



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN

Influencia del acompañamiento pedagógico en la escritura reflexiva de los docentes de la Institución Educativa Julio C. Tello de Pisco – 2019.

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Doctor en Educación

AUTOR:

Castro Ventura, Froy Francisco (ORCID: 0000-0003-0417-2793)

ASESORA:

Dra. Torres Caceres, Fatima del Socorro (ORCID: 0000-0001-5505-7715)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
GESTIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

LIMA - PERÚ

2020

Dedicatoria

A todos los docentes que han participado en las actividades de esta investigación.

Agradecimiento

A la doctora Fátima del Socorro Torres Cáceres, por hacer que la investigación sea un proceso significativo.

Índice de contenidos

Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Índice de abreviaturas.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
Resumo.....	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	8
III. METODOLOGÍA	32
3.1 Tipo y diseño de investigación	33
3.2 Variables y operacionalización.....	34
3.3 Población, muestra y muestreo.....	34
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	35
3.5 Procedimientos	36
3.6 Método de análisis de datos	37
3.7 Aspectos éticos.....	38
IV. RESULTADOS	39
V. DISCUSIÓN.....	55
VI. CONCLUSIONES	60
VII. RECOMENDACIONES	63
VIII. PROPUESTA.....	65
REFERENCIAS	71
ANEXOS	79

Índice de tablas

Tabla 1: Niveles de Escritura Reflexiva en los docentes	40
Tabla 2: Niveles alcanzado en la dimensión 1: Adecuación a la situación de comunicación de la variable Escritura reflexiva.....	41
Tabla 3: Niveles alcanzados en la dimensión 2: coherencia y cohesión textual de la variable Escritura Reflexiva	42
Tabla 4: Niveles de la dimensión 3: Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica de la variable Escritura Reflexiva	44
Tabla 5: Prueba de normalidad	45
Tabla 6: Valor del estadístico de contraste de la hipótesis general	47
Tabla 7: Valor del estadístico del contraste de la hipótesis específica.....	49
Tabla 8: Valores del estadístico del contraste de la hipótesis específica	51
Tabla 9: Valor del estadístico de contraste de la hipótesis específica.....	53

Índice de figuras

Figura 1. Niveles alcanzados en la escritura reflexiva por los docentes	40
Figura 2. Niveles alcanzados en la escritura reflexiva: Dimensión Adecuación a la situación comunicativa	41
Figura 3. Niveles alcanzados en la escritura reflexiva: Dimensión Coherencia y cohesión textual	42
Figura 4. Niveles alcanzados en la escritura reflexiva: Dimensión Coherencia y cohesión textual.	44
Figura 5. Mediana de los niveles de escritura reflexiva.	47
Figura 6. Mediana de los niveles de escritura reflexiva: dimensión adecuación a la situación comunicativa.	49
Figura 7. Mediana de los niveles de escritura reflexiva: Coherencia y cohesión textual.	51
Figura 8. Mediana de los niveles de escritura reflexiva: Corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica.	53

Índice de abreviaturas

CNEB	Currículo Nacional de Educación Básica
IEP	Instituto de estudios peruanos
FONDEP	Fondo nacional de desarrollo de la Educación
GRADE	Grupo de Analisis para el desarrollo
MBBD	Marco del buen desempeño docente
MINEDU	Ministerio de Educación
OCDE	Oficina de cooperacion economica internacional
ODS	Objetivos de desarrollo sostenible
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PR	Practica reflexiva
UNESCO	Organización de los Estados Americas, para la educacion, ciencia y tecnología.
UPCH	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Resumen

La investigación: Influencia del acompañamiento pedagógico en la escritura reflexiva en los docentes de la institución educativa Julio C. Tello de Pisco, partió del problema de la investigación el cual ¿Cómo influye el acompañamiento pedagógico en la escritura reflexiva de los docentes de la Institución Educativa Julio C. Tello de Pisco -2019? El objetivo de la investigación fue determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la escritura reflexiva de los docentes.

La metodología de investigación empleada fue; de método hipotético deductivo, de enfoque cuantitativo, de tipo aplicada, de diseño experimental, de sub-diseño pre experimental. Se utilizó como variable independiente al acompañamiento pedagógico, y como variable dependiente: la escritura reflexiva. La población seleccionada para realizar esta investigación la conformaron 25 docentes de primaria de la Institución Educativa Julio C. Tello. Se utilizó la técnica de análisis de evidencias y como instrumento de recolección de datos una rúbrica de evaluación. El instrumento fue validado por expertos y para la confiabilidad del instrumento se utilizó el Coeficiente de Alfa de Cronbach. Para el análisis de datos se usó el estadístico descriptivo de la comparación de frecuencia y porcentajes, y para el estadístico inferencial fue por contrastación de hipótesis a través de la prueba de Wilcoxon.

Los resultados de la investigación demostraron que el acompañamiento pedagógico influyó de manera positiva y significativa en la escritura reflexiva de los docentes, según el análisis de los datos estadísticos, ya que se obtuvo una T de Wilcoxon = 0, que es menor a 85, que es el valor crítico de $p=0,000$ y este es $< 0,05$, paralelo a ello se tuvo un incremento en la mediana de datos del pretest con respecto al posttest, por lo mencionado anteriormente permite afirmar que el acompañamiento pedagógico, influyó de manera positiva y significativa en la escritura reflexiva de los docentes.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, escritura reflexiva, reflexión docente

Abstract

The research: Influence of pedagogical accompaniment on reflective writing in the teachers of the Julio C. Tello de Pisco educational institution, started from the research problem which How does pedagogical accompaniment influence on the reflective writing of teachers of the Educational Institution Julio C. Tello de Pisco - 2019? The objective of the research was to determine the influence of the pedagogical accompaniment in the reflective writing of the teachers.

The research methodology used was; hypothetical deductive method, quantitative approach, applied type, experimental design, pre-experimental sub-design. Pedagogical accompaniment was used as an independent variable, and reflective writing as a dependent variable. The population selected to carry out this research was made up of 25 primary teachers from the Julio C. Tello Educational Institution. The evidence analysis technique was used and an evaluation rubric was used as a data collection instrument. The instrument was validated by experts and the Cronbach's Alpha Coefficient was used for the reliability of the instrument. The descriptive statistic of the comparison of frequency and percentages was used for data analysis, and for the inferential statistic it was by hypothesis testing through the Wilcoxon test.

The results of the investigation showed that the pedagogical support had a positive and significant influence on the reflective writing of the teachers, according to the analysis of the statistical data, since a Wilcoxon $T = 0$ was obtained, which is less than 85, which is the critical value of $p = 0.000$ and this is <0.05 , parallel to this there was an increase in the median of data from the pretest with respect to the posttest, therefore, it is possible to affirm that the pedagogical accompaniment had a positive influence and significant in the reflective writing of teachers.

Keywords: pedagogical accompaniment, reflective writing, reflective teacher

Resumo

A pesquisa: Influência do acompanhamento pedagógico na escrita reflexiva nos professores da instituição educacional Julio C. Tello de Pisco, partiu do problema de pesquisa que Como o acompanhamento pedagógico influencia na escrita reflexiva dos professores da Instituição Educacional Julio C. Tello de Pisco -2019? O objetivo da pesquisa foi determinar a influência do acompanhamento pedagógico na escrita reflexiva dos professores.

A metodologia de pesquisa utilizada foi; método dedutivo hipotético, abordagem quantitativa, tipo aplicado, desenho experimental, sub-desenho pré-experimental. O acompanhamento pedagógico foi utilizado como variável independente e a escrita reflexiva como variável dependente. A população selecionada para a realização desta pesquisa foi composta por 25 professores do ensino fundamental da Instituição Educacional Julio C. Tello. Utilizou-se a técnica de análise de evidências e uma rubrica de avaliação como instrumento de coleta de dados. O instrumento foi validado por especialistas e o coeficiente alfa de Cronbach foi utilizado para a confiabilidade do instrumento. A estatística descritiva da comparação de frequência e porcentagem foi utilizada para análise dos dados e, para a estatística inferencial, foi realizada por teste de hipóteses pelo teste de Wilcoxon.

Os resultados da investigação mostraram que o apoio pedagógico teve uma influência positiva e significativa na escrita reflexiva dos professores, de acordo com a análise dos dados estatísticos, uma vez que foi obtido um Wilcoxon $T = 0$, menor que 85, o que é o valor crítico de $p = 0,000$ e este é $<0,05$; paralelamente a isso houve um aumento na mediana dos dados do pré-teste em relação ao pós-teste, pois o acima mencionado permite afirmar que o acompanhamento pedagógico teve influência positiva e significativo na escrita reflexiva dos professores.

Palavras-chave: acompanhamento pedagógico, escrita reflexiva, professor de reflexão

I. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se expone de modo general la realidad problemática destacando la necesidad de investigar el problema para su área profesional y el contexto social, la formulación del problema, la justificación de la investigación, el objetivo general y específicos, así como la hipótesis.

Escribir de manera reflexiva constituye un elemento clave para aportar a la pedagogía y es una tarea imprescindible en los docentes ya que consiste en producir información, según Villaseca (2019) leer y escribir son actividades básicas para lograr aprendizajes de calidad. No puede haber mejoras en la práctica pedagógica sino hay actividades de reflexión y de escritura sistematizada (Crespo, 2019), de manera paralela la Fondep (2019) en el documento Buenas Prácticas docentes concluye que los docentes que innovan son aquellos que escriben de manera reflexiva su práctica pedagógica y acciones que conllevan a mejorar aprendizajes.

La organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015, p. 27) en la Agenda 2030, en el objetivo de desarrollo sostenible: Educación de Calidad, se aprobó mejorar la calidad docente, considerando a los docentes profesionales con las habilidades fundamentales básicas. De acuerdo a Villaseca (2019) leer y escribir son habilidades fundamentales básicas para lograr aprendizajes de calidad.

La Unesco (2016, p. 12) en la Declaración de Incheon consideró que los docentes representan uno de los agentes para liderar no solo el acceso, sino la calidad de la educación y constituyen la clave del desarrollo sostenible a nivel mundial. A nivel de Latinoamérica, caso Argentina se realizaron diferentes evaluaciones a factores asociados a la calidad educativa, uno de ellos constituye la prueba Enseñar, evaluando a los docentes en la competencia de lectura, estas pruebas generalmente fueron casuísticas, de ellas solo el 40% de los docentes llegó a producir textos autónomos, coherentes y cohesivos, el 20% llegó a un nivel promedio, mientras que el 40% restante se ubicó por debajo de lo normal. (Ministerio de Educación, Argentina, 2017).

En el Perú, en el Proyecto Educativo Nacional (PEN, 2007) destacó que uno de los retos es contar docentes preparados para educar. En el estudio “El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú” realizado por especialistas de Grade (2016, p. 81) concluyeron que los programas de acompañamiento ayudan a mejorar los desempeños docentes; sin embargo, también han identificado dificultades, como que no se llegan a altos niveles de reflexión, porque se centra en encontrar aspectos a mejorar y hace falta el trabajo de convertir la experiencia en conocimiento.

Tobar (2019) en el XV Congreso Latinoamericano para la Lectura y Escritura, presentó resultados del informe: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), en la cual detalló resultados de la competencia de escritura por estudiantes de tercer y sexto de primaria desarrollado en América Latina; indicó que en el dominio discursivo (situación comunicativa) un 27.5% alcanzó el nivel I; en el dominio de legibilidad, ortografía un 24.7% alcanzó el nivel I; enfatizando estos resultados a las prácticas pedagógicas con respecto a la escritura, concluyendo que los avances están relacionados con el dominio que tiene el docente, afirmó que no se puede enseñar a escribir y leer si no somos lectores y escritores.

Los investigadores de la Oficina de Cooperación Económica para el Desarrollo (OCDE, 2016, p. 45) en el documento: Políticas docentes efectivas, concluyó que la formación docente en servicio ofrece oportunidades para su desarrollo profesional, y enfocan los mecanismos de evaluación y valoración de los docentes a una mejora continua de sus capacidades. Asimismo, el PEN con miras al 2021 (2007) en el objetivo tres, “Maestros bien preparados, ejercen la docencia plenamente”, sobre la formación de maestros, se aprobó el plan estratégico 2018-2022 (2018, p. 7), para una preparación de calidad de los maestros y como estrategia se implementó el acompañamiento pedagógico que promueve el desarrollo de capacidades, aplicación de reflexión crítica y autónoma de procesos, promoviendo la autoformación, la cual generará el logro de aprendizajes prescritos en el Currículo Nacional de Educación Básica.

Los niveles de reflexión en la tarea docente son bajos, dado que los maestros no han tenido espacios de reflexión con tareas educativas, con la finalidad que los docentes no sean solo racionales puramente técnico, sino tengan una mirada profunda tarea que realizan. (Freire, citado por Rodrigues, 2006, p.45). En el estudio: Evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado, realizado por Grade (2018) concluyeron que ciertos docentes conciben la enseñanza como una trasmisión de conocimientos, debido a la precaria formación inicial e interacciones que se dan con otros docentes que tienen dificultades en reflexionar sobre asuntos vinculados a su actuar diario en la escuela. Paralelo a ello se realizó el estudio: Análisis de prácticas con docentes de educación superior (Grade, 2018) concluyendo que hay carencias en la formación de maestros, mayoritariamente formados en un sistema autoritario, con escasos niveles de reflexividad, que no forma a los docentes ellos mismos para la reflexión y el pensamiento crítico.

Los investigadores del Instituto de Estudios Peruanos (IEP 2018) en el documento, Perú: Políticas de estados públicos, declaró que el acompañamiento como contribución de formación docente, es el camino más directo en la mejora de las prácticas docente, pero requieren reorganizar aspectos vinculados a los contenidos, de la gestión de implementación. Por lo tanto, debería ser el centro de la política de formación en servicio, para pasar a otro nivel cada vez más hacia asesorías más reflexivas en las escuelas.

En la institución educativa julio C. Tello se realizó el acompañamiento a docentes de primaria y durante el proceso, se ejecutó estrategias como visitas en el aula, talleres, grupos de inter aprendizaje a partir de diagnósticos, una de ellas fue realizado a estudiantes en la competencia de escritura estudiantes, en el sexto grado un 48% se ubicó en inicio, el 38% en proceso y solo el 14% está en dominio, de esto se concluyó que uno de los factores asociados a ello es la práctica docente. Por otro lado con respecto a los docentes, en los espacios narrativos de reflexión se organizó datos y se concluyó que el 60% no realiza escritos reflexivos de su práctica, el 20% ha escrito pero con apoyo y el 20% realiza adecuadamente escritos de su práctica, Se observó también que los

docentes no tienen dominio de manera disciplinar y didáctica de la competencia de escritura al redactar ideas de manera escrita, encontrando que no escriben acorde a la competencia de escritura, evidenciando que al escribir hacen énfasis en descripciones indicando que las actividades han sido exitosas; sin embargo, no presentan los escritos elementos más profundos de representación de procesos mentales relacionados a la reflexión.

Todo lo anterior nos llevó a concluir que los docentes enseñan a escribir a los estudiantes sin dominar la competencia de escritura y para ayudar a desarrollar capacidades de escritura, tienen que ellos saber escribir, ya que se aprende a escribir escribiendo (Cassany, 1999). Entre las diferentes actividades de formación docente, se estableció actividades de mejora en el dominio disciplinar y el manejo didáctico de las áreas de comunicación y matemáticas; sin embargo, en las prácticas formativas los docentes no participan cumpliendo estándares de calidad, ya que diversos expertos en el tema como Anijovich (2018) aconseja que en estos espacios se deben concluir con altos niveles de reflexividad, se observa limitaciones por parte de los docentes para llegar a niveles de reflexión crítica y narrativa, de seguir ejecutando actividades sin reflexión y sin escritura por los docentes no se logrará cumplir las metas planteadas.

Conviene recordar que los docentes al realizar actividades de escritura, escribían directamente al papel o el procesador de textos, no planifican ni revisan su escritura y lo hace de manera superficial, centrándose en palabras, frases textuales pero no en el sentido textual como una unidad (Arias y Sánchez, 2006, citado por Sánchez, 2015). Los docentes hacen uso de la reproducción textual de otros escritos lo que genera dificultades para crear textos propios, intencionados que transforman conocimientos (Carlóni, 2017).

El texto reflexivo es uno de los textos académicos de mayor incidencia es la reflexión porque los que escriben identifican acciones de su quehacer, asumiendo una responsabilidad, argumentando ideas y sobre todo utilizando un lenguaje propio del saber pedagógico (Gibbs, 1998). Sin embargo, la experiencia

con docentes, con escritos de esta naturaleza, demostró que un número elevado de docentes tienen deficiencias para producir este tipo de textos ya que estos exigen la activación de procesos cognitivos superiores y, además, el dominio de estrategias discursivas y textuales. Estas limitaciones, además se suman al desinterés, juegan a favor de un deficiente ejercicio de la escritura de textos de este tipo de textos, influenciando en lo académico y profesional de los docentes (Domingo, 2013, p. 56).

En la investigación se promovió la reflexión narrativa del quehacer diario del docente respecto a la construcción de la escritura teniendo en cuenta componentes como la planificación, la organización de ideas, la redacción, la evaluación para desarrollar capacidades de escritura, análisis, parafraseo, argumentación, puntos críticos de su práctica pedagógica para promover el pensamiento crítico y reflexivo, es así que para llegar a este nivel el docente debe tener marcos de referencias claros, agregar sus puntos de vista y construir conceptos. Con estos aprendizajes los maestros pueden ya iniciarse en escribir textos a partir de su realidad problemática, teniendo en cuenta diagnósticos y marcos de referencia, para así evaluar la pertinencia de métodos, materiales, etc.

En tal sentido, se formuló como problema general: ¿Cómo influye el acompañamiento pedagógico en la escritura reflexiva de los docentes de la Institución Educativa Julio C. Tello de Pisco -2019? Los problemas específicos fueron (1) ¿Cómo influye el acompañamiento pedagógico en la adecuación a la situación de comunicación de la escritura reflexiva? (2) ¿Cómo influye el acompañamiento pedagógico en la coherencia y cohesión textual de la escritura reflexiva? (3) ¿Cómo influyen el acompañamiento pedagógico en la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica de la escritura reflexiva?

