alentadoras y, por consiguiente, los principales responsables de estos resultados son los docentes. En este sentido, el Ministerio de Educación muestra resultados que de acuerdo a los reportes en Historia, Geografía y Economía el 15% de estudiantes se encuentran en el nivel satisfactorio; un mayor porcentaje de esta área corresponde al nivel proceso con 34% del total; mientras que un porcentaje importante del 28,1% se ubica en inicio; un preocupante 22,9 % aún no sale del nivel pre inicio. En cuanto al área de Matemática observamos que un 11,5% de estudiantes alcanzan el nivel satisfactorio; en tanto que el 16,9% se ubica en proceso; la mayor cantidad en esta área es del nivel inicio con un 39,3% y 32,3 % en el nivel más que es previo al inicio. La tercera área donde los estudiantes han

sido evaluados es Lectura, donde un 14,3% corresponde al nivel satisfactorio; un 27,5% en proceso; el mayor porcentaje se ubica en inicio con 37,7% y finalmente un 20,5 % se ubica en previo al inicio.

Los datos descritos en el párrafo anterior nos permiten delimitar a la región La Libertad, donde los estudiantes ocupan el séptimo lugar en la escala de medición más abajo de Tacna y Arequipa, regiones con mejores resultados en Historia, Geografía y Economía; en el área de matemática, ocupa el décimo lugar nuevamente por debajo de Tacna y Moquegua; en lectura ocupa el séptimo lugar con referencia a las demás regiones. Estos resultados revelan la escasa reflexión docente respecto a las estrategias, actividades de aprendizaje, condiciones de contexto que han sido bajas como para proponer mejoras mirando nuestra propia práctica pedagógica que se evidencia en las aulas, por consiguiente, el desempeño docente en el aula no ha mejorado significativamente o estos esquemas de capacitación implementados desde el ministerio de educación han tenido poco impacto en las mejoras del desempeño docente y por consiguiente en la práctica reflexiva.

En el contexto descrito, tanto padres de familia, administradores de educación, políticas educativas y sociedad en su conjunto exigen un rol docente observador crítico y un investigador de su propia práctica que permita repensar su propia práctica, reevaluar procedimientos a la luz del análisis crítico, tomar decisiones oportunas, autoevaluarse por sí mismo y transformar su práctica docente desde el aula como espacio educativo: ejercer práctica reflexiva.

En la ciudad de Trujillo, donde se desarrolló esta investigación, los docentes desarrollan sesiones de aprendizaje planificadas, construidas por ellos mismos, modificadas en otros casos o aplicadas tal cual están en plataformas digitales. El programa de acompañamiento pedagógico desarrollado en Instituciones con Jornada Escolar Completa a cargo de Coordinadores Pedagógicos observan la práctica pedagógica en aula, realizan registro de evidencias, procesan la información, luego un proceso de deconstrucción del conjunto de supuestos teóricos o prácticas instaladas por los docentes, ejecutan diálogos reflexivos y

promueven el intercambio de experiencias pedagógicas en grupos de inter aprendizaje como parte de las horas colegiadas con docentes acompañados.

Los maestros que trabajan en instituciones con jornada escolar completa en la ciudad Trujillo participan del programa de acompañamiento pedagógico han desarrollado sus sesiones de aprendizaje a través de contenidos temáticos que caracterizan la enseñanza: desde la transmisión de información, actividades de reproducción de saberes, alejados del aprendizaje y de la reflexión. Es decir, lo que caracteriza a las capacitaciones como diversas actividades, con acentuado rol pasivo del docente participante, sin acompañamiento situado, sin asesoría en el mismo espacio educativo donde el docente desarrolla su acción pedagógica que involucren procesos reflexivos desde su propia práctica, por consiguiente, implique la mejora de desempeños de aprendizaje.

1.2. TRABAJOS PREVIOS

La investigación considera antecedentes internacionales, nacionales y regionales:

Internacionales:

Calderón (2013) en su artículo: "El acompañamiento pedagógico en el desempeño docente del formador de formadores". La investigación utilizó la técnica de la entrevista y grupos focales para recoger información de 40 participantes con el propósito de analizar la planificación, organización, ejecución, evaluación y difusión que conlleva el proceso de acompañamiento pedagógico. Se señalan las siguientes conclusiones:

“La dificultad en la implementación del acompañamiento pedagógicos es por la falta de capacitación, ya que el MINED, no tiene procesos de formación a sus directivos; la asesoría, se centra más en reconocer los logros y no en brindar estrategias a los docentes acompañados que les ayude a superar las dificultades en el desarrollo de la disciplina que tienen a su cargo; no se promueve la elaboración de un plan de reforzamiento docente que les permita a los asesorados superar su desempeño docente; el MINED, 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”.

Rodríguez (2013) en su tesis “El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua”. En esta investigación cualitativa de tipo estudio instrumental de caso tiene como objetivo analizar el nivel de calidad reflexiva de los profesores que realizaron un proceso de reflexión docente sobre su innovación educativa, apoyada en el uso de un portafolio. La muestra que utilizó la investigación estuvo conformada por 12 profesores universitarios, quienes respondieron a un cuestionario. Presenta conclusiones:

“Los profesores han hecho reflexiones muy fructíferas tanto respecto a su planificación como a su interacción con los alumnos, y se mostraron muy satisfechos de lo obtenido en el proceso. Dicen haber aprendido el valor de la reflexión ya que gracias a ella han revisado y reorientado su trabajo, se les han planteado nuevos retos que les han obligado a nuevos aprendizajes; también están satisfechos por haber logrado mejorar tanto los resultados académicos de los alumnos como el clima de aprendizaje (dando mayor responsabilidad a los estudiantes sobre su propia formación). Los profesores percibieron que aprendieron sobre su práctica educativa y que el proceso vivido los impulsó a actualizarse sobre las temáticas de la clase, documentarse mejor, elaborar nuevos materiales de estudio, realizar cambios en la manera de impartir sus clases, imprimiendo mayor dinamismo y participación de los estudiantes.”.

Domingo (2013) en su tesis “Práctica reflexiva para docentes: de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica”. La investigación es de tipo descriptiva etnográfica que tiene como objetivo mejorar el Método la profesionalización docente y la formación práctica de los futuros maestros. Utiliza una muestra de 15 estudiantes de magisterio. El instrumento usado es el cuestionario. Muestra conclusiones:

“...la reflexión sobre la práctica es una competencia docente decisiva en el proceso de formación docente. Analiza diferentes interacciones que se desarrolla en cada

uno de los contextos en que ocurre el aprendizaje, y para que éste pueda ser compartido de unos contextos a otros, de manera progresiva y continua entre ellos debido a la habilidad de la reflexión ligada a la profesionalización docente...” “El modelo metodológico de práctica reflexiva orientado a la formación práctica ha incidido directamente en la profesionalización docente garantizando una toma de contacto reflexiva de los estudiantes con el mundo laboral y profesional. (...) La Práctica reflexiva promueve en las practicantes una perspectiva más holística de la realidad educativa que les conduce a reflexiones y decisiones interdisciplinarias y pluridisciplinarias para responder a las situaciones que surgen en el aula escolar”.

Castellanos y Yaya (2013) en su artículo “La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica” tiene el objetivo de analizar las reflexiones sobre la práctica pedagógica. La muestra utilizada es de 13 docentes que participaron en elaborar diarios reflexivos. Sostiene que “la reflexión de los docentes sobre su práctica pedagógica permitió que construyeran conocimientos de y en sus propias realidades; sin embargo, se puede ir más allá de lo logrado si se profundiza en la descripción de las propias acciones pedagógicas y si se opta por la formación de un practicante reflexivo mediante esfuerzos conjuntos y transversales en los programas dirigidos a su formación continua. El conocimiento pedagógico del cual se apropia el docente en formación para explicar y problematizar su enseñanza, en un ejercicio reflexivo, es una herramienta para ampliar la mirada sobre las propias acciones y conceptualizar lo que se hace”.

Ruiz (2015) en su tesis: “Incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño de los docentes de educación secundaria del colegio “Liceo Franciscano”, ubicado en el distrito No. 1 de la ciudad de Managua, departamento de Managua, durante el primer semestre del año 2015”. La investigación tiene como objetivo valorar la incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño de los docentes. El diseño usado es correlacional transversal con una muestra de 22 docentes del nivel secundario, a quienes se les aplicó una encuesta. Señala las siguientes conclusiones:

“La incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente es mínima, por falta de retroalimentación y modelaje para una nueva práctica

pedagógica (...) Los principales factores que influyen en el desempeño docente son: La motivación, el compromiso, la salud y la preparación académica (...) No se está cumpliendo con cada una de las etapas del proceso de acompañamiento a la labor docente; las acciones emprendidas en relación al acompañamiento pedagógico en el colegio no han sido suficientes para llevar a cabo con éxito la labor docente, lo que imposibilita alcanzar las metas establecidas por la institución educativa”.

Gil (2015) en su tesis “El impacto de la observación de la actuación docente en el desarrollo profesional del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y del profesorado de educación infantil”. El objetivo es analizar el impacto que la observación de la actuación docente tiene en el desarrollo profesional de los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil. El instrumento utilizado es la encuesta que fue aplicado a una muestra de 118 profesores. Donde concluyó lo siguiente:

“La observación de la actuación docente y su posterior feedback impactan de manera positiva en el desarrollo profesional del profesorado. El simple hecho de realizar la observación de la actuación docente (sin feedback posterior), en general, impacta de manera positiva en el desarrollo profesional del docente. El factor emocional (seguridad en la impartición de clase) es el factor sobre el que más impacta la observación de la actuación docente. El simple hecho de que los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil sean observados en su clase y después se les proporcione un feedback sobre su actuación hace que éstos cambien su opinión sobre esta herramienta de formación”.

Cerecero (2016) en su tesis “Teorización de los procesos de resignificación de la práctica del docente de lenguas”. Realizada en la Universidad Autónoma de México. La investigación se ubica en un tipo de investigación – acción, cuyo objetivo es conocer el sentido que los docentes de lenguas le dan a su práctica educativa y resignificar a partir de procesos reflexivos. En sus conclusiones señala:

“...la finalidad de la práctica reflexiva es transformar la labor educativa a través de la reflexión, el conocimiento y la acción. A través de la reflexión podemos apostar por mejorar, modificar nuestra práctica, proponer alternativas y apoyar a otros

dentro y fuera de nuestro ámbito laboral. Apostar por el empoderamiento del docente a través de su propia consciencia...”

En el ámbito nacional se ha tomado referencia a diversos autores:

Rimahuaman (2013) en su tesis “Acompañamiento pedagógico y el rendimiento escolar de los estudiantes del programa estratégico logros de aprendizaje al finalizar el III ciclo de la UGEL Quispicanchi”. La investigación fue desarrollada en la Universidad San Antonio. Tuvo el objetivo establecer la relación que existe entre el nivel acompañamiento pedagógico y rendimiento escolar de los estudiantes en las instituciones educativas estatales. El diseño usado es descriptivo correlacional con 24 docentes como muestra donde respondieron un cuestionario. Las conclusiones son las siguientes:

- “...el conjunto de las estrategias utilizadas en el acompañamiento pedagógico: visitas de acompañamiento, micro talleres, talleres de actualización las pasantías permiten mejorar el desempeño docente, como un profesional comprometido con la educación que actúa preparando nuevas generaciones para convivir en una sociedad en permanente cambio, promoviendo la participación y reflexión crítica...”
- Se comprobó la hipótesis, existe una fuerte relación del acompañamiento pedagógico en el rendimiento escolar de los estudiantes del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje, siendo la Chi cuadrada de $0.000 < 0.000019879$, quedando sujeta esencialmente a la calidad de formación inicial y continua (acompañamiento pedagógico) de los docentes acompañados y en segundo orden el nivel técnico y profesional de selección y calidad de intervención de los acompañantes pedagógicos para que los resultados esperados siga aumentando el porcentaje de nivel de logro previsto y logro destacado referido a rendimiento escolar”.

Rosales (2014). En su tesis “El acompañamiento pedagógico y el aprendizaje en la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de primaria en las Instituciones Educativas de la UGEL 05 Lima” desarrollada en la Universidad César Vallejo tiene como objetivo describir la relación que existe entre el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje en comprensión lectora de los estudiantes del segundo. Esta investigación utiliza un diseño correlacional, en sus conclusiones señala: “Existe relación positiva entre el acompañamiento pedagógico de los

docentes y el logro de aprendizaje en la comprensión lectora de los estudiantes del Segundo Grado de Educación Primaria. Existe relación positiva de la diversificación y programación curricular, estrategias metodológicas, uso de materiales y recursos educativos, evaluación de los aprendizajes, organización del aula, clima del aula y plan lector con la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de Educación Primaria”.

Sánchez (2014) en su tesis “El acompañamiento pedagógico y el desempeño de los docentes en las aulas de la Institución Educativa N° 0256, de la provincia de Lamas-región San Martín. Esta investigación de tipo descriptivo correlacional tuvo como finalidad determinar la conexión entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño de los maestros. La muestra estuvo conformada por 20 participantes que respondieron a encuestas y evaluados mediante fichas de observación concluye que “Existe correlación estadísticamente significativa entre el acompañamiento pedagógico y desempeño docente, ya que se observa un valor de $Rho=0.789$ con un nivel de significancia de 0.00.”

Sulca (2015) en su tesis “Acompañamiento pedagógico en la práctica docente en el nivel primaria” realizada en la Universidad César Vallejo tuvo como objetivo demostrar como el acompañamiento pedagógico influye en la práctica docente. La muestra estuvo conformada por 106 docentes del nivel primario sostiene que “...el acompañamiento pedagógico constituye una herramienta formativa que permite cubrir necesidades de atención a los docentes por lo que influye en la práctica de los docentes a razón de un valor $r=0,608$ y $r^2= 0,370$ y una $p= 0,000$ es decir existe influencia de las variables”.

Rivera (2015) en su tesis “La investigación continua y la incorporación permanente de contenidos curriculares significativos, superar los desencuentros entre los saberes propios y los convencionales” realizada en la Universidad Enrique Guzman y Valle se desarrolló con el objetivo de determinar el grado de relación entre la investigación continua realizada por estudiantes y docentes desde sus propias experiencias y la incorporación permanente de contenidos curriculares significativos para superar los desencuentros de los saberes propios y los

conocimientos convencionales en las sesiones de enseñanza – aprendizaje. La investigación es de tipo correlacional explicativa que utilizó una muestra de 19 docentes que respondieron un instrumento de encuesta. En la investigación de señala presenta conclusiones:

“... la práctica profesional del docente debe ser considerada como un ejercicio intelectual y autónomo, no meramente técnico. Es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde los docentes aprenden al enseñar y enseñan porque aprenden. Al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión con la intención de mejorar”.

Huamaní (2016) en su artículo “Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en la Institución Educativa Manuel Gonzales Prada, 2016”. Tuvo como *objetivo establecer la correlación entre acompañamiento pedagógico y el desempeño docente*. La muestra de esta investigación estuvo conformada por 85 profesores. Tiene la siguiente conclusión:

“Existe correlación positiva y significativa entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente, al encontrarse que el valor de $p_valor = 0.000 < 0,05$ y obtenerse como coeficiente de relación de Rho de Spearman = 0,815. Asimismo, se concluye que existe relación positiva y significativa entre el acompañamiento pedagógico como comunicación efectiva, el acompañamiento pedagógico como acción reflexiva, el acompañamiento pedagógico como saber pedagógico y el desempeño docente en la organización mencionada, al obtenerse que el valor de $p_valor = 0.000 < 0,05$ ”

García (2016) en su tesis “Programa de capacitación docente crítico, reflexivo y democrático para mejorar la formación continua de profesoras” realizada en la Universidad Enrique Guzmán y Valle tiene como objetivo determinar la influencia del Programa Capacitación Docente Crítico Reflexivo Democrático en la formación continua de las docentes con diseño cuasi experimental con una población de 20 docentes, señala que “...los programas reflexivos influyen de manera significativa en la mejora de la formación continua en diversas dimensiones de la práctica docente: personal, pedagógica y social comunitaria...”

Bromley (2017) en su tesis “Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente en las instituciones educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL N° 05, El Agustino, Lima 2017”. Esta investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre el acompañamiento pedagógico y la reflexión crítica docente a través de un diseño correlacional transversal usando una población de 57 docentes del nivel primario. El instrumento para recoger los datos fue la encuesta, concluye:

“El acompañamiento pedagógico se relaciona significativamente con la reflexión crítica docente en su institución educativa, esta relación existente es fuerte con un coeficiente de correlación $Rho=0,754$, mientras el valor sig. obtenido es igual a 0,000. El acompañamiento pedagógico mantiene una correlación más significativa y fuerte con la reflexión pedagógica en comparación a las otras dos dimensiones del desempeño docente, debido a que el acompañamiento responde específicamente a los resultados del monitoreo docente, el mismo que considera principalmente aspectos didácticos y pedagógicos, muchas veces dejando de lado los aspectos de desenvolvimiento personal, liderazgo, o relaciones interpersonales entre los docentes respecto a la comunidad educativa”.

En el ámbito local, citamos a los siguientes autores:

Carbajal (2013) en su tesis “Formación de profesores prácticos reflexivos mediante la articulación de la investigación acción crítica y la práctica profesional reflexiva”. La investigación se realizó con el objetivo de desarrollar competencias profesionales pedagógicas prácticas – reflexivas. Se usó el instrumento de escala valorativa tipo Likert para explorar las concepciones de los estudiantes sobre las prácticas profesionales y rutinas, investigación y la reflexión y crítica en la que tuvo una muestra de 30 estudiantes de educación desarrollada en la Universidad Nacional de Trujillo, sostiene:

“...la reflexión y crítica como capacidades que potencian la deliberación, argumentación y toma de decisiones, son poco estimuladas en el desarrollo de la carrera. Sostiene que el desarrollo de la reflexión y crítica durante la formación son limitadas y escasas, predominando una formación inicial basada en el modelo del profesor técnico. Por el contrario, las competencias pedagógicas prácticas

reflexivas como la de investigar, reflexionar, producir conocimiento práctico, toma de decisiones y solución de problemas, se desarrollaron en forma homogénea”.

Cevallos (2014) en su tesis “Modelo de capacitación para la enseñanza del idioma inglés basado en el aprendizaje experiencial para fortalecer competencias metodológicas en profesores del programa de capacitación y perfeccionamiento magisterial” realizado en la Universidad Nacional de Trujillo, sostiene que “...el acompañante no solo proporciona información y conceptos, sino que motiva a reflexionar y analizar en forma crítica sobre sus propias experiencias...”

López (2016) en su tesis “Propuesta del modelo T de capacitación para la calidad de la enseñanza” desarrollada en la Universidad Nacional de Trujillo, tiene como objetivo determinar la mejora en la calidad de la enseñanza basado en el modelo T de capacitación. La investigación de diseño cuasi experimental recogió información a través del instrumento pre prueba y post prueba a 49 docente como muestra. Concluye que “...el modelo T de capacitación, mejora de manera significativa la calidad de enseñanza, en las dimensiones: planificación, ejecución, verificación y actuación que fueron trabajados con los docentes...”

1.3. TEORÍAS RELACIONADAS AL TEMA

Ser profesional docente implica fortalecer competencias que, además del dominio disciplinar, permitan mirar su propia práctica de manera crítica y reflexiva. Esto significa combinar la práctica reflexiva del docente con la investigación acción crítica como objeto de estudio de manera que el espacio educativo donde interactúa se convierta en un centro donde aprenda de su práctica.

1.3.1. LA PRÁCTICA REFLEXIVA

La reflexión como práctica profesional, en sus inicios ha sido denominada reflexión, profesional reflexivo, en otros estudios con el nombre de reflexión crítica o acción reflexiva. El educador Dewey (1998.p.25) fue el primero en plantear la reflexión: “es examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende”. Se entiende como una característica fundamental para dar significado a las acciones pedagógicas en el sentido de que quien asume una acción reflexiva: observa, realiza análisis fija retos y mira la realidad con actitud cuestionadora y crítica. En el campo educativo implica que los docentes predispongan actitudes como sinceridad, responsabilidad de sus acciones y apertura intelectual que le permita mirar de manera amplia. “El profesor también debería actuar de manera reflexiva, examinando críticamente su práctica, identificando problemas y algunas ideas para ser puestas en práctica, con el propósito de garantizar el aprendizaje de los estudiantes” (Rodríguez, 2013, p. 51).

A) El profesional reflexivo de Shön

Los estudios de Shön constituyen un aporte significativo sobre la práctica reflexiva de todo profesional. Sus propuestas contribuyen a la formación del aprender haciendo, repensar las formas de actuación respecto a la solución de problemas que deben proponer los diferentes profesionales.

Considera que desarrollar capacidades de investigación, experimentación e innovación en los profesionales les permite elaborar respuestas con más asertividad y pertinencia a situaciones a las que se enfrentan. Significa que mientras ocurre una acción se reflexiona y actúa de acuerdo a la situación basado en los conocimientos experienciales que poseen los profesionales. A través de un proceso reflexivo se logra aprender y transformar nuevas acciones.

Mirar desde su propia práctica convierte al profesional en “un investigador desde un contexto práctico, capaz de cuestionar su acervo teórico y buscar nuevas respuestas” (Rodríguez, 2013, p. 54). Schön (1992) sostiene que “es importante relacionar la práctica con la teoría investigativa que proporciona procesos reflexivos desde la acción, de modo que el profesional responda a situaciones problemáticas de manera solvente”.

B) La praxis reflexiva de Paulo Freire

Freire (2004, p. 30) señala que “la praxis del educador presupone reflexionar de manera crítica sobre su práctica docente, y sobre su actuar con los educandos”. Una reflexión que implique respeto a la identidad, la autonomía y dignidad de los estudiantes como protagonistas de su formación.

Propone un proceso de reflexión permanente porque la formación profesional es perfectible considerando su forma de enseñar, saberes disciplinares y el contexto donde desarrolla su acción educativa. Sostiene que la misma práctica se convierte en objeto de investigación y experimentación constante. Por lo que la estrategia de Freire constituye un espacio de reflexión, de intercambio de experiencias entre docentes que implica reconstruir saberes, integrar nuevos conocimientos para apostar por nuevas actitudes de ser y actuar. “La verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la praxis constitutiva del mundo humano; reflexión que también es praxis” (Freire, 2004, p. 17.). Más adelante sostiene que: “la práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento

dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer.” (Freire, 2004, p. 16).

C) Enseñante reflexivo de Philippe Perrenoud

El pedagogo francés ha realizado aportes respecto a los procesos mentales de la reflexión profesional, “el acto de reflexionar implica un cierto distanciamiento del sujeto” (Perrenoud, 2004, p. 30). Considera conceptos propuestos por Schön sobre la reflexión durante el desarrollo de la acción, la reflexión posterior a la ejecución de acciones que implican la comprensión y análisis de lo que se realizó.

Manifiesta que el tratamiento reflexivo que se le da a las acciones pedagógicas involucra la toma de decisiones al inicio, durante el desarrollo y al finalizar de actividades de aprendizaje. Perrenoud (2004, p. 33) señala que “durante la acción pedagógica es muy difícil reflexionar pausadamente, por el ritmo constante y acelerado de toma de decisión y de acción. Algunas veces el educador toma “la decisión de no intervenir inmediatamente en determinadas circunstancias para darse tiempo de reflexionar con más tranquilidad”.

En consecuencia, el acto reflexivo respecto a las acciones pasadas es posible retomarlos mediante el análisis de manera que permita transformar la forma de actuación docente y usarlo en otras ocasiones con más efectividad. Es decir “la práctica reflexiva, con fines de mejora, debe ser permanente y sistemática donde el enseñante reflexivo se plantea preguntas constantemente, con el fin de analizar su práctica, detectar qué puede hacer mejor, y se centra en los objetivos definidos a priori”, (Perrenoud, 2004). En consecuencia, la institución educativa se convierte en un espacio de formación profesional porque se promueven procesos autoformativos que permiten la mejora de la práctica docente.

Perrenoud (2004, p. 46), citado por Rodríguez (2013, p. 60) predica la importancia sobre qué y cómo debe promoverse la reflexión y menciona un conjunto de motivos a decir:

1) Compensa la superficialidad de la formación profesional, 2) Favorece la acumulación de saberes de experiencia, 3) Asegura una evolución hacia la profesionalización, 4) Prepara para asumir una responsabilidad política y ética, 5) Permite hacer frente a una creciente complejidad de las tareas, 6) Ayuda a sobrevivir en un oficio imposible, 7) Proporciona los medios para trabajar sobre uno mismo, 8) Ayuda en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz, 9) Favorece la cooperación con los compañeros, 10) Aumenta la capacidad de innovación.

D) La práctica reflexiva en los docentes

Diversas investigaciones realizadas como Smyth (1989, p. 8) proponen “la práctica reflexiva como un esfuerzo válido para dar voz y empoderar a los profesores, personal y profesionalmente, para que asuman la “supervisión de su desempeño como un acto profesional responsable”. Puesto que son los docentes los que deben liderar el proceso educativo en sus instituciones educativas apostado por mejores resultados en el aprendizaje producto de la mejora y reflexión continua de su forma de enseñar, de modo que les permita “desarrollar una práctica reflexiva que toma distancia de su práctica y de las situaciones vividas en el aula para entenderlas, analizarlas y reconstruir su propia práctica” (Rodríguez, 2013, p. 61).

Smyth (1989) elaboró un modelo que integra el contexto social, económico donde desarrollaba su práctica y el conocimiento. Las etapas del proceso de reflexión que respondía a cuatro preguntas:

- ¿Qué hecho? Corresponde a una narración descriptiva de su enseñanza, creencias, dudas y acontecimiento ocurridos en la interacción con sus estudiantes.

- ¿Qué significado le atribuyo? Implica un proceso de análisis de las acciones realizadas.
- ¿En qué se sustentan mis creencias sobre mi enseñanza? Corresponde a un proceso de cuestionamiento, de análisis de supuestos y teorías que subyacen la práctica docente.
- ¿Qué aspectos puedo extraer para algo diferente? Comprende el conjunto de puntos de vista y alternativas de mejora de las acciones a través de un proceso de reflexión.

Lo valioso de este modelo es que promover “la reflexión para que sus esquemas mentales puedan someterlos a un proceso de análisis crítico, y si es necesario, reestructurarlas” (Korthagen, 2001, p. 51).

E) Valoración de la práctica reflexiva de los docentes

El primero en apostar por medir la práctica reflexiva de los docentes corresponde a Manen, (1977). Este autor identifica tres niveles reflexivos:

- Nivel de **racionalidad técnica**. El profesional docente usa de manera eficaz un conjunto de teorías y técnicas educativas. Pero al momento de tomar decisiones aún no considera el contexto del aula, la institución educativa y la comunidad
- Nivel **Práctico**. Observa el comportamiento, cumple objetivos. Analiza sus creencias, sus experiencias, juicios para orientar su práctica.
- El nivel **Crítico**. En el proceso reflexivo considera aspecto ético y moral. Reflexiona su práctica a través de un análisis crítico.

Posteriormente Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko, (1990) proponen un modelo compuesto por 7 escalas que a continuación describimos:

Primer nivel: el docente no realiza conexiones entre eventos y métodos utilizados.

Segundo nivel: a través de un lenguaje cotidiano describe situaciones ocurridas.

Tercer nivel: describe de manera literal las estrategias, métodos y hechos ocurridos sin explicar por qué lo hizo.

Cuarto nivel: explica el conjunto de estrategias y métodos usados en aula

Quinto nivel: explica razones de por qué utilizó estrategias y métodos en el aula.

Sexto nivel: utiliza teorías para fundamentar uso de estrategias de acuerdo al contexto de los estudiantes.

Sétimo nivel: fundamenta desde una óptica moral y ética, considerando el contexto del ejercicio de su práctica docente.

El modelo propuesto por Hatton y Smith (1995) presenta una escala de pensamiento reflexivo:

- **Nivel de reflexión técnica.** El docente focaliza su enseñanza en la transmisión de información y su reflexión se centra en tomar decisiones para mejorar sus clases de un año para otro.
- **Nivel de reflexión descriptiva.** Su análisis se centra en la toma de decisiones respecto a su actuación disciplinar, sus habilidades y relaciones interpersonales evidenciadas en el aula.
- **Reflexión dialógica.** Analiza su actuación y propone alternativas para solucionar problemas identificados sobre su práctica, uso de métodos de enseñanza.
- **Reflexión crítica.** Focaliza su análisis en las consecuencias de su actuación docente. Analiza su práctica considerando aspectos éticos, sociales y políticos.

Larrivee (2008, p. 342) con la intención de promover la autoevaluación docente propone tres niveles de reflexión docente:

- **Nivel pre reflexión.** Su actuación es rutinaria, responsabiliza a los alumnos como autores de los problemas educativos. Sus creencias de

enseñanza son muy generales y se alejan del contexto de los estudiantes.

- **Nivel de reflexión superficial.** Sus creencias se centran en su experiencia sin considerar teorías pedagógicas. Prioriza estrategias para lograr objetivos propuestos; sin embargo, reconoce la necesidad de tomar en cuenta intereses de los estudiantes.
- **Nivel de reflexión Pedagógica.** Su reflexión considera contenidos disciplinares y didácticos, así como teorías y enfoques educativos. Reflexiona sobre el impacto de su práctica de enseñanza sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Propone mejoras de su práctica para lograr aprendizajes de calidad.
- **Reflexión crítica.** La reflexión se sustenta en la investigación crítica de su enseñanza. Analiza críticamente consecuencias de su actuación sobre el proceso de aprendizaje en aspectos de equidad y justicia. Propone mejoras de su práctica para promover aprendizajes de calidad con todos los estudiantes.

Es importante señalar que el modelo de Larrivee, los docentes pueden estar en diferentes niveles de reflexión.

1.3.1.1. La teoría reflexiva

Domingo y Gómez (2014) en base a los aportes de Van Manen (1977), Gregory Bateson (1996), Belenky (1996) y Schön (1992) entre otros, establecen características básicas de acuerdo a tres niveles de reflexibilidad que caracteriza a los docentes, considerando el criterio de la profundidad que implica la reflexión (citado en Angels, 2011, p. 3):

- “El primer nivel refiere a una reflexión inscrita en la racionalidad técnica, la preocupación central es como adapto medios a fines preestablecidos y no cuestionables”. Un ejemplo de ello, es aquella docente que trata de seguir la plantilla de una programación dada sin considerar saberes previos, motivaciones y demandas propias del contexto sociocultural de la Institución Educativa. En este nivel, los

docentes pueden llegar a describir niveles centrados únicamente en estrategias metodológicas, algunos materiales y ciertos recursos sobre la implementación del currículo. Es decir, realizan una adaptación curricular muy básica.

- El segundo nivel se caracteriza por la identificación de la demanda de aprendizaje que presentan los estudiantes, así mismo se prueba propuestas contextualizadas. Por otro lado, se cuestiona un conjunto de acciones pedagógicas que desarrolla en clase sustentadas en la pertinencia de su práctica pedagógica, en las teorías pedagógicas que posee, y los avances obtenidos, llegando a reconocer diversas modificaciones que debe adoptar desde los supuestos que encaminan su labor pedagógica en aula.
- El tercer nivel se caracteriza porque el profesional educativo puede transitar más lejos de las demandas inmediatas que muestran los estudiantes. Profundiza el proceso reflexivo a la luz de qué impacto social y ético puede tener el ejercicio docente. Cuestiona respecto a qué, para qué mediar procesos de aprendizaje, cuánto contribuye con su enseñanza para lograr un moderno paradigma social, puede llegar inclusive a cambiar contenidos temáticos e intenciones del ejercicio educativo con miras a encontrar diferentes sentidos de coexistencia humana con justicia social.

En esta perspectiva, la formación actual del docente obedece a una óptica crítica reflexiva, es sabido que por años “la formación docente primó una racionalidad tecnicista que se redujo a la preparación del docente como un tecnólogo aplicador o consumidor de los paquetes curriculares diseñados por otros” (Minedu, 2017). Significa abandonar la concepción tecnicista implantada en los supuestos del docente hacia un enfoque crítico reflexivo, en el entendido que el conocimiento se construye en interacción de docentes y estudiantes.

En esta misma línea y con intención de categorizar la práctica reflexiva del docente, Bazán y González (2007) proponen tres tipos de reflexividad, que a continuación mencionamos:

- **El nivel descriptivo.** Corresponde a un pensamiento primario, narrativo respecto a las demandas de la práctica pedagógica. Constituye una descripción de su propia experiencia pedagógica en aula, ausencia de cuestionamiento pedagógico, escasa contrastación con variables constructivistas en que ocurre el conocimiento. El docente de este nivel sostiene: “lo que se ve, es” y “lo que se recuerda, era”.

De acuerdo con Habermas, el conocimiento de reflexividad corresponde al interés técnico.

- **Nivel de reflexividad analítico.** Constituye un pensamiento reflexivo que trasciende la descripción objetiva del mundo. El docente alcanza niveles de cuestionamiento significativos de su práctica docente, puesto que contrasta de manera intencionada con los supuestos teóricos que sustentan su desempeño en aula.

El docente percibe el mundo con la concepción de que la realidad se construye a la luz del conocimiento e interacción con los demás.

El nivel de reflexividad, “lo que se ve, es, si se ajusta al deber ser” y “lo que se recuerda, era, si era coherente con la norma universal”.

- **Nivel de reflexividad crítico.** Corresponde al pensamiento reflexivo crítico a profundidad por parte de los docentes sobre su práctica, es autocuestionador en la medida que propone cambios para transformar su actuación en el aula e interacción con sus estudiantes.

Significa una reflexión sostenida y consistente de verificación del propio juicio pedagógico y el conjunto de supuestos teóricos que subyacen en la

práctica y los saberes de la formación docente. “Todo es potencialmente objeto de cuestionamiento pues todo es una construcción social generada por sujetos históricos, pertenecientes a una determinada estructura social, con valoraciones subjetivadas del mundo”, señala (Bazán y González 2007 p. 79). En este sentido, la validez de saberes pedagógicos se convierte en posibles mediante el análisis, el diálogo, el entendimiento mutuo, el proceso de deconstrucción por consiguiente la reconstrucción de la realidad.

La reflexividad de este nivel: “lo que se ve, es, si resulta de una negociación de sentido con otros actores” y “lo que se recuerda, era, si alguna vez tomó sentido colectivo para sus actores”.

Esta es una metacognición profunda y emancipadora pues se aspira a dar cuenta de un pensamiento autónomo que se hace cargo de las complejidades, conflictos y contradicciones de la experiencia educativa.

La idea de cambio en este nivel de reflexividad está asociada a la lógica de la transformación social, a la idea de crisis de paradigmas, esto es, a la búsqueda participativa y deliberada de nuevos sentidos para la convivencia humana.

1.3.1.2. Enfoque investigación – acción

Este enfoque tiene sus orígenes en la teoría crítica que corresponde a la escuela de Frankfurt quien sostiene que la principal tarea es emancipar a la gente que construye su conocimiento sobre el mundo a partir de su propia práctica. Se propone la resolución de problemas prácticos en colaboración de los demás participantes considerando los mismos problemas identificados.

Este enfoque señala que el sujeto y acción de investigación es el propio docente. Al respecto, Eliot (2000, p. 15) señala que “es una

práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como actos de investigación, como teorías-en-la-acción o pruebas hipotéticas, que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados”.

En el enfoque investigación – acción, los saberes teóricos que proporciona la pedagogía son insumos que permiten explicar la práctica. Es decir, la teoría y la práctica se convierten en insumos para reorientar las diversas acciones pedagógicas, al mismo tiempo que se piensan sobre ellas. “El conocimiento pedagógico del cual se apropia el docente en formación para explicar y problematizar su enseñanza, en un ejercicio reflexivo, es una herramienta para ampliar la mirada sobre las propias acciones y conceptualizar lo que se hace”, agregan Castellanos y Yaya (2013).

La combinación del conocimiento pedagógico aplicado al contexto de la práctica de enseñanza contribuye a explicar, analizar e intervenir con argumentos las acciones puestas en ejecución. Permite el desarrollo de habilidad de explicar lo que se hace, tomar distancia de la propia práctica pedagógica para pensar y reflexionar sobre ellas y cualificarlas. “La transformación de la práctica pedagógica en las aulas implica fusionar la investigación acción crítica de su misma práctica, es decir pasar de una institución educativa que enseña a una institución que aprende; de un currículo de la institución a un currículo para la institución, qué es lo que la institución tiene que aprender y por qué” (Santos, 2000).

Las experiencias pedagógicas en el aula que cada docente enfrenta constituyen los insumos principales de la práctica reflexiva puesto que ocurren desde un contexto real, desde la persona como una opción formativa. Profundiza en el conocimiento disciplinar, la pedagogía y la didáctica. En este sentido Ángels (2008 p. 292)

sostiene que “la finalidad de la práctica reflexiva es transformar la práctica diaria en el aula en un proceso de investigación más que en un proceso de aplicación. Un proceso de investigación – acción en el cual el docente es en su contexto de investigación, intenta comprender de forma crítica las situaciones con las que se enfrenta”.

Investigar en el aula a través de un proceso de cuestionamiento y análisis que implican generar nuevas propuestas de práctica pedagógica; conlleva un proceso de reconceptualizar las creencias de enseñanza – aprendizaje. En suma, experimentar diversas estrategias para buscar mejoras en el ejercicio docente.

Se trata de acercar la formación en servicio en su propio contexto real donde se desenvuelve el docente, que participe de la construcción sostenida de sus propios saberes pedagógicos desde la reflexión de sus propias experiencias: combinar teoría y práctica.

La práctica docente lo conciben, García, Loredo y Carranza (2008) “como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos”. El profesional docente reflexiona sobre su práctica con el propósito de mejorar su desempeño, generar saberes pedagógicos. Asimismo, esta reflexión implica procesos cognitivos activos e intencionales a partir de problemas y otras situaciones presentadas en el aula.

Lamas (2016) “El proceso de reflexión en la acción pone de manifiesto la habilidad del docente para encontrar respuestas a situaciones reales, analizando y buscando estrategias o soluciones para resolver problemas prácticos en el aula escolar, es decir para crear conocimientos integrándolos con la técnica, orientándolos a la

acción”. En consecuencia, el saber pedagógico se vuelve en instrumento del proceso de reflexión.

Este enfoque propone que la reflexión emerge de un proceso de cuestionamiento permanente del ejercicio pedagógico en el aula, esto implica un repensar, buscar razones, revisar teorías y analizar las diversas consecuencias del conjunto de contenidos que se han desarrollado a través del uso de estrategias con la intención de cambiar la práctica pedagógica para mejorarlas.

Con el propósito de que la práctica se convierta en objeto de investigación, es importante que sea explicada y cuestionada por los mismos docentes. Perrenaud (2008) “la práctica profesional debe ser deconstruida y reconstruida” enfrentarse a la complejidad de la práctica que permita comprender, formular hipótesis y asumir nuevos puntos de vista para modificar y enriquecer.

1.3.1.3. Competencia reflexiva

Al respecto Ruiz (2011) señala: “un profesional es competente porque manifiesta conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades que le permiten resolver adecuadamente los problemas que plantea la profesión, porque siente y reflexiona”. En este sentido, los docentes deben distanciarse de sus propias ideas para analizar su práctica con una mirada crítica y reflexiva o como señala Ruiz (2011 p.30) “aprender a desarrollar una mirada investigadora”. Analizar desde la propia experiencia lo que uno piensa.

Tomando como referencia a Ruiz (2011) quien explica un ciclo reflexivo para ayudar a los docentes para reflexionar sobre su práctica. Ese ciclo comprende:

- Verbalizar experiencias pedagógicas vividas

- Plantear un primer análisis de esa experiencia
- Relacionar el propio análisis de la problemática dentro de un contexto teórico
- Enriquecer la experiencia vivida.

Esto significa realizar un proceso reflexivo individual y luego colectivo a través de sesiones, donde se observen y planteen preguntas de indagación de los procesos realizados en el aula para socializar, intercambiar las experiencias. “Formar docentes que aprendan de sus experiencias y que consideren la dimensión reflexiva, como el centro de todas las competencias profesionales, que tomen el proceso reflexivo como un ejercicio cotidiano de la práctica docente”, (Vergara, 2012 p. 13).

Perfil del docente reflexivo:

- No aplica recetas en el aula, sino que construye propuestas
- Lo que hace y cómo lo hace son cuestionados constantemente
- El proceso de aprendizaje es: hacer, observar y reflexionar
- Relaciona la teoría y la práctica
- Aprende con otros y de otros
- Ponen en marcha diversos procesos de reflexión individual y en relación con sus pares, analiza y cuestiona para qué y por qué el propósito del servicio educativo.

Lo importante de la reflexión crítica involucra un nivel complejo que rebasa una simple reflexión respecto del conjunto de estrategias o los métodos más adecuados puestos en marcha en pos de alcanzar aprendizajes en los estudiantes. Es decir, lograr competencias reflexivas de la práctica pedagógica. Al respecto Gómez (2015), señala que esta práctica “integra los conocimientos, experiencias, así

como la dimensión moral y emocional del docente; ayudándole a orientar su función dentro del ámbito educativo y dándole la posibilidad de afrontar y resolver situaciones no previstas que le conduzcan a elaborar respuestas a los problemas cognitivos, didácticos, emocionales, psicológicos, sociales, etc., que se le presenten en su quehacer cotidiano”. Significa que el docente logre la capacidad para:

- Descubrir supuestos que justifican su práctica a partir de la observación de su propio quehacer.
- Evaluar la pertinencia de sus supuestos.
- Considerar su contexto laboral para reflexionar sobre la solución más adecuada.
- Comparar interpretaciones realizadas por el acompañante con los resultados obtenidos de sus supuestos.
- Identificar aprendizajes a partir de su misma experiencia pedagógica
- Valorar nuevas alternativas
- Proponer alternativas de solución
- Elegir y decidir su actuación pedagógica
- Desarrollar la propuesta elegida.

Por tanto, desarrollar competencias reflexivas en los docentes permite que sean ellos mismos quienes analicen y cuestionen su propia práctica, configurando nuevos escenarios educativos y pueda crear y crear lo que solo ellos pueden ser capaces de hacer. Espino de Lara (2015), en relación a la competencia reflexiva, señala que “Hace posible que el docente tome decisiones, mejore su práctica en lo individual y en lo colectivo, además, que actúe bajo una perspectiva holística que le permita crecer en la praxis.”

1.3.1.4. CONCEPTO DE PRÁCTICA REFLEXIVA

A partir del ejercicio docente en el aula donde interactúa con sus estudiantes se ponen en práctica un conjunto de acciones pedagógicas que configuran el proceso de aprendizaje. Es en este escenario que el docente valora, enjuicia, cuestiona sus actuaciones de manera premeditada, a decir de Hatton y Smith (1995 p. 34) implica “un proceso cognitivo activo y deliberado”, observar la misma práctica docente. Shön (1992 p. 12) agrega que “la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción conduce a la autonomía y responsabilidad de un profesional”, lo que implica que la reflexión en y sobre la acción debe formar parte de la práctica docente que le permita mejorar su rol orientador y mediador del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Freire (2004 p. 30) manifiesta que la reflexión pedagógica debe ser permanente, una permanente formación en servicio considerando diversos contextos en la que desarrolla su labor, construir saberes y teorías que sustentan su desempeño, a partir de la reflexión crítica. Rodríguez (2013 p. 56) señala: “mediante la reflexión, se realiza una reconstrucción permanente del saber docente; integra nuevos conocimientos, visiones, perspectivas, o deconstruyendo paradigmas y posturas para dar paso a nuevas maneras de ser y actuar”.

Cerecero (2016) señala que la “práctica reflexiva es un proceso continuo y sistemático de reflexión de la praxis tomando en cuenta la experiencia, la práctica, la teoría y contexto para poder hacer un juicio razonado y reflexivo que ayude a la toma fundamentada de decisiones y al desarrollo del docente que la ejerce”. Es la práctica pedagógica en el aula el objeto de investigación que de manera intencional realiza el docente: “un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente y constituirse como práctica; es

individual y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional social y político” (Anijovich, 2009).

La actividad reflexiva del ejercicio docente conlleva a ejercer un diálogo crítico autoformativo, implica interrogar sus propios pensamientos, procedimiento y formas de actuar en el aula donde intenta dar respuesta a sus cuestionamientos con el propósito de mejorar y cambiar su práctica en fortalezas sostenidas, puesto que se da cuenta de debilidades y ensaya alternativas de mejora. Schön (1998) señala: “cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica puede reflexionar sobre una infinidad de factores como las normas y apreciaciones tácitas, las estrategias y teorías implícitas: se convierte en un investigador en el contexto práctico”. Esto significa que la práctica reflexiva es intencional, autoformativa, requiere tiempo para volverse explícita, busca el desarrollo profesional en tanto que mejora el desempeño profesional, involucra a tomar parte activa para el cambio de la práctica pedagógica.

1.3.1.5. Dimensiones de la práctica reflexiva

De acuerdo con Brockbank, Ann y Lan (2002 p. 98) la práctica reflexiva comprende tres dimensiones que a continuación describimos:

- a) **Acción pedagógica.** Está conformado por el conjunto de funciones que el docente desarrolla en aula de clases, que se repiten una y otra vez en su quehacer. Las acciones que propone el docente se caracteriza por ser cuidadosa, interpreta creencias, conocimientos y antes de actuar piensa en las consecuencias. A decir de Zeichner (1993 p. 47) “la acción reflexiva implica tres actitudes: tener apertura intelectual que permita

ampliar la mirada; la responsabilidad de hacer porque implica avizorar las consecuencias y sinceridad”.

La acción pedagógica está expuesta a ciertas decisiones que pueden ejecutarse antes, durante o después del proceso de desarrollo de actividades de aprendizaje.

- b) Reflexión en la acción.** Consiste en estar atento a cómo realiza sus funciones en el aula como docente. Este proceso ocurre en la ejecución de la acción misma, es decir el docente reflexiona mientras transcurre el conjunto de acciones. En este proceso contribuyen las experiencias que posee como profesional de la educación. Por consiguiente, reflexiona desde la práctica que le permite aprender, modificar y enriquecer sus posteriores acciones.

Según Perrenoud (2004 p. 30) sostiene que la reflexión en la acción “consiste en preguntarse por qué paso lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen”. Es decir, una reflexión a lo largo del proceso de aprendizaje.

- c) Reflexión sobre la acción.** Consiste en pensar si la forma de realizar el conjunto de acciones estuvo bien o mal, y de qué otra forma pudo lograrla. Adicionado al conjunto de conocimientos teóricos que la respaldan, un conocimiento implícito que conforma la acción inteligente que se va construyendo al interactuar “sobre los resultados de la acción, sobre la acción misma y sobre el saber intuitivo implícito en la acción.” (Schön 1992 p. 62).

Consiste en describir la reflexión en la acción. Aproximarse a cómo lo hizo y los resultados que

obtuvo: hacer explícito cuánto bien o no reflexionó sobre sus funciones en el aula.

Reflexión crítica significa centrar la atención selectiva en aspectos que conforman la acción que le permitan analizar situaciones problemáticas que contribuyan asumir decisiones de cambio a partir de su propia actuación o rol docente. Cuestiona sus propios supuestos teóricos de rol docente frente a la enseñanza, al uso de estrategias de interacción con sus estudiantes y proponer nuevas formas, buscar nuevas respuestas y estrategias de enseñanza aprendizaje. La reflexión crítica es rigurosa, profunda que cuestiona conocimientos y generan procesos de reevaluar la actuación. Asimismo, esta reflexión se asocia a la investigación que permita responder a diversas situaciones problemáticas y complejas de su rol como docente que impliquen repensar su actuación. Para Schön, op cit (1993 p. 30) “el docente es un tutor del estudiante que aprende desde y a través de la práctica y desde la reflexión sobre su práctica”.

Respecto del conocimiento en la acción, es un tipo de conocimiento procedimental, un saber hacer. Gómez (2011) señala que “ponen en práctica los profesionales expertos, fruto de la experiencia, pero que difícilmente se puede explicar porque con la acumulación de experiencia se convierte cada vez más en tácito y automático, y en cierto modo inconsciente”. Es decir, toma el saber teórico proveniente de las ciencias pedagógicas y educativas con el saber aprendido de la práctica docente.

La reflexión en la acción, el docente piensa mientras realiza sus acciones pedagógicas. Es un conocimiento durante la marcha. Gómez (2011) señala “esta reflexión, se piensa de manera crítica sobre la situación nueva y esto lleva automáticamente a una experimentación para verificar la comprensión provisional que se ha llevado a cabo. Esta reflexión tiene un efecto tan inmediato sobre la acción, cuando el profesional cuestiona su conocimiento en la acción en aspectos que van más allá de normas y teorías, reacciona reestructurando algunas estrategias de acción, y experimenta cosas nuevas para poner a prueba su nueva comprensión”.

La reflexión sobre la acción, este pensamiento ocurre después de lo hecho, es como detenerse para pensar. Gómez (2011) señala que “un análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, ya pasada, incluyendo la reflexión simultánea que la ha acompañado”. Así mismo agrega que “esta reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del maestro, que, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión”.

1.3.1.6. Acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva

Es frecuente encontrar docentes en las aulas de las instituciones educativas que pocas veces cuestionan el uso de sus estrategias didácticas. La preocupación estriba en cómo promover práctica reflexiva en docentes en ejercicio. Mora (2000) señala que se puede promover desde una “reflexión sobre la acción o en la acción, un proceso individual que conlleve a una acción colectiva y contextual”. Es decir, la práctica reflexiva es una actitud y una habilidad que necesita ser ejercitada, experimentada con propósito de aprender que se fomente a partir de una planificación y forme parte de la función docente, más no como una imposición. Como señala Tallaferro (2006) “cuando el docente reflexiona se pregunta qué hace bien y qué hacer mejor y por qué”.

En este sentido, las estrategias de acompañamiento pedagógico deben lograr desarrollar el ejercicio de la práctica reflexiva en los docentes en servicio, cuyo promedio en años de experiencia en el ejercicio docente es alrededor de diez años.

La finalidad del proceso de acompañamiento pedagógico es ayudar como un amigo crítico de los maestros en analizar su práctica, al mismo tiempo que discutir, evaluar y cambiar. Integrar la teoría que le proporciona las ciencias pedagógicas y la práctica que le proporciona el ejercicio de ser profesional en un contexto determinado. Como sostiene Gómez (2011 p. 82) “el conocimiento teórico y el conocimiento práctico dejan de estar enfrentados y se fecundan mutuamente generando un nuevo tipo de conocimiento de características epistemológicas distintas”. Por otro lado, De Vicente (1998 p. 176) “el profesor toma del teórico el conocimiento que a través de la investigación ha producido y los aplica unas veces, lo adapta otras, lo reconstruye casi siempre, en función de su contacto con ese otro saber que nace de su experiencia. Y el

teórico bebe incansablemente en el saber práctico, detectando problemas no resueltos por este o ayudándole a hacer explícitos conocimientos que hasta entonces permanecían tácitos”. En suma, la práctica y así como la teoría se complementan y contribuyen a la reflexión de la práctica pedagógica”.

Perkins (2001 p. 20) sostiene: “necesitamos un aprendizaje reflexivo; escuelas donde predomine el pensamiento que repercuta en la mejoría”. Lo que se busca hoy en día es promover la reflexión de quien aprenden y los que enseñan: Perkins (2001) agrega “Una escuela inteligente no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos, sino que debe ser un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros”.

Según Stigler y Stevenson, citado por Perkins (2001) señala que los maestros asiáticos piensan en las clases que van a desarrollar con sus estudiantes: “planifican, comparten sus planes con otros maestros, aceptan críticas, recurren a talleres, observan cómo enseñan sus colegas y ven videos sobre la práctica de la enseñanza”. Asimismo, agrega que “los maestros aprenden muchos de sus pares”. Es indudable que el hábito de participación reflexiva en comunidades de aprendizaje que se implemente desde la escuela, ayuda de manera significativa en mejorar la práctica educativa docente.

Perrenoud (2007) deduce: “para saber reflexionar sobre la propia práctica, basta con dominar los instrumentos generales de objetivación y de análisis y poseer un entrenamiento para el pensamiento abstracto, el debate, el control de la subjetividad, el enunciado de las hipótesis y la observación metódica”. Lo cual significa alejarse de puntos de vista subjetivos para analizar la ejecución de sus acciones en el aula con la finalidad de cambiar,

adecuar y mejorar su actuación pedagógica. Un ejercicio autoformativo que implica extender saberes teóricos proporcionados por las ciencias de la educación que se ven enriquecidas mediante la cultura profesional y la experiencia que contribuye a la eficacia de su práctica pedagógica.

Bárcena (1994 p. 28) señala que “la formación permanente del profesorado debe articularse principalmente, en una reflexión sobre su práctica docente, que le permita examinar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico y las actitudes propias para iniciar un proceso de autoevaluación que oriente su desarrollo profesional”. De manera que la práctica docente se convierte en un proceso investigación acción.

En palabras de Bazán y González (2007 p. 74) dicen: “reconocer la práctica reflexiva como un fenómeno de construcción social relacionado con aspectos éticos y dialógicos del sujeto, en un contexto social particular, implica ir descubriendo gradualmente ciertos supuestos teóricos que subyacen en esta interrelación y problematizar las posturas existentes sobre el quehacer formativo y profesional de los educadores, a la luz de concepciones emancipadoras del saber pedagógico”. En consecuencia, la autonomía profesional implica un docente crítico, capaz de transformar la realidad social de la institución: el docente se cristaliza en agente de transformación, con solvencia moral que investiga dentro del contexto donde desarrolla su práctica. Planteado así, la autonomía profesional implica un proceso colectivo, que surge de principios y valores individuales, pero la construcción social está presente de manera permanente, obedece a un contexto social.

Bazán y González (2007 p. 77) sostienen que “las prácticas pedagógicas son una construcción social, donde conocimiento y

acción interactúan determinados por un interés cognitivo particular”.

Revilla (2010) tomando como base a Brockbank, Ann y Ian, McGill (2002) propone dos tipos de estrategias individuales y grupales que deben considerar los acompañantes pedagógicos:

a) Estrategias individuales:

- Lectura dirigida
- Carpeta docente o diario reflexivo
- Portafolio electrónico
- Tutoría individual
- Autobiografía

b) Estrategias socializadoras:

- Talleres
- Tutoría grupal
- Seminarios
- Diálogo reflexivo

Realizar reflexión sobre la práctica pedagógica implica tener mente abierta, revisar permanentemente lo que se hace. Es el mismo docente quien ejerce su mejor crítica porque le permite transformar su propia práctica que impacta en mejores resultados de sus estudiantes y por tanto, el docente es quien produce saberes pedagógicos. Como señala Ángels (2008) “la práctica reflexiva es una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo y que ésta sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo”. Un docente con características reflexivas es aquel que aprende

críticamente desde su propia práctica pedagógica. Así mismo hay que agregar la narración documentada como estrategia individual porque parte de la iniciativa del mismo docente quien escribe su experiencia pedagógica con la finalidad de compartir con otros docentes e intercambiar para mejorar. Por otro lado, agregamos la estrategia del grupo de interaprendizaje colaborativo como estrategia socializadora que es un espacio de intercambio de experiencias entre docentes.

La estrategia de diálogo reflexivo es un elemento clave que favorece el hábito de la práctica reflexiva de los docentes, promueve el pensamiento reflexivo.

El ejercicio docente frente a la reflexión como proceso inicia prestando atención a cómo realiza las acciones pedagógicas; luego pasará por describir cómo lo hizo y logró resultados; en un tercer momento cuestionará las acciones si estuvieron bien o no, qué otra estrategia o forma podría lograr resultados esperados. En palabras de Cerecero (2016) “es recomendable que los docentes tomen distancia de su propia práctica para observarla de manera similar a como la perciben los demás, y al mismo tiempo ubiquen e involucren con su actuar, para analizar las actividades que realizan en función de la educación de sus alumnos y de su propio proceso formativo”. Desde la reflexión sistemática se pretende que los docentes interpreten, den un nuevo sentido a su labor pedagógica.

La estrategia de acompañamiento pedagógico debe buscar formar docentes reflexivos en palabras de Revilla (2010) que reúnan ciertas características básicas:

- Indaga fundamentos teóricos que sostengan su intervención práctica en el aula.
- Compara diferentes opciones pedagógicas, ideas y alternativas.
- Analiza y cuestiona sus propias prácticas y las intervenciones de otros profesionales para buscar mejores actuaciones.
- Aprueba aspectos heterogéneos, cambiantes y únicos dentro del aula para adecuar su enseñanza.
- Comprende su práctica como parte de un proceso investigativo, antes que un mero proceso de aplicación.
- Valora diferentes bases conceptuales con las que trabaja para considerar otras formas de entender la enseñanza. Es decir, no encierra solo en sus propios esquemas establecidos.
- Interpreta problemas planteados en la acción diaria, investiga posibles soluciones y contrasta con la realidad.
- Reflexiona en grupo con pares, pues entiende los participantes brindan orientación más amplia.
- Es autorreflexivo por iniciativa propia como una actitud personal.

1.3.1.7. Propuesta de práctica reflexiva

Sánchez (2011 p. 150) retomando las ideas de Schön respecto del profesional reflexivo “comprende que la formación eficiente del profesional práctico no puede basarse en una formación científico-técnica, sino que debe partir de la práctica, situada en el centro del proceso de aprendizaje, para aunar la teoría a esta práctica de forma significativa a posteriori”. Considerar el pensamiento práctico.

Se promueve el desarrollo de competencias del docente en práctica reflexiva como aspecto clave para transformar el ejercicio docente en una actividad autónoma y por ende responsable de su praxis: “el docente se cuestione y reflexione sobre su práctica, de forma individual o en grupo además de trabajar en equipo, explicando lo que se hace y cooperando con los compañeros”. (Perrenaud, 2008 p. 153).

En el mismo propósito de formación docente, Imbernón (1994) propone “un proceso de formación de los docentes que los capacite en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores, que desarrollen capacidades reflexivas sobre y en la propia práctica docente como eje de la profesionalización docente”.

Siguiendo la línea de formación docente, Zabala y Arnau (2007) proponen “una formación continua fundamentada en la reflexión y el análisis compartido sobre la práctica educativa, a través del conocimiento en intercambio de experiencias de aula y el aprendizaje de estrategias metodológicas”. Implica aprendizaje sostenido con métodos formativos sustentados en la meditación, en la reflexión, en colaboración de pares donde se comparten técnicas y métodos basados en la práctica. El propósito es contribuir hacia un desarrollo profesional docente de calidad.