La justificación epistemológica de la investigación está fundamentada en el paradigma positivista y el enfoque cuantitativo utilizando el método deductivo; orientado a buscar la certeza de verificación de las hipótesis planteadas a través de la estadística y seguir el método científico a fin de generar un conocimiento válido que aporte a la solución de un problema. Teóricamente se justifica con los

fundamentos en el constructivismo, la psicología cognitiva y el aprendizaje sociocultural, relacionando con el aprendizaje de los adultos. Respecto a la justificación técnica se fundamenta en las políticas educativas internacionales y nacionales como el Proyecto Educativo Nacional (2007); el Marco del buen desempeño docente (2013), normatividad del acompañamiento pedagógico bajo los enfoques: inclusivo, reflexivo crítico e intercultural crítico para favorecer la práctica pedagógica, aplicando procesos de escritura acordes a la competencia comunicativa Bernal (2010).

El objetivo general fue determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la escritura reflexiva de los docentes. Los objetivos específicos fueron (1) Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la adecuación a la situación de comunicación de la escritura reflexiva.(2) Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la coherencia y cohesión textual de la escritura reflexiva.(3) Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica de la escritura reflexiva.

Finalmente, la hipótesis general fue: El acompañamiento pedagógico influye significativamente en el desarrollo de la escritura reflexiva de los docentes. Las hipótesis específicas: (1) El acompañamiento pedagógico influye significativamente en la adecuación a la situación de comunicación de la escritura reflexiva. (2) El acompañamiento pedagógico influye significativamente en la coherencia y cohesión textual de la escritura reflexiva.(3) El acompañamiento pedagógico influye significativamente en la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica de la escritura reflexiva.

II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta una síntesis de los antecedentes investigados a nivel nacional e internacional, las teorías, los enfoques conceptuales donde se enmarca la investigación.

Se buscó diferentes fuentes de información, con respecto a los antecedentes nacionales, después de una búsqueda exhaustiva no ha sido posible encontrar antecedentes bajo el enfoque cuantitativo, por lo que se consideró a trabajos bajo una metodología cualitativa; en principio se tiene a Castro (2019) realizó un estudio cuyo propósito fue aportar a una literatura ofertando evidencias causales; utilizó un diseño experimental sobre las consecuencias de un programa de mentoría pedagógica en la práctica pedagógica. Este trabajo se fundamentó en los estudios de Cillers. Como conclusiones se tiene que el acompañamiento pedagógico ofrece mejoras en planificación de la sesión y en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes, las estrategias personalizadas demuestran ser oportunas.

De igual manera Metis (2018) elaboró el informe: el acompañamiento pedagógico en zonas rurales, cuyo propósito fue desarrollar la evaluación del diseño e implementación; ejecutó la metodología cualitativa, utilizando análisis de percepciones, análisis comparativo y análisis estadístico, la muestra constituyen 23 instituciones educativa rurales de cuatro regiones del Perú, este estudio se basó en diferentes propuestas de acompañamiento pedagógico que se vienen implementado, llegó a las conclusiones: la estrategia de acompañamiento pedagógico debe de aterrizar acorde con la realidad del maestro, existen aún ausencia de altos niveles de reflexión, la intervención se centra en capacitar a docentes pero no es sostenible.

Finalmente Sánchez (2015) realizó una investigación que buscó identificar procesos mentales en la escritura de textos argumentativos con estudiantes universitarios, es un estudio cuantitativo que tuvo como muestra a 26 estudiantes, se basó en los modelos cognitivos de producción de textos (modelos de las etapas, procesador de textos y el modelo cognitivo de Flower – Hayes), con este trabajo concluyó que: hay dificultades en la escritura de textos argumentativos, hay procesos que no se ejecutan en el escritura de estos textos como en el

momento de planificar y evaluar, también se concluye que los niveles de argumentación son bajos, ya que no fundamentan las ideas con referentes adecuados.

Entre las investigaciones internacionales consideramos a Valdés (2019) cuyo objetivo fue evidenciar el potencial que posee el género discursivo: reseña en el proceso de transición de estudiantes de pedagogía, la metodología fue un estudio de caso, de carácter pre experimental bajo la teoría socio cognitiva. Sus resultados demostraron que una secuencia didáctica de la reseña fue útil para contribuir con la competencia discursiva. De igual manera Jarpa (2019) ejecutó una investigación cuyo propósito fue el diseño e implementación de un módulo de enseñanza de la escritura académica para potenciar el desarrollo de la reflexión docente en un posgrado de educación en una universidad chilena. Se basó en la escritura epistémica (Bereiter y Scardamalia, 1987). El diseño metodológico fue de carácter longitudinal, con 160 docentes con sus 160 textos recogidos en 5 años. Los resultados fueron la creación de un género de reflexión denominado crónica docente, el cual permitió un análisis de igual modo una la evaluación avanzada del desempeño profesional, asimismo el andamiaje y el desarrollo de la escritura reflexiva como un recurso que potenció el saber docente, con esto se mejora no solo las competencias comunicativas de los docentes, sino también niveles de reflexión pedagógica.

Asimismo Pinya, Tur y Rosselo (2016) estudiaron las percepciones de los futuros docentes en los blogs como herramienta de aprendizaje. El estudio se basó en una muestra de 70 estudiantes y en un cuestionario de autoevaluación como instrumento de investigación. Los datos obtenidos resaltan que un blog se percibe como una herramienta que mejora la reflexión, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y potencia el desarrollo de habilidades digitales. Cuanto más reflexivo sea el blog y más útil sea para el proceso de aprendizaje, mayores serán las posibilidades para su uso en las futuras carreras de los estudiantes. Sin embargo, también se argumenta que aunque el blog se percibe positivamente como una herramienta que puede potenciar el desarrollo de habilidades digitales, esto no es una garantía para su uso futuro. A partir de los datos obtenidos, se dan

algunas recomendaciones, como andamiaje del blog con estrategias de escritura reflexiva.

Jarpa & Becerra. (2019) realizaron una investigación cuyo objetivo fue caracterizar, a partir de una perspectiva socio retórica, los géneros reflexivos de la pedagógica que escriben los alumnos de pedagogía de una universidad chilena durante su formación. Utilizaron un enfoque metodológico cualitativo con diseño de estudios caso múltiples, aplicándose entrevistas. Entre los notables resultados fueron el reconocimiento de la escritura como una herramienta que recoge la reflexión pedagógica de los estudiantes en educación; el uso de diversos géneros pedagógicos en las carreras. Al mismo tiempo Burton, Quirke, Reichmann y Kreeft (2010) realizaron una investigación descriptiva quienes narran un caso de profesores de inglés en Viena, Austria, durante el programa de dos años de una maestría, se alentó a los maestros participantes a escribir libremente y usar la escritura como una forma de reflexionar sobre su propia enseñanza. Al concluir la maestría están trabajando para promover el uso de la escritura reflexiva de manera significativa entre otros maestros en Austria.

Igualmente tiene a Kalk & Täht (2014) realizaron un estudio cuyo objetivo fue validar un instrumento cuantitativo para la reflexión docente, para ello analizaron prácticas reflexivas. Este estudio se basó en la propuesta del pensamiento reflexivo construido y validado por Kember (2000), quien enfatizó el papel crucial de componentes de pensamiento reflexivo en el rendimiento de los estudiantes. De la misma forma Pasternak y Rigoni (2015) publicó el artículo denominado: Enseñar la escritura reflexiva: reflexiones sobre desarrollo de un marco de escritura reflexiva para maestros; cuyo propósito fue promover que los docentes escriban de manera reflexiva sobre sus prácticas de enseñanza, para ello se basó en la propuesta de reflexión acción de Schön. Otro artículo como antecedente corresponde a la Universidad de Birmingham (2018) en la cual se propone un modelo de escritura reflexiva, este modelo se basó en la propuesta de Reflective Cycle de Gibbs (1988). Al mismo tiempo Carl, A & Strydom, S (2017) ejecutaron una investigación cuyo objetivo fue determinar si la base teórica y las expectativas de escritos electrónicos se alinean con las prácticas actuales, con

una muestra de 11 estudiantes de educación de quienes se esperaban reflexiones diarias y una interacción regular en línea con colegas y miembros del proyecto. La recopilación de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas que se analizaron mediante análisis. Los resultados sugieren que los maestros docentes aún requieren apoyo en la escritura reflexiva; que los aspectos sociales y de colaboración del uso del portafolio electrónico dentro del contexto dado están subdesarrollados. Por último se tiene a Jarpa, M; Haas, V; Collao, D (2017) realizaron una investigación cuyo objetivo es caracterizar la reflexión pedagógica escrita por estudiantes de educación en sus diarios, el tipo y la naturaleza de la reflexión pedagógica desarrollado en la carrera docente primaria en una universidad de Chile. El enfoque metodológico es parte del paradigma interpretativo, apoyadas en la literatura sobre el tema, la muestra total del estudio correspondió a 50 diarios. Los principales hallazgos del estudio revelan puntos críticos en el desarrollo de la escritura para la reflexión pedagógica, entre los que destaca la orientación principalmente descriptiva y un tipo de reflexión que no alcanza niveles profundos.

Esta investigación se fundamentó en el enfoque reflexivo y en el constructivismo, cuyos representantes son y Schön y Dewey respectivamente. Algunos investigadores que aportan al enfoque reflexivo son Kolb con el aprendizaje experiencial y el modelo Reflexive Writing (Escritura Reflexiva) de Gibbs.

Dewey, educador norteamericano utilizó el término reflexión por primera vez en 1933, en el cual propuso que este es una evaluación activa, insistente y detallada de la forma de creer con respecto a los fundamentos en las que se basa. (Dewey, 1989 citado por Rodríguez, 2013, p. 25). Para este autor la reflexión radica su importancia en el actuar de manera consciente, sistematización del trabajo y del significado de la acción. La reflexión permite observar, analizar, interpretar, tener propósitos y plantear metas, no es una acción rutinaria, ni no todo lo contrario es una acción innovadora que valora las decisiones tomadas a partir de un análisis previo, reconociendo las consecuencias posibles. Dewey asevera que la reflexión es un proceso deliberativo y activo (Hatton & Smith, 1995 citado por Rodríguez, 2013, p.85).

Los docentes reflexionan sobre su práctica, tal como lo planteaba Dewey (1989, p. 171), ante una incertidumbre, ante un problema no resuelto, ante un señalamiento recibido, ante una clase que no ocurrió como esperaba, etc. Para Dewey el pensamiento se origina en una “perplejidad, una confusión, una duda”. Desde este momento, es fundamental un plan para salir del problema, para ello recurrimos a los saberes previos y luego usar la crítica para encontrar fundamentos teóricos argumentados, revisando datos, para encontrar propuestas que ayuden a replantear el problema. La actividad con reflexión consiste en un proceso de aprendizaje donde se produce “un salto de lo conocido a lo desconocido”, luego de una evaluación de los términos y condiciones que se plantean, y por el cual expandimos el saber alcanzando un nivel de conocimiento de calidad (Larrivee, 2008).

Para lograr la reflexión previamente se debe de ejecutar emoción, pasión e intuición, por consiguiente los docentes deben de tener apertura intelectual, responsabilidad y sinceridad (Zeichner, 1995 citado por Rodríguez, 2013, p.95). Por lo tanto en cada intento por promover la reflexión con docentes es fundamental llegar a acuerdos, previamente se debe de dar a conocer el propósito, solo así puede haber una reflexión plena por cada docente.

Según Carecero (2019) Dewey propuso que los profesores se conozcan entre ellos, a sus estudiantes y el contexto. Al mismo tiempo, asevera que, se espera que los profesores sean capaces de crear escenarios de aprendizaje que motive a los estudiantes al aprendizaje. La tarea educativa tiene complejidad, en algunas veces incertidumbre, se caracteriza por ser inestabilidad además de la particularidad y las dificultades de valores y que la solución planteada no siempre es la adecuada. La actividad docente debe es una actividad artística e intuitiva en el marco de una epistemología nueva (Schön, 1987, citado por Domingo, 2018, p.45)

Schön analizó las habilidades, definiéndola como una forma de reflexión en la práctica y sitúa el conocer de este proceso como requisito básico para comprender la tarea del docente ante dificultades. Este proceso reflexivo debe ayudar a mejorar la respuesta docente ante situaciones diarias, teniendo en cuenta que el profesional debe movilizar sus recursos cognitivos y emocionales al

acto educativo, este debe ser de manera oportuna y rápida, de esta manera se podrá intervenir oportunamente en situaciones problematizadoras que suceden a cada momento en la tarea docente.

La reflexión como un tipo de conocimiento, una forma de analizar y propuesta general que orienta la práctica. Sin embargo, esta actividad se da en el marco de un conocimiento, conviene recordar que esto se produce cuando la teoría se integra de manera funcional, cabe señalar que la teoría no puede ponerse al servicio de la acción docente. (Schön, 1987), (Domingo, 2018, p.46).

Schön (1987) diferenció conceptos o etapas de pensamiento en la práctica: conocer accionando, reflexionar en el accionar, sobre la acción. Otro estudioso de la reflexión es Paolo Freire a través de la propuesta la Praxis Reflexiva del educador sostiene que el educador debe reflexionar de manera crítica sobre las actividades ejecutadas con los estudiantes, estas directrices se sostienen en principios en el respeto a la dignidad de los estudiantes, la promoción de la autonomía (Freire, 2004, p. 30). sostuvo que la reflexión que hace el docente no solo es el cuestionarse de su rol como docente en el aula, sino en un marco más amplio, que cuestione su práctica de su rol en la sociedad, es decir una mirada crítica y profunda del espacio donde se da la acción educativa, esto tiene bases epistemológicas (Ramírez, 2008, p.110).

Según Araujo y Martins de Araujo (2005) el hombre es inconcluso, por lo tanto, la reflexión debe ser permanente, construyendo teorías y conocimientos sobre la práctica que se ejecuta de manera constante. Esta práctica es una oportunidad para la experimentación e investigación, por consiguiente, en una institución educativa debe haber espacios de reconstrucción de la práctica agregando nuevos conocimientos, visiones, perspectivas, enfoques y modelos para dar paso a nuevas maneras de accionar. Paolo Freire (2003) sostiene que la construcción de conocimiento puede ser ínfimo y con poco de rigor, antes de continuar insistimos que la práctica debe ser analizada críticamente, y llevado a la crítica a partir de nuevos descubrimientos y de lo experimentado en un proceso dialogado e interactivo, que genera nuevos aprendizajes. Así, la investigación se hace crítica reflexiva y cambia. La formación docente es para promover el

pensamiento crítico, que debe llevar a accionar, a una nueva acción innovadora, pertinente y promueve la libertad (Freire, 2004, p. 19). Citado por Rodrigues (2013).

Tagle (2011) describió que la formación docente ha ido evolucionada, actualmente el modelo que viene funcionando es la aplicación del enfoque reflexivo en la formación docente (p.3). dicho enfoque considera elementos que promueven un rol decisivo en el desarrollo de la competencia profesional (los esquemas conceptuales de los estudiantes, conocimiento recibido, conocimiento experiencial y la práctica y la reflexión (Wallace, 2002, citado por Tagle 2011, p.5), uno de los aspectos claves para comprender el enfoque reflexivo considerar las creencias que tienen los docentes, cada docente tiene un mundo de experiencias, su formación, por lo tanto toda acción a tomar en cuenta es a partir de la evaluación de sus creencias pedagógicas (De la Cruz, 2020), estas creencias a medida que pasa el tiempo van haciéndose más sólidas y se vuelven más coherentes (Pajares, 2002, citado por Tagles, p.5).

La práctica exitosa modifica una creencia, ya que cada creencia está formada por la experiencia personal, conocimiento formal, experiencia escolar y de aula. Otro elemento en el enfoque reflexivo, es la relación que existe ente la teoría y la práctica, la influencia en la formación de los maestros ha sido in tema de estudio, ya que esta es visto como elementos separados, según Schön esta ideas sobre la teoría y la práctica está basada en un enfoque sobre el proceso de educación llamado racionalidad técnica (Tagle, 2011, p. 6), otro elemento importante es la competencia profesional, la cual está vinculado con la toma de decisiones adecuadas que se toma con respecto a la práctica pedagógica. Formar a los docentes en servicio es una tarea compleja, sugiere tener en cuenta las creencias, la relación entre teoría y práctica, y los espacios de reflexión para el desarrollo de la competencia profesional de los docentes.

De acuerdo a Kolb (1984) citado por Domingo (2019) el aprendizaje experiencial es un proceso en donde se juntan la construcción del saber y la transformación del conocimiento y las capacidades, de esta manera hay una construcción del conocimiento para transformar la realidad para ello plantea dos calanes de aprendizaje el teórico y el práctico, el aprendizaje experiencial según

Domingo (2019, p. 189) tiene cuatro procesos: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización de manera abstracta que brinda fundamentos teóricos y la experimentación desde un modo activo.

Mulder (2018) sostuvo que en 1988, el sociólogo y psicólogo estadounidense Graham Gibbs publicó su modelo "Reflective Cycle" (ciclo reflexivo) en su libro "Learning by Doing" (Aprender Haciendo). El cual motiva a las personas a pensar de manera sistemática sobre las experiencias que tuvieron durante una situación, evento o actividad específica. De modo circular, la reflexión sobre esas experiencias puede estructurarse en fases. De manera continua hace que las personas piensen en una experiencia, actividad o evento con más detalle, haciéndolas conscientes de sus propias acciones y más capaces de adaptarse y cambiar su comportamiento. Al observar los impactos negativos y positivos del evento, las personas pueden aprender de él.