Alcina y otros (2010) pone de manifiesto un proceso de unificación de reflexión con la teoría, con uno mismo y los demás “para ello es necesario partir de las propias experiencias, interaccionar con los demás y con uno mismo y contrastar conocimientos”.

Gómez (2011 p. 152) señala que “el pensamiento reflexivo o la reflexividad va ligada a conseguir la unión, es decir a relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro educativo y especialmente para profesionalizar la acción docente mediante la

adquisición de un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma, lo cual supone aprender a saber hacer actuando y reflexionando desde la práctica para ser capaz de diseñar proyectos de innovación educativa”.

Con la finalidad de favorecer la reflexión de la práctica pedagógica, Ruiz (2011 p. 37) propone “educar la mirada observadora” que permite captar acontecimientos de la misma clase, buscar evidencias de lo que sucede y distinguir las evidencias objetivas. Asimismo, el mismo autor propone “plantear preguntas de indagación” con la finalidad de analizar la práctica con mayor profundidad, aprender a investigar qué ocurre detrás de las acciones pedagógicas desarrolladas en el aula. Esta actividad reflexiva basada en el análisis crítico colectivo permite al docente fundamentar las decisiones pedagógicas, conectar sus propias ideas y supuestos con los saberes teóricos.

1.3.1.8. ¿Cómo favorecer la práctica reflexiva del docente?

El cuaderno de bitácora: en el ámbito educativo corresponde a un documento personal de la experiencia pedagógica docente. El docente describe, de acuerdo a su propio ritmo y velocidad, su propio viaje del conjunto de acciones que desarrolla en el aula. Es un proceso de diálogo atento y consciente con el docente mismo. Las preguntas que se sugieren para orientar la escritura reflexiva de acuerdo con Ruiz (2011 p. 40): ¿Qué quería conseguir?, ¿qué hice?, ¿qué hicieron los alumnos?, ¿qué pasaba?, ¿cómo me sentí?, ¿puedo entender qué es lo que en realidad estaba pasando?, ¿qué es lo que fue importante para mí en esta situación?, ¿qué dice la teoría sobre esta situación, ¿qué opino yo sobre esta situación?, ¿qué propósito puedo formular ahora para la próxima vez?

El portafolio docente: es una carpeta utilizada por diversos profesionales para presentarse ante clientes y mostrar productos de su

creación. En el ámbito educativo es una carpeta en el que se recopilan en forma ordenada las reflexiones pedagógicas desarrolladas por los docentes en un determinado periodo formativo. Estas evidencias dan cuenta de los cambios y mejoras respecto a la práctica pedagógica.

El diario: Vergara (2012 p. 12) sostiene que “el diario es un instrumento que posibilita y fortalece la reflexión. Permite interrogar y desentrañar el sentido de la realidad.” El diario indaga permanentemente, recoge evidencias, observaciones, reflexiones que ocurren en el aula. Así mismo recoge comentarios, hipótesis y expectativas del proceso formativo de los estudiantes y cómo el conjunto de estrategias, actividades han contribuido al logro del propósito.

1.3.1.9. La práctica reflexiva en el docente

Durante la planificación implica prever, reflexionar, seleccionar y tomar decisiones en aula sobre el proceso de aprendizaje, cuyo producto es la planificación curricular que responda a un contexto y al grupo de estudiantes.

Durante la acción educativa o praxis se desarrollan las acciones planificadas, actuación en el aula a través de interacciones dinámicas y cambiantes. Es en estas situaciones que el docente actúa como profesional reflexivo. Es decir, piensa sobre el transcurso, al mismo tiempo que reflexiona y toma decisiones de manera interna y rápida.

Después de la acción educativa, el docente usa competencias reflexivas para incorporar mejoras en su práctica pedagógica considerando su experiencia pedagógica desarrollada que es sometida a una reflexión indagadora de sus propias acciones.

Gómez (2011 p. 161) sostiene que “la reflexión sobre la propia práctica constituye una opción formativa que parte de la persona y no del saber

teórico”. Es decir, considera su experiencia profesional y personal con la finalidad de mejorar la práctica pedagógica. Asimismo, agrega que al ahondar en el saber disciplinar, la pedagogía y la didáctica, permite al docente la capacidad de asumir su autoformación porque transforma la reflexión pedagógica en y sobre la práctica como una actividad diaria.

A través de la práctica reflexiva busca formar profesionales con capacidad de aprender y cambiar por sí mismos. Una propuesta que implica analizar la propia práctica, a través un proceso reflexivo sobre la misma para mejorar.

1.3.1.10. La práctica docente

Es un conjunto de acciones pedagógicas desarrolladas en un espacio educativo que demandan del docente conocimientos especializados de innovaciones pedagógicas, procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, estrategias, planes de estudio con la intención de modificar y mejorar. Es sobre esta práctica que los docentes conjugan habilidades y conocimientos para comprender cómo los estudiantes aprenden e interactúan en el complejo entorno de desarrollo de su profesión.

Es importante preguntarnos según Vergara (2012 p. 6) “en qué momento, los docentes incluyen el proceso de reflexión, de qué forma reflexionan y cuánto tiempo reflexionan sobre su trabajo”. Implica investigar el proceso de aprendizaje y enseñanza: “reflexión sistemática de las experiencias que surgen del trabajo cotidiano en el aula”, agrega la autora. Lo importante es que “el profesorado tome conciencia de su rol asumido: aprender-comunicar-enseñar desde la práctica reflexiva” (Ortega p. 3. 2019)

El docente reflexivo Schön (1992 p. 281) “está atento a los fenómenos, está capacitado para describir lo que observa, dispuesto a proponer

modelos atrevidos de la experiencia, y en ocasiones poner a prueba estos modelos y analizar sus limitaciones”. En tanto que provee argumentos para repensar su práctica a partir del análisis de la ejecución de acciones durante y después del aprendizaje en aula a partir de una mirada del contexto, en consecuencia, se fundamentan opiniones sobre evidencias de acciones vividas en las aulas de clase. Los docentes reflexionan su práctica objetiva, al mismo tiempo que contrastan fuentes teóricas que aporta la pedagogía, las sugerencias de sus pares profesionales que confluyen en problematizar y mejorar las prácticas docentes.

Respecto a la pregunta ¿en qué momento reflexionar? Diversos aportes como Escudero (1997), Dewey (1998), Zavala (1998), Fullan (1999), y Perrenoud (2004) coinciden en señalar que el proceso reflexivo tiene tres fases: antes, durante y después de la acción a partir de la identificación de debilidades que conlleven a una mejora. La constante revisión a través de una mirada investigadora de la práctica permite identificar debilidades y fortalezas que impliquen la búsqueda de estrategias más adecuadas para enfrentar la práctica pedagógica. Sin embargo, no es suficiente realizarlo en solitario, sino que se necesitan de otros ojos, otras perspectivas que complementan el proceso reflexivo en comunidades de aprendizaje.

De acuerdo con Pascual (2001) “El rol del profesor que hoy se demanda caracteriza a un profesional reflexivo, crítico e investigador de su propio quehacer, capaz de participar en la producción de conocimiento pedagógico y de impulsar innovaciones en el ámbito de su aula y del centro escolar. Tales rasgos de la profesionalidad del profesor implican un desempeño que se ubica no sólo en el ámbito del aula, sino que en el de toda la institución educativa y la vinculación de ésta con el contexto social, cultural y educativo”.

La construcción de nuevos saberes y significados contribuye a una dinámica constante si se propician suficientes espacios que favorecen

el diálogo y la reflexión conjunta y adquiere importante significado cuando se relaciona con las experiencias individuales y el entorno social. Considerado así podemos promover cambios sustantivos que conlleven a la mejora de la actuación pedagógica de procesos educativos y el desempeño del docente a nivel personal y colectivo. “A través de la reflexión el profesor comprende mejor su actividad profesional, y que la reflexión sobre los problemas de enseñanza dará lugar a nuevos conocimientos y mejoras en la práctica” (Anijovich y Capelletti, 2018 p. 76)

El desafío es migrar a la perspectiva del aprendizaje cooperativo de quien dirige el equipo quien sugiere la temática y fomenta la asignación de actividades para desarrollar metas y alcanzar un aprendizaje colaborativo. De esta forma se promueve la constitución de actores más autónomos, “poner en el centro del escenario escolar y curricular a los docentes, sus experiencias de enseñanza, su saber de experiencia y sus narraciones pedagógicas. Esta iniciativa significa, entre otras cosas, revalorizar el papel de los maestros y profesores en la innovación de la enseñanza y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit de cualificación” (Suarez y Metzdorff, 2018 p. 60)

De este modo el acompañamiento pedagógico situado en la institución educativa, pretende considerar la labor docente en rol de actor principal que implementa su práctica pedagógica desarrollando procedimientos de aprendizaje dentro o fuera del aula, como actor colectivo incorporado responsablemente a fin de realizar un trabajo colegiado para participar de manera pertinente en un contexto sociocultural de la institución educativa. En esta perspectiva, es vital que se considere que la visita situada al docente y el grupo de inter aprendizaje, son dos estrategias significativas para lograr propósitos que ostenta el acompañamiento pedagógico.

1.3.2. ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

1.3.2.1. Enfoque crítico reflexivo:

Este enfoque aparece en la década de los sesenta en Inglaterra que tiene como idea central al docente investigador. Se basa en la teoría crítica que considera lo teórico y práctico como una unidad dialéctica. Explica las limitaciones que ofrece la vida social, que la realidad obedece a ciertos intereses humanos, (Carr y Kemmis, 1988).

La teoría crítica tiene como propósito la liberación del hombre, explica la relación entre teoría y praxis.

a) Desde el punto de vista técnico, el enfoque crítico reflexivo, considera al acompañante como agente activo que promueve el saber profesional a partir de un contexto de actuación pedagógica como orientador del docente - investigador. Sitúa el progreso del pensamiento crítico y autonomía profesional que fortalecen la capacidad de investigación, aportan análisis, diagnóstico y desarrollo del docente acompañado. Señala que reflexionar sobre la enseñanza de los docentes es desarrollar habilidades críticas-reflexivas que supone fuertes dilemas y procesos de deliberación.

Según Gómez (2011) “para que una persona actualice su potencial y capacidad reflexiva necesita desarrollar ciertos hábitos reflexivos como son la curiosidad y la disciplina mental pues estos no se improvisan espontáneamente. Se requiere un compromiso con la reflexión”. Es decir, se requiere ciertas características del acompañante que permitan sostener un profesional reflexivo. En este sentido Kemmis (1985) citado por Gómez (2011) manifiesta que “la reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales”. No es mero ejercicio creativo que implica la elaboración de ideas nuevas; implica práctica docente que

conlleva reconstruir la vida social porque se hace uso de la comunicación, se toman decisiones de acciones sociales.

El enfoque propone que el acompañamiento pedagógico promueve la reflexión como un proceso transformador de la experiencia pedagógica del docente porque permite tomar en cuenta el pensamiento y acción. Promueve el desarrollo de la capacidad de mirar sobre la propia práctica a través de una actividad exploratoria, de indagación, de crítica, por consiguiente, de cuestionamiento; donde la argumentación sea la explicación en términos de mejora como parte de su continuo desarrollo profesional porque fomenta su espíritu investigador. Pues la meta del acompañamiento es la mejorara de la práctica docente a partir de la reflexión.

b) Desde el punto de vista científico, el enfoque crítico reflexivo integra la teoría y la práctica para favorecer la reflexión. Paz (1995) añade que el enfoque crítico reflexivo transforma la realidad, busca dar sentido a través del énfasis en la práctica tomando en cuenta el contexto y el tiempo que influye en el conocimiento de la realidad, puesto que influyen en la interpretación de hechos y luego la transformación real del proceso de construcción social del conocimiento.

De acuerdo con Tardif (2005) citado por Castellanos y Yaya (2013) “propone que el saber docente es pragmático, pues nace de las situaciones concretas del oficio del maestro”. En consecuencia, no es posible predecir todas las acciones que se desarrollarán, sino depende del contexto lo que significa tomar decisiones sobre la marcha de la clase. Pues el docente cuenta con saberes que se adquieren durante su ejercicio: “han adquirido sus conocimientos profesionales sobre el terreno, en acción, por sus propios medios a través de su experiencia” (Altet, 2008). Por otro lado, la reflexión

ocurre al unir la práctica con la teoría con la finalidad de desarrollar capacidades y análisis del ejercicio profesional, resolver diversos problemas y diseñar nuevas estrategias pedagógicas.

- c) Desde el punto de vista humanista,** el enfoque crítico reflexivo sostiene que tanto docentes acompañantes y acompañados se involucran en el proceso formativo y, por consiguiente, de cambio educativo de la sociedad, considerando sus propias necesidades de desarrollo, donde su práctica es construida y reconstruida de manera crítica. “Favorece y potencia un tipo de desarrollo profesional y personal del maestro mucho más profundo y rico.” (Gómez, 2011). Ambos actores realizan procesos analíticos del conocimiento y de la realidad a partir de una investigación – acción, como una dinámica de reflexión y acción que apoya comprender el contexto de la práctica pedagógica puesto que de manera activa modifica prácticas ideológicas subyacentes en la base del orden social.

La combinación acción y reflexión constituyen la razón de ser del acompañamiento pedagógico puesto que promueve el crecimiento profesional del docente porque construye y comunica saberes pedagógicos. Así mismo se basa en la acción comunicativa, teoría propuesta por Habermas (1999) donde se sostiene que “promueve la construcción crítica en la educación a través del diálogo como un elemento sustantivo para el proceso educativo”. Por otro lado, la teoría de la producción sostiene que el propósito es transformar la educación a través de un enfoque reflexivo. Pues desde las primeras ideas de la reflexión propuestas por Dewey en 1989 como una manera para responder y afrontar problemas, se consolida con el trabajo de Shön sobre la reflexión en la acción en 1998 que contribuyó a enriquecer el proceso de formación del ejercicio docente.

El enfoque crítico reflexivo señala que el conocimiento se construye, tiene sustento sobre principios reflexivos desde la propia práctica docente que conlleva a innovar y transformar procesos educativos. Es decir, el docente de un lado y los estudiantes en las mismas condiciones de relación constituyen agentes activos del proceso de construcción de conocimientos en que mutuamente interactúan. “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire 2001).

Carbajal (2013) “lo que se trata es de la conformación de un profesional capaz de ejercer su rol de autonomía; en este contexto de autonomía implica saber reflexionar en y sobre la práctica para identificar los modelos y supuestos implícitos en ella y analizarlos críticamente en pos de proponer cambios que modifiquen su hacer”. Por lo que el acompañante no se convierte en un técnico que promueve la aplicación de estrategias en su labor docente, sino formar un profesional que reflexiona, que investiga a partir de su práctica; de modo que él mismo se convierte en objeto de estudio con miras a mejorar su desempeño.

Los supuestos que están detrás de la práctica pedagógica constituyen formas específicas de desarrollar actividades de aprendizaje con los estudiantes. Este conjunto de supuestos se evidencia a través de un proceso reflexivo crítico de la misma práctica que subyace en los procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo a un contexto en particular.

1.3.2.2. CONCEPTO DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Diversas propuestas formativas dirigidas a docentes en ejercicio, en concordancia con Carrasco (2000) “pretenden formar educadores con una nueva identidad de transformación del ser que pasa por un proceso de deconstrucción, de revisión crítica de su vida y de su práctica con el fin de ir construyendo una nueva persona reflexiva, tolerante, abierta al diálogo, a la crítica y dispuesta a mantenerse en un proceso de auto formación permanente”. Se pretende forjar docentes investigadores partiendo de su propia realidad: profesionales con capacidad de reflexión en y sobre la acción pedagógica con actitud analítica y propositiva; que interpreten sus desempeños, las evalúen y ejecuten acciones; que monitoreen su propio mejoramiento profesional. Implica formar agentes profesionales que desde su acción investiguen otras formas diferentes para mediar el proceso de construcción de conocimientos contextualizados, evidenciar saberes que pueden ser explicitados, recuperados, socializados y contrastados con otras experiencias pedagógicas con la finalidad de producir nuevos conocimientos para mejorar el aprendizaje estudiantil.

La estrategia del acompañamiento pedagógico implica establecer una relación horizontal con el docente acompañado. Caberrús (2000) sostiene “El que acompaña camina al lado del acompañado” (citado por Carrasco, et al. 2009).

La reflexión crítica de la práctica pedagógica, en el acompañamiento pedagógico, inicia en la observación de acciones pedagógicas del docente que realiza en el aula. En primer término, se registran un conjunto de hechos objetivos, se analizan e interpretan los supuestos que subyacen, constituye una aproximación del proceso de deconstrucción de la labor docente. Interpretación que se realiza considerando un proceso analítico riguroso de las evidencias, para

llegar a conclusiones y preparación de preguntas centrales abiertas y neutrales que permitan desarrollar el siguiente proceso: el diálogo reflexivo. En esta interacción horizontal de intercambio de experiencias pedagógicas, el acompañante promueve que el mismo docente deconstruya su práctica mediante repreguntas, se extraen aprendizajes que conlleven a proponer nuevos saberes pedagógicos y por ende a la transformación de la práctica docente.

La característica del acompañamiento pedagógico que se implementa en las instituciones educativas es interno. Es decir, quien ejerce la labor de acompañante pedagógico es el coordinador pedagógico quien está capacitado cómo desarrollar procesos formativos con los docentes a quien acompaña dentro de la institución educativa. La finalidad de este tipo de acompañamiento es instaurar prácticas formativas permanentes de docentes en servicio, apostar por el trabajo colaborativo, de intercambio de experiencias pedagógicas con miras de transformar las instituciones educativas en comunidades de aprendizaje.

En tal sentido, mediante el acompañamiento pedagógico se tiene el propósito de fortalecer actuación crítica reflexiva de los docentes acompañados. Es una estrategia que promueve procesos formativos que están directamente ligados a la práctica pedagógica en el aula con la finalidad de desarrollar procesos de autoaprendizaje cada vez más autónomos. Por lo que implica llevar a cabo procesos analíticos de diálogo reflexivo frecuentes entre el acompañado y docente acompañante para transformar las prácticas docentes.

Significa implementar un acompañamiento pedagógico liderado por un equipo de docentes preparados que busquen involucrar a los docentes acompañados en el proceso formativo a través de asesoría, orientación y asistencia técnica en las aulas. Por otro lado, el docente que ejerce labor de acompañamiento debe sentirse igual al docente

que acompaña, ser capaz escuchar dificultades presentadas para brindar retroalimentación reflexiva y oportuna con la intención de superar debilidades y sostener las fortalezas. Hurtado y Paredes (1999) señalan que “acompañamiento significa estar presente, hacerse próximo para orientar y compartir experiencias que nos enriquecen a todos y nos hacen fuertes para superar las dificultades propias del aula y del centro educativo”. (citado por Diaz, 2016).

Por consiguiente, la estrategia de acompañamiento pedagógico comprende un “proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes, desarrollo de competencias y habilidades para la vida”. (Robalino et al. 2005).

En el marco del acompañamiento pedagógico, el Minedu, et al. (2017) sostiene que “el acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación del docente en servicio centrada en la escuela, la misma que mediada por el acompañante promueve en los docentes -de manera individual y colectiva- la mejora de su práctica pedagógica a partir del descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes”.

1.3.2.3. Características del acompañamiento pedagógico

Para valorar el acompañamiento pedagógico como servicio de calidad se refiere a contextualizar, adecuar estrategias que permitan ayudar

a superar debilidades de los docentes respecto al uso de estrategias didácticas para promover el desarrollo de capacidades y competencias con sus estudiantes; y en los docentes a partir de la reflexión que conlleve a la autonomía profesional. Si miramos unos años atrás respecto a la formación de docentes nos damos cuenta que el servicio ha estado centrado en promover la enseñanza, en la memorización y por consiguiente la transmisión. Sin embargo, en la actualidad se están focalizando esfuerzos para la formación en servicio, considerando reflexionar desde su misma práctica para proponer cambios, apostar por una transformación crítica. “El acompañamiento pedagógico desempeña un papel esencial para los profesores, sobre todo al comienzo de sus carreras, permite a los profesores iniciar o seguir los cambios, cambiar la manera de actuar, y concientizarlos de sus gestas pedagógicas (Kozanitis, Ménard y Boucher, 2018 p. 298)

El acompañamiento pedagógico es de calidad cuando se ofrece asesoría situada, en el mismo escenario que el docente desarrolla su labor pedagógica sobre temas relevantes a su práctica, pues brinda seguridad, confianza y retroalimentación oportuna para mejorar su desempeño docente.

Los docentes acompañantes encargados del desarrollo profesional realizan asistencia pedagógica para dinamizar la innovación de la práctica docente y movilizar la acción didáctica desde la institución educativa, donde se promueven la reflexión individual en diálogos y de manera colectiva en intercambio de experiencias pedagógicas a través de trabajos colaborativos. El docente acompañante también se forma y se desarrolla profesionalmente como el docente acompañado porque ambos analizan su práctica en contraste con nuevas estrategias que sus creencias se enriquecen, ponen a prueba sus formas y modelos de enseñar. Vezub, et al. (2012) adiciona: “los

docentes que acompañan observan, reflexionan, indagan, explicitan, conceptualizan y discuten juntos para intervenir sobre los problemas que el trabajo plantea y también para anticipar dificultades”. Su responsabilidad es asegurar que los docentes acompañados comprendan maneras pedagógicas que les brinde la posibilidad de ser más colaborativos y reflexivos de su práctica; pero más independientes.

Respecto a la importancia de las estrategias de acompañamiento, Vezub, et al. (2012) sostiene: “los programas de acompañamiento abordan “un conjunto de ámbitos de intervención, en el ámbito personal implica establecer una relación favorable con los docentes para compartir experiencias positivas y negativas en una manera franca y respetuosa del trabajo del otro. En el ámbito pedagógico-didáctico los docentes que acompañan ayudan a que los acompañados sigan desarrollando saberes, estrategias y recursos sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la comunicación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. El tercer ámbito que considera es el desarrollo profesional, pues el que acompaña colabora con los docentes para que sigan aprendiendo a lo largo de su trayectoria y trabajando con otros colegas”.

El programa de acompañamiento pedagógico de la experiencia argentina, en sus dispositivos formativos se destaca el valor de los relatos. Chile incorpora la herramienta de la planificación conjunta, la observación y análisis recíproco de las clases desarrolladas; del mismo modo incorpora un proceso de retroalimentación y reflexión de saberes pedagógicos, como instrumentos de registro de la práctica utiliza portafolios y cuadernos. La modalidad ecuatoriana utiliza estrategias de formación conjunta: seminarios y talleres, otorgan importancia significativa a las reuniones de planificación y reflexión entre mentores y docentes acompañados; en el espacio educativo enfatizan en la observación, seguimiento y retroalimentación. El

programa de acompañamiento en nuestro país usa herramientas en el aula: como la observación de práctica pedagógica, desarrollo de diálogo reflexivo es en este espacio en que docente acompañado y acompañante realizan un proceso de deconstrucción de un conjunto de supuestos que sustentan su práctica; en los círculos de inter aprendizaje los docentes reflexionan y comparten experiencias pedagógicas con la finalidad de promover el desarrollo autónomo. “Las habilidades investigativas permiten adquirir paulatinamente herramientas teórico-metodológicas para analizar la práctica educativa en interrelación con el contexto que la circunda e influye, y para reflexionar sobre la manera en que la acción pedagógica trasciende también el espacio físico del aula y la escuela, mirar la práctica como un objeto de estudio, que cuestionen lo que conocen de ella y experimentan a partir de ella” (García, 2016 p. 9)

El esquema de Fe y Alegría precisa: “un acompañamiento pedagógico que no transforme nuestra práctica, no puede ser considerado un verdadero acompañamiento”. Es decir, apuesta por un acompañamiento formativo. Al respecto Hurtado y Paredes (1999) citado por Carrasco, et al. (2009) señala “un acompañamiento formativo, es aquel que orienta, dialoga, cuestiona, confronta con resultados, ayuda a ver debilidades y fortalezas, recuerda compromisos acordados, propone alternativas, anima y asegura la continuidad de los planes”. La propuesta formativa tiene como fundamento la reflexión permanente de la práctica, en este sentido, señala que el “el acompañamiento pedagógico, por su parte, debe ser realizado con un equipo que participa y se retroalimenta a través de todo el proceso, desde la planificación de la actividad hasta la construcción de compromisos y acuerdos. En otras palabras, al acompañar lo que se busca no es vigilar sino involucrarse en la totalidad del proceso” al respecto Cabarrús, et al. (2000) agrega “quien acompaña intuye el potencial escondido que hay en quien

acompaña, lo despierta, y lo hace desarrollarse. Por la magia del afecto se hace que nazca lo que aparentemente no es tan obvio”

Segovia, (2005) añade que “para cambiar o mejorar sus prácticas, los docentes requieren de apoyo externo, de estructuras y dispositivos que actúen como mediadores y facilitadores del cambio”. Este apoyo que necesitan los docentes acompañados lo brindan los acompañantes pedagógicos de las instituciones educativas donde se ejecuta el programa. Significa que los docentes “encuentren espacios para reflexionar sobre los contextos de la práctica, buscando alternativas para la enseñanza” (Vesub et al. 2011). Lo que se trata es de proporcionar a los docentes autonomía, que sean colaborativos y reflexivos. “La autonomía profesional, obedece a un proceso colectivo, de construcción social permanente, que, si bien está orientada por principios y valores individuales, sólo es posible en un contexto de relaciones que implica una construcción colectiva y consensuada de aquellos valores sociales acordados”. (Bazán y Gonzáles 2007).

El acompañamiento pedagógico busca una relación horizontal entre los actores que participan mediante un proceso de mutua formación, Novoa (2009) citado en Vezub et al. (2011) señala “una formación de profesores construida desde dentro de la profesión”. El maestro es un productor de saberes pedagógicos desde un análisis crítico de su experiencia en las aulas. Es decir “el docente debe establecer una ruta crítica para programar su formación permanente, puesto que la antigüedad en el servicio profesional docente ya no justifica la permanencia del docente en el sistema educativo” (Moreno, 2015 p. 15)

1.3.2.4. Dimensiones del acompañamiento pedagógico

A continuación, presentamos las dimensiones que comprende la estrategia de acompañamiento pedagógico interno desarrollado con

docentes de instituciones con jornada escolar completa, Ministerio de educación (2017):

a) Registro de situaciones observables. El docente acompañante visita al docente acompañado en su aula, un espacio inicial del seguimiento y acompañamiento. En este espacio se registras evidencias objetivas. “El registro debe ser una fotografía de lo que ocurre en el aula, que permita volver a esa situación para analizarla y comprender su dinámica” (Carrasco, et al. 2009). En esta fase se describe suficientes evidencias sobre la práctica docente en cada aspecto del desempeño priorizado.

El registro de evidencias es el principal insumo para el análisis y la interpretación de la práctica docente. “El acompañamiento pedagógico tiene como estrategia develar los supuestos que están detrás de la práctica pedagógica”, (Minedu, et al. 2017 p. 7). Detrás de la práctica encontramos diversos supuestos teóricos que inciden en su ejercicio pedagógico, influyen para el desarrollo de su rol docente. Por lo que, el cambio hacia la mejora significa conocer esas prácticas, descubrir y cambiar a través de la reflexión de los supuestos que la sustentan. Así mismo Minedu señala: “para descubrir qué supuestos están detrás de la práctica pedagógica es necesario deconstruirla a partir de un proceso de reflexión crítica sobre la propia práctica”. La estrategia para lograr este proceso reflexivo es por medio del diálogo que desarrollan: docente observado y acompañante pedagógico.

b) Diálogo reflexivo. De acuerdo al Minedu, et al. (2017 p. 7) señala “Es la interacción entre acompañante y acompañado, es el resultado de la ejecución de la estrategia del diálogo que conlleva a la reflexión crítica sobre la propia práctica que es fuente de autoformación y producción de saber pedagógico

por parte del docente acompañado”. Significa que la reflexión crítica implica un análisis profundo hasta arribar a la deconstrucción respecto a la pertinencia de su práctica en un contexto de la sesión de aprendizaje.

En el acompañamiento pedagógico, el dialogo reflexivo “se considera como el ejercicio reflexivo sobre la propia práctica de enseñanza a la luz del conocimiento pedagógico puede contribuir a que los docentes revisen críticamente su trabajo, puedan explicar sus propias acciones y reorienten sus prácticas pedagógicas” (Castellanos y Yaya 2012).

De acuerdo con el Marco de Buen Desempeño Docente et al. (2012, p.10); el ejercicio de la docencia exige una “actuación reflexiva”, lo que a su vez supone “una relación autónoma y crítica” respecto a los saberes que se manejan o se requieren para actuar y decidir en cada contexto”. Lo cual se resaltan y se relacionan dos características claves del rol docente; que le permiten problematizar y poner a prueba sus propios supuestos, evaluar la pertinencia de su práctica, aprender de la propia experiencia y fortalecer su autonomía profesional.

- c) Grupos de inter aprendizaje (GIA).** Está conformado por grupos de inter aprendizaje de docentes de áreas afines. Son espacios para la reflexión crítica colectiva, que promueve la autoformación y el fortalecimiento de la autonomía profesional de los docentes. Pues en estos espacios se comparten problemas comunes y un mismo entorno sociocultural, los docentes de una institución educativa pueden construir y proponer diferentes alternativas de conjunto y con mayor impacto para la mejora de la práctica pedagógica. A su vez en estos colectivos de docentes cada uno fortalece su autonomía profesional junto con el desarrollo de la autonomía de la institución educativa. En este sentido se trata de defender una

“autonomía profesional” que no es aislamiento ni voluntarismo individual y una “autonomía institucional” contraria a la desintegración social. “Se trata de una autonomía con capacidad para construir saberes y alternativas de conjunto para la acción transformadora” (Minedu, et al. 2017 p. 5).

Por consiguiente, el trabajo colectivo desde los Grupos de Interaprendizaje debe ser un desencadenante de la reflexión crítica que ayude a consolidar la idea de autonomía docente de modo que se evidencia práctica reflexiva. El GIA es un espacio en el que diversos actores desarrollan un trabajo colectivo que orienta la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje. Las comunidades profesionales de aprendizaje son un proyecto de transformación de las instituciones educativas que se construyen en la dinámica de los grupos interactivos en relación a intereses comunes para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, el desarrollo profesional docente y la mejora continua a nivel institucional.

En el caso del registro de situaciones observables, se realiza la interpretación de la práctica pedagógica del docente acompañado. La interpretación que forma parte de la deconstrucción de la práctica docente se tipifica como un proceso reflexivo crítico profundo que es sometido el quehacer pedagógico del docente participante. Descubre teorías o supuestos que subyacen la base de la actuación pedagógica. “La deconstrucción debe terminar en un conocimiento y comprensión profundos de la estructura de la propia práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, sus lagunas, es decir en un saber pedagógico que la explica. Es el paso indispensable para proceder a su transformación” (Restrepo y otros, 2011, p. 35). En suma, la deconstrucción de la práctica implica reconocer dos perspectivas: por un lado, del docente acompañante y por otro lado del docente acompañado que se evidencia en diálogo reflexivo.

Apostar por la mejora de la práctica docente en solitario no es formadora, no es suficiente con que el acompañante observe, o haga una simple reflexión sobre la ejecución de las diferentes actividades de aprendizaje, la calidad de monitoreo que realiza, sobre el manejo del tiempo efectivo en cada actividad. El docente acompañado necesita apropiarse de estrategias específicas de reflexión y análisis crítico de la práctica, para lograr una sistematización y extraer lo mejor de ella. Cochran, Smith y Lytle (2003) señala que “El conocimiento de la práctica supone conectar saberes locales, situacionales de los profesores con las preocupaciones sociales, culturales y políticas del contexto y con el conocimiento especializado asociado a la enseñanza” (citado en Vezub et al. 2012).

A través del diálogo reflexivo, se busca que los profesionales educativos entiendan adecuadamente las dimensiones éticas y pedagógicas que implica su labor como docentes, se pretende que logren comprensión analítica del valor que implica el enseñar y el aprender de sus estudiantes. También ayudan a establecer relaciones que ocurren en los resultados, los desafíos en la enseñanza con la finalidad adecuar estrategias para una mejora significativa de aprendizajes. Por consiguiente, el diálogo reflexivo es básico para fortalecer la competencia reflexiva con los docentes; muestren actitud crítica; conlleven al aprender a partir de su experiencia, hacia una construcción sostenida de nuevos saberes. Por lo que se constituye como estrategia auto formativa y crecimiento profesional docente.

El acompañamiento pedagógico que promueve el Ministerio de Educación (2017) desde las instituciones educativas con Jornada Escolar Completa, el diálogo reflexivo se desarrolla en tres fases que a continuación señalamos:

- **El diálogo del momento de apertura.** Es el inicio del proceso reflexivo. Lo importante de este momento radica en que se debe asegurar un intercambio pedagógico efectivo y se logre el propósito previsto. Lo recomendable es que el acompañante muestre una actitud amigable de inicio: un pequeño comentario sobre algo positivo que está ocurriendo en la escuela y su entorno. Usar expresiones que animen a describir qué hizo en la sesión, cómo lo hizo. El propósito del acompañante es proporcionar un soporte emocional para que el docente reconstruya su práctica a través de la deconstrucción, descripción y argumentación de lo ocurrido en el espacio educativo durante el desarrollo de actividades de aprendizaje previstas en la ruta de aprendizaje.
- **Diálogo de reflexión.** Corresponde a un segundo momento del proceso de análisis y reflexión profunda de la práctica. Se explicitan los propósitos puestos en marcha por el docente para desarrollar capacidades, de habilidades a través de un grupo de procedimientos, actuaciones y decisiones que ocurren en el aula (Osterman y Kottkamp, 2004). La interacción promueve que el docente acompañado se distancie de su propia práctica y con una mirada crítica examine desde una nueva perspectiva, de modo que objetivamente identifique sus limitaciones y potencialidades. Se procura que el docente evidencie su saber pedagógico, que la reconozca y se autoevalúe.

Se pretende que el docente acompañado sea quien cuestione conocimientos de su actuación pedagógica que ha construido e internalizado en el transcurso de su práctica profesional. Examinar “aquellos supuestos, premisas y valores que están a la base de sus acciones y decisiones, lo que supondrá muchas veces cuestionar la propia identidad profesional” (Monereo y otros, 2009).

Para lograr niveles elevados de reflexión pedagógica implica que el docente acompañado y acompañante dispongan de actitudes de autocrítica, de escucha activa, con predisposición favorable para elaborar nuevas alternativas. Igualmente es necesario disponer actitudes de empatía para promover un ambiente seguro de modo que el docente no se sienta juzgado o criticado sobre aspectos pedagógicos a mejorar.

Otro aspecto importante del momento del desarrollo del diálogo reflexivo se refiere a la calidad de preguntas que se planifica y las que se plantee deben ser lo suficientemente estimulantes para promover la profundización de pensamientos y emociones. Preguntas que implique la elaboración de sus propias respuestas, en un ambiente de conversación, interacción fluida y comprensión entre acompañante y acompañado.

La función del acompañante es ayudar a extraer percepciones que tiene el docente, orientar el proceso de deconstrucción a partir de su propia óptica; facilitar la evidencia de supuestos; sostiene aciertos; acoge preocupaciones y dudas. El docente acompañante expresa puntos de vista, argumentos, realiza sugerencias y promueve discusión a través de un contraste de argumentos, teorías y significados que permita llegar a construir nuevos saberes pedagógicos que inicia de una reflexión compartida, conjunta entre acompañante y acompañado donde ambos se fortalecen.

- **Diálogo de compromisos de mejora.** Implica que es el docente quien identifica qué aspectos de su práctica modificar, qué elementos deberían superarse y qué desea mantener (Domingo y Gómez, et al. 2014). “De esta forma, el docente se inserta en un proceso de aprendizaje y mejora continua de su práctica profesional” (Osterman y Kottkamp, 2004).

Respecto a los grupos de interaprendizaje constituye una estrategia importante que permite fortalecer la institución educativa a través de los trabajos colegiados hacia el intercambio de experiencias que ocurren entre docentes, vividas en las aulas o espacios de aprendizaje. En este espacio de construcción social se enriquecen saberes, adquieren nuevas formas de entender el proceso de aprendizaje y se comprometen a seguir aprendiendo juntos. En este sentido, la mejora continua se logra por la elaboración de propuestas colectivas que fortalecen la autoformación docente.

A través de la estrategia de diálogo reflexivo, grupos de interaprendizaje se apuesta por contribuir hacia la práctica reflexiva. Implica formar docentes conscientes que ejercen un rol social a favor del cambio con compromiso ético; fortalecer capacidades de autocrítica orientadas hacia la investigación; el aprender desde la propia experiencia. Por consiguiente, se busca formar docentes capaces de construir consensos sobre la función social que cumple la institución educativa de modo que pueda afirmar sus competencias profesionales para el ejercicio pedagógico sustentado en la ética y la autonomía.

1.3.2.5. Perfil del acompañante pedagógico

Si consideramos acompañamiento pedagógico como una estrategia formativa centrada en la institución es necesario que el acompañante “posea ciertas características personales, afectivas, cognitivas y cristianas que le permitan desempeñar su labor con eficiencia. Es necesario que sea una persona con capacidad para relacionarse y comunicarse con quienes le rodean; debe ser capaz de tomar decisiones, ser crítico, equilibrado y justo” (Soto, et al. 2000).

Así mismo, la propuesta de Carrasco (2009) sostiene que “el acompañante debe poseer sólidos conocimientos con respecto a las

diversas propuestas educativas existentes, pero también que domine estrategias, como dinámicas grupales, aprendizaje cooperativo y otros; no es suficiente que sea un especialista en contenidos, sino que debe estar presente, apoyando a sus acompañados en el momento que requieran ayuda, asesoría, información o motivación”. Significa establecer relaciones de afecto y respeto mutuo que permitan señalar oportunidades y riesgos respecto a la ejecución de su práctica pedagógica. “Destacar la relevancia de los cursos de formación de profesores que deben ser organizados y desarrollados en una perspectiva reflexiva, para formar profesionales capaces de interpretar su práctica diaria, analizar, criticar, y modificar la realidad en que actúan” (Dos Santos, 2017 p. 86)

Del mismo modo la relación de acompañado y acompañante exige que se ejerzan derechos para ser respetados durante el proceso de formación profesional docente como continuidad de la formación inicial, teniendo en cuenta las variadas y las diversas experiencias que los profesores experimentan en la profesión, con sus alumnos, colegas profesores, el equipo directivo, cursos de formación, momentos de estudios, situaciones que se vivencian en el recorrido de la vida, sus relaciones, sus creencias, sus representaciones, una infinidad de acontecimientos inherentes a la vida del profesor. “En ese sentido, necesitamos pensar al profesor como un sujeto viviente que agrega, interfiere, aprende, convive y camina por los diferentes espacios que la vida lo conduce” (Hobod, 2018 p 428)

El acompañante debe procurar formar equipos, apostar por sus acompañados, creer en ellos con posibilidades de crecimiento y transformar su práctica pedagógica. Parra, (2002) señala “Al acompañar al maestro, el acompañante, debe ir descubriendo sus fortalezas y debilidades, haciéndole sentir la necesidad de preguntarse cómo puede hacerlo mejor” (citado por Soto, et al. 2009).

Esto es apostar porque el acompañamiento significa “una propuesta que recupera análisis profundo de los sujetos que ejercen la enseñanza, al tiempo que invita a pensar otras formas de organización que complejicen, mejoren económica y políticamente el trabajo del profesor, alejándonos así de estigmatizaciones y persecuciones discursivas sobre su tarea” (Aguirre y Porta, 2019 p. 173)

1.4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo influye el acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018?

1.4.1. Problemas específicos:

- ¿Cuál es el nivel de práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018?
- ¿Cuál es el nivel de acompañamiento pedagógico que realizan los coordinadores pedagógicos de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018?
- ¿Cómo influye la dimensión situación observable en la práctica reflexiva de los docentes?
- ¿Cómo influye la dimensión de diálogo reflexivo en la práctica reflexiva de los docentes?
- ¿Cómo influye la dimensión de grupos de inter aprendizaje en la práctica reflexiva de los docentes?

1.5. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La investigación apostó por revalorar el ejercicio docente a partir de una actividad reflexiva, pues el rol docente como ejecutor de una suma de contenidos ha debilitado las capacidades inherentes a la labor pedagógica como la investigación, el debate y por ende el proceso de reflexión de su propia práctica. Sumado al

descuido de la actualización científica disciplinar han permitido reorientar las estrategias de formación en servicio.

Legalmente se justifica porque el acompañamiento pedagógico toma en cuenta desempeños específicos del Marco del Desempeño Docente, estipulado a través de la RM 0547-2012-ED que tiene como propósito adecuar el proceso de enseñanza con los estudiantes en términos de mejora en resultados de aprendizaje. Se justifica la investigación porque mediante la práctica reflexiva se pretende transformar su rol docente en y desde el acompañamiento situado, donde los beneficiados sean los estudiantes respecto al desarrollo de capacidades y los docentes fortalecen sus capacidades profesionales.

El desarrollo de la investigación pretendió conocer la influencia del acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva que se promueven con los docentes acompañados que trabajan en instituciones educativas con la característica de Jornada Escolar Completa de la ciudad de Trujillo en año 2018. Es decir, se busca comprender que la formación docente en ejercicio a la luz del enfoque crítico reflexivo se mejore la práctica docente en aula y se vean reflejados en mejores aprendizajes de los estudiantes.

Del mismo modo, esta investigación nos sirvió para realizar un diagnóstico que permita reformular o confirmar aspectos del acompañamiento pedagógico, y por consiguiente adecuar a demandas y exigencias formativas de los docentes participantes.

Teóricamente se justifica porque se esclarece si la estrategia de acompañamiento pedagógico situada que se implementa en el espacio donde el docente desarrolla su labor pedagógica promueve procesos reflexivos sobre su propia práctica por tanto aprender y construir nuevos saberes pedagógicos. El rol que tiene el acompañante pedagógico es ser “mediador de la reflexión crítica” de cada docente y en forma colectiva. Promueve la deconstrucción de la práctica docente mediante diversas estrategias como el análisis, la interpretación de supuestos y componentes

que la sustentan. En este espacio, los docentes acompañados desarrollan su dominio pedagógico y construyen nuevos saberes.

En este contexto, se buscó determinar la influencia de la variable acompañamiento pedagógico en las dimensiones de la práctica reflexiva, en tanto que consigue propósitos: aportar en el desarrollo profesional de los docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas; fortalecer a la institución como una comunidad profesional que contribuye hacia la mejora continua de los aprendizajes.

El acompañamiento pedagógico como estrategia formativa situada proporciona espacios de diálogo reflexivo que permiten compartir experiencias, donde se promueve aprender de la misma práctica.

Pedagógicamente, se justifica porque la investigación buscó identificar influencia del acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva, puesto que incide en la mejora de sus estrategias y por ende en los aprendizajes de los estudiantes. Se pretende promover reflexión sostenida sobre las diversas actividades de aprendizaje, estrategias didácticas propuestas y desarrolladas por el docente en el aula para que sean analizadas, adecuadas y reformuladas en función de las demandas de aprendizaje.

A la luz de la reflexión de la práctica docente que implica la formación de docentes en servicio, identifica las dimensiones que se relacionan, de modo que conlleve a reformular, promoviendo cambios o confirmar la estrategia de acompañamiento pedagógico.

La relevancia de la investigación estriba en identificar si el acompañamiento pedagógico incide mejorar la práctica reflexiva de los docentes en tanto que la estrategia promueve reflexión crítica de la práctica docente con el propósito de consolidarla o modificarla para mejorar desempeños de aprendizajes de los estudiantes.

Los resultados de investigación permitieron realizar una propuesta de intervención pedagógica con el propósito de enriquecer la práctica reflexiva de los maestros que parte de su ejercicio pedagógico.

1.6. HIPÓTESIS GENERAL

- H₀** El acompañamiento pedagógico no influye en forma directa en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018.
- H₁** El acompañamiento pedagógico influye en forma directa en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018.

1.6.1. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

- H₀**: La dimensión del acompañamiento pedagógico de situación observable no influye en forma directa en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018.
- H_i**: La dimensión del acompañamiento pedagógico de situación observable influye en forma directa en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018.
- H₀**: La dimensión del acompañamiento pedagógico de diálogo reflexivo no influye en forma directa en práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018.
- H_{ii}**: La dimensión del acompañamiento pedagógico de diálogo reflexivo influye en forma directa en práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018.
- H₀**: La dimensión del acompañamiento pedagógico de grupos de inter aprendizaje no influye en forma directa en la en práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018.
- H_{iii}**: La dimensión del acompañamiento pedagógico de grupos de inter aprendizaje influye en forma directa en la en práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018.

1.7. OBJETIVOS

1.7.1. Objetivo general:

Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018.

1.7.2. Objetivos específicos:

- 1.7.2.1.** Identificar el nivel de acompañamiento pedagógico de los coordinadores pedagógicos de las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018.
- 1.7.2.2.** Identificar el nivel de práctica reflexiva de los docentes acompañados de las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018.
- 1.7.2.3.** Determinar cómo influye la dimensión situación observable en práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018.
- 1.7.2.4.** Determinar cómo influye la dimensión de diálogo reflexivo en práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018.
- 1.7.2.5.** Determinar cómo influye la dimensión de grupos de inter aprendizaje en práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018.

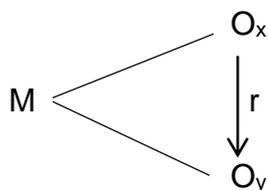
CAPÍTULO II
MÉTODO

2. MÉTODO

2.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Según Hernandez, Fernandez y Baptista (2010, p. 151) “El tipo de investigación descriptiva no experimental permite detallar situaciones y eventos”. Significa que analizamos la influencia de la variable independiente sobre la variable dependiente.

El diseño de la investigación de acuerdo con Hernandez y otros (2010) es correlacional causal explicativo, es decir, analiza la influencia entre dos variables. Como se observa en el siguiente esquema:



Donde:

O_y Práctica reflexiva

O_x Acompañamiento pedagógico

r Correlación causal entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva

2.2. VARIABLES, OPERACIONALIZACIÓN

2.2.1. Variable Independiente

Acompañamiento Pedagógico

2.2.2. Variable Dependiente

Práctica reflexiva

Matriz de conceptualización y operacionalización de variable

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
VD Práctica reflexiva	Es una actividad de análisis y valoración sistemática de las acciones pedagógicas del docente para implementar estrategias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	Es el conjunto de actividades que evidencia las prácticas profesionales en el aula que implica ejercicio de acciones pedagógicas que median el aprendizaje, reflexión en y sobre la ejecución y después de las acciones pedagógicas como reflexión crítica.	Acción pedagógica Reflexión en la acción pedagógica Reflexión sobre la acción pedagógica	Actividades de aprendizaje <hr/> Progreso de aprendizajes <hr/> Adaptación de la enseñanza <hr/> Reorientación de la práctica <hr/> Explicitación de acciones <hr/> Análisis crítico de las acciones <hr/> Contraste de acciones <hr/> Nuevas estrategias de enseñanza

Matriz de conceptualización y operacionalización de variable

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
VI Acompañamiento pedagógico	De acuerdo al Minedu (2017) “es un proceso de construcción colectiva de saberes, como sujetos de formación que aportan su experiencia y saberes previos en un contexto particular”.	Corresponde un proceso de registro de situaciones observables de la práctica pedagógica, preparación de diálogo reflexivo, ejecución de diálogo reflexivo y reflexión en grupos de interaprendizaje.		Actitud del acompañante
			Registro de situaciones observables	Hechos de desempeño
			Diálogo reflexivo	Interpretación de la práctica pedagógica
				Interacción inicial
				Reflexión de la práctica pedagógica
			Grupos de inter aprendizaje	Compromisos de mejora
				Apertura de reflexión pedagógica
Intercambio de experiencias pedagógicas				
Compromisos de mejora de la práctica pedagógica				

2.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

2.3.1. Población

La población estuvo conformada por 150 docentes de educación secundaria que laboran en instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de la ciudad de Trujillo en el año 2018 que participaron del acompañamiento pedagógico. Las instituciones que corresponden a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) El Porvenir son: “San Martín de Porres” con 26 docentes; “Horacio Zevallos Gámez” con 20 docentes; “Virgen del Carmen” con 15 docentes; N° 81524 Quirihuac con 17 docentes. La institución educativa de la UGEL La Esperanza es “San Martín de Porres” con 25 docentes; de la UGEL Trujillo Nor Oeste la institución “Dean Saavedra” con 28 docentes y de la UGEL Trujillo Sur Este la institución “Miguel Grau Seminario” con 19 docentes.

2.3.2. Muestra

En la muestra estuvo conformado por todos los docentes participantes, es decir se incorporaron el 100% de los docentes de las instituciones educativas que participaron del acompañamiento pedagógico.

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS, VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

2.4.1. La encuesta. La técnica usada en la recolección de datos fue a través de la encuesta. Esta técnica nos proporcionó información necesaria que permitió describir el proceso de acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva. Así mismo nos permitió obtener información de primera mano para explicar mejor el problema.

Técnica	Instrumentos	Utilidad
Encuesta	Cuestionario de acompañamiento pedagógico	Mide el nivel de acompañamiento pedagógico y la correlación en las dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> - Registro de situaciones observables - Diálogo reflexivo - Grupos de inter aprendizaje
Encuesta	Cuestionario de la práctica reflexiva	Mide el nivel de práctica reflexiva de los docentes y la correlación en las dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> - Acciones pedagógicas - Reflexión en la acción - Reflexión sobre la acción

2.4.2. Instrumentos:

La investigación comprendió la aplicación de un instrumento cuestionario a ambas variables. La variable acompañamiento pedagógico contiene tres dimensiones: la primera con 10; la segunda con 8 y la tercera con 12 ítems respectivamente. La variable práctica reflexiva contiene tres dimensiones: la primera con 9; la segunda con 7 y la tercera con 24 ítems respectivamente.

- a) El Cuestionario.** Instrumento elaborado a partir de un conjunto de preguntas. Se realizó con el propósito de identificar el nivel de acompañamiento pedagógico y nivel de práctica reflexiva de los docentes en instituciones educativas con Jornada Escolar Completa de la ciudad de Trujillo. El instrumento de la primera variable está conformado de tres dimensiones y contiene 40 ítems; mientras que el instrumento de la segunda variable está conformado de tres dimensiones y contiene 40 ítems. Antes de ser aplicados han sido calculados tanto en su validez y confiabilidad.

La variable acompañamiento pedagógico contiene tres dimensiones con 10, 8 y 12 ítems respectivamente. La variable práctica reflexiva contiene tres dimensiones con 9, 7 y 24 ítems respectivamente. (Anexo 1).

El cuestionario contiene preguntas cerradas y se aplicó a los docentes acompañados que respondieron en forma anónima, de la cual se obtuvo información respectiva.

Variable	Técnica	Instrumento
VI Acompañamiento pedagógico	Encuesta	Cuestionario
VD Práctica reflexiva	Encuesta	Cuestionario

Los instrumentos se sometieron a juicio de expertos quienes tuvieron el encargo de validarlos. La confiabilidad ha sido obtenida a través de la fórmula de Crombach obtenido de datos de una muestra piloto.

Los cuestionarios que miden las variables se analizaron teniendo como referencia valores que considera el Ministerio de Educación (2017) para acompañamiento pedagógico y Van Manem (1997) para la variable práctica reflexiva:

Niveles y puntajes para la variable acompañamiento pedagógico

NIVEL	PUNTAJE
Destacado	121 – 160
Satisfactorio	81 – 120
Proceso	41 – 80
Insatisfactorio	0 – 40

Se calificará el acompañamiento de buena calidad si ambas calificaciones correspondan al nivel satisfactorio y destacado. Mientras que será de baja calidad si la unidad muestral califica en proceso e insatisfactorio.

Niveles y puntajes para la variable práctica reflexiva

NIVEL	PUNTAJE
Reflexión crítica	121 – 160
Reflexión pedagógica	81 – 120
Reflexión superficial	41 – 80
Pre reflexión	0 – 40

Fiabilidad del instrumento

La determinación de la confiabilidad del instrumento se realizó a través del sistema SPSS. El valor de alfa de Crombach de la variable acompañamiento pedagógico es 0,95 lo que significa que es confiable. Para la variable práctica reflexiva el valor que reporta es 0,89 lo cual nos permite decir que es confiable.

2.5. MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS

Procesamiento de datos

La información ha sido captada a través de los instrumentos anteriormente descritos y se expusieron en una hoja Excel previamente diseñada, empleando tantos campos como variables e indicadores son utilizados.

Posteriormente esta información se migró al software estadístico SPSS- IBM versión 24 para su procesamiento automatizado.

Presentación de los datos

Los resultados han sido reportados en tablas estadísticas empleando frecuencias absolutas y relativas porcentuales, así mismo a pie de tabla se incorporaron medidas estadísticas descriptivas privilegiando el promedio y la desviación estándar que dan cuenta de la tendencia central y de la dispersión de los datos.

Se previó la elaboración de una representación gráfica relacionada al objetivo general.

Análisis estadístico

Para el análisis estadístico se aplicaron las siguientes técnicas estadísticas:

- Cálculo del coeficiente de correlación de Spearman y su correspondiente prueba t de significación estadística:

Ho: $\rho = 0$

H1: $\rho \neq 0$

- Se aplicó la categorización de variables según las definiciones operacionales ya descritas: Destacado, satisfactorio, proceso en inicio
- Se practicó la tabulación de datos: en clasificación simple para las variables individuales y en tabulación cruzada para la asociación de variables.
- Se aplicó la prueba de normalidad de las variables: acompañamiento pedagógico 0,05; práctica reflexiva 0,017.

La significación estadística se valoró con el siguiente criterio:

P < 0.05 Significativo

P < 0,01 Altamente significativo

P > 0,05 No significativo

La estadística descriptiva: distribución de frecuencias, desviación estándar y media aritmética permitieron analizar e interpretar resultados de investigación para elaborar tablas y gráficos. La estadística inferencial permitió contrastar hipótesis, realizar pruebas paramétricas de coeficiente de correlación de Spearman que se aplican en estudios descriptivos-correlacionales donde se establecen la relación entre las variables.

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2 i}{n(n^2 - 1)}$$

2.5.1. Distribución de frecuencias

Luego del recojo de datos a través de los instrumentos aplicados, se procedió a contabilizarlos y procesarlos en tablas de frecuencias, donde se calculó las frecuencias absolutas y relativas.

- a) **La frecuencia absoluta** se refiere a la cantidad de veces que se repite un valor en una variable estadística. Significa decir que aumentará el valor de la frecuencia a mayor tamaño de la muestra. En consecuencia el total de la muestra estudiada resulta de la suma de todas las frecuencias absolutas.

- b) **El porcentaje** corresponde al resultado de la multiplicación por cien del tamaño de la muestra entre la frecuencia absoluta

2.5.2. Cuadros o tablas estadísticas

Los cuadros estadísticos permitieron presentar información estadística de lectura fácil y comprensible del análisis de resultados encontrados sobre la cual se elaboraron conclusiones y recomendaciones.

a) Gráficas estadísticas

Los gráficos son imágenes para presentar información cuantitativa. Combinan sombreados, colores, puntos, líneas, símbolos, números, texto y un sistema de referencia llamadas coordenadas.

CAPÍTULO III
RESULTADOS

3. RESULTADOS

Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018.

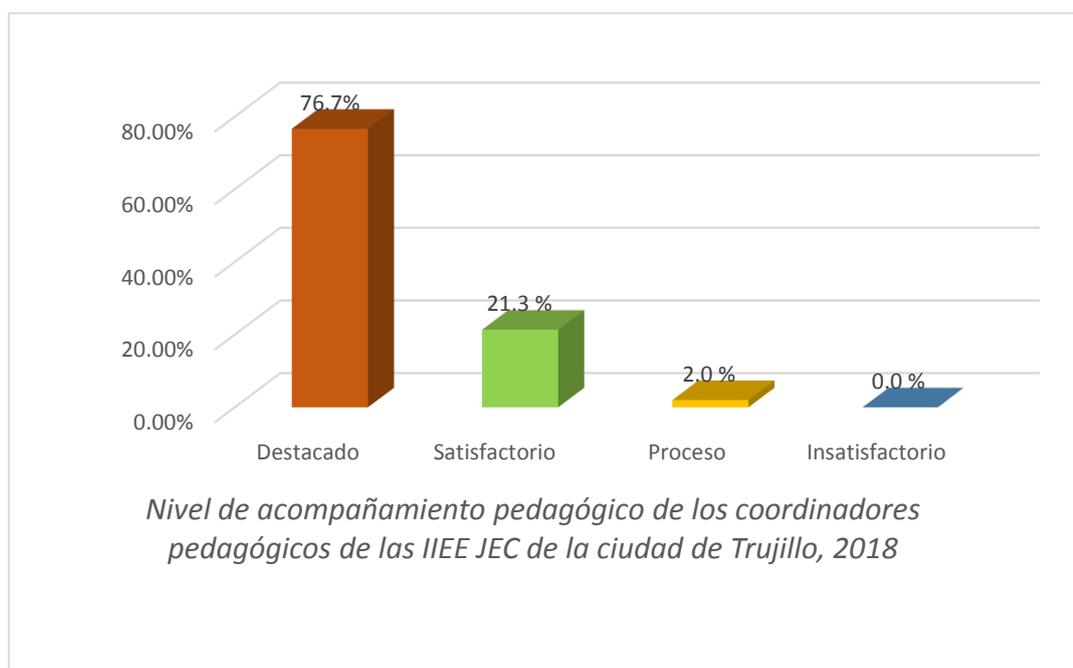
3.1. Resultados descriptivos

Tabla 1

Nivel de acompañamiento pedagógico de los coordinadores pedagógicos de las IIEE JEC de la ciudad de Trujillo, 2018

ACOMPANIAMIENTO PEDAGÓGICO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Destacado	115	76.7
Satisfactorio	32	21.3
Proceso	3	2.0
Insatisfactorio	0	0.0
	150	100

Figura 1



En la tabla y figura gráfico muestran que el acompañamiento pedagógico alcanza un nivel desatcado con 78.06%, nivel satisfactorio 20.64% y nivel proceso 1.29%.