De acuerdo a Estrada y Abdul (2014) el ciclo reflexivo de Gibbs comienza en la descripción y luego continúa en sentido horario hasta Sentimientos, Evaluación, Análisis, Conclusión y termina en el Plan de acción, para finalmente regresar a la Descripción. En la descripción se describe la situación, evento o actividad en detalle, sin sacar conclusiones de inmediato. Las preguntas más comunes que pueden ayudar a crear una descripción objetiva son: ¿Qué pasó?, ¿Cuándo sucedió?, ¿Dónde ocurrió?, ¿Quiénes estuvieron involucrados?, ¿Qué hiciste tú mismo?. Es preciso indicar que no se deben omitir detalles importantes. En la fase de sentimientos se escribe sobre los sentimientos que desencadenó el evento, así como sobre los pensamientos de alguien durante la actividad, La intención no es discutir el sentimiento en detalle ni comentarlo directamente, las preguntas comunes son ¿Qué sentiste antes, durante y después del evento?, ¿Qué crees que otras personas sintieron durante el evento?, ¿Cómo crees que otros se sienten sobre el evento ahora?. En el paso de la evaluación se pregunta si la experiencia del evento en el paso uno fue buena o mala. ¿Qué enfoque funcionó bien y de qué manera? ¿Qué enfoque no funcionó tan bien? Puede ser difícil para las personas ser objetivas sobre la situación y para seguir realizando una evaluación adecuada,

las preguntas pueden ser útiles. En el cuarto paso está el análisis, en esta fase es sobre lo que se ha aprendido de la situación. Debido a la experiencia, ahora sabe qué hacer en situaciones similares y futuras. Esto significa que las cosas y / o problemas positivos y negativos que experimentó se escribirán y analizarán individualmente. En la conclusión se da un paso atrás y se mira desde la distancia y se preguntan qué más podrías haber hecho en esta situación. La información recopilada anteriormente es muy valiosa en este paso y puede alentar a llegar a una conclusión buena y útil. Las siguientes preguntas pueden ser útiles: ¿A qué experiencia positiva condujo el evento, situación o actividad?, ¿A qué experiencia negativa condujo el evento, situación o actividad? Finalmente se tiene el plan de acción en el cual se desarrollan acciones para situaciones, eventos o actividades futuras. En el quinto paso "Conclusiones", las personas se hacen promesas concretas. La intención es cumplir estas promesas. Si todo salió bien, puedes prometer que actuarás de la misma manera la próxima vez. En áreas donde las cosas no salieron tan bien, puedes prometer que no volverás a cometer los mismos errores. ¿Cuál será un enfoque más efectivo y qué cambio conducirá a una mejora real? Además de un plan de acción, es aconsejable hacer un cronograma para desalentarse de evitar las promesas. (ANEXO 2). La reflexión es hacer una práctica pedagógica con criterio (Marín, Pava, Burgos y Gutiérrez, 2019).

Para una mejor comprensión de la variable dependiente se tuvo en cuenta enfoques para la escritura, en este sentido se ha tenido en cuenta el modelo de Flower y Hayes (1980) quienes presentaron un modelo de escritura teniendo en cuenta los siguientes elementos: una situación real de comunicación, la memoria a largo plazo y procesos de escritura. La situación real de comunicación está formada por todos los elementos externos de quien escribe: la retórica que se le plantea (el tema, el propósito, la intención.) y el texto escrito, considerando cada una de las etapas. La memoria y procesos de escritura, se dan en el escritor, para ello necesita de la memoria, se relaciona con la experiencia que se tiene como lector. El escritor utiliza todos estos conocimientos que posee durante el proceso de comunicación. Un tercer elemento en esta propuesta se tiene al proceso de escribir, los mismos que comprenden tres momentos: planificar,

redactar y examinar. Este modelo diez años más tarde va mejorando y se incorpora otros elementos teniendo en cuenta aspectos socioculturales y afectivos. Además, se tiene en cuenta que en la memoria se dan procesos fonológicos, semánticos y visuales. (Flower y Hayes, 1980 citado por Sánchez, 2015), además los mismos autores involucraron al acto de escribir enfatizando procesos cognitivos como interpretación, reflexión, resolución de problemas, inferencias, etc. Este modelo es también conocido como el ITO (input, transformación, output), es decir nos apropiamos de información, después de un procesamiento sale otra nueva información.

Se da importancia además a los procesos motivaciones, es decir las creencias que tiene el escritor sobre su escrito, en este momento se dan sentimientos a partir de la valoración de lo que vamos escribiendo, cabe resaltar que también se da una importancia al contexto social, esto se refiere a tener en cuenta a otras personas en el proceso de escribir, ya que el hecho de compartir la escritura ayuda a clarificar ideas y aporta saberes que no se cuenta.

En cuanto a la fundamentación técnica para esta investigación se tiene en el PEN, en el cual en el objetivo 3: Maestros que se preparan bien, ejercen de manera profesional la docencia, para ello se plantea objetivos y políticas vinculados a la mejora urgente de la carrera docente, en este sentido plantea políticas de formación docente al iniciar y permanente, entre ellas se tiene al acompañamiento continuo a las instituciones formativas para cambiar generado por las acciones educativas y la sistematización de las actividades educativas desde la formación al iniciar y en servicio, mediante incentivos a lo realizado. (Proyecto Educativo Nacional, 2007, p. 83).

Asimismo en el marco de la implementación del PEN 2021, se ha publicado el documento normativo el MBDD, conviene distinguir que en el dominio 4, competencia 8 menciona aspectos que tienen que ver con la reflexión del accionar y experiencia institucional y ejecución de procesos de aprendizaje continuo de modo personal y en equipo, por esta razón los docentes deben de ejecutar actividades de reflexión, por otro lado es fundamental la participación en experiencias innovadoras de desarrollo profesional, las mismas que deben de

tener relación con el contexto del quien se educa y del lugar, de esta manera surgen la generación de políticas educativas en todos los niveles, brindando información sobre su trabajo profesional. (MBDD, 2012, p. 54).

Del mismo modo se tiene el plan estratégico sectorial 2016-2021, en el cual en el componente 2: calidad docente, enfatiza en la influencia que tiene la calidad profesional docente en los aprendizaje docente, estableciendo una relación entre la preparación docente y rendimiento académico, en este documento se destacan diversos estudios que dan cuenta de la importancia de la calidad docente, en esta línea estudios durante el 2006 identificaron mejores resultados de los estudiantes cuando sus docentes realizan actividades de alta demanda de capacidades y habilidades. Por esta razón durante la última década se han ejecutado diferentes estrategias en el marco de la política de acompañamiento pedagógico, esta implementación cuenta con sustentos técnicos (Minedu, 2016), estas acciones se implementan con el fin de mejorar desempeños docente, ya que estos son ínfimos en los maestros (Ugarte y Martínez, 2011).

Paralelamente en la resolución ministerial 028-2019 ED, el ministerio de educación estableció las normas de orientación para el proceso de acompañar en la cual detalla definiciones, componentes y características del acompañamiento pedagógico, indicando que esto es parte de la formación continua de docente, aseverando que este es un conjunto de estrategias que se da de manera individual y colectiva en el marco de las competencias del MBDD, establece además los principios de la formación docente como la calidad, progresividad, compromiso y desarrollo autónomo, inclusión e interculturalidad. Otro aspecto que no hay que olvidar es el enfoque centrado en las competencias y la colaboración, en efecto busca que el docente resuelva situaciones problemáticas del contexto educativo, articulado de manera creativa y reflexiva saberes y recursos. Asimismo, se tiene en cuenta a la reflexión como el observar del actuar a partir de acciones, principios, experiencias y demandas a partir de ello toma decisiones. (Orientaciones del acompañamiento pedagógico, 2019, p. 6).

Según la norma mencionada arriba se describe las fases del acompañamiento, considerando las siguientes:

En el caso del proceso de acompañar en las normas sobre acompañamiento pedagógico del 2019, establece que este se realiza en las siguientes fases:

Fase de Sensibilización: Se desarrolla con el propósito de motivar y comprometer a los docentes, estudiantes, etc. para el adecuado desarrollo del programa de formación profesional con acompañamiento pedagógico, a partir de la comprensión de las competencias y capacidades a desarrollar en los docentes, los criterios para la observación del desempeño señalados en las rubricas de desempeño en el aula para el recojo de evidencias de aprendizaje, así como, actividades, roles y funciones de cada uno de los involucrados.

En la ejecución, se tiene dos momentos recurrentes, el diagnóstico y la ejecución propiamente dicha.

En el caso del diagnóstico se tiene el propósito de identificar las potencialidades y necesidades de aprendizaje de los docentes acompañamos a partir de la evaluación inicial y el análisis de los resultados, a partir del cual se diseña el acompañamiento pedagógico, la ejecución es la implementación del plan de acompañar para ello observamos el desempeño docente, registramos y analizamos la información, desarrollo de actividades dialógicas de manera reflexiva y la retroalimentación, promoviendo acciones hacia la mejora.

La fase de cierre tiene como propósito hacer un balance de los logros de la competencia logrados por los docentes, en contraste con la situación inicial y su progreso en la fase de ejecución. Del mismo modo, a nivel institucional, se realiza una reflexión de lo avanzado, reconociendo los logros a niveles del colectivo de docente, compartiendo las experiencias y percepciones sobre los procesos vividos, así como los compromisos, la elaboración de reportes que se realiza a lo largo de todo el proceso. El uso de la información generada se utiliza para el diagnóstico para dar seguimiento de la implementación del programa y para la evaluación al finalizar del mismo.

Según el estudio: El acompañamiento como estrategia de formación de maestros en servicio, realizado por Unesco, el Minedu ha tomado decisiones políticas cruciales; uno de ellos es la creación de la Dirección General de

Desarrollo Docente (DIGEDD) la cual se ocupa del tema docente en su integralidad, con el fin de fortalecer las políticas de formación docente (2019, p.3) En cuanto al marco conceptual se hizo un análisis de las variables, con respecto a la variable independiente, se ubica en el marco de la formación continua, con respecto a ello, La UNESCO (2017) sostiene que las prácticas de formación de maestros han pasado de un modelo pasivo a otro centrado en los docentes, teniendo en cuenta sus saberes previos, los cuales tienen como base al constructivismo, psicología cognitiva y el aprendizaje sociocultural, teniendo como referencias estas teorías se viene implementando el aprendizaje activo, situado y reflexión sobre la práctica estas ideas se vinculan con los procesos de formación de adultos, las mismas que dan importancia del respeto de la experiencia y saberes previos de los adultos brindando oportunidades para el autoaprendizaje participando en actividades formativas desde la planificación. Asimismo, dan importancia a la cooperación, el diálogo respetuoso, y la asistencia en los contextos recientes de aprendizaje de adultos (Bonk y Kim, 1998).

Según los estudiosos de la Unesco (2019) indicaron seis principios clave del desarrollo profesional docente: Aprendizaje basado en la escuela, aprendizaje activo, promueve la reflexión, aprendizaje cooperativo, énfasis en el contenido y sostenibilidad. (p.46) En el marco de la Agenda de Educación 2030, el objetivo 4 sostiene en la urgencia de que los países logren el desafío pendiente de asegurar el desarrollo de las competencias fundamentales para desenvolverse plenamente en la vida en este sentido hacen énfasis en la formación de los docentes: una formación inicial y continua.

Según la UPCH (2013, p. 12) en el Módulo: Enfoques de Capacitación y Estrategias Formativas, asevera que una de las características de las reformas respecto al perfeccionamiento docente en América Latina, desarrolladas durante los años 90, parecer ser la proliferación de distintos actores, instituciones y modos de encararla con poca evaluación, y capacidad de asegurar aprendizaje colectivo. Posiblemente, esta situación, es necesaria para detectar modalidades más eficaces que contribuyan a un cambio de paradigmas de la formación docente.

Por ello el sistema educativo debe brindar actualización a los docentes, a través de cursos, programas especialización, que respondan a las necesidades de aprendizaje de los docentes de tal manera que mejoren los logros de aprendizajes.

En el informe sobre la declaración de Tarija en el 2003, se estableció que la educación debe de ocupar un lugar central en las políticas públicas atribuyendo gran responsabilidad a los docentes.

Un análisis sobre las reformas educativas con logros exitosos, demostraron que los tres factores que explican su éxito están relacionados, con los maestros: identificar personas más óptimas para ejercer la docencia; desarrollando sus competencias y compromisos, a través de una formación vinculada a las prácticas pedagógicas; y tener sistemas de apoyo a las instituciones educativas para que todos los estudiantes se beneficien de aprendizajes de calidad. Asimismo, estudios en escuelas de contextos complejos que logran buenos resultados también han mostrado que los factores que hacen la diferencia son de carácter humano: compromiso y motivación de los docentes, relaciones cordiales entre directores y docentes, docentes y padres que tienen expectativas sobre los estudiantes, y buen clima, entre otros (Barber y Mourshed, 2012), (UPCH, Enfoques de capacitación y estrategias formativas, 2013, p. 13).

Los docentes han recibido una formación con enfoques del siglo XIX, reciben la formación en siglo XX, y educamos a estudiantes del siglo XXI. En consiguiente, se debe adquirir competencias profesionales: aprender a desaprender ciertos modelos, esquemas cognitivos que ya son útiles, porque la sociedad es diferente. A todos nos cuesta salir de nuestra zona de confort. Por lo que es urgente apoyar ese ejercicio reflexivo para que el cambio se haga desde la convicción propia del docente: no una innovación impuesta, sino de convicción (Domingo, 2018, p. 59).

La competencia relacionada a la reflexión ya se contempla en la formación de maestros. Reflexionar sobre la propia práctica hay que aprenderla. No podemos formar profesionales sin capacidad de auto-aprendizaje. La autogestión de la

propia mejora, ser responsable de formarme yo mismo a partir de mi práctica, es trascendental.

Según la Universidad Peruana Cayetano Heredia (2019), consideró que se han ejecutado modelos para apoyar la formación continua, no hay una propuesta de formación que se presente como única para todo tipo de docentes y para diferente contexto. Tampoco existe una sola teoría que respalde las acciones formativas, por el contrario, son diversas, razón por la cual existe una gran variedad de propuestas en este campo, en el manual que ofrece la Universidad Peruana Cayetano Heredia (2019), presenta los siguientes modelos: formación individual, observación y evaluación, desarrollo y mejora de la enseñanza, entrenamiento institucional y de investigación o indagatorio. De acuerdo a nuestra experiencia consideramos el último como un modelo reflexivo y orientado a producir nuevos conocimientos. Este modelo se basa en la capacidad de los docentes para formular cuestiones. Uno de los argumentos más importantes para este modelo es que la investigación es importante para el docente, pues a través de ello detecta y resuelve dificultades, en este contexto, pueden crecer como individuos (Modulo de capacitación, el maestro y la investigación acción en el aula, 2019, p.26).

El Ministerio de Educación en el documento: Orientaciones para dio mayor importancia a una racionalidad mecanicista que se propuso en la preparación del docente como un aplicador paquetes del currículo diseñados por otras personas. Contrario e ello se tiene el enfoque crítico reflexivo desde el cual se tiene las siguientes ideas: El conocimiento no se transmite, sino que se va construyendo. Los maestros y alumnos deben asumirse como sujetos activos de este proceso de construcción. Los procesos formativos tienen que tener en cuenta esta característica y ejecutar por la búsqueda y construcción interactiva del conocimiento. De acuerdo con Freire: “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire 2001, p. 25).

En este sentido el acompañamiento, como estrategia de formación es un proceso construido en equipo. El docente que se acompaña no es de objeto de

enseñar, sino una persona que aprende, que aporta su quehacer diario y conocimientos previos en un contexto determinado. Buscar y producir nuevos se da a partir de la reflexión de la práctica y el intercambio reflexivo con los otros.

Detrás de toda acción docente hay creencias. Para cambiar es necesario descubrir y modificar las ideas o que se tiene en cuenta. Desde las actividades se plantea la pregunta: ¿Qué ideas podemos modificar? Para descubrir qué ideas están detrás de la práctica pedagógica es necesario deconstruirla. Anijovich (2018) enfatiza: en la práctica, el análisis reflexivo no surge en un instante, no se da al invitar a los docentes a “traer algo a la mente”, sino que requiere de acciones que contribuyan al diálogo interactivo, sistematizado y permanente, transformándose en una práctica Reflexiva.

Los especialistas del Ministerio de Educación en el documento: Orientaciones para el dialogo reflexivo (2017) asevera que la formación continua de los docentes es definida como un proceso de fortalecimiento de las competencias, considerando aspectos de formación contemplados en la Ley establece para la Carrera Publica Magisterial para docentes de educación básica y técnica productiva. En este proceso se implementa actividades de formación, visto como una estrategia que se da de manera personalizada y colectiva orientada a desarrollar capacidades en los docentes, con miras a promover aprendizajes de calidad, para para ello implementa actividades de formación docente con acompañamiento pedagógico, las cuales son estrategias de formación docente, las cuales se dan teniendo en cuentas espacios geográficos. Promueven en los docentes, la mejora de su práctica pedagógica en concordancia con lo establecido en el MBDD, Dicha mejora se logra con base en el ejercicio de la reflexión autónoma y crítica de su práctica pedagógica, responsabilizándose de la formación integral Y el logro de aprendizajes prescritos en el CNEB.

Por consiguiente los técnicos del Ministerio de Educación en las normas sobre acompañamiento pedagógico, emitidas en el año 2019 estableció que los programas de formación basada en el acompañamiento tienen las siguientes

estrategias: Los talleres de formación docente fueron ejecutados en sesiones, previamente se diseñó la secuencia y los materiales que eran necesario para ello es fundamental el trabajo cooperativo con altos niveles de reflexión, en donde se construyen la secuencia teniendo en cuenta los siguientes procesos: Recuperación de saberes previos, presentación de saberes nuevos y contraste con saberes previos, reconstrucción de saberes nuevos, aplicación de nuevos saberes. Para la elaboración de los insumos se debe tener en cuenta técnicas de investigación bibliográfica, asegurando que estas tengan validez, cumpliendo la metodológica de esta investigación, en principio se ha tenido en cuenta los módulos que se ha entregado a los maestros, así como material complementario, además de ello uno de los insumos utilizados debe ser el currículo nacional, dado que se debe enfatizar el dominio del conocimiento de los propósitos de aprendizaje. Los diseños de las sesiones deben ser aprobados previamente en equipo. En la ejecución de los talleres se debe tener en cuenta la secuencia planificada como los diferentes materiales, antes de la iniciación se debe realizar una evaluación diagnóstica.

Para asegurar la participación de todos los docentes se debe de: ir recogiendo y registrando los saberes previos, reconociendo la participación, construyendo definiciones, citando a referentes, etc. Una vez que aseguramos la construcción de saberes nuevos se ejecutan actividades de aplicación acorde con los propósitos de cada sesión. Para asegurar el protagonismo de los docentes se promueve la socialización de las producciones, los cuales son registrados e informados al finalizar cada mes. Es una tarea necesaria la retroalimentación de las producciones, asegurando que el docente reflexione en la mejora que debe tener las producciones. Otra de las acciones ejecutadas durante los talleres son la organización de los docentes, debe haber interacciones de las cuales se debe llegar a conclusiones después de diálogos autorados.

Asimismo los grupos de interaprendizaje buscan el intercambio de experiencias entre docente y su análisis respectivo, la cual permite el aprendizaje cooperativo y la concreción de acuerdo para la mejora del desempeño docente. Con respecto a los grupos de interaprendizaje, esta

estrategia debe ser liderada poco a poco por los docentes, para la ejecución del grupo de interaprendizaje se debe concertar las temáticas con los docentes y con el directivo. Antes de ser ejecuto se planifica teniendo en cuenta las características de esta estrategia, una de las características que debe tener fue que este orientado a la reflexividad, es decir en donde se generen interacciones en donde el docente mire su práctica como algo que puede ser mejorado y que no siempre lo ejecutado puede estar dando los mismos resultados.

También constituye una estrategia la visita en el aula: tiene por finalidad la observación de sesiones. Como elemento clave es el cuaderno de registro, para asegurar el registro de acciones que suceden en las interacciones en el aula. Esto se evalúa mediante las rúbricas en el aula u otro espacio educativo que fueron instrumentos que describen una serie de acciones o prácticas docente, estos instrumentos orientan la retroalimentación efectiva de la practica pedagógica, el cual debe ser planificado previamente centrado en un diálogo reflexivo, una de las acciones que se enfatizó este año fue el registro por parte de los docentes, este proceso buscó que el docente empiece a registrar sus acciones que ejecuta el formador, los cuales sirven para la reflexión después de un análisis. En las visitas se tiene en cuenta los aspectos que tiene el instrumento de observación de los desempeños de cada área: en el caso de matemática se abordó aspectos como: conocimiento disciplinar, conocimiento disciplinar, planificación de la enseñanza, procesos pedagógicos, proceso de enseñanza – aprendizaje, diseño y elaboración de materiales didácticos y en comunicación se ha tenido aspectos en cuenta: ambiente lector, biblioteca de aula, clima del aula, planificación de la actividad, planteamiento de propósitos, pedagógicos, evaluación diagnóstica, comunicación oral, conciencia fonológica, código escrito, promoción de la lectura, comprensión de textos y producción de textos.

Conviene especificar con respecto a la variable es escritura reflexiva que, en el congreso latinoamericano de Lectura y Escritura, Villaseca (Lima, 23,24 y 25 de setiembre de 2019), enfatizó que la lectura y escritura son competencias claves para movilizar otras competencias, la educación actual debe formar personas capaces de comunicar ideas de manera escritura, bajo un enfoque

cognitivo, es decir se concibe la escritura como un proceso que involucra el pensamiento. En este sentido escribir es un proceso mental que busca comunicar ideas, sentimientos, experiencias. En la labor docente por naturaleza se escribe, al diseñar la sesión, al modelizar, etc.

La experiencia de escribir resulta significativa para quienes poseen ideas construidas a partir de la lectura y de la aplicación de ella en actividades del quehacer diario, en ella se ha demostrado que escribir es un proceso significativo y hasta divertido, llegar a escribir académicamente por los docentes genera nuevas oportunidades, no solo como un docente modelo de escritor para los estudiantes, si no abre las puertas a dar a conocer lo que hacemos en las aulas, ya que existen muchas experiencias que requieren ser comunicadas, ya que lo que no está escrito, no existe (Holguin, 2019).

En este proceso de promover la escritura en los docentes, Carloni (2015) sugiere lo siguiente: Tener en cuenta el lector, hay un desempeño en el currículo, relacionado con la competencia de escritura, el cual hace referencia a que los escritos deben producir efectos en el lector, por lo tanto, toda escritura que se hace con el docente debe de tener en cuenta el para qué voy a escribir, ahí uno de los elementos básicos de la escritura en los docentes. Aprovechar la oportunidad epistémica de la escritura, el proceso de escribir ayuda a conectarnos con nuestro conocimiento, hay dos enfoques de escritura, escribir lo que se sabe de un tema (decir el conocimiento) y escribir lo que se sabe en funcional lector (transformar el conocimiento), (Carlino,2004) en nuestro trabajo realizado pretendemos trabajar el segundo modelo, es decir construir conocimientos en función a los lectores, ya que esto es una tarea que requiere tener en cuenta la situación comunicativa en función a los intereses de las personas que leen los escritos, promover esta tarea resulta interesante ya que si se tiene en cuenta que debo lograr con mi escrito, constituye un criterio de calidad a estos escritos. Revisar los escritos de manera profunda, una de los procesos básicos de escribir es la revisión de los escritos, muchos docentes al realizar escritos y al volver a leer corrigen aspectos gramaticales del texto y aspectos de coherencia, pareciera que las ideas plasmadas son inmodificables, los docentes tienen en cuenta la

revisión como una actividad rápida pero no como un instrumento para volver a reflexionar el tema, descubrir acerca de él y desarrollar su conocimiento. Hacer de la escritura un proceso y no un fin, cuando los docentes son comunicados que van a escribir esperan usualmente el último momento de entrega del producto, es necesario asegurar que los docentes escriban de acuerdo a sus pensamientos emergentes, los esbozos de ideas, las perspectivas posibles desde las cuales producir su texto. Si vamos organizando ideas antes de leer los referentes aseguramos tener un enfoque propio, y no escribir guiándose al punto de vista de las fuentes.

En el módulo de estrategias de formación de maestras la UPCH (2014) considera que la elaboración de un diagnóstico de necesidades de capacitación, el cual es un proceso permanente en tanto contempla un diagnóstico inicial del cual partimos y una constante revisión para detectar cambios y nuevas necesidades que se vayan presentando en los docentes.

En estos contextos de formación docente teniendo como eje al acompañamiento pedagógico, es fundamental la sistematización para ello una de las actividades fundamentales es la escritura reflexiva.

Jara (2014) citado por la UPCH (2018) indicó que los maestros pueden contribuir a una cultura de reflexión desde las vivencias que defina formar el hábito de la elaboración de registros constantes y oportunos: espacios de reunión reflexiva y de discusión, los cuales sirven para ir construyendo espacios de acción y reflexión que nos eviten estar andando sobre los asuntos de siempre y que signifiquen aportes efectivos a la toma de decisiones, en este sentido a veces no registramos, para la sistematización es fundamental el registro, para ello debemos de crear una cultura de la reflexión; espacios de reflexión para no estar en lo mismo y así evolucionar, que sea aporte para la toma de decisiones, la sistematización recoge los resultados obtenidos. Es importante además la participación de otros actores, uno de los aspectos más importantes de la sistematización son las lecciones aprendidas. En general no

aprendemos de las experiencias porque nos falta reflexionar, es decir no hay espacios para responder a las preguntas ¿Qué aprendemos?

Jennifer Moon (2007), para contribuir a la calidad de la reflexión, diseñó ejercicios para identificar el nivel de reflexión y promoverla. Sobre esta experiencia, Moon ha desarrollado el instrumento para analizar la escritura reflexiva. Moon sostiene que reflexionar no es una acción precisa (2007, p. 194), por lo tanto propone niveles, los mismos que son indicadores para valorar el nivel reflexivo: propuso cuatro niveles de escritura con reflexión: descriptiva: narra acciones con muy poca reflexión, se relaciona con ideas o información a un contexto más externo, el cual no es cuestionado. Escritura descriptiva con algo de reflexión este es un relato descriptivo que da algunos indicios para la reflexión, aunque ésta no es profunda, pero el relato es más que una simple historia. Escritura reflexiva (1) Hay descripción con énfasis en escritos reflexivos, con cierto nivel de análisis, muestra ser crítico con acciones propias o con la de otros. Se toma en cuenta varios puntos de vista, aunque no son analizados en profundidad. Escritura reflexiva (2) El escrito muestra una reflexión profunda, utiliza un marco de referencia y tiene conciencia crítica de los propios procesos mentales que se movilizan, incluyendo la reflexión. El relato reconoce que los acontecimientos se desarrollan en un determinado contexto histórico o social, lo que puede influir en la reacción de una persona. Son analizadas las múltiples perspectivas de una situación. Se observa un diálogo interno del autor.

Según la Universidad Peruana Cayetano Heredia (2017) consideró que la práctica de escribir promueve la observación y el conocimiento de la realidad, para ir más allá de la simple intuición. El hecho de escribir mejora estados de conciencia e interpretación, la elaboración de diarios por parte del profesor es una actividad intelectual, que requiere poder de síntesis y reflexión permanente. De modo similar por Williams, K- Woolliams, Mary y Spiro Jane enfatizan que la escritura reflexiva brinda orientación precisa y práctica sobre se puede mejorar la escritura reflexiva a través del pensamiento autorreflexivo, lectura y la escritura. Aplicando una variedad de técnicas y estrategias.

Para la elaboración del instrumento de medición de esta investigación se ha tenido en cuenta las siguientes dimensiones de la variable: escritura reflexiva. La primera es la adecuación a la situación comunicativa, es decir busca dar sentido a la reflexión en la práctica pedagógica, para ello se ha considerado características del texto reflexivo. Así tenemos propósito del texto a escribir, características de la escritura reflexiva, al respecto Gibbs (1998), citado por Domingo (2019) considera que este proceso involucra describir las acciones, identificar emoción, evaluar, analizar y proponer acciones, en este sentido se ha considerado además la interconexión con la práctica pedagógica, paralelo a ello se ha considerado la autocritica, la cual es una características esenciales para la reflexión (Dewey, 1980), citado por Rodrigues (2015). La segunda dimensión constituye la coherencia global y coherencia textual, para ello se ha analizado algunas características de la escritura académica, ya que dentro de ella se tiene a la escritura reflexiva, así en esta dimensión tenemos indicadores como el uso de conectores, la incorporación de figuras retóricas, la última dimensión constituye la competencia lingüística, siguiendo a las orientaciones que brinda la Unesco en la evaluación Terce, en la cual hace mención a aspectos convencionales del lenguaje como la ortografía, gramática y léxico, además de ello se ha implementado aspectos esenciales de la normativa APA, como la ejecución de citas textuales, estilos de formato y fuentes de información. Además de ello Carloni considera la necesidad de formar a los docentes como miembros de una comunidad disciplinar (2005).

Los especialistas del Ministerio de Educación (2017) en el Modulo: Enfoque Crítico Reflexivo para una Nueva Docencia, menciona que entre los registros realizados en este proceso por docente se promueve los siguientes niveles de escritura: (a) Descripciones: en estos escritos se registraron acciones o acontecimientos que se dieron en una sesión u otra actividad educativa que se dan durante o después de las sesiones. Ejemplo En la sesión de comunicación, los estudiantes no tenían en cuenta respuestas de las hipótesis antes de la lectura, por lo que registre las hipótesis, esto me sirvió para realizar la contratación de hipótesis. (b) Análisis de reflexión. En este caso se describió la situación junto a un análisis más profundo, coherente y racional. Ejemplo En las

sesiones de matemática, resulta coherente cuando partimos de la situación problemática, a partir de esta se dan los procesos didácticos, estos procesos permiten que los estudiantes logren capacidades. De acuerdo a la investigación como la de Freudthenthal se concluye que las situaciones didácticas. (c) Escritura de compromisos: estos párrafos constituyen escritos en las cuales el docente después de pasar por procesos valorativos, de acuerdo a una reflexión establece acciones a mejorar para hacer que los procesos fluyan de manera adecuada. Ejemplo. Planificar sesiones de aprendizaje de acuerdo a los procesos pedagógicos y didácticos del área, descubiertos en la reflexión: Introducir estrategias y/o actividades a partir de los saberes previos, intereses y necesidades de sus estudiantes, reducir de manera considerable las actividades poco significativas para los estudiantes. Hay diversos comentarios sobre el rol del docente, uno de ellos es que se demanda a un profesional reflexivo, investigador y crítico de sus roles, que sea capaz de producir conocimiento pedagógico y de impulsar innovaciones, esto no solo dentro de un grupo de estudiantes, si no en un contexto social, cultural y educativo” (Pascual 2001, p. 8)

III. METODOLOGÍA

En el III capítulo se da a conocer el tipo y diseño de investigación, variables y la operacionalización, así como la población, muestra de estudio y muestreo, técnicas e instrumentos para la recolección de datos, procedimiento, métodos de los análisis y aspectos éticos.

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo

La investigación es aplicada, ya que su finalidad fue, resolver un problema práctico, dicho objetivo fue determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la escritura reflexiva de los docentes de la institución educativa Julio C. Tello de Pisco – 2019, según el carácter de investigación es descriptiva, ya que describió fenómenos que se dieron durante la intervención.

De igual forma desde un punto de vista de alcance temporal esta investigación es transversal, ya que la información se recogió en un determinado momento. Paralelamente desde una mirada de la naturaleza de la investigación es cuantitativa, debido a que se centró en la observación de fenómenos susceptibles de ser cuantificados, usando metodología empírico analítico, es preciso indicar que se ha utilizado tanto la estadística descriptiva como la inferencial para procesar los datos recogidos.

3.1.2. Diseño

La investigación utilizó un enfoque cuantitativo, ya que siguió un proceso, el cual fue probatorio y medible, además se utilizó instrumentos para la recolección de datos, los que fueron procesados para comprobar las hipótesis de estudio. Según Hernández, Fernández y Batista (2014) el diseño es experimental con un nivel Pre-experimental, debido a que se manipuló la variable independiente, bajo condiciones debidamente controladas, con el objetivo de encontrar la causa que produce en la otra variable dependiente, además de tener un grado de control, se utilizó un instrumento, la cual se aplicó antes y después del tratamiento a un solo grupo de docentes, cuyo esquema se representa a continuación.

G.E. 01	X	02
---------	---	----

En dónde:

G.E.	Grupo Experimental: 25 docentes
01	Aplicación del Pre/test
X	Programa de escritura reflexiva.
02	Aplicación del Post – Test

3.2 Variables y operacionalización

Según Grau et al. (2004), citado por Carballo & Guelmes (2016) la variable es una definición asociada con hipótesis. Esta es una propiedad que adquiere diferentes valores en un determinado conjunto, su característica principal es que puede ser medida. De acuerdo a la investigación que puede ser cualitativa o cuantitativa, exige ejecutar la operacionalización de sus dimensiones en variables, de ello depende el nivel de medición y calidad de las pruebas realizadas. (p.12)

Para el trabajo de investigación se ha tenido la variable independiente: acompañamiento pedagógico y la variable dependiente: escritura reflexiva.

Según Wigodski la variable dependiente es un fenómeno que tiene la capacidades de influir o incidir en otras variables, siendo este la causa del fenómeno estudiado, por otro lado la variable dependiente son los cambios que han sufrido los sujetos como consecuencia de la manipulación de la variable independiente.

En esta investigación se ha operacionalizado la variable dependiente, para ello se presenta la definición conceptual, operacional, las dimensiones con los respectivos indicadores, así como también las escalas de medición y los niveles y rangos (ANEXO 3)

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1 Población

De acuerdo a Ventura la población viene a ser un conjunto de elementos que presentan características que se intentan estudiar. De ahí que la población de este estudio lo conforman 47 docentes de tres instituciones educativas de la

ciudad de Pisco, en donde se realiza acompañamiento pedagógico por una Universidad Privada de Lima Perú (2017, p.2) en el ANEXO 4 se presenta la muestra de este estudio.

3.3.2.Muestra

López define a la muestra como parte de una población en la cual se llevará a cabo la investigación, para seleccionar la muestra existen métodos o formulas (2004, p.3) para este estudio se ha tenido como muestra a 25 docentes de primaria de la institución educativa Julio C. Tello de Pisco (ANEXO 5)

3.3.3. Muestreo

López considera que el muestreo es una técnica para seleccionar un subconjunto de la población, para ello presenta tipos de muestreo como el probabilístico y el no probabilístico. (2004, p.3) para este trabajo se ha usado el muestreo no probabilístico, en este tipo de muestreo, todas las unidades que integran la población no tiene la posibilidad de ser seleccionada, también se le conoce como muestreo por conveniencia, no es aleatorio, razón por la que se desconoce la probabilidad de selección de cada unidad o elemento de la población, fue Intencional o deliberado. Como investigador se decidió según los objetivos, los elementos que integrarán la muestra, para los cuales se tuvo en cuenta:

Criterios de inclusión:

- Pertenecer a un programa de acompañamiento pedagógico.
- Estar participando en dicho programa más de un año.

Criterios de exclusión:

- Docentes que tienen otra intervención o programa.
- Docentes que son de otras áreas diferentes a comunicación y matemática.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos que han sido utilizados en este trabajo de investigación fueron: la observación del producto (escritura

reflexiva de los docentes), los mismos que fueron evaluados con una rúbrica de evaluación de producto (Vicerrectorado de Investigación UCV, 2020) (ANEXO 6) esta se aplicó a los escritos de los docentes antes y después de la aplicación del acompañamiento pedagógico en el año 2019. Se presente la ficha técnica del instrumento (ANEXO 7).

Según Hernández et al. (2014, P. 201) validar un instrumento es el grado en que un instrumento controla lo que se busca medir. El instrumento de medición no necesariamente puede validar, pero debe cumplir con una característica de ser confiable; en conclusión, es importante que debe ser confiable y legal.

En esta investigación, para la validez del instrumento, antes de aplicarse, se validó por cinco expertos, cuya calificación por cada uno de ellos resultó aplicable, dando así la conformidad de validez del instrumento (ANEXO 8).

Con la finalidad de verificar la confiabilidad del instrumento (rúbrica) se analizó mediante una Prueba Piloto a 15 maestros de la institución educativa Carlos Noriega Jiménez de Santa Cruz Paracas. Por consiguiente, se calculó el Coeficiente de Alfa de Crombach (teniendo en cuenta que se utilizó la rúbrica con opciones de respuestas policotómicas usando escala ordinal para validar la consistencia del instrumento.

La Prueba Piloto se aplicó a quince (15) docentes, con la finalidad de verificar la confiabilidad de los instrumentos: Rúbrica - Variable Escritura Reflexiva, estos datos se encuentran especificados (ANEXO 9). Asimismo, se presenta el detalle de los valores de Alfa de Cronbach para la variable Escritura Reflexiva. El Alfa de Crombach es igual a 0,86 por tanto la confiabilidad del instrumento es elevada (ANEXO 10)

3.5. Procedimientos

Para la recolección de información se coordinó previamente con la directora de la institución educativa, luego se pidió consentimiento a los maestros de la intervención, para la recolección de información y la aplicación del programa, este programa estuvo formado por sesiones con énfasis en desarrollar en los maestros

la escritura reflexiva. Estas actividades fueron conocidas por la directora y coordinadora pedagógica, además la escuela de postgrado emitió la carta que se presenta como ANEXO 11.

3.6. Métodos de análisis de datos

Para el análisis de datos se ha tenido en cuenta las siguientes acciones: se inició verificando que los datos se encuentren en concordancia con las respuestas, luego se codificó teniendo en cuenta sus niveles, de acuerdo a los propósitos de la investigación, esta base se construyó en Excel y se procesó en SPSS 25. Para la estadística descriptiva se representó con tablas de frecuencias y porcentajes.