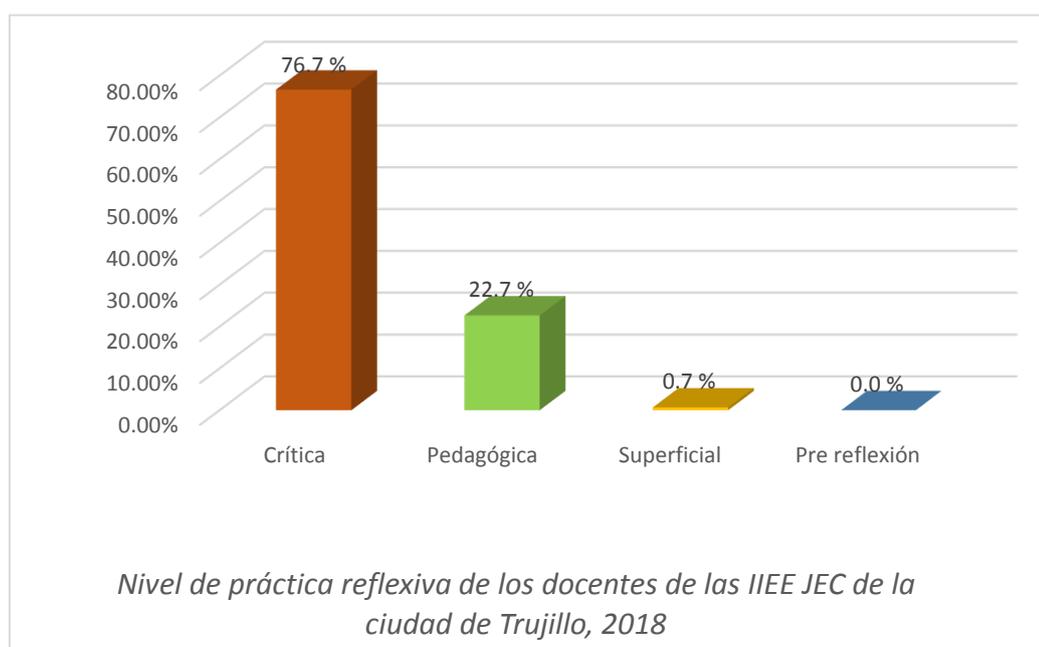
Se concluye, de acuerdo a los resultados, que los acompañantes pedagógicos se ubican en un nivel destacado.

Tabla 2

Nivel de práctica reflexiva de los docentes de las IIEE JEC de la ciudad de Trujillo, 2018

PRÁCTICA REFLEXIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Reflexión crítica	115	76.7
Reflexión pedagógica	34	22.7
Reflexión superficial	1	0.7
Pre reflexión	0	0.0
	150	100

Figura 2



El gráfico muestra el nivel de práctica reflexiva que registran los docentes: reflexión crítica 76.77%, reflexión pedagógica 22.7% y reflexión superficial 0.7%.

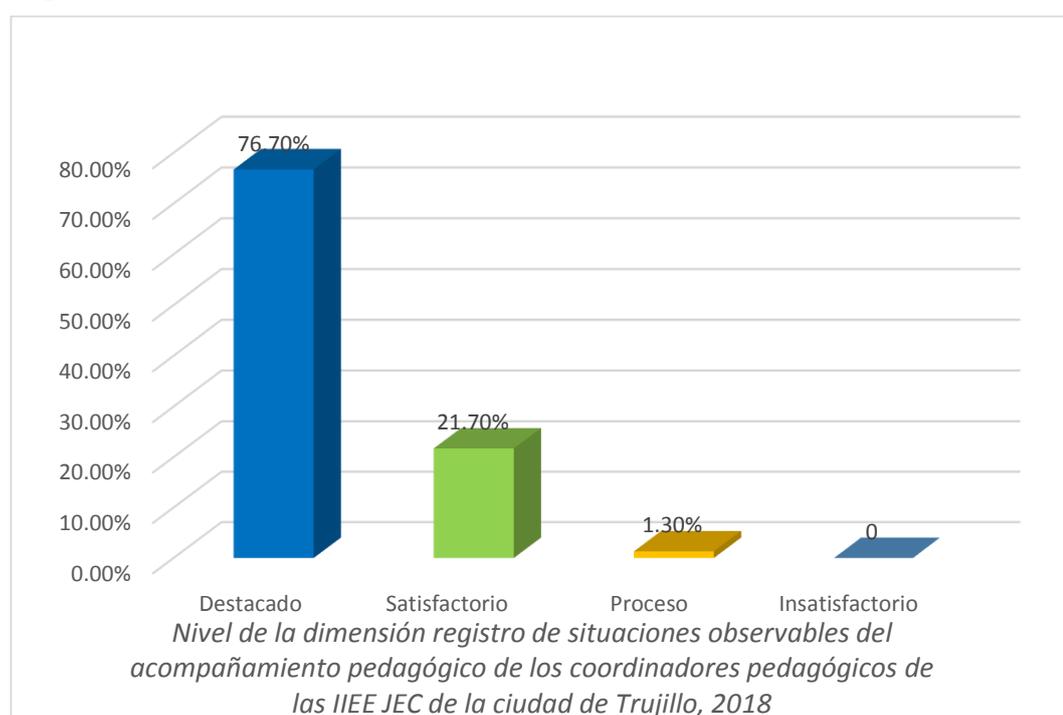
Se concluye, de acuerdo a los resultados, que los docentes acompañados logran una reflexión crítica de su práctica pedagógica.

Tabla 3

Nivel de la dimensión registro de situaciones observables del acompañamiento pedagógico de los coordinadores pedagógicos de las IIEE JEC de la ciudad de Trujillo, 2018

ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Destacado	115	76.7
Satisfactorio	31	21.7
Proceso	2	1.3
Insatisfactorio	0	0.0
	150	100

Figura 3



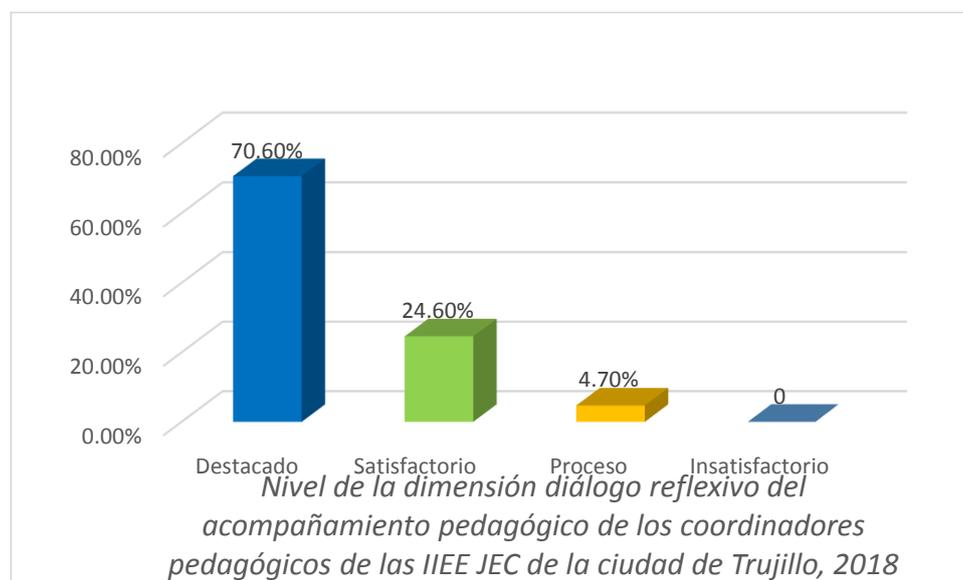
En la tabla y figura gráfico muestran que la dimensión de registro de situaciones observables del acompañamiento pedagógico alcanza un nivel desatacado con 76.7%; nivel satisfactorio 21.7% y nivel proceso 1.3%.

Tabla 4

Nivel de la dimensión diálogo reflexivo del acompañamiento pedagógico de los coordinadores pedagógicos de las IIEE JEC de la ciudad de Trujillo, 2018

ACOMPANIAMIENTO PEDAGÓGICO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Destacado	106	70.6
Satisfactorio	37	24.6
Proceso	7	4.7
Insatisfactorio	0	0.0
	150	100

Figura 4



En la tabla y figura gráfico muestran que la dimensión de diálogo reflexivo del acompañamiento pedagógico alcanza un nivel desatado con 70.6%, en el nivel satisfactorio 24.6% y nivel proceso 4.7%.

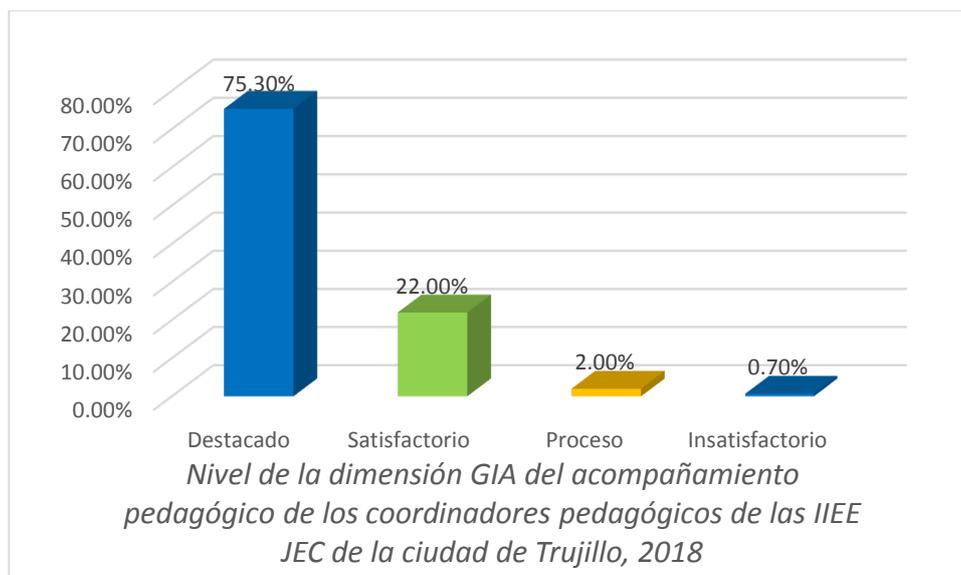
Se concluye, de acuerdo a los resultados, que los acompañantes pedagógicos se ubican en un nivel destacado.

Tabla 5

Nivel de la dimensión GIA del acompañamiento pedagógico de los coordinadores pedagógicos de las IIEE JEC de la ciudad de Trujillo, 2018

ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Destacado	113	75.3
Satisfactorio	33	22.0
Proceso	3	2.0
Insatisfactorio	1	0.7
	150	100

Figura 5



En la tabla y figura gráfico muestran que la dimensión de GIA del acompañamiento pedagógico alcanza un nivel desatacado con 75.3%, en el nivel satisfactorio 22.0%, en el nivel de proceso 2.0% y el nivel insatisfactorio 0.7%.

Se concluye, de acuerdo a los resultados, que los acompañantes pedagógicos se ubican en un nivel destacado.

3.2. Medida de correlación de Spearman

De acuerdo a la verificación de la diferencia de variables realizado a través de la prueba de normalidad (anexo), en la variable acompañamiento pedagógico se obtiene un valor de 0,002 menor a 0.05; en la variable práctica reflexiva se obtiene un valor de 0,002 menor a 0,05 en consecuencia se ha utilizado la correlación de Spearman.

Hipótesis general

H₀

El acompañamiento pedagógico no influye en forma directa en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018.

H₁

El acompañamiento pedagógico influye en forma directa en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018.

Nivel de confianza: 95%

Significancia (α): 0,05

Prueba estadística: Correlación de Spearman

Tabla 6

Correlación acompañamiento pedagógico en práctica reflexiva de los docentes de las IIEE JEC de Trujillo, 2018

		PRÁCTICA REFLEXIVA	ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO
Rho de Spearman	PRÁCTICA REFLEXIVA		
	Coeficiente de correlación	1,000	,562**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	150	150
ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO			
	Coeficiente de correlación	,562**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	150	150

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación es de 0,562 lo que significa que existe una relación positiva moderada entre las variables acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva de los docentes.

Nivel de confianza: 95%

Significancia: 0.05

Como la significancia bilateral es 0.000 y es menor que 0.05 entonces aceptamos la hipótesis de investigación, es decir el acompañamiento pedagógico influye de manera directa en la práctica reflexiva de los docentes, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula.

Prueba de hipótesis específica 1

H₀: La dimensión del acompañamiento pedagógico de situación observable no influye en forma directa en la práctica reflexiva de los docentes

H_i: La dimensión del acompañamiento pedagógico de situación observable influye en forma directa en la práctica reflexiva de los docentes

Tabla 7

Correlación dimensión registro de situaciones observables en práctica reflexiva de los docentes de las IIEE JEC de Trujillo, 2018.

			REGISTRO DE SITUACIONES OBSERVABLES	PRÁCTICA REFLEXIVA
Rho de Spearman	REGISTRO DE SITUACIONES OBSERVABLES	Coeficiente de correlación	1,000	,458**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	150	150
	PRÁCTICA REFLEXIVA	Coeficiente de correlación	,458**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	150	150

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación es de 0,458 lo que significa que existe una relación positiva moderada entre la dimensión de registro de situaciones observables del acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes.

Como la significancia bilateral es 0.000 y es menor que 0.05 entonces aceptamos la hipótesis de investigación, es decir la dimensión registro de situaciones observables del acompañamiento pedagógico influye de manera directa en la práctica reflexiva de los docentes, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula.

Prueba de hipótesis específica 2

H₀: La dimensión del acompañamiento pedagógico de diálogo reflexivo no influye en forma directa en práctica reflexiva de los docentes

H_{ii}: La dimensión del acompañamiento pedagógico de diálogo reflexivo influye en forma directa en práctica reflexiva de los docentes

Tabla 8

Correlación dimensión diálogo reflexivo en práctica reflexiva de los docentes de las IIEE JEC de Trujillo, 2018

		DÍALOGO REFLEXIVO	PRÁCTICA REFLEXIVA
DIÁLOGO REFLEXIVO	Coeficiente de correlación	1,000	,581**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	150	150
PRÁCTICA REFLEXIVA	Coeficiente de correlación	,581**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	150	150

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación es de 0,581 lo que significa que existe una relación positiva moderada entre la dimensión diálogo reflexivo del acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes.

Como la significancia bilateral es 0.000 y es menor que 0.05 entonces aceptamos la hipótesis de investigación, es decir la dimensión del acompañamiento pedagógico de diálogo reflexivo influye de manera directa en la práctica reflexiva de los docentes, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula.

Prueba de hipótesis específica 3

H₀: La dimensión del acompañamiento pedagógico de grupos de inter aprendizaje no influye en forma directa en la en práctica reflexiva de los docentes

H_{iii}: La dimensión del acompañamiento pedagógico de grupos de inter aprendizaje influye en forma directa en la en práctica reflexiva de los docentes

Tabla 9

Correlación dimensión grupos de inter aprendizaje en práctica reflexiva de los docentes de las IIEE JEC de Trujillo, 2018

			GRUPOS DE INTERAPRENDIZAJE	PRÁCTICA REFLEXIVA
Rho de Spearman	GRUPOS DE INTER APRENDIZAJE	Coeficiente de correlación	1,000	,487**
		Sig. (bilateral)	.	,000
	PRÁCTICA REFLEXIVA	Coeficiente de correlación	,487**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	150	150

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación es de 0,487 lo que significa que existe una relación positiva moderada entre la dimensión grupos de inter aprendizaje del acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes.

Como la significancia bilateral es 0.000 y es menor que 0.05 entonces aceptamos la hipótesis de investigación, es decir la dimensión del acompañamiento pedagógico de grupos de inter aprendizaje influye de manera directa en la práctica reflexiva de los docentes, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula.

CAPÍTULO IV
DISCUSIÓN

4. DISCUSIÓN

En el presente capítulo tratamos sobre la discusión de resultados sustentados en investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y local que están relacionadas a las dimensiones o variables.

Respecto al problema de investigación ¿Cómo influye el acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018? Se planteó una hipótesis general de que el acompañamiento pedagógico influye en forma directa en la práctica reflexiva de los docentes para contrastarla mediante el coeficiente de correlación de Spearman.

Aplicando un proceso estadístico a ambas variables arrojó un resultado de 0,562 con una significancia bilateral de 0.000 que es menor a 0.05 lo que indica de debemos aceptar la hipótesis de investigación y rechazar la hipótesis nula.

Estos resultados coinciden con Bromley (2017) al señalar que “existe una relación más significativa y fuerte de 0,754 entre acompañamiento pedagógico con la reflexión pedagógica producto de la interacción de quien acompaña y el docente acompañado”. Significa que del conjunto de estrategias utilizadas en el acompañamiento pedagógico, unas influyen más que otras puesto que se establecen intercambios de experiencias que promueven reflexión y análisis; espacios donde se favorece la deconstrucción de la práctica docente. En tal sentido, el acompañante debe considerar diversas formas de actuación pedagógica que contribuyan hacia una mirada crítica de la función docente y repensar su desempeño en aula. Como bien agrega Rimahuaman (2013) en sus conclusiones: “las visitas de acompañamiento, micro talleres, talleres de actualización permiten mejorar el desempeño docente, promoviendo la participación y reflexión crítica”. Pues esta investigación también confirma que existe una fuerte relación realizada a través del estadístico Chi cuadrada de 0.000, implica alta calidad de intervención de quien acompaña.

Las conclusiones vertidas por Domingo (2013) de que “la reflexión sobre la práctica es una competencia docente decisiva en el proceso de formación docente. Analiza diferentes interacciones que se desarrolla en cada uno de los contextos en que ocurre el aprendizaje, y para que éste pueda ser compartido de unos contextos a otros, de manera progresiva y continua entre ellos debido a la habilidad de la reflexión ligada a la profesionalización docente”. Al comparar los resultados encontrados, nos permite reafirmar que es a través del acompañamiento pedagógico que se promueve el desarrollo de competencias del docente en práctica reflexiva como aspecto clave para transformar el ejercicio docente en una actividad autónoma y por ende responsable de su praxis, es decir que sea el docente quien cuestione y reflexione sobre su práctica. En consecuencia se propone “una formación continua fundamentada en la reflexión y el análisis compartido sobre la práctica educativa, a través del conocimiento en intercambio de experiencias de aula y el aprendizaje de estrategias metodológicas” (Zabala y Arnau, 2007). En esta misma perspectiva García (2016) añade que “los programas reflexivos influyen de manera significativa en la mejora de la formación continua de la práctica docente”.

Respecto a la pregunta específica ¿Cuál es el nivel de acompañamiento pedagógico que realizan los coordinadores pedagógicos de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018? Utilizando una tabla de frecuencias hemos calculado los porcentajes donde se ha encontrado que el 78.06% de los acompañantes pedagógicos logran un nivel destacado lo que indica que han fortalecido sus capacidades didácticas y disciplinares en monitoreo docente, actuando como un amigo crítico para analizar su práctica, al mismo tiempo que discutir, evaluar y cambiar. De acuerdo con Sulca (2015) “el acompañamiento pedagógico constituye una herramienta formativa que permite cubrir necesidades de atención a los docentes por lo que influye en la práctica de los docentes”.

Significa que el acompañamiento pedagógico debe ser una actividad de reflexión crítica de la práctica pedagógica que inicia en la observación de acciones pedagógicas en aula. Es en este espacio donde se registran evidencias objetivas del desempeño docente, a través de un proceso de interpretación se analizan y sistematizan los supuestos que subyacen en la práctica observada, llegar a

conclusiones y preparación de preguntas centrales abiertas y neutrales que permitan desarrollar el diálogo reflexivo. En este espacio se promueve que el mismo docente deconstruya su práctica mediante repreguntas reflexivas, se extraen aprendizajes que conlleven a proponer nuevos saberes pedagógicos y por ende a la transformación de la práctica docente. Esto es porque el acompañamiento pedagógico “moviliza sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos para promover aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida”. (Robalino, 2005).

En la pregunta específica: ¿Cuál es el nivel de práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018? Encontramos que el 76.77 % de los docentes acompañados se encuentran en el nivel de reflexión crítica. Es decir corresponde al pensamiento reflexivo crítico a profundidad por parte de los docentes sobre su práctica, es autocuestionador en la medida que propone cambios para transformar su actuación en el aula e interacción con sus estudiantes. Rodríguez (2013) señala que “la reflexión ayuda al docente a tomar conciencia de cómo concibe el proceso educativo y si su rol educador es coherente con esta concepción. Los docentes perciben que la práctica reflexiva le ha permitido ensayar cambios de cómo desarrollar la clase y lograr mayor participación de los estudiantes. Coincidimos con la conclusión que realiza García (2016) “los programas reflexivos influyen de manera significativa en la mejora de la formación continua en diversas dimensiones de la práctica docente: personal, pedagógica y social comunitaria”.

Significa que mientras el docente desarrolla sus actividades de aprendizaje en el aula, ocurren acciones reflexivas que adecúan su enseñanza de acuerdo al contexto y ritmo de aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad movilizar sus capacidades. Esta actitud formativa permite “mirar desde la propia práctica como un investigador desde un contexto práctico, capaz de cuestionar su acervo teórico y buscar nuevas respuestas”, (Rodríguez, op. cit.). En esta misma línea Freire (2004) agrega “la praxis del educador presupone reflexionar de manera crítica sobre su práctica docente, y sobre su actuar con los educandos”.

La pregunta específica ¿Cómo influye la dimensión situaciones observables en la práctica reflexiva de los docentes? De acuerdo al proceso estadístico aplicado encontramos una correlación de 0.458 con un nivel de significancia de 0,000 que es menor a 0.05 lo que indica debemos aceptar la hipótesis de investigación: la dimensión del acompañamiento pedagógico de situaciones observables influye en forma directa en la práctica reflexiva de los docentes y por consiguiente rechazar la hipótesis nula.

Vale decir que el acompañante pedagógico observa evidencias de las acciones pedagógicas del docente. Al comparar nuestros resultados encontrados con las de Carrasco (2009) señala: “El registro debe ser una fotografía de lo que ocurre en el aula, que permita volver a esa situación para analizarla y comprender su dinámica”. Pues las evidencias que nos proporciona el registro son insumos para el análisis y la interpretación de la práctica docente, permiten “develar los supuestos que están detrás de la práctica pedagógica”, (Minedu 2017). Es decir, detrás de cada práctica docente encontramos diversos supuestos teóricos que inciden en el ejercicio pedagógico e influyen para el desarrollo de su rol docente, por tanto el rol formativo del acompañante es registrar suficientes evidencias objetivas que le permitan realizar conclusiones consistentes. Coincidimos con Gil (2015) de que la “observación de la actuación docente y su posterior feedback impactan de manera positiva en el desarrollo profesional del profesorado”.

En la pregunta: ¿Cómo influye la dimensión de diálogo reflexivo en la práctica reflexiva de los docentes? De acuerdo al análisis estadístico realizado encontramos que la correlación entre la dimensión y la variable independiente es de 0,581 con un nivel de significancia de 0.000 menor al 0.05 lo que significa aceptar la hipótesis de investigación que la dimensión diálogo reflexivo influye de forma directa en práctica reflexiva de los docentes. Tal como Cerecero (2016) concluye en su tesis “la finalidad de la práctica reflexiva es transformar la labor educativa a través de la reflexión, el conocimiento y la acción”. Es decir, mediante la reflexión lograremos mejorar, cambiar nuestra práctica, al mismo tiempo que construimos saberes pedagógicos.

De acuerdo con el Minedu (2017) que “la interacción entre acompañante y acompañado conlleva a la reflexión crítica sobre la propia práctica que es fuente de autoformación y producción de saber pedagógico por parte del docente acompañado”. Ocurre una reflexión crítica, un análisis profundo a través de preguntas abiertas que implican elaboración de respuestas, cuestionamiento de las creencias docentes, constituye “un ejercicio reflexivo sobre la propia práctica de enseñanza a la luz del conocimiento pedagógico, contribuye a que los docentes revisen críticamente su trabajo, puedan explicar sus propias acciones y reorientar sus prácticas pedagógicas” (Castellanos y Yaya 2012). Mediante esta estrategia formativa del diálogo reflexivo entre docente observado y acompañante pedagógico se busca descubrir qué supuestos subyacen a su práctica pedagógica, lo que es deconstruida mediante un proceso de reflexión crítica a partir de las evidencias de su propia práctica. Por consiguiente, el rol formativo del acompañante es promover reflexión crítica de la práctica pedagógica que implica tener mente abierta, revisar permanentemente lo que se hace. Es el mismo docente quien ejerce su mejor crítica porque le permite transformar su propia práctica que impacta en mejores resultados de sus estudiantes y por tanto, el docente es quien produce saberes pedagógicos, analiza su práctica con una mirada crítica y reflexiva.

Es de suma importancia, en el proceso de interacción fluida del acompañado y acompañante, haya un clima de confianza y lo que Ruiz (2011 p. 37) concluye: “plantear preguntas de indagación”, la calidad de las repreguntas abiertas que permitan profundizar, elaborar respuestas, aprender a investigar qué ocurre detrás de las acciones pedagógicas desarrolladas en el aula: extraer aprendizajes y construir el saber pedagógico. Lo que se trata es de formar docentes con identidad de transformación a través de la revisión crítica de su forma de enseñar con el fin de ir construyendo una nueva persona reflexiva.

La pregunta ¿Cómo influye la dimensión de grupos de inter aprendizaje en la práctica reflexiva de los docentes? El análisis estadístico muestra una correlación de 0,487 entre la dimensión y la variable independiente. El nivel de significancia de 0.00 es menor a 0.05 lo que significa que debemos aceptar la hipótesis de

investigación: los grupos de inter aprendizaje influye en forma directa en la práctica reflexiva de los docentes, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula.

Los grupos de inter aprendizaje como espacios para la reflexión crítica colectiva, promueve autoformación y fortalecimiento de la autonomía profesional de los docentes. Se promueve “una autonomía con capacidad para construir saberes y alternativas de conjunto para la acción transformadora” (Minedu 2017). En consecuencia, el trabajo colectivo desde los grupos de inter aprendizaje debe ser un desencadenante de la reflexión crítica que ayude a consolidar la idea de autonomía docente de modo que se evidencia práctica reflexiva.

En suma, de acuerdo con Sulca (2015), Cerecero (2016), Rivera (2015), Cevallos (2014) el acompañamiento pedagógico constituye una herramienta formativa que permite cubrir necesidades de atención a los docentes por lo que influye en la práctica; asesora a los docentes para mejorar la calidad de sus prácticas pedagógicas. Pues a través de la práctica reflexiva podemos apostar por mejorar, modificar nuestra práctica, proponer alternativas, transformar la labor educativa, apoyar a otros dentro y fuera de nuestro ámbito laboral. El proceso de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación permite a los docentes a aprender al enseñar. Así mismo el acompañante motiva a reflexionar y analizar en forma crítica sobre sus propias experiencias.

Al comparar las correlaciones de las dimensiones de la variable acompañamiento pedagógico, encontramos que registro de situaciones observables muestra un valor estadístico de 0,458, la dimensión de diálogo reflexivo de 0,581 y grupos de inter aprendizaje de 0,487. Encontramos que el diálogo reflexivo es superior a las demás lo que significa tener mayor influencia para promover la práctica reflexiva en los docentes y por consiguiente, fortalecer capacidades reflexivas. Pues como señala Cevallos (2014) “el acompañante no solo proporciona información y conceptos, sino que motiva a reflexionar y analizar en forma crítica sobre sus propias experiencias”. Así mismo, al analizar la percepción que tienen los docentes acompañados sobre el nivel de los acompañantes pedagógicos, permite afirmar que se ubican en el nivel destacado en la dimensión de registro de situaciones observables con 76.7%; en diálogo reflexivo el 70.6% y en GIA muestran un 75.3 %.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES

5. CONCLUSIONES

- El acompañamiento pedagógico influye en forma directa en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa. De acuerdo al análisis estadístico de Spearman se obtiene 0,562 de correlación positiva moderada entre variables.
- El nivel de acompañamiento pedagógico que realizan los coordinadores pedagógicos de las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de Trujillo de acuerdo a la tabla de frecuencias analizada encontramos que el 76.66% de los acompañantes pedagógicos logran un nivel destacado, el 21.33% el nivel satisfactorio y 2.66% en nivel de proceso.
- El nivel de práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de Trujillo. Encontramos que el 76.66 % de los docentes acompañados se encuentran en el nivel de reflexión crítica, el 22.66% en nivel de reflexión pedagógica y el 0.66% en nivel de reflexión superficial.
- La correlación entre la dimensión registro de situaciones observables en la práctica reflexiva de los docentes es positiva moderada de 0.458 es decir influye en forma directa.
- La correlación entre la dimensión de diálogo reflexivo en la práctica reflexiva de los docentes es positiva moderada de 0,581 es decir influye de forma directa.
- La correlación entre la dimensión de grupos de inter aprendizaje en la práctica reflexiva de los docentes es de 0,487 lo que significa que la dimensión influye en forma directa en la variable independiente.