Se hizo una revisión exhaustiva de los datos verificando su integridad de cada una de las respuestas; se codificó en sus respectivos niveles o rangos, de acuerdo a los objetivos de la investigación; para ello se utilizaron los programas de cálculo Excel 2016 y SPSS vr 25 en español.

Para representar el análisis descriptivo de los datos se utilizó la tabla de frecuencias y sus figuras de frecuencias correspondientes. De igual modo para el análisis inferencial se utilizó la prueba de Wilcoxon debido a que al ser sometido a la prueba de Shapiro, los resultados fueron no paramétricos, además por ser dos muestras relacionadas.

Para el análisis Inferencial: por la naturaleza de los datos (no siguen una distribución normal y por ser datos categóricos), se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, es una prueba no paramétrica (escala de valoración) aplicada a dos muestras independientes

Baremo escritura reflexiva

El instrumento utilizado para la medición tiene un total de 12 ítems, se utilizó la escala ordinal, según los criterios donde 0 = No aplica, 1 = A veces y 2 = Siempre, haciendo un puntaje máximo de 24 puntos, se ha tenido en cuenta el siguiente baremo para la categorización de la variable dependiente: 0-7 (inicio); 8-16 (proceso); 17-24 (satisfactorio). Donde los números son los rangos y las palabras son los niveles.

3.7 Aspectos éticos

En este trabajo se ha tenido en cuenta el trato con respecto, consideración y autonomía a los sujetos de investigación, protegiéndolos y brindándoles seguridad. Además la justicia, es el sentido de equidad que se debe evidenciar en todos los individuos, porque cada sujeto es diferente y necesita ser tratado acorde a su necesidad y el consentimiento informado, es un medio que sirve al investigador para proporcionar toda la información necesaria a los beneficiarios acerca del estudio y por último la voluntariedad, hace referencia a la participación sin presiones, coerción o influencia debida. Para la aplicación del instrumento y las sesiones de los talleres se ha tenido que coordinar con los directivos.

Esta investigación, utiliza fuentes bibliográficas basándose en las Normas APA. (American Psychological Association)

IV. RESULTADOS

En el capítulo IV se describen los resultados descriptivos, los mismos que son presentados en tablas de frecuencias con sus porcentajes, de igual manera su respectivo figura, han sido interpretados; de igual forma se presentan los resultados de la prueba de normalidad y la estadística inferencial (contraste de hipótesis general y específica), para ello se analizó la base de datos del pre test y post Test (ANEXO 12 y 13)

4.1. Estadística descriptiva.

Tabla 1
Niveles de Escritura Reflexiva en los docentes

Nivel de Escritura Reflexiva	Pre test		Post test	
	f	%	f	%
Inicio	19	76.0%	0	0.0%
Proceso	6	24.0%	2	8.0%
Satisfactorio	0	0.0%	23	92.0%
Total	25	100.0%	25	100.0%

Nota: Rúbrica aplicada a a muestra, datos obtenidos del SPSS.

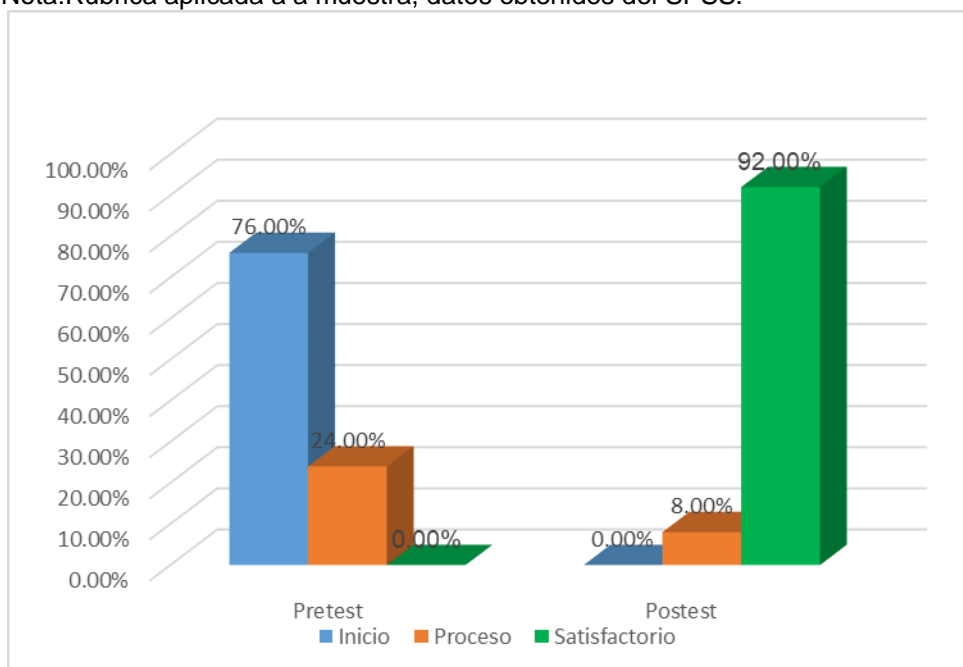


Figura 1. Niveles alcanzados en la escritura reflexiva por los docentes
Fuente: Tabla 8

Según los resultados de la tabla y figura en los resultados en el pretest se tiene en la evaluación inicial aplicado a la escritura reflexiva de los docentes, el 76% se ubica en el nivel inicio, del mismo modo se aprecia que el 24% de docentes se

ubicaron en el nivel de proceso, mientras que en el nivel satisfactorio no se tiene a ningún docentes. En cuanto a los resultados del postest después de los talleres para fortalecer la escritura reflexiva se observó un incremento significativo, es así que en el nivel de inicio no se tiene a ningún docente, al mismo tiempo se observa que en el nivel proceso se ubican el 8% de docentes, mientras que la mayoría de docentes se ubican en el nivel satisfactorio con el 92%.

Tabla 2

Niveles alcanzados en la dimensión 1: Adecuación a la situación de comunicación de la variable Escritura reflexiva

Dimensión 1	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Inicio	22	88,0%	0	0,0%
Proceso	3	12,0%	1	4,0%
Satisfactorio	0	0,0%	24	96,0%
Total	25	100,0%	25	100,0%

Nota:

Rúbrica aplicada a la muestra, datos obtenidos del SPSS 25

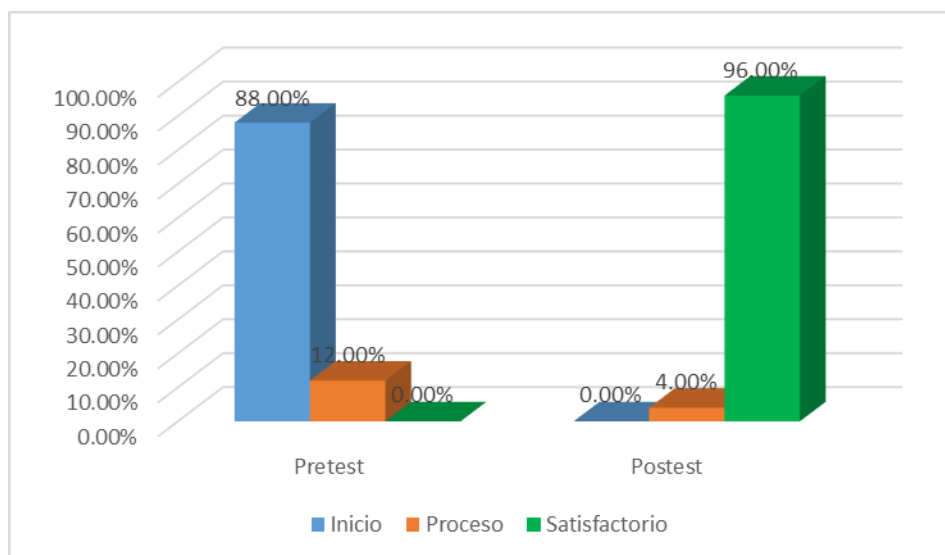


Figura 2. Niveles alcanzados en la escritura reflexiva: Dimensión Adecuación a la situación comunicativa

Fuente: Tabla 2

En los resultados iniciales con respecto a la dimensión adecuación a la situación comunicativa se observó en los docentes de la institución educativa Julio c. Tello, el 88% de docentes se ubican en el nivel inicio, del mismo modo se aprecia que el

12% de docentes se ubican en el nivel de proceso, mientras que ningún docente logró ubicarse en el nivel satisfactorio, después de la aplicación de las sesiones de escritura reflexiva en los docentes de la institución educativa Julio C. Tello de Pisco, los resultados en comparación con la evaluación de pretest hay una diferencia significativa, así se tiene que no hay ningún docente en el nivel de inicio, a su vez en el nivel de proceso se tiene al 4%, mientras que el 96% se observa que está en el nivel satisfactorio. En conclusión, hay mejorías significativas en la dimensión: se adecúa a la situación comunicativa, es decir hay seguridad en los docentes al escribir, reconociendo la importancia y calidad de la escritura que debe tener, ya que en él se describe de una manera reflexiva la práctica reflexiva, no solo de la práctica si no del escrito que se realiza, sino una reflexión del escrito ejecutado, cabe señalar que hay una diferencia significativa entre la evaluación inicial y la evaluación final.

Tabla 3

Niveles alcanzados en la dimensión 2: coherencia y cohesión textual de la variable Escritura Reflexiva

Dimensión 2	Pretest		Postest	
	f	%	f	%
Inicio	13	52.0%	0	0.0%
Proceso	12	48.0%	5	20.0%
Satisfactorio	0	0.0%	20	80.0%
Total	25	100.0%	25	100.0%

Nota: Rúbrica aplicada a la muestra, datos obtenidos del SPSS 25

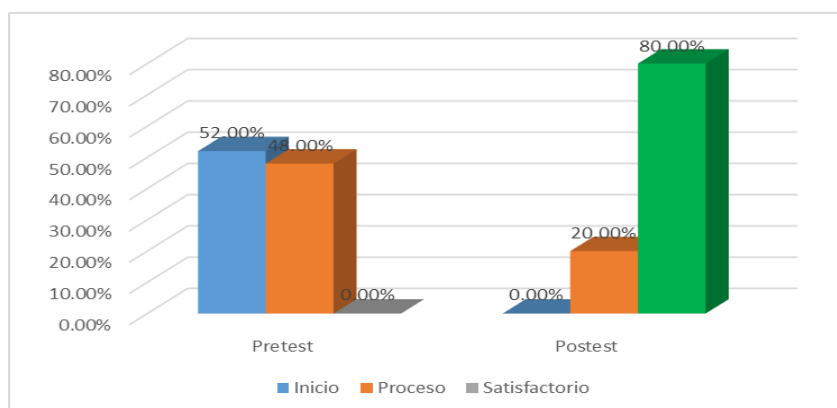


Figura 3. Niveles alcanzados en la escritura reflexiva: Dimensión Coherencia y cohesión textual

Fuente: Tabla 3

En cuanto a los hallazgos en la dimensión Coherencia y cohesión textual en los resultados iniciales se observó que los docentes se ubican en el nivel de inicio y de proceso, con un 52% y 48% respectivamente,. Del mismo modo en el en el postest se observó que después de la aplicación de sesiones de escritura reflexiva, los resultados finales en cuanto a la dimensión Coherencia y cohesión textual muestran un incremento con respecto a la evaluación antes de la intervención, así se tiene que el 20% se ubica en el nivel de proceso, mientras que la mayoría se ubica en satisfactorio con un 80%.

En conclusión, se muestra que el programa ha mejorado aspectos que tienen que ver con la coherencia y cohesión textual en el texto reflexivo, demostrando así la influencia del programa, conviene especificar que hay una diferencia significativa entre los resultados de la evaluación inicial y final.

Tabla 4

Niveles de la dimensión 3: Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica de la variable Escritura Reflexiva

Dimensión 3:	Pretest		Posttest	
	f	%	f	%
Inicio	11	44.0%	0	0.0%
Proceso	14	56.0%	4	16.0%
Satisfactorio	0	0.0%	21	84.0%
Total	25	100.0%	25	100.0%

Nota: Rúbrica aplicada a a muestra, datos obtenidos del SPSS 25

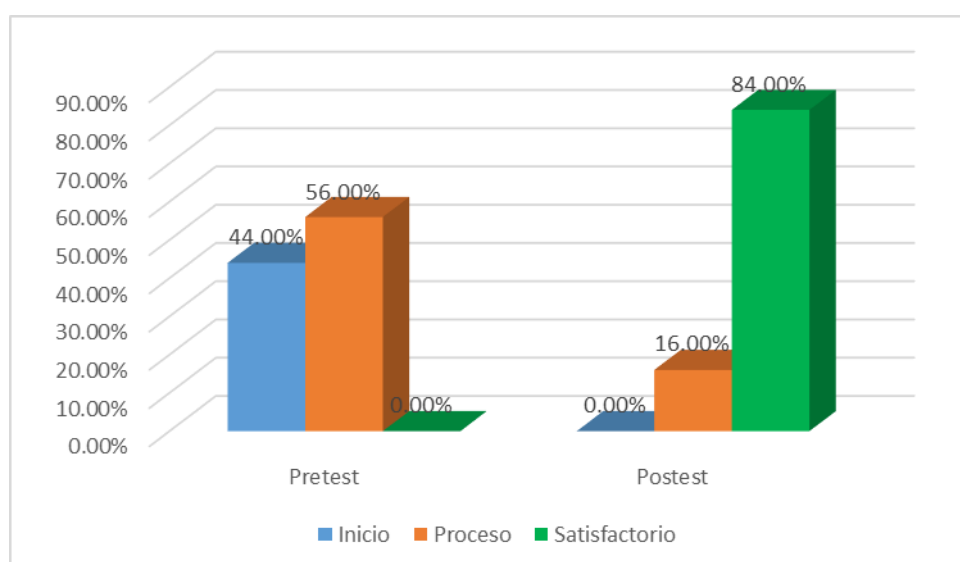


Figura 4. Niveles alcanzados en la escritura reflexiva: Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica Fuente: Tabla 11

Los resultados iniciales de la dimensión Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica en los docentes de la institución educativa Julio C. Tello muestran que la mayoría se ubica entre el nivel de inicio y de proceso, así se tiene que el 44% de docentes está en el nivel inicio. En el nivel de proceso se tiene al 56%. Después del acompañamiento pedagógico se evidencia a partir de los gráficos los resultados finales de la dimensión Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica en los docentes de la institución educativa Julio C. Tello, los cuales muestran que el 84% se ubican en el nivel satisfactorio, mientras que se tiene al 14% de docentes en el nivel de proceso.

4.2. Prueba de normalidad

Para la prueba de normalidad se planteó las siguientes hipótesis:

H₀ Si $p \geq 0,05$ los datos se distribuyen de forma normal.

H₁ Si $p < 0,05$ los datos no se distribuyen de forma normal

Además, se ha tenido en cuenta el nivel de significancia con 0,05.

Se utilizó el test de Normalidad Shapiro-Wilk por ser un contraste de ajuste que se utiliza para comprobar la distribución de los datos, el cual se usa para muestras pequeñas ($n \leq 50$). El estadístico propuesto por Shapiro-Wilk es:

$$W = \frac{D^2}{nS^2}$$

D es la suma de las diferencias corregidas.

Regla de decisión.

$p \geq 0,05$ Los datos se distribuyen normal.

$p < 0,05$ Los datos no se distribuyen normal.

Tabla 5
Prueba de normalidad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Variable :Escritura Reflexiva (pretest)	,533	25	,000
Dimensión: Adecuación a la situación comunicativa (pretest)	,384	25	,000
Dimensión: Coherencia y cohesión textual (pretest)	,639	25	,000
Dimensión: Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica (pretest)	,634	25	,000
Variable :Escritura Reflexiva (postest)	,308	25	,000
Dimensión: Adecuación a la situación comunicativa(postest)	,203	25	,000
Dimensión: Coherencia y cohesión textual (postest)	,493	25	,000
Dimensión: Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica (postest)	,445	25	,000

Fuente: SPSS 25

Conclusión:

De acuerdo al gráfico anterior se observa que la variable escritura reflexiva y sus dimensiones en el pretest como el posttest los datos no se distribuyen de forma normal, el promedio de $p < 0,05$, por consiguiente se rechaza la hipótesis nula con respecto a la normalidad, contrario a ello se acepta la no normalidad de datos, de manera que la prueba estadística a usarse para la comparación de datos relacionados fue la no paramétrica: Wilcoxon.

4.3. Resultados inferenciales

Contraste de hipótesis general

Se formuló las siguientes hipótesis:

H₁ = El acompañamiento pedagógico influye en la escritura reflexiva de los docentes.

H₀ = El acompañamiento pedagógico no influye en la escritura reflexiva de los docentes.

Se utilizó un margen de error del 0,005 y el estadístico no paramétrico a aplicarse fue el Test de los rangos signados de Wilcoxon definida por:

$$Z_t = \frac{T - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}$$

Z= es valor Z de T Wilcoxon

T= estadístico Wilcoxon

n = es tamaño de muestra

La regla de decisión es la siguiente:

Si $T = \min(T+, T-)$ < Valor crítico (para $n=25$; valor Crítico=89 Tabla T de wilcoxon)

y; $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Tabla 6
Valor del estadístico de contraste

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de prueba	
Escritura Reflexiva (postest) - Escritura Reflexiva (pretest)	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00	Z	-4,524 ^b
	Rangos positivos	24 ^b	12,50	300,00	Sig. Asintótica (bilateral)	,000
	Empates	1 ^c				
	Total	25				

a. Escritura Reflexiva (postest) < Escritura Reflexiva (pretest)

b. Escritura Reflexiva (postest) > Escritura Reflexiva (pretest)

c. Escritura Reflexiva (postest) = Escritura Reflexiva (pretest)

Fuente: SPSS 25

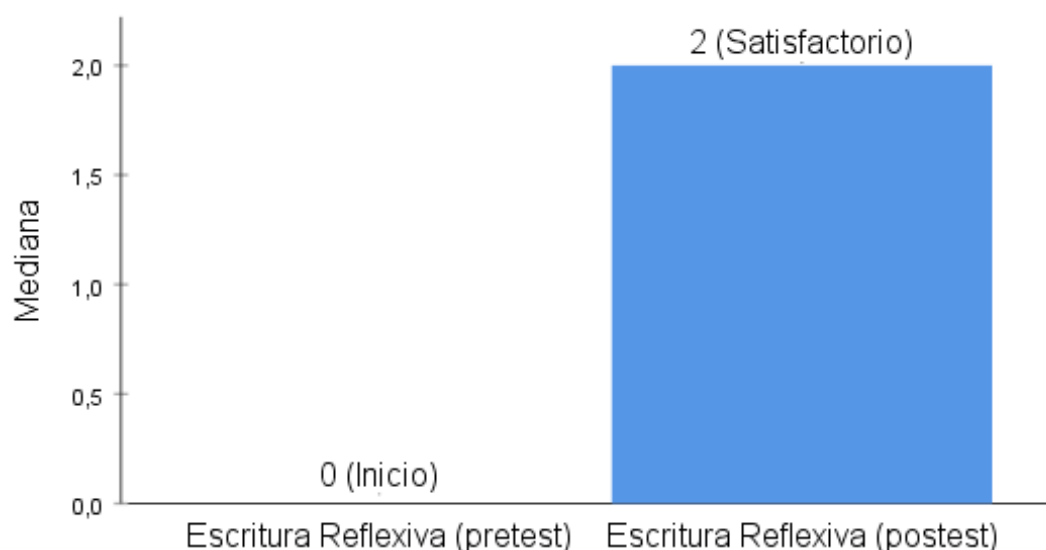


Figura 5. Mediana de los niveles de escritura reflexiva pretest y postest.

Conclusión

De la tabla 6 y figura 5 se concluye que después de la aplicación del acompañamiento pedagógico los docentes obtuvieron avances significativos en la escritura reflexiva, de igual modo el valor del estadístico $Z = -4,524$, cuyo p valor = $0,00 < 0,005$, al mismo tiempo se observa que $T^- = 0$ y $T^+ = 300$, por lo que $T = \text{Min}(0, 300) = 0$. Dado que el $T = 0 < 89$, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas entre los datos del pre test y post test, hallándose

en estos mejores niveles de logro. De la misma forma se observa un incremento de la mediana con respecto a los datos; mientras que en pretest se obtuvo una mediana; Me = 0(Inicio) en el post test la mediana, Me=2(Satisfactorio).

Por lo tanto, se concluye que el acompañamiento pedagógico influye significativamente en la escritura reflexiva de los docentes.

Contraste de hipótesis específica 1

Se planteó la hipótesis nula y alternativa, de la siguiente manera:

H₁ = El acompañamiento pedagógico influye en la adecuación a la situación comunicativa de los docentes

H₀ = El acompañamiento pedagógico no influye en la adecuación a la situación comunicativa de los docentes de la I.E. Julio C. Tello de Pisco.

Se utilizó el estadístico no paramétrico: Test de los rangos signados de Wilcoxon definida por:

$$Z_t = \frac{T - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}$$

Z= es valor Z de T Wilcoxon

T= estadístico Wilcoxon

n = es tamaño de muestra

La regla de decisión fue:

Si $T = \min(T+, T-) < \text{Valor crítico}$ (para $n=25$; valor Crítico=89 Tabla T de Wilcoxon)

y; $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Tabla 7
Valor del estadístico del contraste

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de prueba	
Adecuación a la situación comunicativa (postest)	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00	Z	-4,716 ^b
Adecuación a la situación comunicativa (pretest)	Rangos positivos	25 ^b	13,00	325,00	Sig.	,000
	Empates	0 ^c			asintótica(bilateral)	
	Total	25				

a. Adecuación a la situación comunicativa (postest) < Adecuación a la situación comunicativa (pretest)

b. Adecuación a la situación comunicativa (postest) > Adecuación a la situación comunicativa (pretest)

c. Adecuación a la situación comunicativa (postest) = Adecuación a la situación comunicativa (pretest)

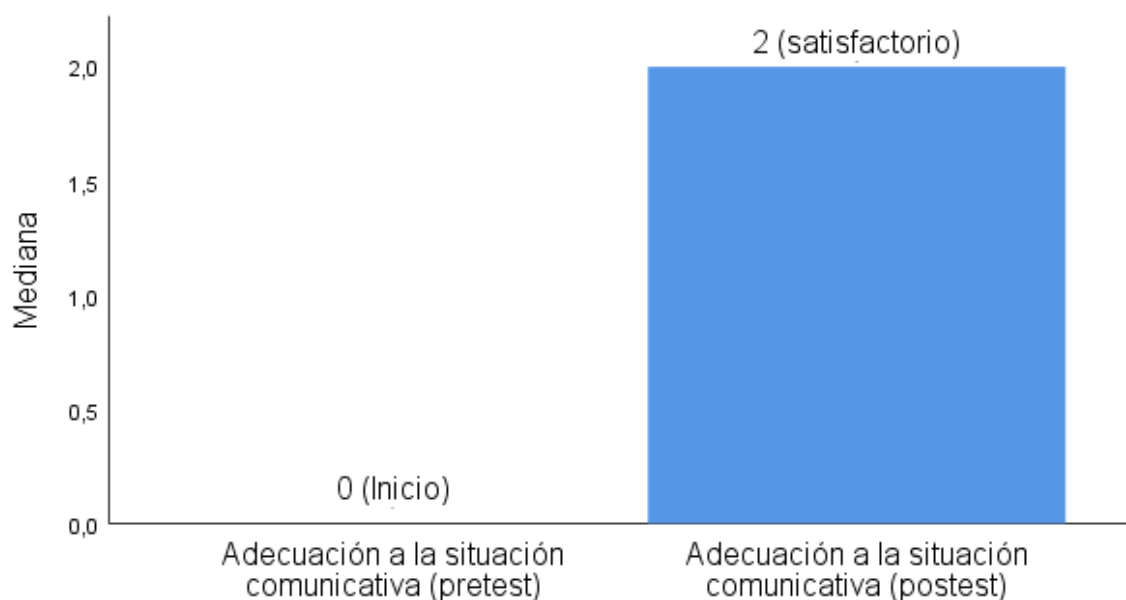


Figura 6. Mediana de los niveles de escritura reflexiva: dimensión adecuación a la situación comunicativa..

Fuente: Tabla 7

Conclusión

De la tabla 6 y figura 5 se concluye que después de la aplicación del acompañamiento pedagógico los docentes obtuvieron avances significativos en la dimensión adecuación a la situación comunicativa, de igual modo el valor del

estadístico $Z = -4,716$, cuyo p valor = $0,00 < 0,005$, al mismo tiempo se observa que $T^- = 0$ y $T^+ = 300$, por lo que $T = \text{Min}(0,325) = 0$. Dado que el $T = 0 < 89$, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas entre los datos del pre test y post test, hallándose en estos mejores niveles de logro. De la misma forma se observa un incremento de la mediana con respecto a los datos; mientras que en pretest se obtuvo una mediana; $Me = 0$ (Inicio) en el post test la mediana, $Me = 2$ (Satisfactorio). Por lo tanto, se concluye que el acompañamiento pedagógico influye significativamente en la dimensión adecuación a la situación comunicativa.

Contraste de hipótesis específica 2

Se inició planteando la hipótesis nula y alternativa, de la siguiente manera:

H_1 = El acompañamiento pedagógico influye en la coherencia y cohesión textual de los docentes de la I.E. Julio C. Tello de Pisco.

H_0 = El acompañamiento pedagógico no influye en la coherencia y cohesión de los docentes de la I.E. Julio C. Tello de Pisco.

El nivel de significancia fue de $0,005$ (5%) El estadístico no paramétrico a aplicarse es el Test de los rangos signados de Wilcoxon definida por:

$$Z_t = \frac{T - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}$$

Z = es valor Z de T Wilcoxon

T = estadístico Wilcoxon

n = es tamaño de muestra

La regla de decisión fue:

Si $T = \text{min}(T^+, T^-) < \text{Valor crítico}$ (para $n=25$; valor Crítico=89 Tabla T Wilcoxon)

y; $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Tabla 8
Valores del estadístico del contraste

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de prueba	
Coherencia y cohesión textual(postest)	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00	Z	-4,231 ^b
Coherencia y cohesión textual (pretest)	Rangos positivos	22 ^b	11,50	253,00	Sig. asintótica(bilateral)	,000
	Empates	3 ^c				
	Total	25				

a. Coherencia y cohesión textual(postest) < Coherencia y cohesión textual (pretest)

b. Coherencia y cohesión textual(postest) > Coherencia y cohesión textual (pretest)

c. Coherencia y cohesión textual(postest) = Coherencia y cohesión textual (pretest)

Fuente: SPSS 25

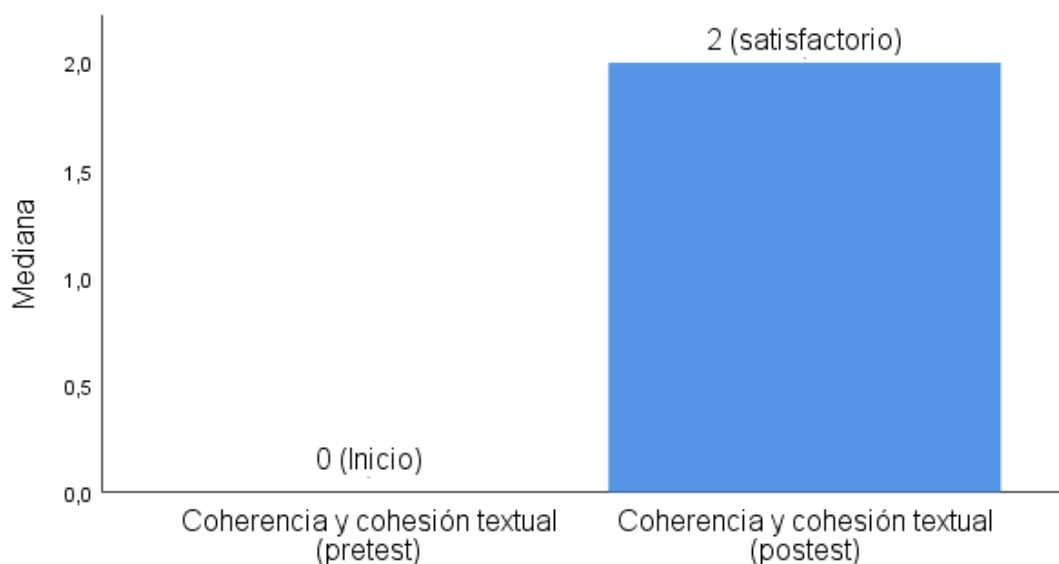


Figura 7. Mediana de los niveles de escritura reflexiva: Coherencia y cohesión textual. Pretest y Postest.

Fuente: Tabla 8

Conclusión

De la tabla 8 y figura 7 se concluye que después de la aplicación del acompañamiento pedagógico los docentes obtuvieron avances significativos en la dimensión coherencia y cohesión textual, de igual modo el valor del estadístico $Z = -4,231$, cuyo p valor = $0,00 < 0,005$, al mismo tiempo se observa que $T=0$ y

$T_+ = 300$, por lo que $T = \text{Min}(0, 253) = 0$. Dado que el $T = 0 < 89$, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas entre los datos del pre test y post test, hallándose en estos mejores niveles de logro. De la misma forma se observa un incremento de la mediana con respecto a los datos; mientras que en pretest se obtuvo una mediana; $Me = 0$ (Inicio) en el post test la mediana, $Me = 2$ (Satisfactorio). Por lo tanto, se concluye que el acompañamiento pedagógico influye significativamente en la dimensión coherencia y cohesión textual.

Contraste de hipótesis específica 3

Se inició planteando la hipótesis nula y alternativa, de la siguiente manera:

H₁ = El acompañamiento pedagógico influye en la corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica en los docentes de la I.E. Julio C. Tello de Pisco.

H₀ = El acompañamiento pedagógico no influye en la corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica en los docentes de la I.E. Julio C. Tello de Pisco.

Se utilizó un margen de error de 0,05. El estadístico no paramétrico a aplicarse es el Test de los rangos signados de Wilcoxon definida por:

$$Z_t = \frac{T - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}$$

Z= es valor Z de T Wilcoxon

T= estadístico Wilcoxon

n = es tamaño de muestra

Tabla 9
 Valor del estadístico de contraste

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de prueba	
Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica (postest)	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00	Z	-4,344b
Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica (pretest)	Rangos positivos	23 ^b	12,00	276,00	Sig.	,000
	Empates	2 ^c			asintótica(bilateral)	
	Total	25				

a. Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica (postest) < Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica (pretest)

b. Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica (postest) > Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica (pretest)

c. Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica (postest) = Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica (pretest)

Fuente: SPSS 25

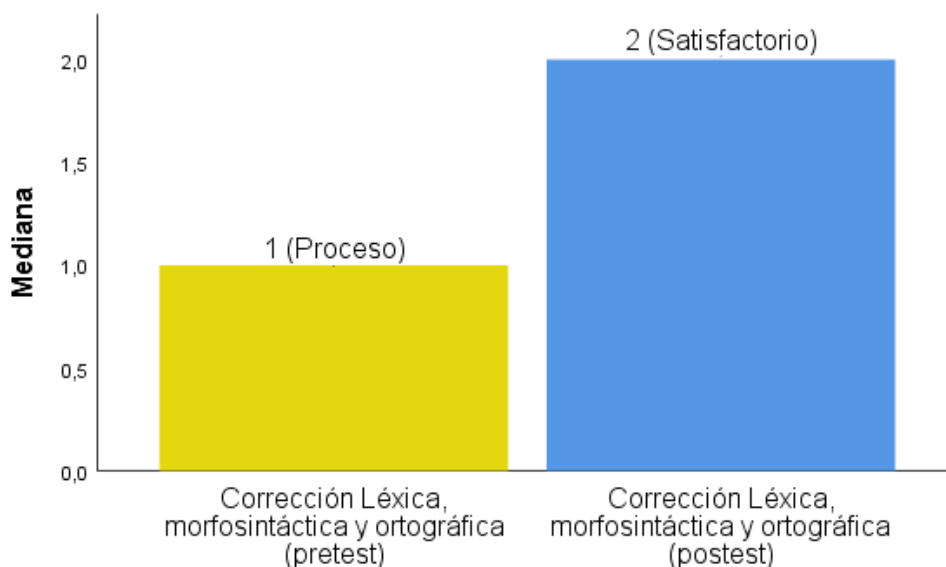


Figura 8. Mediana de los niveles de escritura reflexiva: Corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica.

Fuente: Tabla 9

Conclusión

De la tabla 9 y figura 8 se concluye que después de la aplicación del acompañamiento pedagógico los docentes obtuvieron avances significativos en la dimensión corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica, de igual modo el valor

del estadístico $Z = -4,344$, cuyo p valor = $0,00 < 0,005$, al mismo tiempo se observa que $T^- = 0$ y $T^+ = 276$, por lo que $T = \text{Min}(0, 276) = 0$. Dado que el $T = 0 < 89$, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas entre los datos del pre test y post test, hallándose en estos mejores niveles de logro. De la misma forma se observa un incremento de la mediana con respecto a los datos; mientras que en pretest se obtuvo una mediana; $Me = 1$ (Proceso) en el post test la mediana, $Me = 2$ (Satisfactorio). Por lo tanto, se concluye que el acompañamiento pedagógico influye significativamente en la dimensión corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica.

V. DISCUSIÓN

En el capítulo V se presenta la discusión, en la cual se sintetiza los principales hallazgos, esta parte del informe apoya y compara los resultados encontrados con las teorías y literatura científica actual. Además, describe las fortalezas y debilidades de la metodología utilizada, e incluye la relevancia de la investigación en relación con el contexto científico social en la que se desarrolla.

Los resultados de la hipótesis general establecieron que la aplicación del acompañamiento pedagógico los docentes obtuvieron avances significativos en la escritura reflexiva, de igual modo el valor del estadístico $Z = -4,524$, cuyo p valor = $0,00 < 0,005$, al mismo tiempo se observa que $T^- = 0$ y $T^+ = 300$, por lo que $T = \text{Min}(0,300) = 0$. Dado que el $T = 0 < 89$, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas entre los datos del pre test y post test, hallándose en estos mejores niveles de logro. De la misma forma se observa un incremento de la mediana con respecto a los datos; mientras que en pretest se obtuvo una mediana; $Me = 0$ (Inicio) en el post test la mediana, $Me = 2$ (Satisfactorio). Por lo tanto, se concluye que el acompañamiento pedagógico influye significativamente en la escritura reflexiva. Estos resultados fueron semejantes a los estudios de Jarpa & Becerra. (2019) quienes concluyeron que el reconocimiento de la escritura como una herramienta que recoge la reflexión pedagógica de los estudiantes en educación utilizando diversos géneros pedagógicos en la práctica pedagógica. Pasternak y Rigoni (2015) indicaron que se desarrolla la escritura, leyendo, reflexionando y practicando estrategias refinadas por muchos académicos, investigadores, teóricos y otros profesionales en su campo particular, los maestros que escriben libremente y son alentados llegan a escribir en los estudios que realizan, también Burton, Quirke, Reichmann y Kreeft (2016) quienes sostuvieron que una manera de escribir de manera reflexiva es fomentando la cooperación, estos espacios generan reflexión.

El estudio ejecutado nos muestra que los espacios de escritura reflexiva bajo un modelo de construcción a partir de la experiencia generan mejoras en el desempeño docente, por lo que son semejantes a las ideas planteadas por: Dewey (1989) quien indicó que la reflexión radica su importancia en el actuar de manera consciente, sistematización del trabajo y del significado de la acción.

Shön (1987) sostuvo que el proceso reflexivo debe ayudar a mejorar la respuesta docente ante situaciones diarias, teniendo en cuenta que el profesional debe movilizar sus recursos cognitivos y emocionales al acto educativo. Tagle (2011), considero que las creencias son elementos importantes en la práctica del maestro, estos deben de ser conocidas y el Minedu (2018) considero que hay tres tipos de escritura de los docentes: las descripciones, análisis de reflexión y escritura de compromisos. Sin embargo, los resultados del estudio fueron diferentes a los resultados de los estudios de Carl, A & Strydom, S (2017), quienes sostuvieron que los maestros docentes aún requieren apoyo en la escritura reflexiva. Pinya, Tur y Rosselo (2016) indicaron que los aspectos sociales y de colaboración del uso del portafolio electrónico dentro del contexto dado no están acordes a una sistematización adecuada, Sánchez (2015) indico que hay dificultades en la escritura de textos argumentativos, hay procesos que no se ejecutan en la escritura de estos textos como en el momento de planificar y evaluar; respectivamente.