CAPÍTULO VI
RECOMENDACIONES

6. RECOMENDACIONES

- Se recomienda a los directores de UGELs, Directores de Instituciones Educativas implementar programas de acompañamiento pedagógico puesto que influye en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas y por ende en mejores aprendizajes de los estudiantes.
- A los directores, especialistas de UGELs brindar asistencia técnica pedagógica a los docentes que desempeñan funciones formativas de acompañamiento pedagógico para empoderar en estrategias de observación de la práctica docente y dominio del enfoque crítico reflexivo que promueva la deconstrucción y reflexión de la práctica docente en aula.
- A futuros investigadores se recomienda a considerar otras variables que influyen en la práctica reflexiva de los docentes, porque al lograr niveles altos de reflexión de su práctica pedagógica proponen mejoras para transformar su desempeño docente.
- A los especialistas de UGELs y directores de Instituciones Educativas a realizar capacitaciones para empoderar a los acompañantes pedagógicos en el registro de evidencias objetivas puesto que son insumos decisivos en la interpretación de la práctica docente.
- A los acompañantes pedagógicos empoderarse del enfoque por competencias, enfoque crítico reflexivo, de habilidades sociales para interactuar de manera óptima en la estrategia de diálogo.
- A los directores de UGELs y Directores de las Instituciones Educativas a implementar horas como parte de su jornada laboral de los docentes para interactuar con sus pares y promover la reflexión colectiva, intercambiar experiencias pedagógicas para mejorar su práctica docente.

CAPÍTULO VII
REFERENCIAS

7. REFERENCIAS

Aguirre, J. y Porta, L. (2019). *La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa*. Revista Espacios en Blanco, vol. 1, núm. 29, 2019, Enero-Junio Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384556936010/384556936010.pdf>

Alsina, A., Esteve, O. y Melief, K. (2010). *Creando mi profesión*. Ediciones Octaedro. Barcelona.

Angels, D. (2011). *Niveles de reflexividad sobre la práctica docente*. Recuperado de: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/Niveles-de-reflexividad-1-Cast.pdf>

Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Editorial Paidós. Argentina.

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). *La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones*. Revista Espacios en Blanco de Educación, núm. 28, 2018, pp. 74-92 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587005/384555587005.pdf>

Altet, M. (2008). *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. Fondo de Cultura Económica. México.

Balzán, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en las escuelas de III etapa de básica*. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo – Venezuela. Recuperado de <https://remembranza.wordpress.com/acompanamiento-pedagogico-del-supervisor-y-desempeno-docente-en-las-escuelas-de-iii-etapa-de-basica/>

Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en la educación*. Editorial Complutense. España.

Bautista, A., Wong, J. y Gopinathan, S. (2015). *Desarrollo Profesional Docente en Singapur: Describiendo el Panorama*. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3934/Wong%20En%20espa%C3%B1ol.pdf?sequence=1>

Bazán, D. y González, L. (2007). *Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica*. Revista REXE. Concepción, Chile.

Bromley, Y. (2017). *Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente en las instituciones educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL N° 05, El Agustino*. Universidad César Vallejo, Lima. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5849/Bromley_CYM.pdf?sequence=1

Brubacher, J., Cacer, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona.

Calderón, R. (2013). *El Acompañamiento Pedagógico en el desempeño docente del formador de formadores*. Revista Científica de FAREM Estelí. Nicaragua.

Carbajal, N. (2013). *Formación de profesores prácticos reflexivos*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Trujillo.

Carrasco, L. (2009). *Formación y Acompañamiento docente*. Federación internacional de Fe y Alegría. Santo Domingo

Castellanos, S. y Yaya, R. (2013). *La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica*. Revista Sinéctica. Jalisco, México.

Cevallos, L. (2014). *Modelo de capacitación para la enseñanza del idioma inglés basado en el aprendizaje experiencial para fortalecer competencia metodológicas*

*en profesores del programa de capacitación y perfeccionamiento magisterial*⁹. Tesis para optar el grado de doctor en Educación. Universidad Nacional de Trujillo.

Cerecero, I. (2016) *Teorización de los procesos de resignificación de la práctica del docente de lenguas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma. México.

Chandía, A., Salinas, E. y Rojas, D. (2017). *Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación*. Estudios pedagógicos. Universidad Católica – Chile. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000100017&script=sci_arttext

Díaz, D. (2016). *Compromiso del supervisor en el acompañamiento pedagógico en educación básica primaria*. Maracaibo – Venezuela.

De Vicente, P. (1998). *Vivir en comunión: desde la práctica, como aplicación a la práctica como producción del conocimiento*. Madrid.

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Editorial Paidós. Barcelona. Recuperado de file:///C:/Users/DIEGO%20Y%20ANTONELLA/Downloads/5605aa_como-pensamos.pdf

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes: de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania.

Dos Santos, C. (2017). *As práticas docentes e o Currículo de Geografia no Estado do Rio de Janeiro*. Revista Práxis Educativa, vol. 12, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 83-98 Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/894/89450438005.pdf>

Eliot, J. (2000). *La investigación acción en la educación*. Cuarta edición. Ediciones Morata. S.L.

Espinoza, C. (2014). *Desempeño docente y calidad educativa en las facultades de ingeniería del Perú*. Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo.

Estrada, L. (2013). *Desempeño docente*. Carabobo – Venezuela. Universidad de Carabobo.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paz y Tierra SA. Sao Paulo. Brazil.

García, E. (2016). *Programa de capacitación docente crítico, reflexivo y democrático para mejorar la formación continua de las profesoras*. Tesis para optar el grado de doctor. Universidad Enrique Guzmán y Valle. Lima. Recuperado de: <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/924/TD%20CE%20G23%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, E. (2016). *La formación para la investigación en el proceso de formación inicial en las escuelas normales*. Revista Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 7, núm. 12, 2016 Universidad de Guadalajara, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458153010/553458153010.pdf>

Gil, D. (2015). “*El impacto de la observación de la actuación docente en el desarrollo profesional del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y del profesorado de educación infantil*”. Universidad Complutense. Madrid.

Gómez, V. (2008). *La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio*. Revista Pensamiento educativo vol. 43. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Gomez, V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro*. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño. Panamá.

Hatton, N. y Smith, D. (1995). *Reflexión en la formación docente: hacia la definición e implementación*. Revista Teaching and Teacher Education. Vol 11.

Habermas, J. (2013). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Taurus. Colombia.

Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México.

Hobold, M. (2018). *Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos*. Revista Práxis Educativa, vol. 13, núm. 2, Maio-Agosto, 2018, pp. 425-442 Universidade Estadual de Ponta Grossa. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89457516010/89457516010.pdf>

Huamani, F. (2016). *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en la Institución Educativa Manuel Gonzales Prada, 2016*". Revista científica LOGOOS. Universidad Alas Peruanas. Lima

Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una cultura profesional*. Editorial Graó.

Korthagen, F. (2001). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102 /0013189X028004004>

Kozanitis, A.; Ménard, L. y Boucher, S. (2018). *Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles: efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza*. Revista Práxis Educativa, vol. 13, núm. 2, Enero-Marzo, 2018, pp. 294-311 Universidade Estadual de Ponta Grossa. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89457516003/89457516003.pdf>

Larrivee, B. (2008). *Reflexive practice. Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice*. California USA. Recuperado de <file:///C:/Users/DIEGO%20Y%20ANTONELLA/Downloads/Larivee.pdf>

Lamas, P. (2016). *Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente*. Revista universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lopez, R. (2016). *Propuesta del modelo T de capacitación para mejorar la calidad de la enseñanza*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Trujillo.

Marquez, A. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria*. Universidad de Málaga, España.

Ministerio Educación de Colombia (2011). *Estrategias de acompañamiento docentes nóveles*. Universidad de la Sabana. Colombia.

Ministerio de Educación del Perú (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima Perú. Aprobado mediante Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED.

Ministerio de Educación del Perú (2016). *¿Qué logran nuestros estudiantes en la ECE?* UMC. SICRECE. Lima, Perú.

Moral, C. (2000). *Formación para la profesión docente*. Revista Interuniversitaria. España.

Ministerio de Educación del Perú (2017). *Manual de rúbricas de observación*. Lima Perú.

Montaño, F. (2014). *Relación entre la formación preprofesional en Investigación y el desempeño de los docentes del área de ciencia tecnología y ambiente de las instituciones educativas de la UGEL*. Universidad Católica de Santa María. Arequipa.

Mori, A. (2007). *Clima organizacional y su incidencia significativa en el desempeño docente de los Institutos privados de educación superior “Los Libertadores y Santo Tomás de Aquino de la ciudad de Trujillo*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Trujillo.

Ortega, C. (2019). *La reflexión como proceso en las prácticas docentes e investigativas*. Revista Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 10, núm. 18, Enero-Junio, 2019, pp. 01-05 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458251012/553458251012.pdf>

Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ediciones Graó España.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio del enseñar*. Editorial Graó. México.

Perrenoud, P. (2008). *Formación para maestros: algunas orientaciones*. Universidad de Ginebra.

PISA, (2016). *Resultados de informe PISA*. Recuperado de <http://www.elperiodico.com/es/graficos/educacion/resultados-informe-pisa-2016-17670/>

Revilla, D. (2010). *La práctica reflexiva durante el desarrollo de la práctica pre –profesional docente*. Congreso Iberoamericano de educación. Buenos Aires, Argentina.

Rimahuaman, G. (2013). *Acompañamiento pedagógico y el rendimiento escolar de los estudiantes del programa estratégico logros de aprendizaje al finalizar el III ciclo de la UGEL Quispicanchi, región Cusco*. Tesis para obtener el grado de doctor en Educación. Universidad Católica Santa María. Arequipa.

Rivera, B. (2015). *La investigación continua y la incorporación permanente de contenidos curriculares significativos, superar los desencuentros entre los saberes propios y los convencionales*. Tesis para optar el grado de doctor en Ciencias de la

Educación. Universidad Enrique Guzman y Valle. Lima. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/522/TD%20CE%20R683%202015.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Robalino, M. (2005) *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. Revista PRELAC. Santiago de Chile.

Rodríguez, R. (2013) *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Tesis doctoral. Universidad Barcelona. España.

Rosales, M. (2014). *El acompañamiento pedagógico y el aprendizaje en la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de primaria en las Instituciones Educativas de la UGEL 05*. Universidad César Vallejo. Lima. Tesis para optar el grado de doctor en Educación. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/9347/Rosales_SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ruiz, U. (2011). *Investigación, innovación y buenas prácticas*. Ediciones Graó. Madrid - España

Ruiz, D. (2015). *Incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el desempeño de los docentes de educación secundaria del Colegio "Liceo Franciscano", ubicado en el distrito No. 1 de la ciudad de Managua, departamento de Managua. Nicaragua*. Recuperado de <http://repositorio.unan.edu.ni/5863/1/95914.pdf>

Sánchez, S. (2014). *El acompañamiento pedagógico y el desempeño de los docentes en las aulas de la Institución Educativa N° 0256, de la provincia de Lamas-región San Martín*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

Sandoval, F. (2015). *La formación permanente del docente en Latinoamérica*. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, vol. 6, núm.

11, julio-diciembre, 2015. Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C. Guadalajara, México. Recuperado de: file:///C:/Users/DIEGO%20Y%20ANTONELLA/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_498150319006.pdf

Santos, M. (2000). *La Escuela que aprende*. Ediciones Morata. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/8/biblio/8SANTOS-GUERRA-Miguel-Angel-CAP-IV-Obstaculos-para-el-aprendizaje-de-la-escuela.pdf>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial PAIDOS. Barcelona, España.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial PAIDOS. Barcelona, España.

Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). *Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes*. Revista Espacios en Blanco de Educación, núm. 28, 2018, pp. 49-74. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587004/384555587004.pdf>

Sparks-Langer, G. y Colton, A. (1991). *Linking ways of knowing with ways of being practical*. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/0861/39a0f373_df9688107e2e26347daa8de8f700.pdf

Sulca, S. (2015). *Acompañamiento pedagógico en la práctica docente en el nivel primaria, Comas*. Tesis para optar el grado de doctor en Educación. Universidad César Vallejo. Lima. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5077/Sulca_ASM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Smyth, J. (1989). *Desarrollar y mantener la reflexión crítica en la formación docente*. Diario de la formación docente. Recuperado de: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1388&context=eandc>

Tallaferro, D. (2006). *La formación para la práctica reflexiva en las práctica preprofesionales docentes*. EDUCARE. Venezuela.

Van Manen, M. (1977). *Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical*. Universidad Toronto. Recuperado de <http://amitay.haifa.ac.il/images/1/1f/Mannen.pdf>

Vezub, L. (2012). *Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente*. Venezuela.

Vergara, H. (2012). *La reflexión, un cambio necesario en la práctica educativa de los formadores de docentes*. Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Editorial Graó. Barcelona.

ANEXOS

Anexo N° 01: Instrumentos de recojo de información

FICHA TÉCNICA

Cuestionario de observación de acompañamiento pedagógico, Ministerio de Educación (2017)

- 1. Nombre del instrumento:** Observación del acompañamiento pedagógico
- 2. Autor:** Ministerio de Educación (2017), modificado por Agreda (2018)
- 3. OBJETIVO:** Recoger información para conocer el acompañamiento pedagógico en Instituciones Educativas JEC de la ciudad de Trujillo, año 2018.
- 4. Usuarios:** Docentes de secundaria de Instituciones Educativas JEC: de la ciudad de Trujillo
- 5. Tiempo:** 30 minutos
- 6. Procedimientos de aplicación**
 - El cuestionario se repartió a cada docente acompañado
 - El tiempo de desarrollo del cuestionario fue de 30 minutos
 - El cuestionario se recogió en forma personal
- 7. Organización de ítems**

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valores
Registro de situaciones observables	Actitud del acompañante	1, 2, 3, 4	1 al 10
	Hechos de desempeño	5, 6, 7	
	Interpretación de la práctica pedagógica	8, 9, 10	
Diálogo reflexivo	Interacción inicial	11, 12, 13	11 al 24
	Reflexión de la práctica pedagógica	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21	
	Compromisos de mejora	22, 23, 24	
Grupos de inter	Apertura de reflexión pedagógica	25, 26, 27	

aprendizaje (GIA)	Intercambio de experiencias pedagógicas	28, 29, 30, 31, 32, 33	25 al 40				
	Compromisos de mejora de la práctica pedagógica	34, 35, 36, 37, 38, 39, 40					

Escala diagnóstica general (global - variable) y específica (dimensiones)

Nivel	Global	D1	D2	D3
Destacado	121 – 160	31 – 40	43 – 56	49 – 64
Satisfactorio	81 – 120	21 – 30	29 – 42	33 – 48
Proceso	41 – 80	11 – 20	15 – 28	17 – 32
Inicio	1 – 40	1 – 10	1 – 14	1 – 16

Validez

Los instrumentos usados por el Ministerio de Educación (2017) para valorar el desempeño de los acompañantes pedagógicos en el año 2017 desarrollado en las instituciones educativas focalizadas de jornada completa de Educación Básica Regular han estado conformado por listas de cotejo. Los ítemes han sido adecuados a un instrumento cuestionario los mismos que fueron validados por cinco doctores expertos.

Confiabilidad

El instrumento ha sido sometido a un pilotaje a 20 docentes acompañados de jornada escolar completa de la ciudad de Virú. Los datos han sido procesados en Excel, luego a través del sistema SPSS se ha calculado la consistencia interna con Alfa de Crombach, cuyo valor de la variable es 0,96. Así mismo se ha calculado el valor por dimensión: para registro de situaciones observables se ha obtenido un valor de 0,93; diálogo reflexivo 0,93 y grupos de interaprendizaje 0,94 lo que significa que el instrumento presenta una confiabilidad alta.

Universidad César Vallejo

TESIS: Acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva, Instituciones Educativas JEC de Trujillo, 2018.

CUESTIONARIO DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO
--

Autor: Ministerio de educación (2017) y modificado por Agreda (2017)

Estimado colaborador (a): agradeceremos tu apoyo, marcando las respuestas de las interrogantes para recoger datos del acompañamiento pedagógico en las Instituciones Educativas JEC.

INSTRUCCIÓN:

Marque con una "X" el recuadro que considere conveniente, respecto a los 40 ítems, teniendo en cuenta los valores de la tabla siguiente.

1	2	3	4
Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre

Di me nsi ón	Indicador	N°	ITEMS	Opciones de respuesta			
				N	A	F	S
				1	2	3	4
Registro de situaciones observables	Actitud del acompañante	01	¿La Coordinadora pedagógica solicita permiso amablemente al docente para ingresar al aula?				
		02	¿Asiste puntualmente al aula o espacio de aprendizaje?				
		03	¿Observa atentamente toda la sesión de aprendizaje?				
		04	¿No interfiere durante la conducción de la sesión?				
	Hechos de desempeño	05	¿Registra evidencias (hechos y no opiniones) realizadas de manera objetiva sin emitir sus juicios?				
		06	¿Escribe evidencias realizadas durante la sesión de aprendizaje?				
		07	¿Ordena su registro relacionando las evidencias de la práctica pedagógica con los desempeños?				
	Interpretación de la práctica	08	¿Elabora conclusiones sustentadas en las evidencias que ha registrado de la práctica pedagógica?				
		09	¿Formula necesidades formativas en base a las evidencias de la sesión observada?				

		10	¿Redacta conclusiones y necesidades formativas de manera clara y suficiente?				
Diálogo reflexivo	Interacción inicial	11	¿Inicia el diálogo reconociendo y comentando un aspecto positivo concreto que ha ocurrido en el aula?				
		12	¿Anima a expresar primeras argumentaciones e interpretaciones?				
		13	¿Anima a reflexionar de manera detenida sobre algunos aspectos concretos de la práctica pedagógica?				
	Reflexión de la práctica	14	¿Formula preguntas neutrales (en su mayoría), es decir, no direccionan la respuesta que brinde al acompañante?				
		15	¿Formula preguntas para que descubra los supuestos/ creencias/ principios/ razones que están a la base de mis actuaciones y decisiones en el aula?				
		16	¿Formula preguntas para que autoevalúe la pertinencia de la práctica, observando el uso pertinente de los materiales, métodos y estrategias?				
		17	¿Brinda información sobre los aspectos positivos observados en la práctica que no haya identificado por mí mismo?				
		18	¿Utiliza el parafraseo para que clarifique pensamientos?				
		19	¿Formula preguntas para permitir que el docente profundice en su reflexión y lo exprese de manera suficiente?				
		20	¿Orienta la retroalimentación reflexiva, facilitando que el propio docente elabore sus alternativas y construya aprendizajes desde la reflexión de su práctica?				
		21	¿Orienta al docente para que explicita aprendizajes a partir de la reflexión sostenida?				
		Compromisos de mejora	22	¿Promueve establecer compromisos para mejorar la práctica docente?			
	23		¿Brinda aportes de acuerdo a las necesidades formativas identificadas en la sesión observada?				
	24		¿Facilita materiales, actividades, etc. que contribuyen a superar necesidades formativas identificadas en la práctica observada?				
	Grupos	Apertura de reflexión	25	¿Comunica a los docentes los propósitos y la metodología de trabajo a seguir?			
26			¿Recoge expectativas y propuestas en relación al desarrollo del GIA?				

	27	¿Establece, en diálogo con los docentes, los acuerdos de convivencia y trabajo para el desarrollo del GIA?				
Intercambio de experiencias pedagógicas	28	¿En el GIA, elabora y consensua propuestas y/o soluciones frente a situaciones de aula que no promueven aprendizajes de calidad en los estudiantes?				
	29	¿En el GIA, promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas referidas al conocimiento de la práctica y a la regulación de los aprendizajes?				
	30	¿En el GIA, intercambia experiencias en relación a la práctica pedagógica en el contexto de la IE?				
	31	¿En el GIA orienta al descubrimiento de los supuestos que están a la base de la práctica a través del uso de la casuística y situaciones significativas a resolver?				
	32	¿Mediante el GIA promueve una retroalimentación reflexiva o por descubrimiento para construir saberes a partir de las lecciones aprendidas en la práctica?				
	33	¿En el GIA profundiza sobre los marcos teóricos (pedagógicos, didácticos, disciplinares, socioeducativos) articulados con las prácticas de los docentes de la IE?				
Compromisos de mejora de la práctica pedagógica	34	¿En el momento de cierre del GIA expone los principales aprendizajes obtenidos en el desarrollo a partir de una síntesis participativa?				
	35	¿En el momento del cierre en el GIA establece compromisos para la mejora de la práctica docente?				
	36	¿Brinda aportes que contribuyan en la implementación de los compromisos de mejora?				
	37	¿Mantiene escucha activa a lo largo del desarrollo del GIA y sostiene la conversación a partir de las ideas que los docentes expresan?				
	38	¿Muestra apertura y comprensión frente a las ideas y emociones expresadas por los docentes?				
	39	¿Brinda oportunidades para que todos los docentes participemos del GIA?				
	40	¿Recoge diferentes puntos de vista y rescata aspectos positivos de lo que dicen los docentes?				

Muchas gracias por su participación

FICHA TÉCNICA N° 02

Cuestionario de práctica reflexiva, Larrivee (2008)

1. **Nombre del instrumento:** Observación de práctica reflexiva
2. **Autor:** Larrivee (2008), modificado por Agreda (2018)
3. **OBJETIVO:** Recoger información para conocer la práctica reflexiva de los docentes de Instituciones Educativas JEC de Trujillo, año 2018.
4. **Usuarios:** Docentes de secundaria de Instituciones Educativas JEC: de la ciudad de Trujillo
5. **Tiempo:** 30 minutos
6. **Procedimientos de aplicación**
 - El cuestionario se repartió a cada docente
 - El tiempo de desarrollo del cuestionario fue de 30 minutos
 - El cuestionario será recogido en forma personal
7. **Organización de ítems**

Dimensiones	Ítems	Ítems		Valor			
				1	2	3	4
D1 Acción pedagógica	Actividades de aprendizaje	1,2,3, 4, 5	1 al 9				
	Progreso de aprendizajes	6, 7, 8,9					
D2 Reflexión en la acción	Adaptación de la enseñanza	10,11,12,13	10 al 16				
	Reorientación de la práctica	14,15,16					
D3 Reflexión sobre la acción pedagógica	Explicitación de acciones	17, 18, 19, 20, 21	17 al 40				
	Análisis crítico de las acciones	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29					
	Contraste de acciones	30, 31, 32, 33, 34					
	Nuevas estrategias de enseñanza	35, 36, 37, 39, 40					

Escala diagnóstica general (global - variable) y específica (dimensiones)

Nivel	Global	D1	D2	D3
Reflexión crítica	121 – 160	28 – 36	22 – 28	70 – 92
Reflexión pedagógica	81 – 120	19 – 27	15 – 21	47 – 69
Reflexión superficial	41 – 80	10 – 18	8 – 14	24 – 46
Pre reflexión	1 – 40	1 – 9	1 – 7	1 – 23

Validez

Larrivee (2008) diseña el instrumento en idioma inglés para medir a docentes en formación el nivel de práctica reflexiva. La escala presenta tres niveles distintos de reflexión docente: superficial, pedagógica y crítica. Con opciones de respuesta: "frecuentemente", "a veces" y "raramente". A partir de esta matriz, Chandía, Salinas y Rojas (2017) traducen al idioma español y someten a validación el instrumento por 40 jueces expertos con un total de 40 ítems. De la escala se han modificado 16 ítems e incorporado 24 con cuatro opciones de respuesta: nunca, a veces, frecuentemente y siempre para valorar a los docentes de formación en servicio respecto a su práctica después de un proceso de acompañamiento pedagógico que han llevado. El instrumento ha sido validado por cinco jueces expertos.

Confiabilidad

El instrumento ha sido sometido a un pilotaje a 20 docentes acompañados de jornada escolar completa de la ciudad de Virú. Los datos han sido procesados en Excel, luego a través del sistema SPSS se ha calculado la consistencia interna con Alfa de Crombach, cuyo valor de la variable es 0,91. Así mismo se ha calculado el valor por dimensión: para acciones pedagógicas se ha obtenido un valor de 0,74; para reflexión en la acción se obtiene un valor de 0,69 y para reflexión sobre la acción 0,90 lo que significa que el instrumento presenta una confiabilidad alta en dos dimensiones y confiabilidad moderada en una dimensión.

Universidad César Vallejo

TESIS: Acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva, Instituciones Educativas JEC de Trujillo, 2018.

CUESTIONARIO PRACTICA REFLEXIVA
--

Autor: Larrivee (2008), modificado por Agreda (2017)

Estimado colaborador (a): agradeceremos su apoyo, marcando las respuestas de las preguntas para recoger datos de práctica reflexiva de los docentes en las Instituciones Educativas JEC.

INSTRUCCIÓN:

Marque con una "X" el recuadro que considere conveniente, respecto a los 40 ítems, teniendo en cuenta los valores de la tabla siguiente.

1	2	3	4
Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre

Dimensión	Indicador	N°	ITEMS	Opciones de R			
				N	A V	F	S
				1	2	3	4
Acciones pedagógicas	Actividades de aprendizaje	01	¿Propone actividades de aprendizaje que capten la atención e interés de los estudiantes?				
		02	¿Es activo en buscar que los estudiantes que no participan espontáneamente lo hagan?				
		03	¿Promueve el diálogo entre estudiantes para realizar actividades de aprendizaje?				
		04	¿Los estudiantes - para explicar sus formas de pensar resuelven problemas novedosos, desarrollan un producto original?				
		05	¿Los estudiantes para explicar sus formas de pensar comparan o contrastan ideas, argumentan una postura, toman decisiones?				

	Progreso de aprendizajes	06	¿Recoge evidencia a través de preguntas, diálogos o problemas formulados?				
		07	¿Verifica los aprendizajes recorriendo los grupos y revisando su trabajo o productos?				
		08	¿Busca que los estudiantes comprendan o reflexionen sobre el sentido de lo que están aprendiendo y/o valoren su importancia o utilidad?				
		09	¿Orienta en el análisis para encontrar por ellos mismos una solución?				
Reflexión en las acciones pedagógicas	Adaptación de la enseñanza	10	¿Se esfuerza por lograr el aprendizaje con todos sus estudiantes?				
		11	¿Realiza cambios en la metodología de enseñanza o evaluación para acoger las diferencias individuales de los estudiantes?				
		12	¿Hace ajustes a su enseñanza basada en experiencias pasadas (exitosa o no exitosa)?				
		13	¿Modifica la enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes?				
	Reconstrucción de la práctica	14	¿Busca maneras de conectar los nuevos conceptos con los saberes previos de los estudiantes?				
		15	¿Cuando hay una incongruencia entre sus creencias y sus acciones, toma medidas para rectificarlo?				
		16	¿Considera los puntos de vista de los estudiantes en la toma de decisiones?				
Reflexión sobre las acciones pedagógicas	Explicación de acciones	17	¿Reconstruye las actividades de aprendizaje propuestas?				
		18	¿Describe hechos y estrategias didácticas utilizadas en el aula?				
		19	¿Explica métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula basadas en la experiencia?				
		20	¿Identifica los supuestos que subyacen a su forma de ver la educación?				
		21	¿Detecta qué puede hacer para mejorar su práctica pedagógica?				
	Análisis crítico de acciones	22	¿Analiza las actividades de aprendizaje propuestas?				
		23	Se pregunta ¿qué han aprendido los estudiantes?				
		24	¿Analiza su propia forma de pensar sobre el aprendizaje de sus estudiantes?				
		25	¿Contribuye a solucionar problemas de equidad y justicia social que afectan a los estudiantes?				
		26	¿Se hace autocríticas constructivas sobre su propia enseñanza?				

		27	¿Reconoce las consecuencias sociales y políticas de su propia enseñanza?				
		28	¿Analiza la pertinencia del uso de los métodos de enseñanza para explorar alternativas de mejora?				
		29	¿Compara el uso de estrategias usadas en una sección con otras similares?				
Contraste de acciones		30	¿Considera que basta con su experiencia para fundamentar su práctica pedagógica?				
		31	¿Cuestiona la estrategia propuesta para desarrollar actividades de aprendizaje?				
		32	¿Modifica las estrategias de enseñanza cuestionando los supuestos implícitos sobre la enseñanza y el aprendizaje?				
		33	¿Es un investigador activo en la sala de clases, cuestionando conclusiones actuales y generando nuevas hipótesis?				
		34	¿Modifica o mejora la estrategia para desarrollar próximas sesiones de aprendizaje?				
Nuevas estrategias de enseñanza		35	¿Extrae nuevos saberes para modificar su práctica pedagógica?				
		36	¿Ajusta las metodologías y las estrategias según el rendimiento de los estudiantes?				
		37	¿Busca teorías para profundizar la comprensión de la situación de aprendizaje de los estudiantes?				
		38	¿Tiene compromiso con el aprendizaje permanente y la mejora de la práctica?				
		39	¿Implementa mejoras en sus estrategias para el logro de aprendizajes con los estudiantes?				
		40	¿Conoce formas alternativas de representar ideas y conceptos para enseñar a los estudiantes?				