Los resultados de la hipótesis específica 1 establecieron que la aplicación del acompañamiento pedagógico permitió que los docentes obtuvieron avances significativos en la dimensión adecuación a la situación comunicativa, de igual modo el valor del estadístico $Z = -4,716$, cuyo p valor = $0,00 < 0,005$, al mismo tiempo se observa que $T_{-}=0$ y $T_{+}=300$, por lo que $T = \text{Min}(0,325)=0$. Dado que el $T=0 < 89$, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas entre los datos del pre test y post test, hallándose en estos mejores niveles de logro. De la misma forma se observa un incremento de la mediana con respecto a los datos; mientras que en pretest se obtuvo una mediana; $Me = 0$ (Inicio) en el post test la mediana, $Me=2$ (Satisfactorio). Por lo tanto, se concluye que el acompañamiento pedagógico influye significativamente en la dimensión adecuación a la situación comunicativa. Estos resultados fueron semejantes a los estudios de Domingo (2019), quien indico que quienes mencionan que el aprendizaje experiencial es un proceso en donde se juntan la construcción del saber y la transformación del conocimiento y las capacidades, de esta manera hay una construcción del conocimiento para transformar la realidad. (Gibbs, 1998) sostuvo que el texto reflexivo es uno de los textos académicos de mayor incidencia es la reflexión

porque los que escriben identifican acciones de su quehacer, asumiendo una responsabilidad, argumentando ideas y sobre todo utilizando un lenguaje propio del saber pedagógico. Dewey (1989) precisó que el pensamiento se origina en una confusión, una duda, desde este momento, es fundamental un plan para salir del problema, para ello recurrimos a los saberes previos y luego usar la crítica para encontrar fundamentos teóricos argumentados, revisando datos, para encontrar propuestas que ayuden a replantear el problema. Sin embargo los resultados en cuanto a esta dimensión fue diferente al estudio de Carloni (2017) quien sostuvo que los docentes hacen uso de la reproducción textual de otros escritos lo que genera dificultades para crear textos propios, intencionados que transforman conocimientos.

Los resultados de la hipótesis específica 2 establecieron que la aplicación del acompañamiento pedagógico permitió avances significativos en la dimensión coherencia y cohesión textual, de igual modo el valor del estadístico $Z = -4,231$, cuyo p valor = $0,00 < 0,005$, al mismo tiempo se observa que $T^- = 0$ y $T^+ = 300$, por lo que $T = \text{Min}(0,253) = 0$. Dado que el $T = 0 < 89$, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas entre los datos del pre test y post test, hallándose en estos mejores niveles de logro. De la misma forma se observa un incremento de la mediana con respecto a los datos; mientras que en pretest se obtuvo una mediana; $Me = 0$ (Inicio) en el post test la mediana, $Me = 2$ (Satisfactorio). Por lo tanto, se concluye que el acompañamiento pedagógico influye significativamente en la dimensión coherencia y cohesión textual, estos resultados son semejantes a los estudios ejecutados por Gibbs (1988) quien indicó que el ciclo reflexivo, describir acciones, sentimientos, evaluar, analizar y proponer plan de acción. Moon (2007) sostuvo que los escritos parten de las descripciones y se debe de dar mayor énfasis a los comentarios reflexivos con un análisis de profundidad. El Ministerio de Educación (2018) consideró que el docente tiene niveles de escritura, parte de la descripción hasta llegar a un análisis profundo y Jarpa y Becerra (2019) propuso que es fundamental implementar un nuevo género para la educación, el género de la reflexión pedagógica. Sin embargo, es diferente con los aportes de Carloni (2005) quien sostuvo que en la escritura académica usualmente no se escribe con intertextualidad, es decir una escritura a partir de la

lectura profunda.

Los resultados de la hipótesis específica 3 establecieron que la aplicación del acompañamiento pedagógico los docentes obtuvieron avances significativos en la dimensión corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica, de igual modo el valor del estadístico $Z = -4,344$, cuyo p valor = $0,00 < 0,005$, al mismo tiempo se observa que $T^- = 0$ y $T^+ = 276$, por lo que $T = \text{Min}(0, 276) = 0$. Dado que el $T = 0 < 89$, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas entre los datos del pre test y post test, hallándose en estos mejores niveles de logro. De la misma forma se observa un incremento de la mediana con respecto a los datos; mientras que en pretest se obtuvo una mediana; $Me = 1$ (Proceso) en el post test la mediana, $Me = 2$ (Satisfactorio). Por lo tanto, se concluye que el acompañamiento pedagógico influye significativamente en la dimensión corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica. Estos resultados se asemejan a los trabajos de investigación de Jarpa y Becerra (2019) quienes sostuvieron que el modelaje y el andamiaje del género de reflexión pedagógica permite mejorar las competencias y la utilización de determinados géneros pedagógicos.

VI. CONCLUSIONES

En el capítulo VI se presentan las conclusiones como consideraciones finales las mismas que responden a los objetivos generales y específicos.

1. Se determinó que el acompañamiento pedagógico influyó significativamente en la escritura reflexiva de los docentes de la institución educativa Julio C. Tello, según el análisis de los datos estadísticos, ya que se obtuvo una T de Wilcoxon = 0, que es menor a 85, que es el valor crítico de $p=0,000$ y este es $< 0,05$, paralelo a ello se tuvo un incremento en la mediana de datos del pretest con respecto al postest, por lo mencionado anteriormente permite afirmar que el acompañamiento pedagógico, influyó de manera positiva y significativa en la escritura reflexiva de los docentes.
2. Se determinó que el acompañamiento pedagógico produjo logros positivos y significativos en la escritura reflexiva: dimensión adecuación a la situación comunicativa de los docentes de la institución educativa Julio C. Tello, según el análisis de los datos estadísticos, ya que se obtuvo una T de Wilcoxon = 0, que es menor a 85, que es el valor crítico de $p=0,000$ y este es $< 0,05$, paralelo a ello se tuvo un incremento en la mediana de datos del pretest con respecto al postest, por lo mencionado anteriormente permite afirmar que el acompañamiento pedagógico, influyó de manera positiva y significativa en la dimensión: adecuación a la situación comunicativa.
3. Se determinó que el acompañamiento pedagógico produjo logros positivos y significativos en la escritura reflexiva: dimensión coherencia y cohesión textual de los docentes de la institución educativa Julio C. Tello, según el análisis de los datos estadísticos, ya que se obtuvo una T de Wilcoxon = 0, que es menor a 85, que es el valor crítico de $p=0,000$ y este es $< 0,05$, paralelo a ello se tuvo un incremento en la mediana de datos del pretest con respecto al postest, por lo mencionado anteriormente permite afirmar que el acompañamiento pedagógico, influyó de manera positiva y significativa en la dimensión: coherencia y cohesión textual

4. Se determinó que el acompañamiento pedagógico produjo logros positivos y significativos en la escritura reflexiva: dimensión la corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica, según el análisis de los datos estadísticos, ya que se obtuvo una T de Wilcoxon = 0, que es menor a 85, que es el valor crítico de $p=0,000$ y este es $< 0,05$, paralelo a ello se tuvo un incremento en la mediana de datos del pretest con respecto al postest, por lo mencionado anteriormente permite afirmar que el acompañamiento pedagógico, influyó de manera positiva y significativa en la dimensión corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica.

VII. RECOMENDACIONES

En el capítulo VII se presentan las recomendaciones los mismos que se relacionan con los hallazgos de la investigación, el método, los instrumentos utilizados, la aplicabilidad o el planteamiento de nuevos problemas o variables de investigación.

1. Ampliar la investigación a mayor periodos, teniendo en cuenta intervenciones completas de un programa que pueden tener una duración de un ciclo, una carrera, etc. y utilizar más criterios de las comparaciones realizadas en la investigación, se sugiere que se compare por tipos de instituciones, edades, regiones, ugeles, nivel en la que trabaja, cargo que ocupa: docente y director, etc.
2. Desarrollar investigaciones utilizando otras variables independientes como el estilo liderazgo, las evaluaciones de desempeño o de ascenso, en cuanto a la variable dependiente se sugiere utilizar otras dimensiones como el análisis, los sentimientos, evaluación, propuestas o plan de acción, para esta variable se sugiere utilizar fuentes de información de otros idiomas como ingles (reflexive writing)
3. Hacer mejoras en el proceso de recolección de datos, técnicas y/o instrumentos de medición utilizados. con respecto a las técnicas se pueden evaluar los escritos mediante autoevaluación y se puede comparar con una evaluación por otra persona, se sugiere también utilizar otros formatos de escritura como el uso de los blog o mediante un repositorio digital.
4. Aplicar la investigación utilizando otro diseño diferente a experimental, por ejemplo se sugiere realizar una investigación descriptiva ampliando la muestra de diversas instituciones educativas, en cuanto al trabajo cuasi experimental serviría para hacer una comparación del grupo experimental y el grupo de control.

VIII. PROPUESTA

**PROMOVIENDO EL GÉNERO DISCURSIVO:
ESCRITURA REFLEXIVA**

**AUTOR:
CASTRO VENTURA FROY FRANCISCO**

**LIMA – PERÚ
2020**

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Institución universitaria** : Universidad Cesar Vallejo
- 1.2. Lugar** : Lima
- 1.3. Dirigido a** : Docentes de educación básica.
- 1.4. Investigador** : Mgtr. Froy Francisco Castro Ventura
- 1.5. Duración** : 8 sesiones de aprendizaje

II. Justificación

Al finalizar el trabajo de investigación: influencia del acompañamiento pedagógico en los docentes de la institución educativa Julio C. Tello de Pisco, y al haber determinado la significancia consideramos la pertinencia en la práctica pedagógica.

La calidad que tienen los docentes en sus escritos acerca de lo que sucede en el proceso de aprendizaje supone un dominio de la práctica reflexiva, llegando a una reflexión profunda, de esta manera aseguramos el compromiso con el rol docente en la calidad de las acciones que se cumple en un proceso de aprendizaje, por otro lado la pedagogía viene teniendo diferentes aportes de otras ciencias, por esta razón en procesos que intervienen en la pedagogía y en la didáctica debe de haber espacios en las cuales se construyen conocimientos a partir de verdaderas experiencias de aprendizaje, las mismas que deben de ser sistematizadas, solo así se aseguramos estas lleguen a otros docentes para la mejora de su práctica pedagógica. Ya que no hay aprendizaje sin reflexión, ni reflexión sin aprendizaje, mientras enseñamos continuamos buscando, indagando, estos resultados deben ser registrados a través de un nuevo género discursivo denominado escritura reflexiva. Esta escritura permite al docente no solo registrar su reflexión, también mejora sus capacidades comunicativas.

III. Descripción de la problemática

Diversas investigaciones que se estudiaron para ese trabajo concluyen que la escritura es un proceso que involucra capacidades de comprensión lectora, análisis, síntesis, es decir es una herramienta para producir conocimientos, los mismos que sirven para una pedagogía crítica que ayuda a mejorar aprendizajes, el conocimiento se sistematiza y de

demuestra, la mayoría de aprendizajes se demuestran con evidencias, muchos de ellos son escritos, se observa que una persona tiene dominio de determinadas competencias cuando produce escritos, al escribir activamos capacidades mentales, como la inferencia, el razonamiento, la memoria, etc. Además de otros procesos, emotivos, motrices y mentales. En el currículo nacional vigente se presenta la competencia de escritura con capacidades y sus respectivos desempeños, si hacemos un análisis de los estándares y como docentes haremos un ejercicio no llegaremos a los estándares, cuando los docentes dejan evidencias de escritos como comentarios en un curso virtual, un informe descriptivo de aprendizaje, la planificación de una sesión de aprendizaje; estos tendrán en común: la escasa coherencia textual, la escasa fundamentación, la ausencia de figuras retóricas, entre otros. Escribir es una palabra muy utilizada en la educación, sin embargo, los maestros tienen muchas dificultades en la escritura, en principio no hay una práctica constante de escritura, conviene aclarar que escribir de manera reflexiva demanda aun la movilización de procesos mentales como la identificación de actividades ejecutadas, sentimientos, evaluación, análisis, propuestas o plan de acción. Este tipo de escritura se demuestran en actividades como identificar problemática de la práctica, una bitácora, etc. La reflexión en los últimos años se ha tomado como propuesta para la mejora de la calidad profesional, sin embargo, las evidencias nos muestran que hay deficiencias en la escritura reflexiva de los docentes, por lo que la investigación ejecutada propone acciones para contribuir al desarrollo profesional.

IV. Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos e indirectos

Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos

Esta propuesta ayuda a los maestros, su apropiación genera mejora en los niveles de reflexividad.

Impacto de la propuesta en los beneficiarios indirectos

Al ser el maestro reflexivo en su práctica pedagógica, implementará acciones de mejora a partir de análisis, evaluación y plan de acción, por lo

que mejorará la planificación, implementación y evaluación curricular, de este modo los estudiantes tendrán mejores oportunidades de aprendizaje.

V. Objetivos:

General:

- Desarrollar capacidades reflexivas de la práctica pedagógica como alternativa para mejorar procesos de aprendizaje.

Específicos:

- Promover la sistematización de experiencias auténticas de aprendizaje que suceden en la práctica pedagógica.
- Mejorar la calidad de los escritos de los docentes teniendo en cuenta la competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia lingüística.
- Identificar dificultades en la práctica pedagógica a partir del análisis.
- Incorporar en la práctica de aprendizaje un nuevo género discursivo denominado: escritura reflexiva.

VI. RESULTADOS ESPERADOS

PROPÓSITO	POSIBLES RESULTADOS	META
Conocer la estructura y procesos para la escritura reflexiva.	Planifican teniendo en cuenta la estructura macro textual, a partir de una situación comunicativa.	Formato y procesos de textos.
Promover la reflexión de la práctica pedagógica en el aula.	Identificación del nivel de reflexión a partir de un instrumento de niveles de reflexión.	Instrumentos de reflexión.
Elaborar un diagnóstico del problema identificado y plantear los objetivos de investigación acción.	Docentes que identifican problemas causas y consecuencias desde su rol.	Árbol de problemas y objetivos.
Desarrollar la fase diagnóstica, marco de referencia, plan de acción de la investigación acción como medio para la reflexión de la práctica pedagógica.	Diagnóstico, marco de referencia y plan de acción escrito.	Diagnóstico, marco de referencia y plan de acción por docente.
Implementar el Proyecto de Investigación Acción.	Reflexión de los resultados y dificultades en la aplicación de un programa de investigación acción.	Proyecto de investigación acción.
Vivenciar el desarrollo de la	Técnicas de corrección de	Técnicas

producción de textos usando técnicas de corrección.	textos.	
Promover las buenas practicas del docente desde la reflexión y el relato, para el fortalecimiento de sus capacidades.	Identificación de buenas prácticas en su trabajo pedagógico, teniendo en cuenta características.	Buena práctica en la escuela.
Escritura de un relato pedagógico a partir de procesos de la escritura reflexiva.	Escribe un relato a partir de su experiencia en una intervención.	Relato pedagógico por docente.

VII. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD	INICIO DEL PLAN	DURACIÓN DEL PLAN	INICIO REAL	DURACIÓN REAL	PERIODOS							
					1	2	3	4	5	6	7	8
Coordinaciones	4	3	1	4	1	2	3	4	5	6	7	8
Evaluación de entrada	1	6	1	6	1	2	3	4	5	6	7	8
Sensibilización	2	4	2	5	1	2	3	4	5	6	7	8
Ejecución de sesiones	4	8	4	6	1	2	3	4	5	6	7	8
Actividades de reflexión	4	2	4	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Evaluación de salida	4	3	4	6	1	2	3	4	5	6	7	8

VIII. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA.

La propuesta se ejecutara bajo un enfoque critico reflexivo, el cual sostiene que el docente para mejorar tiene que partir de acciones reflexivas a partir de temáticas diarias de su rol como docente, investigando y reflexionando de manera grupal, utilizando el método socrático, utilizando preguntas: conceptuales aclaratorias, para comprobar conjeturas o supuestos, que exploran razones y evidencia, sobre puntos de vista y perspectivas y para comprobar implicaciones y consecuencias, estos espacios se llevan en jornadas presenciales, dando protagonismo a los participantes.

REFERENCIAS

- Alberca La Torre, R., & Frisancho, S. (2011). Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho. *Educación*, 20(38), 25-44. Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2601>
- Anijovich, Rebeca, & Capelletti, Graciela (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28),74-92.[fecha de Consulta 11 de Julio de 2020]. ISSN: 1515-9485. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384555587005>
- Ayala, C. (2019) Taller comunicándonos en las competencias comunicativas y competencias interculturales en docentes de una universidad privada [Tesis Doctoral - Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional UCV http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/26331/Ayala_ACE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Balarin, M. & A. Escudero (2019). El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano (Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes). Lima: UNESCO Lima. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>
- Bonk, C. J., & Kim, K. A. (1998). Extending sociocultural theory to adult learning. In M. C. Smith & T. Pourchot (Eds.), *The educational psychology series. Adult learning and development: Perspectives from educational psychology* (p. 67–88). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Burton, J. et al (2010) *Reflexive Writing A Way to Life Teacher Learning* TESL-EJ Publications. http://tesl-ej.org/books/reflective_writing.pdf
- Carballo, M. & Guelmes, E.(2016). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 140-150. Recuperado en 21 de mayo de 2020, de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100021&lng=es&tling=es.