Muchas gracias por su participación

MATRIZ DE CONSISTENCIA DE EJECUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Título: Acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva, Instituciones educativas de Jornada Escolar Completa - Trujillo, 2018.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	HIPOTESIS	OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES	MARCO TEÓRICO	MÉTODO
¿Cómo influye el acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de	El acompañamiento pedagógico influye en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018.	<p>General:</p> <p>Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018.</p> <p>Específicos</p> <p>1. Identificar el nivel de acompañamiento pedagógico de los coordinadores pedagógicos</p>	VI Acompañamiento pedagógico	Registro de situaciones observables	Enfoque crítico reflexivo Acompañamiento pedagógico	Diseño: descriptivo correlacional causal Población: 150 Muestra: 100 %
				Diálogo reflexivo		
				Grupos de Interaprendizaje		
de			VD Práctica reflexiva	Acción pedagógica	Teoría reflexiva	Técnicas: encuesta

<p>Trujillo en el año 2018?</p>	<p>H₀</p> <p>El acompañamiento pedagógico no influye en la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas JEC de Trujillo en el año 2018.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Identificar el nivel de práctica reflexiva de los docentes acompañados 3. Determinar cómo influye la dimensión situación observable en práctica reflexiva de los docentes 4. Determinar cómo influye la dimensión de diálogo reflexivo en práctica reflexiva de los docentes 5. Determinar cómo influye la dimensión de grupos de inter aprendizaje en práctica reflexiva de los docentes 		<p>Reflexión en la acción pedagógica</p> <hr/> <p>Reflexión sobre la acción pedagógica</p>	<p>Enfoque investigación – acción</p> <p>Práctica reflexiva</p>	<p>Instrumentos: cuestionario</p> <p>Métodos de Análisis de datos:</p> <p>Estadística descriptiva</p> <p>Estadística inferencial</p>
---------------------------------	---	---	--	--	---	--

Variable 2: Práctica reflexiva

Doc ente s	P r 1	P r 2	P r 3	P r 4	P r 5	P r 6	P r 7	P r 8	P r 9	Pr 1 0	Pr 1 1	Pr 1 2	Pr 1 3	Pr 1 4	Pr 1 5	Pr 1 6	Pr 1 7	Pr 1 8	Pr 1 9	Pr 2 0	Pr 2 1	Pr 2 2	Pr 2 3	Pr 2 4	Pr 2 5	Pr 2 6	Pr 2 7	Pr 2 8	Pr 2 9	Pr 3 0	Pr 3 1	Pr 3 2	Pr 3 3	Pr 3 4	Pr 3 5	Pr 3 6	Pr 3 7	Pr 3 8	Pr 3 9	Pr 4 0	SU MA PR	
1	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	122	
2	3	3	4	2	2	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	2	3	4	4	3	4	3	3	4	2	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	125	
3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	147	
4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	126	
5	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	144	
6	4	4	3	3	2	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	2	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	4	3	4	127	
7	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	3	3	2	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	137
8	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	118
9	4	4	4	3	2	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	124	
10	3	2	3	2	2	3	3	2	2	4	3	4	3	3	3	4	2	3	3	2	3	3	4	3	4	4	4	4	3	2	2	3	3	2	4	3	4	3	4	4	3	121
11	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	144	
12	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	2	2	3	4	4	3	3	4	2	2	3	1	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	3	124
13	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	132
14	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	3	3	3	4	4	4	2	4	4	3	142
15	3	4	3	2	2	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	1	1	2	3	2	3	3	3	4	4	3	124
16	4	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	148
17	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	152
18	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	2	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	150
19	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	2	2	3	4	3	3	2	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	122
20	3	4	3	3	2	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	1	2	3	3	4	3	3	4	4	4	2	135

Fiabilidad de instrumentos

1. Fiabilidad: ACOMPAÑAMIENTO PEDAGOGICO

TESIS: AGREDA REYES, Alvaro Alcidez

Notas

Resultados creados		22-MAR-2018 16:29:01
Comentarios		
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
Entrada	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	20
	Entrada matricial	
	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos.
Tratamiento de los datos perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos para todas las variables del procedimiento.
		RELIABILITY /VARIABLES=p1 p2 p3 p4 p5 p6 p7 p8 p9 p10 p11 p12 p13 p14 p15 p16 p17 p18 p19 p20 p21 p22 p23 p24 p25 p26 p27 p28 p29 p30 p31 p32 p33 p34 p35 p36 p37 p38 p39 p40 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE /SUMMARY=TOTAL VARIANCE.
Sintaxis		
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.06
	Tiempo transcurrido	00:00:00.08

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Análisis de fiabilidad

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	20	100,0
Casos	Excluidos ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,963	,968	40

1.1. DIMENSIÓN: Registro de situaciones observables

Análisis de fiabilidad

Notas

Resultados creados		22-MAR-2018 16:46:16
Comentarios		
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
Entrada	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	20
	Entrada matricial	
	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos.
Tratamiento de los datos perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos para todas las variables del procedimiento.
		RELIABILITY /VARIABLES=p1 p2 p3 p4 p5 p6 p7 p8 p9 p10 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE /SUMMARY=TOTAL VARIANCE.
Sintaxis		
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.03
	Tiempo transcurrido	00:00:00.03

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Válidos	20	100,0
Casos Excluidos ^a	0	,0
Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,825	,862	10

1.2. DIMENSIÓN: Diálogo reflexivo

Análisis de fiabilidad

Notas

Resultados creados		22-MAR-2018 16:48:31
Comentarios		
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
Entrada	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	20
	Entrada matricial	
	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos.
Tratamiento de los datos perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos para todas las variables del procedimiento.
		RELIABILITY /VARIABLES=p11 p12 p13 p14 p15 p16 p17 p18 p19 p20 p21 p22 p23 p24 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE /SUMMARY=TOTAL VARIANCE.
Sintaxis		
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.05
	Tiempo transcurrido	00:00:00.04

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Válidos	20	100,0
Casos Excluidos ^a	0	,0
Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,926	,934	14

1.3. DIMENSIÓN: Grupos de inter aprendizaje

Análisis de fiabilidad

Notas

Resultados creados		22-MAR-2018 16:50:18
Comentarios		
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
Entrada	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	20
	Entrada matricial	
	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos.
Tratamiento de los datos perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos para todas las variables del procedimiento.
		RELIABILITY /VARIABLES=p25 p26 p27 p28 p29 p30 p31 p32 p33 p34 p35 p36 p37 p38 p39 p40
Sintaxis		/SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE /SUMMARY=TOTAL VARIANCE.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.03
	Tiempo transcurrido	00:00:00.03

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Válidos	20	100,0
Casos Excluidos ^a	0	,0
Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,946	,947	16

2. Fiabilidad: PRÁCTICA REFLEXIVA

TESIS: AGREDA REYES, Alvaro Alcidez

Análisis de fiabilidad

Notas

Resultados creados		22-MAR-2018 16:34:47
Comentarios		
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
Entrada	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	20
	Entrada matricial	
	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos.
Tratamiento de los datos perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos para todas las variables del procedimiento.
		RELIABILITY /VARIABLES=Pr1 Pr2 Pr3 Pr4 Pr5 Pr6 Pr7 Pr8 Pr9 Pr10 Pr11 Pr12 Pr13 Pr14 Pr15 Pr16 Pr17 Pr18 Pr19 Pr20 Pr21 Pr22 Pr23 Pr24 Pr25 Pr26 Pr27 Pr28 Pr29 Pr30 Pr31 Pr32 Pr33 Pr34 Pr35 Pr36 Pr37 Pr38 Pr39 Pr40
Sintaxis		/SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE /SUMMARY=TOTAL VARIANCE.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.06
	Tiempo transcurrido	00:00:00.04

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	20	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,914	,916	40

2.1. DIMENSIÓN: Acción pedagógica

Análisis de fiabilidad

Notas

Resultados creados		22-MAR-2018 16:58:09
Comentarios		
Entrada	Conjunto de datos activo Filtro Peso Dividir archivo Núm. de filas del archivo de trabajo Entrada matricial	Conjunto_de_datos1 <ninguno> <ninguno> <ninguno>
Tratamiento de los datos perdidos	Definición de perdidos Casos utilizados	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos. Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos para todas las variables del procedimiento.
Sintaxis		RELIABILITY /VARIABLES=Pr1 Pr2 Pr3 Pr4 Pr5 Pr6 Pr7 Pr8 Pr9 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE /SUMMARY=TOTAL VARIANCE.
Recursos	Tiempo de procesador Tiempo transcurrido	20 00:00:00.03 00:00:00.03

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	20	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,750	,748	9

2.2.DIMENSIÓN: Reflexión en la acción

Análisis de fiabilidad

Notas

Resultados creados		22-MAR-2018 16:59:49
Comentarios		
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
Entrada	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	20
	Entrada matricial	
	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos.
Tratamiento de los datos perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos para todas las variables del procedimiento.
		RELIABILITY /VARIABLES=Pr10 Pr11 Pr12 Pr13 Pr14 Pr15 Pr16
Sintaxis		/SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE /SUMMARY=TOTAL VARIANCE.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.03

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	20	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,697	,693	7

2.3. DIMENSIÓN: Reflexión sobre la acción

Análisis de fiabilidad

Notas

Resultados creados		22-MAR-2018 17:01:30
Comentarios		
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
Entrada	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	20
	Entrada matricial	
	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos.
Tratamiento de los datos perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos para todas las variables del procedimiento.
		RELIABILITY /VARIABLES=Pr17 Pr18 Pr19 Pr20 Pr21 Pr22 Pr23 Pr24 Pr25 Pr26 Pr27 Pr28 Pr29 Pr30 Pr31 Pr32 Pr33 Pr34 Pr35 Pr36 Pr37 Pr38 Pr39 Pr40 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE /SUMMARY=TOTAL VARIANCE.
Sintaxis		
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.03
	Tiempo transcurrido	00:00:00.04

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	20	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,895	,900	24

Práctica reflexiva

Doc ent es	P r 1	P r 2	P r 3	P r 4	P r 5	P r 6	P r 7	P r 8	P r 9	Pr 1 0	Pr 1 1	Pr 1 2	Pr 1 3	Pr 1 4	Pr 1 5	Pr 1 6	Pr 1 7	Pr 1 8	Pr 1 9	Pr 2 0	Pr 2 1	Pr 2 2	Pr 2 3	Pr 2 4	Pr 2 5	Pr 2 6	Pr 2 7	Pr 2 8	Pr 2 9	Pr 3 0	Pr 3 1	Pr 3 2	Pr 3 3	Pr 3 4	Pr 3 5	Pr 3 6	Pr 3 7	Pr 3 8	Pr 3 9	Pr 4 0	PRÁCTICA REFLEXIV A			
1	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	1	2	2	3	3	3	3	2	4	4	3	128			
2	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	2	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	146			
3	3	4	3	4	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	124				
4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	145		
5	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	112		
6	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	4	3	3	131		
7	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	115		
8	3	4	4	3	2	3	4	4	3	3	3	4	4	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	1	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	113			
9	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	2	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	139		
10	3	3	3	3	2	3	4	3	2	3	2	4	3	4	3	3	3	4	4	3	3	2	3	4	4	3	3	3	4	2	3	2	2	4	3	4	3	3	3	3	3	123		
11	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	132		
12	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	2	1	2	2	2	3	3	4	3	4	3	3	3	130		
13	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	133		
14	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	1	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	142	
15	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	136	
16	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	2	1	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	134	
17	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	124	
18	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	116	
19	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	1	2	3	2	4	4	4	3	4	4	4	4	145	
20	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	2	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	7	3	4	1	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	138	
21	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	133
22	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	142	
23	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	70	

24	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	139		
25	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	160	
26	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	150	
27	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	140	
28	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	140	
29	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	1	2	2	2	3	3	3	3	4	3	3	130			
30	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	155	
31	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	2	2	3	3	4	4	4	4	3	3	3	2	2	2	3	3	3	4	3	3	4	3	130			
32	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	4	2	3	4	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	4	2	2	3	3	3	113		
33	3	4	4	3	3	2	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	140		
34	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	150	
35	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	160	
36	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	160
37	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	122		
38	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	120	
39	4	1	3	3	4	4	4	4	3	4	4	2	2	3	2	1	3	4	4	1	2	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	133		
40	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	87		
41	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	2	3	2	4	4	4	4	3	4	4	3	142		
42	2	1	1	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	88		
43	3	3	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	1	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	122		
44	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	1	1	1	2	2	2	1	4	4	4	4	134			
45	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	152		
46	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	145		
47	3	2	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	4	3	3	4	2	3	3	3	6	6	3	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	2	4	129			
48	3	3	4	3	2	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	1	3	3	2	3	3	3	2	4	3	3	127		
49	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	130		
50	3	4	3	2	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	119		
51	3	4	3	3	2	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	1	2	3	3	4	3	3	4	4	4	4	2	135		

80	4	3	3	3	2	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	2	3	4	3	3	3	3	4	3	3	131			
81	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	2	4	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	139				
82	3	4	4	3	2	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	144					
83	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	142					
84	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	154					
85	3	4	4	2	3	3	3	3	2	2	3	3	4	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	108				
86	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	140				
87	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4	3	136			
88	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	124	
89	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	4	3	4	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	119		
90	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	138			
91	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	140			
92	3	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	2	3	3	4	3	4	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	125			
93	3	4	3	2	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	129			
94	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	104			
95	3	3	4	4	3	2	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	2	3	3	4	3	3	2	2	3	3	4	3	3	2	3	3	4	3	4	2	3	125		
96	3	3	4	4	3	2	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	2	3	3	4	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	4	3	4	2	3	125			
97	2	3	3	2	3	4	4	4	3	4	2	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	1	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	136			
98	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	146		
99	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	2	3	3	3	4	3	3	2	3	2	1	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	124		
100	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	134		
101	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	4	4	4	4	4	4	4	150		
102	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	127	
103	3	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	149		
104	4	4	3	3	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	142	
105	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	136	
106	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	132
107	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	128

Proceso baremado

CUESTIONARIO DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

OBJETIVO: El instrumento tiene la finalidad de recoger datos del acompañamiento pedagógico que se implementa, en las Instituciones Educativas JEC de la ciudad de Trujillo a cargo de los Coordinadores Pedagógicos.

INSTRUCCIÓN:

Marque con una "X" el recuadro que considere conveniente, respecto a los 40 ítems, teniendo en cuenta los valores de la tabla siguiente.

1	2	3	4
Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre

Di me nsi ón	N°	ITEMS	Opciones de respuesta				PROCESO BAREMOS
			N	A	F	S	
			1	2	3	4	
Registro de situaciones observables	01	¿La Coordinadora pedagógica solicita permiso amablemente al docente para ingresar al aula?					Destacado : 31 – 40 Satisfactorio: 21 – 30 Proceso: 11 – 20 Insatisfactorio: 0 – 10
	02	¿Asiste puntualmente al aula o espacio de aprendizaje?					
	03	¿Observa atentamente toda la sesión de aprendizaje?					
	04	¿No interfiere durante la conducción de la sesión?					
	05	¿Registra evidencias (hechos y no opiniones) realizadas de manera objetiva sin emitir sus juicios?					
	06	¿Escribe evidencias realizadas durante la sesión de aprendizaje?					
	07	¿Ordena su registro relacionando las evidencias de la práctica pedagógica con los desempeños?					
	08	¿Elabora conclusiones sustentadas en las evidencias que ha registrado de la práctica pedagógica?					
	09	¿Formula necesidades formativas en base a las evidencias de la sesión observada?					
	10	¿Redacta conclusiones y necesidades formativas de manera clara y suficiente?					
Di	11	¿Inicia el diálogo reconociendo y comentando un aspecto positivo concreto que ha ocurrido en el aula?					

	12	¿Anima a expresar primeras argumentaciones e interpretaciones?					
	13	¿Anima a reflexionar de manera detenida sobre algunos aspectos concretos de la práctica pedagógica?					
	14	¿Formula preguntas neutrales (en su mayoría), es decir, no direccionan la respuesta que brinde al acompañante?					
	15	¿Formula preguntas para que descubra los supuestos/ creencias/ principios/ razones que están a la base de mis actuaciones y decisiones en el aula?					Destacado : 43 – 56
	16	¿Formula preguntas para que autoevalúe la pertinencia de la práctica, observando el uso pertinente de los materiales, métodos y estrategias?					Satisfactorio: 29 – 42
	17	¿Brinda información sobre los aspectos positivos observados en la práctica que no haya identificado por mí mismo?					Proceso: 15 – 28
	18	¿Utiliza el parafraseo para que clarifique pensamientos?					Insatisfactorio: 0 – 14
	19	¿Formula preguntas para permitir que el docente profundice en su reflexión y lo exprese de manera suficiente?					
	20	¿Orienta la retroalimentación reflexiva, facilitando que el propio docente elabore sus alternativas y construya aprendizajes desde la reflexión de su práctica?					
	21	¿Orienta al docente para que explicita aprendizajes a partir de la reflexión sostenida?					
	22	¿Promueve establecer compromisos para mejorar la práctica docente?					
	23	¿Brinda aportes de acuerdo a las necesidades formativas identificadas en la sesión observada?					
	24	¿Facilita materiales, actividades, etc. que contribuyen a superar necesidades formativas identificadas en la práctica observada?					
Grupos de interaprendizaje	25	¿Comunica a los docentes los propósitos y la metodología de trabajo a seguir?					
	26	¿Recoge expectativas y propuestas en relación al desarrollo del GIA?					Destacado : 49 – 64
	27	¿Establece, en diálogo con los docentes, los acuerdos de convivencia y trabajo para el desarrollo del GIA?					
	28	¿En el GIA, elabora y consensua propuestas y/o soluciones frente a situaciones de aula que no promueven aprendizajes de calidad en los estudiantes?					Satisfactorio: 33 – 48
	29	¿En el GIA, promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas referidas al conocimiento de la práctica y a la regulación de los aprendizajes?					Proceso: 17 – 32
	30	¿En el GIA, intercambia experiencias en relación a la práctica pedagógica en el contexto de la IE?					Insatisfactorio: 0 – 16

31	¿En el GIA orienta al descubrimiento de los supuestos que están a la base de la práctica a través del uso de la casuística y situaciones significativas a resolver?						
32	¿Mediante el GIA promueve una retroalimentación reflexiva o por descubrimiento para construir saberes a partir de las lecciones aprendidas en la práctica?						
33	¿En el GIA profundiza sobre los marcos teóricos (pedagógicos, didácticos, disciplinares, socioeducativos) articulados con las prácticas de los docentes de la IE?						
34	¿En el momento de cierre del GIA expone los principales aprendizajes obtenidos en el desarrollo a partir de una síntesis participativa?						
35	¿En el momento del cierre en el GIA establece compromisos para la mejora de la práctica docente?						
36	¿Brinda aportes que contribuyan en la implementación de los compromisos de mejora?						
37	¿Mantiene escucha activa a lo largo del desarrollo del GIA y sostiene la conversación a partir de las ideas que los docentes expresan?						
38	¿Muestra apertura y comprensión frente a las ideas y emociones expresadas por los docentes?						
39	¿Brinda oportunidades para que todos los docentes participemos del GIA?						
40	¿Recoge diferentes puntos de vista y rescata aspectos positivos de lo que dicen los docentes?						
TPTAL		4	8	1	1	Destacado : 121 – 160	
		0	0	0	0	Satisfactorio: 81 – 120	
TOTAL		40				Proceso: 41 – 80	
						Insatisfactorio: 0 – 40	

CUESTIONARIO DE PRÁCTICA REFLEXIVA

OBJETIVO: Recabar información para conocer la práctica reflexiva de los docentes en las Instituciones Educativas JEC de la ciudad de Trujillo, año 2018.

INSTRUCCIÓN:

Marque con una "X" el recuadro que considere conveniente, respecto a los 40 ítems, teniendo en cuenta los valores de la tabla siguiente.

1	2	3	4
Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre

Dimensión	N°	ITEMS	Opciones de R				PROCESO BAREMOS
			N	A V	F	S	
			1	2	3	4	
Acciones pedagógicas	01	¿Propone actividades de aprendizaje que capten la atención e interés de los estudiantes?					Reflexión crítica: 28 – 36
	02	¿Es activo en buscar que los estudiantes que no participan espontáneamente lo hagan?					
	03	¿Promueve el diálogo entre estudiantes para realizar actividades de aprendizaje?					
	04	¿Los estudiantes - para explicar sus formas de pensar resuelven problemas novedosos, desarrollan un producto original?					Reflexión pedagógica: 19 – 27
	05	¿Los estudiantes para explicar sus formas de pensar comparan o contrastan ideas, argumentan una postura, toman decisiones?					Reflexión superficial: 10 – 18
	06	¿Recoge evidencia a través de preguntas, diálogos o problemas formulados?					
	07	¿Verifica los aprendizajes recorriendo los grupos y revisando su trabajo o productos?					
	08	¿Busca que los estudiantes comprendan o reflexionen sobre el sentido de lo que están aprendiendo y/o valoren su importancia o utilidad?					Pre reflexión: 0 – 9
	09	¿Orienta en el análisis para encontrar por ellos mismos una solución?					
Re fle	10	¿Se esfuerza por lograr el aprendizaje con todos sus estudiantes?					

	11	¿Realiza cambios en la metodología de enseñanza o evaluación para acoger las diferencias individuales de los estudiantes?					Reflexión crítica: 22 – 28
	12	¿Hace ajustes a su enseñanza basada en experiencias pasadas (exitosa o no exitosa)?					Reflexión pedagógica: 15 – 21
	13	¿Modifica la enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes?					
	14	¿Busca maneras de conectar los nuevos conceptos con los saberes previos de los estudiantes?					Reflexión superficial: 8 – 14
	15	¿Cuando hay una incongruencia entre sus creencias y sus acciones, toma medidas para rectificarlo?					Pre reflexión: 0 – 7
	16	¿Considera los puntos de vista de los estudiantes en la toma de decisiones?					
Reflexión sobre las acciones pedagógicas	17	¿Reconstruye las actividades de aprendizaje propuestas?					Reflexión crítica: 73 – 96
	18	¿Describe hechos y estrategias didácticas utilizadas en el aula?					
	19	¿Explica métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula basadas en la experiencia?					
	20	¿Identifica los supuestos que subyacen a su forma de ver la educación?					
	21	¿Detecta qué puede hacer para mejorar su práctica pedagógica?					Reflexión pedagógica: 49 – 72
	22	¿Analiza las actividades de aprendizaje propuestas?					
	23	Se pregunta ¿qué han aprendido los estudiantes?					
	24	¿Analiza su propia forma de pensar sobre el aprendizaje de sus estudiantes?					Reflexión superficial: 25 – 48
	25	¿Contribuye a solucionar problemas de equidad y justicia social que afectan a los estudiantes?					
	26	¿Se hace autocríticas constructivas sobre su propia enseñanza?					Pre reflexión: 0 – 24
	27	¿Reconoce las consecuencias sociales y políticas de su propia enseñanza?					
	28	¿Analiza la pertinencia del uso de los métodos de enseñanza para explorar alternativas de mejora?					
	29	¿Compara el uso de estrategias usadas en una sección con otras similares?					
	30	¿Considera que basta con su experiencia para fundamentar su práctica pedagógica?					
	31	¿Cuestiona la estrategia propuesta para desarrollar actividades de aprendizaje?					
	32	¿Modifica las estrategias de enseñanza cuestionando los supuestos implícitos sobre la enseñanza y el aprendizaje?					

33	¿Es un investigador activo en la sala de clases, cuestionando conclusiones actuales y generando nuevas hipótesis?					
34	¿Modifica o mejora la estrategia para desarrollar próximas sesiones de aprendizaje?					
35	¿Extrae nuevos saberes para modificar su práctica pedagógica?					
36	¿Ajusta las metodologías y las estrategias según el rendimiento de los estudiantes?					
37	¿Busca teorías para profundizar la comprensión de la situación de aprendizaje de los estudiantes?					
38	¿Tiene compromiso con el aprendizaje permanente y la mejora de la práctica?					
39	¿Implementa mejoras en sus estrategias para el logro de aprendizajes con los estudiantes?					
40	¿Conoce formas alternativas de representar ideas y conceptos para enseñar a los estudiantes?					
		4 0	8 0	1 2 0	1 6 0	Reflexión crítica: 121 – 160
		40				Reflexión pedagógica: 81 – 120 Reflexión superficial: 41 – 80 Pre reflexión: 0 – 40

Prueba de normalidad

AP= Acompañamiento pedagógico

PR= Práctica reflexiva

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO	,095	150	,002	,927	150	,000
PRÁCTICA REFLEXIVA	,081	150	,017	,966	150	,001

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Interpretación: las variables son normales cuando:

$P < 0.05$ es significativo

$P < 0.01$ altamente significativo

$p > 0.05$ no es significativo (no se rechaza la hipótesis nula por tanto la normalidad. En tanto que las dos variables son normales)

La correlación se aplica Pearson

La variable acompañamiento pedagógico tiene como prueba de normalidad 0,002 es menor a 0,05 lo que significa que no es normal.

La variable práctica reflexiva muestra un valor de 0,017 es mayor que 0,05 significa que no es normal

Anexo 03: PROPUESTA

AUTOR: Mg. Agreda Reyes, Alvaro
ASESOR: Dr. Pérez Azahuanche Manuel Ángel

ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO PARA FORTALECER LA PRÁCTICA REFLEXIVA DOCENTE

I. Fundamentación

El acompañamiento pedagógico es una propuesta de formación en servicio dirigida a docentes que desarrollan su práctica docente en aula donde proponen un conjunto de acciones pedagógicas dirigidas a lograr aprendizajes significativos con sus estudiantes. Es en este contexto que el acompañante, como un amigo crítico evidencia sus fortalezas y demandas formativas, orienta de manera crítica, contribuye a deconstruir a través de la reflexión con la finalidad de mejorar y transformar su forma de enseñar. Según Carrasco (2000) “pretenden formar educadores con una nueva identidad de transformación del ser que pasa por un proceso de deconstrucción, de revisión crítica de su vida y de su práctica con el fin de ir construyendo una nueva persona reflexiva, tolerante, abierta al diálogo, a la crítica y dispuesta a mantenerse en un proceso de auto formación permanente”.

Se pretende forjar docentes investigadores partiendo de su propia realidad. En este sentido, el mundo moderno exige a los educadores que sean profesionales con capacidad de reflexión en y sobre la acción pedagógica con actitud analítica y propositiva.

La presente propuesta, pretende contribuir a la formación de agentes profesionales que desde su acción pedagógica investiguen otras formas diferentes para mediar el proceso de construcción de conocimientos contextualizados, evidenciar saberes que pueden ser explicitados, recuperados, socializados y contrastados con otras experiencias pedagógicas con la finalidad de producir nuevos conocimientos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Además, el acompañamiento pedagógico es indispensable para mejorar la eficiencia y la equidad de la educación. Dentro de cada escuela individual, el acompañamiento pedagógico puede contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes al moldear las condiciones y la situación en las que ocurren la enseñanza y el aprendizaje. Así mismo, la propuesta se fundamenta en la “perspectiva de formación docente crítico reflexiva, que pone énfasis en el desarrollo de la autonomía profesional y la capacidad para investigar, innovar y reflexionar críticamente sobre su práctica pedagógica para auto-regularla, resignificarla y producir el saber pedagógico” (Minedu, 2014).

II. Objetivos de la propuesta

- a) Analizar diversas perspectivas teóricas, tendencias y situaciones de acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas, a fin de asumir una postura crítica y reflexiva para derivar principios, procesos y procedimientos, conceptualizaciones, constructos y variables, aplicados al contexto histórico, social y cultural.
- b) Establecer una propuesta validada de acompañamiento pedagógico para fortalecer competencias reflexivas que incidan en el desempeño de los docentes de nivel secundaria.

III. Los supuestos para el acompañamiento pedagógico

Los supuestos para el acompañamiento pedagógico en la Institución Educativa ayudan a fijar la dirección en la que se habrán de orientar los esfuerzos. Sólo a partir de estos supuestos adquieren sentido los marcos del modelo que lo tomen como referencia:

- El acompañamiento pedagógico es una estrategia formativa de docentes en servicio que buscan mejorar la práctica pedagógica que se desarrolla en la institución educativa.
- El acompañamiento pedagógico ha incorporado estrategias que permiten consolidar actitudes reflexivas de la práctica, repensar si la forma de enseñar

influye en el aprendizaje de los estudiantes.

- El impacto del acompañamiento pedagógico en empoderar capacidades de práctica reflexiva dependerá mucho de la actitud de transformación de su práctica, así como de sus decisiones sobre qué dimensiones fortalecer su reflexión.

IV. Conceptos fundamentales

Un docente reflexivo es un crítico de su propia práctica, cuestiona sus propias creencias y forma de enseñar para lograr transformar sus estrategias y conjunto de acciones en favor de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

El docente acompañante es un amigo crítico que promueve la reflexión de la práctica docente para transformarla y mejorar su desempeño docente: “una labor de atención pedagógica personalizada al docente que supone situar la tarea formadora en el espacio mismo del aula y de la escuela” (Minedu, 2014).

Los talleres son dispositivos formativos destinados a fortalecer los desempeños pedagógicos, habilidades disciplinares de los docentes participantes referido a enfoques de área, competencias, capacidades y desempeños. Del mismo modo que se priorizan estrategias para desarrollar habilidades de orden superior, evaluación formativa, calidad de retroalimentación y monitoreo activo en el aula.

Los Grupos de Inter Aprendizaje son espacios que promueven la reflexión colectiva. El intercambio de experiencias pedagógicas, interactuar con los demás docentes a través de un ambiente cordial con tolerancia y haciendo uso de habilidades sociales con la finalidad de analizar de manera crítica las estrategias para mejorar el desempeño docente en el aula y por ende mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

El diálogo reflexivo es una estrategia de análisis crítico de la actuación pedagógica del docente en el aula. Permite, a través de la formulación de preguntas y repreguntas, deconstruir los supuestos, las creencias que subyacen la práctica docente. Es un espacio de interpretación de las evidencias producto

del registro de situaciones educativas que permite extraer nuevos aprendizajes y construir nuevos saberes pedagógicos.

La narración reflexiva es una estrategia formativa que consiste en escribir las acciones pedagógicas relevantes del desarrollo de la práctica docente en aula. Su finalidad es promover reflexión a partir del análisis. “Los profesores, cuando cuentan historias de algún acontecimiento de su recorrido profesional, hacen algo más que registrar ese evento; cambian formas de pensar y de actuar, sienten motivación para modificar sus prácticas y mantienen actitud crítica y reflexiva acerca de su desempeño profesional” (Pedro Reis y Nuria Climet, 2012, pag.24)

V. Fases de acompañamiento pedagógico

Fases	Descripción	Características
I	Construir el conocimiento sobre acompañamiento pedagógico	Las estrategias que implica el acompañamiento pedagógico que inciden en el desarrollo de la práctica reflexiva de los docentes. En el caso de registro de situaciones observables objetivas que reflejen evidencias del ejercicio docente en aula. El diálogo reflexivo como una estrategia crítica que permita reelaborar supuestos y creencias docentes. El grupo de inter aprendizaje como una estrategia de trabajo cooperativo a través de las comunidades profesionales de aprendizaje. La narración reflexiva que significa textualizar la práctica sobre aspectos relevantes y significativos en aula antes, durante y después de la ejecución de acciones pedagógicas: al narrar se construye el saber pedagógico. El plan de desarrollo docente como dispositivo de planificación de la mejora de la práctica docente a partir de la identificación de fortalezas y necesidades formativas.

II	Observar modelos y ejemplos	Analizar experiencias de acompañamiento pedagógico desarrolladas en nuestro país y en otros para recoger aportes que contribuyan a proponer un programa de acompañamiento como una estrategia formativa situada a través de enfoques: por competencias y crítico reflexivo.
III	Reflexionar sobre prácticas actuales	Los docentes participantes podrán ir construyendo un portafolio de evidencias tangibles: narración de sus experiencias pedagógicas donde se registren temáticas reflexionadas, tiempo, principales necesidades formativas durante el proceso de implementación del programa.
IV	Modificar las prácticas adoptadas	Generar compromisos de cumplimiento de actividades que contribuyan a formar una práctica reflexiva cotidiana, es decir que sea incorporada como parte de su función docente y mejora continua de su desempeño en aula que se traduzcan evidencias de la transformación de su práctica.
V	Adquirir e intercambiar experiencias	Generar espacios de intercambio de saberes pedagógicos, experiencias docentes contribuyen a enriquecer el ejercicio en aula, interactuar con los pares para analizar las fortalezas y debilidades, de modo que se conviertan en oportunidades de mejora continua y reflexión colectiva de la práctica docente.

VI. PLAN DE ESTUDIOS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

6.1. Principios y enfoques

Los principios que rigen la formación docente en la práctica reflexiva son: calidad, equidad e igualdad de oportunidades, pertinencia y diversificación, compromiso y desarrollo autónomo, interculturalidad, inclusión, igualdad de género.

Los contenidos del programa de formación docente responden al principio de igualdad de género, promoviendo la construcción y el ejercicio de relaciones de género equitativas y justas entre hombres y mujeres en todos los ámbitos, brindando posibilidades para cuestionar y evaluar los estereotipos de género, tanto como las consecuencias de los roles culturalmente asignados para hombres y mujeres, a fin de contribuir a superar las desigualdades existentes.

El programa de formación se enmarca en los nuevos enfoques sobre desarrollo profesional docente que entiende dicho desarrollo como un proceso continuo, donde la formación responde de forma pertinente a las distintas etapas de desarrollo profesional.

Se orienta a generar oportunidades para que los docentes puedan afrontar ética y reflexivamente los desafíos de la profesión gradualmente con mayor eficacia, aprendiendo a poner en práctica de manera individual y colectiva, creativa y flexible, saberes diversos en niveles progresivamente mayores de complejidad de manera progresiva.

En ese sentido los enfoques que se asumen para orientar la formación docente en servicio son:

6.1.1. Enfoque por competencias

Una actuación profesional competente supone saber resolver situaciones en la realidad con un determinado propósito combinando de manera reflexiva y

creativa saberes y recursos variados de orden cognitivo, procedimental, actitudinal y social.

Desde el punto de vista formativo, el desarrollo de competencias pone el énfasis en la utilización pertinente de los conocimientos adquiridos, en la capacidad de activar y utilizar conocimientos relevantes para afrontar situaciones en un determinado ámbito. Supone, por lo tanto, la adquisición y dominio de un amplio repertorio de conocimientos y habilidades, así como de determinadas actitudes.

6.1.2. Enfoque colaborativo y autonomía colegiada

Con este enfoque se busca superar la prevalencia de una perspectiva individual de la formación y romper la cultura de aislamiento que ha reducido las oportunidades que los docentes tienen para confrontar sus propias concepciones y prácticas con las de otros docentes. De esta forma se menoscaba también la construcción colectiva de conocimiento pedagógico y, a largo plazo, la generación de una identidad profesional compartida, fundamental para la conformación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Es por ello que la formación tiene como uno de sus objetivos que los docentes tengan oportunidades de aprendizaje que les permitan desarrollar habilidades para interactuar de manera productiva con sus colegas e ir logrando una autonomía colegiada.

6.2. Matriz curricular

El Programa se desarrolla articulado al Marco del Buen Desempeño Docente, por lo cual hace suyo los dominios y competencias que el MBDD propone, en el presente programa se enfatizarán las competencias 1, 5 y 8.

DOMINIO	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS
<p>Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes</p>	<p>Competencia 1: Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral</p>	<p>Capacidad 1: Conoce las características individuales, socioculturales, lingüísticas y evolutivas de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes.</p>	<p>Describe las implicancias del tránsito de la nueva docencia en su práctica pedagógica respondiendo a las necesidades y demandas de sus estudiantes.</p>
		<p>Capacidad 2: Conoce los contenidos disciplinares que están a la base del área o áreas curriculares a su cargo y sabe cómo estos se aprenden y enseñan en el marco de un diálogo de saberes.</p>	<p>Analiza e interpreta evidencias de desempeño de los estudiantes desde el enfoque de la evaluación formativa, utilizando los estándares de aprendizaje.</p>
<p>Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje</p>	<p>Competencia 3: Crea un clima propicio para el aprendizaje, convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras</p>		<p>Promueve un ambiente acogedor de la diversidad, en el que esta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizajes.</p>

<p>e de los estudiante s</p>	<p>a formar ciudadanos críticos e interculturales</p>		
	<p>Competencia 4: Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica para que todo lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.</p>		<p>Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motivan a aprender.</p>
	<p>Competencia 5: Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa</p>	<p>Capacidad 1: Diseña e implementa una evaluación para el aprendizaje, acorde con las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Diseña una tarea que demanda en los estudiantes una actuación compleja, alineada a la competencia del área y a la evaluación formativa.</p>

	teniendo en cuenta las diferencias individuales y contextos culturales		
Dominio 4: Reflexión sobre la práctica	Competencia 8: Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Capacidad 17: Reflexiona sobre su práctica y a partir de ello orienta su desarrollo profesional.	Reflexiona sobre su práctica pedagógica, con apoyo de sus pares para tomar acciones de mejora o fortalecimiento.

6.2.1. Registro de situaciones observables

MODULO I		OBJETIVO TERMINAL	
Las evidencias de la práctica docente.		Registrar hechos observables y objetivos de la práctica docente en un espacio educativo en cuaderno de campo de manera apropiada	
Duración	12 horas		
Objetivos Específicos de Aprendizaje.		Contenidos	Estrategias
1. Generar condiciones favorables para el registro de evidencias en aula a través de un ambiente de confianza y respeto		1. Clima favorable 2. Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilización pedagógica con docentes observados

2. Registrar hechos observables de la práctica docente de acuerdo a desempeños previstos	3. Hechos observables de la práctica docente 4. Diferencia entre hechos y percepciones	<ul style="list-style-type: none"> Práctica de registro de evidencias.
5. Interpretar evidencias usando matrices de necesidades formativas, fortalezas, conclusiones y preguntas para la deconstrucción de la práctica docente	5. Necesidades formativas 6. Fortalezas 7. Conclusiones 8. Preguntas abiertas	<ul style="list-style-type: none"> Sistematización de evidencias. Conclusión de práctica observada.

6.2.2. Dialogo reflexivo

MODULO II		OBJETIVO TERMINAL	
Diálogo reflexivo de la práctica docente		Interacción reflexiva y crítica de la práctica docente para promover mejoras de su desempeño docente mediante preguntas abiertas y un ambiente favorable.	
Duración	24 horas		
Objetivos Específicos de Aprendizaje.		Contenidos	Estrategias
1. Generar espacios positivos para el intercambio y reflexión de la práctica docente observada		1. Enfoque crítico reflexivo 2. Enfoque por competencias	<ul style="list-style-type: none"> Valoración de aspectos positivos y fortalezas de su práctica Tiempo suficiente para elaborar respuestas
2. Promover la deconstrucción de saberes pedagógicos a través		3. La reflexión pedagógica 4. Diálogo reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> Planificación de preguntas abiertas y reflexivas

de preguntas abiertas y reflexivas	5. Práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las evidencias para promover reflexión de su práctica docente
3. Generar compromiso de mejora de su práctica docente para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes	6. Los compromisos de mejora 7. Retroalimentación formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Firma y registro de compromisos de mejora • Seguimiento de compromisos en las visitas de acompañamiento

6.2.3. Grupos de inter aprendizaje (GIA)

MODULO III		OBJETIVO TERMINAL	
Grupos de inter aprendizaje		Promover el intercambio de experiencias pedagógicas para mejorar la práctica docente a partir de la reflexión colectiva entre pares.	
Duración	20 horas		
Objetivos Específicos de Aprendizaje.		Contenidos	Estrategias
1. Identificar necesidades formativas comunes para promover reflexión de las prácticas docentes con respeto y apertura		1. Las comunidades de aprendizaje 2. Intercambio de experiencias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de reuniones colegiadas entre docentes
2. Promover el uso de habilidades metacognitivas que promuevan la reflexión en equipo e intercambio de experiencias pedagógicas		3. Habilidades metacognitiva 4. El trabajo colegiado 5. Niveles de reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de oportunidades de participación y reflexión colectiva

		<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de aportes y puntos de vista
3. Transformar la práctica docente generando compromisos de mejora en una comunidad de aprendizaje	6. Compromisos de mejora 7. Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Registro y seguimiento de compromisos de mejora en cada reunión colegiada

6.2.4. Narraciones reflexivas de la práctica docente

MODULO IV		OBJETIVO TERMINAL	
La narración reflexiva de la práctica docente		Construir saberes pedagógicos a partir de la narración de la práctica pedagógica que le permita identificar acciones que debe tomar para mejorar su desempeño y el aprendizaje de sus alumnos	
Duración	24 horas		
Objetivos Específicos de Aprendizaje.		Contenidos	Estrategias
1. Identificar aspectos relevantes y significativos de la práctica docente para narrarlo en su diario		1. La narración reflexiva 2. Diario de narraciones	<ul style="list-style-type: none"> • Narración de acciones pedagógicas desarrolladas en diarios
2. Identificar los niveles de narración para proponer mejoras de su práctica docente		3. Niveles de narración 4. Análisis de acciones pedagógicas 5. Propuestas de mejora	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de sus narraciones a través de la identificación de niveles de reflexión

VII. Matriz de Seguimiento del acompañamiento pedagógico

Variable	Indicador	Periodicidad	Método de recojo	Actor sobre el que se recoge la información
Participación de los docentes en las estrategias formativas	Porcentaje de docentes que participan en las estrategias formativas de acuerdo a la programación realizada	Permanente	Censal	Docente de educación secundaria
Desempeño del acompañante	Porcentaje de acompañantes que realizan las estrategias de formación de acuerdo a lo programado	Permanente	Muestral	Acompañante pedagógico

VIII. Evaluación:

La evaluación es la aplicación de diversas técnicas de análisis que buscan determinar el impacto, la eficacia, eficiencia o sostenibilidad de del programa así como los aciertos o desaciertos en el diseño e implementación de las mismas.

IX. Referencias bibliográficas

Aguirre, J. y Porta, L. (2019). *La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa*. Revista Espacios en Blanco, vol. 1, núm. 29, 2019, Enero-Junio Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384556936010/384556936010.pdf>

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). *La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones*. Revista Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, 2018, pp. 74-92 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587005/384555587005.pdf>

Bromley, Y. (2017). *Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente en las instituciones educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL N° 05, El Agustino*. Universidad César Vallejo, Lima. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5849/Bromley_CYM.pdf?sequence=1

García, E. (2016). *Programa de capacitación docente crítico, reflexivo y democrático para mejorar la formación continua de las profesoras*. Universidad Enrique Guzmán y Valle. Lima. En <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/924/TD%20CE%20G23%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kozanitis, A.; Ménard, L. y Boucher, S. (2018). *Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles: efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza*. Revista Práxis Educativa, vol. 13, núm. 2, Enero-Marzo, 2018, pp. 294-311 Universidade Estadual de Ponta Grossa. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89457516003/89457516003.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2017). *Manual de rúbricas de observación*. Lima Perú.

Anexo 04

Validación de instrumentos por expertos



NOMBRE DEL INSTRUMENTO

: Cuestionario

OBJETIVO

:

- El instrumento tiene la finalidad de recoger datos del proceso de acompañamiento pedagógico que se implementa, en las Instituciones Educativas JEC, a cargo de los Coordinadores Pedagógicos.
- Recabar información para conocer la práctica reflexiva de los docentes en las Instituciones Educativas JEC del distrito del El Porvenir, año 2017.

DIRIGIDO A

: Docentes de educación secundaria de instituciones educativas JEC del Distrito El Porvenir, 2017.

VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO

:

Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
			X	

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR

:

Mas Sandoval Héctor Grobes

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR

:

Doctor en Ciencias de la Educación

Dr. Héctor Mas Sandoval

PSICOLOGO

C.Ps.P. 18617

Pos firma

DNI

19037971

Fuente: Formato enviado por el Área de Investigación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo

NOMBRE DEL INSTRUMENTO : Cuestionario

OBJETIVO :

- El instrumento tiene la finalidad de recoger datos del proceso de acompañamiento pedagógico que se implementa, en las Instituciones Educativas JEC, a cargo de los Coordinadores Pedagógicos.
- Recabar información para conocer la práctica reflexiva de los docentes en las Instituciones Educativas JEC del distrito del El Porvenir, año 2017.

DIRIGIDO A : Docentes de educación secundaria de instituciones educativas JEC del Distrito El Porvenir, 2017.

VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO :

Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
			✓	

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR : TERRONES MARREROS MARIO ANDRÉS

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR : DR. EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

.....
Dr. Mario Andrés Terrones Marreros

Pos firma
DNI 7979641

 **ESCUELA DE POSGRADO**
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO : Cuestionario

OBJETIVO :

- El instrumento tiene la finalidad de recoger datos del acompañamiento pedagógico que se implementa, en las Instituciones Educativas JEC, a cargo de los Coordinadores Pedagógicos.
- Recabar información para conocer la práctica reflexiva de los docentes en las Instituciones Educativas JEC del distrito de Trujillo, año 2018.

DIRIGIDO A : Docentes de educación secundaria de instituciones educativas JEC del Distrito El Porvenir, 2017.

VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO :

Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
				<input checked="" type="checkbox"/>

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR : NECIOSUP OBANDO JORGE EDUARDO

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR : DOCTOR



Pos firma
DNI 17911612

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO

TÍTULO DE LA TESIS: Relación entre el proceso de acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva de los docentes en instituciones educativas JEC de El Porvenir, 2017.

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Cuestionario

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES	Opción de respuesta			CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES		
				Siempre Frecuentemente	A Veces	Nunca	Relación entre la variable y dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y los ítems		Relación entre el ítem y la opción de respuesta				
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO			
V1 Proceso de	Registro de situaciones observables	Actitud del acompañante	¿La Coordinadora pedagógica solicita permiso amablemente al docente para ingresar al aula?									X		X			
			¿Asiste puntualmente al aula o espacio de aprendizaje?											X		X	
			¿Observa atentamente toda mi sesión de aprendizaje?						X					X		X	
			¿No interfiere durante la conducción de mi sesión?											X		X	
	Hechos de desempeño	Hechos de desempeño	¿Registra evidencias (hechos y no opiniones) que realizo de manera objetiva sin emitir sus juicios?				X						X		X		
			¿Escribe evidencias que he realizado durante la sesión de aprendizaje?						X				X		X		
			¿Ordena su registro relacionando las evidencias de la práctica pedagógica con los desempeño?							X				X		X	
	Interpretación de la práctica	Interpretación de la práctica	¿Elabora conclusiones sustentadas en las evidencias que ha registrado de la práctica pedagógica?										X		X		
			¿Formula necesidades formativas en base a las evidencias de la sesión observada?						X				X		X		

NOMBRE DEL INSTRUMENTO : Cuestionario

OBJETIVO :

- El instrumento tiene la finalidad de recoger datos del proceso de acompañamiento pedagógico que se implementa, en las Instituciones Educativas JEC, a cargo de los Coordinadores Pedagógicos.
- Recabar información para conocer la práctica reflexiva de los docentes en las Instituciones Educativas JEC del distrito del El Porvenir, año 2017.

DIRIGIDO A : Docentes de educación secundaria de instituciones educativas JEC del Distrito El Porvenir, 2017.

VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO :

Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
			✓	

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR :

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR :

Dionicio Gonzales Daniel Jhony
Doctor en Educación

Dr. Daniel Jhony Dionicio Gonzales
CPPe. 1518092632

Pos firma
DNI

Anexo 05

Consentimiento informado de aplicación de instrumentos



CONSENTIMIENTO INFORMADO

AGENDA	Acuerdos y compromisos para desarrollo de trabajo de investigación	
LUGAR	Institución Educativa: N° 80036	
FECHA	20-09-2018	
HORA DE INICIO	9:00	
PARTICIPANTES	Directora	Gloria Rosario Castañeda Rodríguez
	Personal investigador	- Alvaro Agreda Reyes - Evelyn Junnett Villalobos Villegas

SUSTENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN (PERSONAL INVESTIGADOR)

El personal investigador dio inicio dando a conocer que se está realizando la investigación: "Acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de la ciudad de Trujillo, 2018". Re resumió en los siguientes puntos:

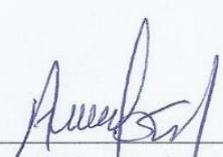
- Se explicó el problema de la investigación que busca determinar cómo influye el acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de las instituciones de jornada escolar completa de la ciudad de Trujillo.
- Se dio a conocer que el propósito es realizar una propuesta para mejorar el acompañamiento pedagógico
- Se dio a conocer que el instrumento corresponde a un cuestionario con 80 ítemes de respuesta múltiple y será respondido por los docentes de educación secundaria que participan en el acompañamiento pedagógico.
- Se ha formalizado la autorización a través de oficio dirigido previamente al Directos de la I.E.

Acuerdos:

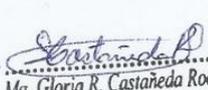
- Se considerará el nombre de la institución Educativa en el informe de tesis si la Dirección lo autoriza, caso contrario se mantendrá en reserva.
- Proporcionar resultados estadísticos para su conocimiento
- Proporcionar propuesta de mejora de acompañamiento pedagógico
- Facilitar al personal investigador la aplicación del instrumento de encuesta

Hora de término	10:00
-----------------	-------

Firmas en señal de conformidad.


Alvaro Alcidez Agreda Reyes
Programa Doctorado UCV




Mg. Gloria R. Castañeda Rodríguez
DIRECTORA (a)

CONSENTIMIENTO INFORMADO

AGENDA	Acuerdos y compromisos para desarrollo de trabajo de investigación	
LUGAR	Institución Educativa: Dean Saavedra	
FECHA	20.09.2018	
HORA DE INICIO	7:30	
PARTICIPANTES	Directora	ALCALDE CORONEL, MIDUAN GOVANNA
	Personal investigador	- Alvaro Agreda Reyes - Evelyn Junnett Villalobos Villegas

SUSTENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN (PERSONAL INVESTIGADOR)

El personal investigador dio inicio dando a conocer que se está realizando la investigación: "Acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de la ciudad de Trujillo, 2018". Re resumió en los siguientes puntos:

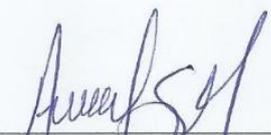
- Se explicó el problema de la investigación que busca determinar cómo influye el acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de las instituciones de jornada escolar completa de la ciudad de Trujillo.
- Se dio a conocer que el propósito es realizar una propuesta para mejorar el acompañamiento pedagógico
- Se dio a conocer que el instrumento corresponde a un cuestionario con 80 ítemes de respuesta múltiple y será respondido por los docentes de educación secundaria que participan en el acompañamiento pedagógico.
- Se ha formalizado la autorización a través de oficio dirigido previamente al Directos de la I.E.

Acuerdos:

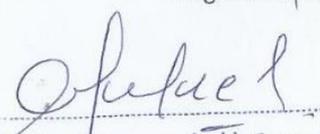
- Se considerará el nombre de la institución Educativa en el informe de tesis si la Dirección lo autoriza, caso contrario se mantendrá en reserva.
- Proporcionar resultados estadísticos para su conocimiento
- Proporcionar propuesta de mejora de acompañamiento pedagógico
- Facilitar al personal investigador la aplicación del instrumento de encuesta

Hora de término	8:30
-----------------	------

Firmas en señal de conformidad.


Alvaro Alcidez Agreda Reyes
Programa Doctorado UCV




M^{te}. Miduan Giovanna Alcalde Coronel
DIRECTORA



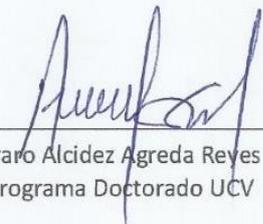
CONSENTIMIENTO INFORMADO

AGENDA	Acuerdos y compromisos para desarrollo de trabajo de investigación	
LUGAR	Institución Educativa: N° 81024 Miguel Grau Seminario	
FECHA	20.09.2018	
HORA DE INICIO	12:00	
PARTICIPANTES	Director	ANHUAMAN ÑIQUE, FELIX CLAUDIO
	Personal investigador	- Alvaro Agreda Reyes - Evelyn Junnett Villalobos Villegas

SUSTENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN (PERSONAL INVESTIGADOR)
<p>El personal investigador dio inicio dando a conocer que se está realizando la investigación: "Acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de la ciudad de Trujillo, 2018". Re resumió en los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se explicó el problema de la investigación que busca determinar cómo influye el acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de las instituciones de jornada escolar completa de la ciudad de Trujillo. - Se dio a conocer que el propósito es realizar una propuesta para mejorar el acompañamiento pedagógico - Se dio a conocer que el instrumento corresponde a un cuestionario con 80 ítemes de respuesta múltiple y será respondido por los docentes de educación secundaria que participan en el acompañamiento pedagógico. - Se ha formalizado la autorización a través de oficio dirigido previamente al Directos de la I.E.
<p>Acuerdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se considerará el nombre de la institución Educativa en el informe de tesis si la Dirección lo autoriza, caso contrario se mantendrá en reserva. - Proporcionar resultados estadísticos para su conocimiento - Proporcionar propuesta de mejora de acompañamiento pedagógico - Facilitar al personal investigador la aplicación del instrumento de encuesta

Hora de término	13.00
-----------------	-------

Firmas en señal de conformidad.


Alvaro Alcidez Agreda Reyes
Programa Doctorado UCV



Felix Claudio Anhuaman Ñique
DIRECTOR



CONSENTIMIENTO INFORMADO

AGENDA	Acuerdos y compromisos para desarrollo de trabajo de investigación	
LUGAR	Institución Educativa: N° 80825 "Virgen del Carmen"	
FECHA	24-09-2018	
HORA DE INICIO	7:20	
PARTICIPANTES	Director	CUBAS DIAZ, SEGUNDO CESAR
	Personal investigador	- Alvaro Agreda Reyes - Evelyn Junnett Villalobos Villegas

SUSTENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN (PERSONAL INVESTIGADOR)

El personal investigador dio inicio dando a conocer que se está realizando la investigación: "Acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de la ciudad de Trujillo, 2018". Re resumió en los siguientes puntos:

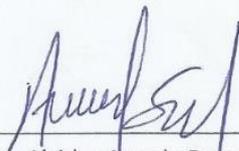
- Se explicó el problema de la investigación que busca determinar cómo influye el acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de las instituciones de jornada escolar completa de la ciudad de Trujillo.
- Se dio a conocer que el propósito es realizar una propuesta para mejorar el acompañamiento pedagógico
- Se dio a conocer que el instrumento corresponde a un cuestionario con 80 ítemes de respuesta múltiple y será respondido por los docentes de educación secundaria que participan en el acompañamiento pedagógico.
- Se ha formalizado la autorización a través de oficio dirigido previamente al Directos de la I.E.

Acuerdos:

- Se considerará el nombre de la institución Educativa en el informe de tesis si la Dirección lo autoriza, caso contrario se mantendrá en reserva.
- Proporcionar resultados estadísticos para su conocimiento
- Proporcionar propuesta de mejora de acompañamiento pedagógico
- Facilitar al personal investigador la aplicación del instrumento de encuesta

Hora de término	8:30
-----------------	------

Firmas en señal de conformidad.


 Alvaro Alcidez Agreda Reyes
 Programa Doctorado UCV



 Mg. S. César Cubas Diaz
 DIRECTOR



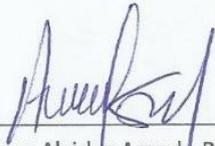
CONSENTIMIENTO INFORMADO

AGENDA	Acuerdos y compromisos para desarrollo de trabajo de investigación	
LUGAR	Institución Educativa: N° 81524	
FECHA	24.09.2018	
HORA DE INICIO	9:00	
PARTICIPANTES	Director	PEREDA LOYOLA, ROLANDO ALEXIS
	Personal investigador	- Alvaro Agreda Reyes - Evelyn Junnett Villalobos Villegas

SUSTENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN (PERSONAL INVESTIGADOR)
<p>El personal investigador dio inicio dando a conocer que se está realizando la investigación: "Acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de la ciudad de Trujillo, 2018". Re resumió en los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se explicó el problema de la investigación que busca determinar cómo influye el acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de las instituciones de jornada escolar completa de la ciudad de Trujillo. - Se dio a conocer que el propósito es realizar una propuesta para mejorar el acompañamiento pedagógico - Se dio a conocer que el instrumento corresponde a un cuestionario con 80 ítemes de respuesta múltiple y será respondido por los docentes de educación secundaria que participan en el acompañamiento pedagógico. - Se ha formalizado la autorización a través de oficio dirigido previamente al Directos de la I.E.
<p>Acuerdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se considerará el nombre de la institución Educativa en el informe de tesis si la Dirección lo autoriza, caso contrario se mantendrá en reserva. - Proporcionar resultados estadísticos para su conocimiento - Proporcionar propuesta de mejora de acompañamiento pedagógico - Facilitar al personal investigador la aplicación del instrumento de encuesta

Hora de término	10.00
-----------------	-------

Firmas en señal de conformidad.


Alvaro Alcidez Agreda Reyes
Programa Doctorado UCV





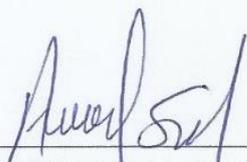
CONSENTIMIENTO INFORMADO

AGENDA	Acuerdos y compromisos para desarrollo de trabajo de investigación	
LUGAR	Institución Educativa: N° 80026 "Horacio Zevallos Gamez"	
FECHA	24.09.2018	
HORA DE INICIO	11:00	
PARTICIPANTES	Director	Neyra Castillo, Oswaldo
	Personal investigador	- Alvaro Agreda Reyes - Evelyn Junnett Villalobos Villegas

SUSTENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN (PERSONAL INVESTIGADOR)
<p>El personal investigador dio inicio dando a conocer que se está realizando la investigación: "Acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de la ciudad de Trujillo, 2018". Re resumió en los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se explicó el problema de la investigación que busca determinar cómo influye el acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de las instituciones de jornada escolar completa de la ciudad de Trujillo. - Se dio a conocer que el propósito es realizar una propuesta para mejorar el acompañamiento pedagógico - Se dio a conocer que el instrumento corresponde a un cuestionario con 80 ítemes de respuesta múltiple y será respondido por los docentes de educación secundaria que participan en el acompañamiento pedagógico. - Se ha formalizado la autorización a través de oficio dirigido previamente al Directos de la I.E.
<p>Acuerdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se considerará el nombre de la institución Educativa en el informe de tesis si la Dirección lo autoriza, caso contrario se mantendrá en reserva. - Proporcionar resultados estadísticos para su conocimiento - Proporcionar propuesta de mejora de acompañamiento pedagógico - Facilitar al personal investigador la aplicación del instrumento de encuesta

Hora de término	12:00
-----------------	-------

Firmas en señal de conformidad.


 Alvaro Alcidez Agreda Reyes
 Programa Doctorado UCV


 Neyra Castillo