- Carecero, I. (2019) Dewey, el pionero de la práctica reflexiva, Plataforma Internacional Practica Reflexiva, metodologías formativas basadas en la Reflexión, Barcelona España. Recuperado de: <https://practicareflexiva.pro/el-pionero-de-la-practica-reflexiva/>
- Carl, A.y Strydom, S. (2017) E-Portfolio como herramienta de reflexión durante la práctica docente: la interacción entre variables contextuales y disposicionales. South African Journal of Education , 37 (1), 1-10.
<https://dx.doi.org/10.15700/saje.v37n1a1250>
- Carlino, Paula (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria . Educere, 8(26),321-327.[fecha de Consulta 11 de Julio de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35602605>
- Castro, J. (2018) El efecto de acompañamiento docente sobre las prácticas pedagógicas [Tesis de maestría- Universidad del Pacífico] Repositorio de la Universidad: <https://ciup.up.edu.pe/proyectos/el-efecto-acompanamiento-docente-practicas-pedagogicas/>
- Cuenca, R. y Vargas C. (2018) El estado de políticas públicas docentes. (Documento de Trabajo) 242. Serie Educación. Instituto de Estudios Peruanos. Lima.
- Dirección de Investigación UCV Lima Este (2019). Resolución 002-2019-DI/UCV-LE: Directivas para los procesos de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación de la Universidad César Vallejo Filial Lima Campus Lima Este. Versión 2. Aprobada el 22 de febrero de 2019.
- Domingo, A Y Anijovich R. (2017). Coord. Práctica Reflexiva: escenarios y horizontes. Avances relevantes en el contexto internacional. Buenos Aires: Aique.
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014) La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Madrid: Narcea. ISBN 9-788427-719996 •

- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken (Alemania): Publicia. ISBN 978-3-639-55345-1
- Estrada, F.F., & Rahman, H.M. (2014). Reflective Journal Writing as an Approach to Enhancing Students' Learning Experience. https://pdfs.semanticscholar.org/1299/96274dd1c246e178006e404078dcfb94969e.pdf?_ga=2.221340184.142970083.1594503311-590120957.1594503311
- Jarpa Azagra, M., Haas Prieto, V., & Collao Donoso, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 163-178. doi:10.4067/S0718-07052017000200009
- Jarpa Azagra, Marcela, & Becerra Rojas, Nelson. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos (La Serena)*, 29(2), 364-381. <https://dx.doi.org/10.15443/rl2928>
- Jarpa-Azagra, Marcela. (2019). Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 85-101. <https://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a04>.
- Kalk, K., Luik, P., Taimalu, M., & Täht, K. (2014). Validity and reliability of two instruments to measure reflection: a confirmatory study. *Trames*, 18(2), 121-135. Estonia. doi: 10.3176/tr.2014.2.02
- Kotze, J., Fleisch, B., Taylor, S., (2019) Alternative forms of early grade instructional coaching: Emerging evidence from field experiments in South Africa, *International Journal of Educational Development*, Elsevier, disponible en <https://ideas.repec.org/a/eee/injoed/v66y2019icp203-213.html>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*.
- Universidad de Melbourne (2020, 1 de mayo) Reflexive Writing. [Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=SntBj0FIAPw&t=13s>

- López, P. (2004). Población muestra y muestreo. Punto Cero, 09(08), 69-74. Recuperado en 21 de mayo de 2020, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es.
- Marín, C., Pava, B. Burgos, L. y Gutiérrez, G., (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 154-175.
DOI: 10.17151/rlee.2019.15.1.9
- Meierdirk Ch. (2018) *The Complexities Of Reflective Practice In Teacher Education: A New Approach* (Tesis de Doctorado). University Of Portsmouth, Reino Unido Charlotte
- Metis G. (2018) *Evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado*. Informe final: Proyecto FORGE, Lima Perú.
- Ministerio de Educación (2019) *Normas que orientan el Acompañamiento Pedagógico*. Lima
- Ministerio de Educación (2008). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima
- Ministerio de Educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima Perú. MINEDU. Aprobado mediante Resolución Ministerial N^o 0547-2012-ED.
- Moon, J. (2004). *Reflection in learning & professional development: theory and practice*, (1^a ed.). Recuperado de <http://www.amazon.com>
- Mulder, P. (2018). *Ciclo reflexivo de Gibbs por Graham Gibbs*. Recuperado [19/04/2020] de toolshero: <https://www.toolshero.com/management/gibbs-reflective-cycle-graham-gibbs/>
- Naciones Unidas (2015) *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 27 de setiembre de 2019 de: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformigourworld>

- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe(LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Özsoy K. (2017) Efl Teachers' Engagement In Reflective Practice Via Team Teaching For Professional Development [Tesis de Maestría - University Ankara, Turquía] Repositorio institucional <https://pdfs.semanticscholar.org/dec9/2a0f78799a250206c532f3e41764aac5bbad.pdf>
- Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la Reforma Curricular en Chile. *Pensamiento Educativo*, Vol. 29, pp. 37-77, Ed. Facultad de Educación PUC de Chile. <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/198/public/198-471-1-PB.pdf>
- Pasternak, D. y Rigoni, K. (2015) Enseñanza de la escritura reflexiva: reflexiones sobre el desarrollo de un marco de escritura reflexiva para apoyar a los candidatos docentes, *Enseñanza / Escritura: El diario de la escritura Formación docente : vol. 4: Iss. 1, Artículo 5*. Disponible en: <https://scholarworks.wmich.edu/wte/vol4/iss1/5>
- Pinya, Carme, Tur, Gemma, & Rosselló, Maria Rosa. (2016). Los blogs en la formación docente inicial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 223-233. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100014>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. Consultado el 25 de mayo de 2020. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- Restrepo, B.; Puerta de Duque M. y otros (2011). *Investigación Acción Pedagógica*. Medellín. Colombia. Corporación Educación Solidaria. Grupo de Investigación en Educación.
- Sánchez, N., Sandoval, M., Goyeneche, L, Gallego, D. (2018) *Revista Espacios*, La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. Colombia. Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>

- Sánchez, T. (2015). Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos. [Tesis de Maestría en Educación con Mención en Lengua y Literatura. Universidad de Piura] Repositorio de la Universidad de Piura. <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2272>
- Schön, A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1983, en New York).
- Simon, C., Thierry, K. y Vassilis, K. (2013): Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14:1, 104-117
- Taczak, K. (2015). "Reflection is Critical for Writers' Development". In Adler-Kassner, Linda; Wardle, Elizabeth (eds.). *Naming What We Know: Threshold Concepts of Writing Studies*. Utah: Utah State University Press. p. 78. ISBN 978-0-87421-989-0.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*, (34), 203-215. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000100011>
- Tobar, S. (2019, 25 de setiembre). Aprendizaje de la lectura y escritura, lecciones de Tercer [ponencia]. XV congreso latinoamericano de lectura y escritura, Lima, Perú.
- Ugarte D. (2011) Políticas de formación y desarrollo docente: Balance y temas críticos. Lima
- Ugarte, D. y Martínez, J. (2011). Políticas de formación y desarrollo docente: Balance y temas críticos. Serie Insumos para el diálogo. Lima: Proyecto USAID/PERU/SUMA
- Unesco (2016) Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030. Chile
- Universidad Peruana Cayetano Heredia (2017) Módulo de formación docente. Lima
- Universidad Peruana Cayetano Heredia (2017) Módulo de estrategias formativas. Lima.

- Valdés, G., Mendoza, M., & Galaz, A. (2017). Fortalecimiento de la competencia comunicativa escrita en estudiantes de primer año de pedagogía en castellano a través de una estrategia tutorial entre pares. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 17(32), 41-58. Recuperado a partir de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1181>
- Ventura, José (2017). ¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(4) Recuperado en 21 de mayo de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662017000400014&lng=es&tlng=es.
- Villaseca, R. (2019, 25 de setiembre). La enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura como eje para el mejoramiento de la calidad educativa [ponencia]. XV congreso latinoamericano de lectura y escritura, Lima, Perú.
- Wigodski, J (2010, 10 de mayo) Variables de investigación, Metodología de la investigación. Recuperado de: <http://metodologiaeninvestigacion.blogspot.com/2010/07/variables.html>
- Williams ,k; Woolliams, M; Spiro J. (2012) *Reflexive Writing*. Macmillan Education UK
- Zeichner, K. (2019) *Revista digital. Figuras de la pedagogía. España*. Recuperado de: https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm

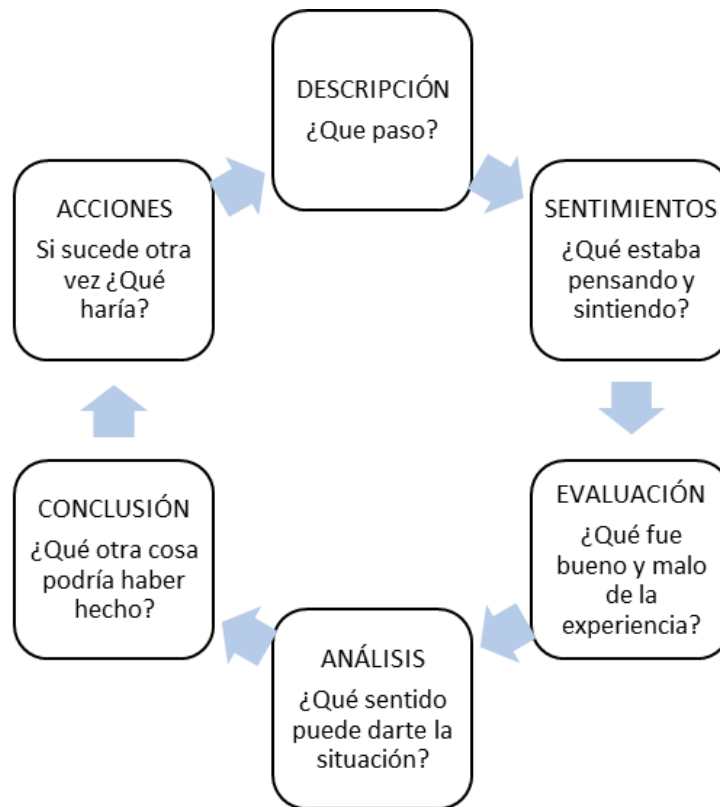
ANEXOS

ANEXO 01

Matriz de consistencia						
TÍTULO: El acompañamiento pedagógico para promover la escritura reflexiva en los docentes de la Institución Educativa Julio C. Tello de Pisco -2019						
Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables e indicadores			
<p>Problema: ¿Cómo influye el acompañamiento pedagógico en la escritura reflexiva de los docentes de la Institución Educativa Julio C. Tello de Pisco -2019?</p> <p>Problemas específicos.</p> <p>¿Cómo influye el acompañamiento pedagógico en la adecuación a la situación de comunicación de la escritura reflexiva?</p> <p>¿Cómo influye el acompañamiento pedagógico en la coherencia y cohesión textual de la escritura reflexiva?</p> <p>¿Cómo influyen el acompañamiento pedagógico en la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica de la escritura reflexiva?</p> <p>Objetivo general:</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la escritura reflexiva en los docentes de la Institución Educativa Julio C. Tello de Pisco -2019.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la adecuación a la situación de comunicación de la escritura reflexiva.</p> <p>Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la coherencia y cohesión textual de la escritura reflexiva.</p> <p>Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica de la escritura reflexiva.</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>El acompañamiento pedagógico influye significativamente en el desarrollo de la escritura reflexiva en los docentes de la Institución Educativa Julio C. Tello de Pisco - 2019</p> <p>Hipótesis específicos:</p> <p>El acompañamiento pedagógico influye significativamente en la adecuación a la situación de comunicación de la escritura reflexiva.</p> <p>El acompañamiento pedagógico influye significativamente en la coherencia y cohesión textual de la escritura reflexiva.</p> <p>El acompañamiento pedagógico influye significativamente en la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica de la escritura reflexiva.</p>	Variable independiente: acompañamiento pedagógico			
			Dimensiones	Sesiones del programa		
			Talleres	Reflexión de la práctica pedagógica en el aula.		
			Grupos de inter aprendizaje	Producción de textos desde la práctica pedagógica		
Asesoría personalizada	La situación comunicativa en la escritura reflexiva.					
	La coherencia textual					
	Uso de convenciones de legitimidad					
	Elaboración de un diagnóstico y marco de referencia.					
	Observación y registro de la acción pedagógica.					
	Registro de buenas prácticas en el aula.					
	Redacción de una buena práctica docente.					
	Comunicamos nuestra practica pedagógica.					
	Sistematización de experiencias pedagógicas					
	Elaboramos relatos pedagógicos					
	Reflexión sobre la escritura reflexiva					
Variable dependiente: Escritura Reflexiva						
Dimensiones	indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles o rango		
Adecuación a la situación comunicativa	Propósito del texto	1	Ordinal	Satisfactorio (11-20)		
	Características de la escritura reflexiva.	2				
	Análisis	3				
Cogerencia y cohesión	Interconexiones	4	Proceso (6-10)			
	Autocrítica	4				
	Progreso y coherencia de la información:	5				
Uso e convenciones del lenguaje	Estructura textual	6	Inicio (0-5)			
	Uso de figuras retóricas	7				
	Léxico:	8				
	Ortografía:	9				
	Gramática:	10				
	Normas APA	11				
		12				
Diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística a utilizar			
Enfoque: Cuantitativo	<p>Población:</p> <p>La población está dada por 26 docentes de primaria de la I.E. Julio C. Tello de Pisco.</p> <p>Muestra:</p> <p>La muestra está constituida por 26 docentes de primaria de la I.E. Julio C. Tello de Pisco.</p>	<p>Técnicas e Instrumentos:</p> <p>Se aplicará un instrumento de recolección de datos que consistirá en una rubrica de pre y post-Test, la cual se aplicará a los estudiantes de la muestra del quinto grado de primaria.</p>	<p>Descriptiva:</p> <p>Inferencial:</p> <p>El tratamiento estadístico se utilizará la estadística descriptiva e inferencial.</p> <p>Para la prueba de hipótesis se utilizará la T de Student.</p> <p>Los análisis estadísticos se realizarán utilizando el programa SPSS.</p>			

ANEXO 02

EL CICLO REFLEXIVO DE GIBBS



ANEXO 03

Matriz de Operacionalización de la variable: Escritura Reflexiva

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Número de Ítems	Escala de medida
ESCRITURA REFLEXIVA	Según Moon (2018) la escritura reflexiva es una representación a partir de procesos mentales reflexivos, con un propósito definido, el cual involucra conocimientos, ideas, sentimientos, conciencia de actuaciones, en este proceso de escribir toma un protagonismo el autor como parte del texto.	Para ser la medida, variable Escritura Reflexiva se ha operacionalizado tomando como modelo la rúbrica de evaluación de escritura del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2016), así como el ciclo reflexivo de Gibbs (1988)	Adecuación a la situación de comunicación	Propósito del texto Características de la escritura reflexiva. Análisis Interconexiones Autocrítica Progreso y coherencia de la información:	1, 2, 3, 4, 5.	Escala Ordinal
			Competencia sociolingüística	Estructura textual	6,7, 8.	No aplica (0) A veces (1) Siempre (2)
			Coherencia y cohesión textual	Uso de figuras retóricas	9,10,11, 12.	Niveles o Rangos: Satisfactorio (13-24)
			competencia discursiva	Léxico: Ortografía: Gramática: Normas APA	Proceso (7-12) Inicio (0-6)	
			Corrección Léxica, morfosintáctica y ortográfica	competencia lingüística		

ANEXO 4
Población de estudio

Institución Educativa	Docentes del nivel inicial	Docentes del nivel primaria
Julio C. Tello	02	24
Carlos Noriega Jiménez	4	15
Botones Rojos	4	6
Sub Total	02	45
Total		47

ANEXO 5
Muestra de estudio: Docentes de la I.E. Julio C. Tello de Pisco.

Grado	Frecuencia
I.E. Julio C. Tello	3
Segundo	6
Tercero	4
Cuarto	3
Quinto	6
Sexto	3
Total	25

ANEXO 6

Instrumento de recolección de datos

RÚBRICA DE ESCRITURA REFLEXIVA DOCENTE

Docente: _____ PRE TEST F

I. ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

1.1. Propósito del texto:			Calificación
El texto no informa sobre la práctica pedagógica y no responde a la situación comunicativa. -Información insuficiente confusa e irrelevante.	-El texto informa sobre la práctica pedagógica y responde de manera parcial a la situación comunicativa, responde a algunas preguntas: qué, quién, cuándo, cómo, dónde, por qué	-El texto informa sobre la práctica pedagógica y responde de manera precisa a la situación comunicativa, responde a todas las preguntas: qué, quién, cuándo, cómo, dónde, por qué.	
0	1	2	
1.2. Características de la escritura reflexiva.			
El escrito tiene una reflexión descriptiva, evidenciado solo hechos de su práctica.	El escrito contiene una reflexión básica, se evidencia algunos elementos de la reflexión como descripciones, sentimientos, opiniones, análisis y propuestas de su práctica pedagógica.	El escrito contiene reflexión profunda, en el texto se evidencia de manera detallada descripciones, sentimientos, opiniones, análisis y propuestas relacionadas con su práctica pedagógica.	
0	1	2	
1.3. Análisis			
En el texto la reflexión no va más allá de la descripción de las experiencias en la práctica pedagógica.	En el texto hay una reflexión que demuestra los intentos de analizar la experiencia, pero el análisis carece de profundidad.	En el texto hay reflexión que va más allá de la simple descripción de la experiencia a un análisis de cómo la experiencia contribuyó a la mejora de la práctica pedagógica.	
0	1	2	
1.4. Interconexiones			
Ningún intento de demostrar conexiones con el aprendizaje o la experiencia previa.	La reflexión demuestra conexiones entre la experiencia y el material de otros cursos; experiencia pasada; y / o metas personales.	La reflexión demuestra conexiones entre la experiencia y el material de otros cursos; experiencia pasada; y / o metas personales.	
0	1	2	
1.5. Autocrítica			
No intento de autocrítica.	Hay algún intento de autocrítica, pero la autorreflexión no puede demostrar una nueva conciencia de los prejuicios personales, etc.	La reflexión demuestra la capacidad del estudiante para cuestionar sus propios prejuicios, estereotipos, preconcepciones y / o suposiciones y, como resultado, define nuevos modos de pensamiento.	
0	1	2	

II. COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL

2.1. Progreso y coherencia de la información:		
En el texto no se utiliza conectores lógicos: oposición, causativos, reiterativos, comparativos, etc.	En el texto se encuentra esporádicamente algunos conectores lógicos (por ejemplo) De oposición: ahora bien, en cambio, por otra parte, etc. Causativos: por lo tanto, por consiguiente, de manera que., etc. Reiterativos: por supuesto, es necesario incidir en; conviene especificar que, cabe señalar que. Etc. Comparativo: del mismo modo, de modo similar, de igual forma, etc.	El texto se percibe como una unidad y se aprecia el uso de variados conectores lógicos en todos los párrafos (por ejemplo) De oposición: ahora bien, en cambio, por otra parte, etc. Causativos: por lo tanto, por consiguiente, de manera que., etc. Reiterativos: por supuesto, es necesario incidir en; conviene especificar que, cabe señalar que. Etc. Comparativo: del mismo modo, de modo similar, de igual forma, etc.
0	1	2

2.2. Estructura textual		
En el texto no se evidencia elementos que se relacionan entre sí.	Presenta algunos elementos propios de un texto de investigación o informe de investigación.	Presenta elementos propios de un texto de investigación o informe de investigación (por ejemplo, presentación, problema, conclusiones).
0	1	2

2.3. Uso de figuras retóricas		
No hay lenguaje figurado en el texto.	Hay solo un párrafo que contiene utilizan lenguaje figurado, por ejemplo, figuras retóricas: por comparación (analogía), de contraste (paradoja), de construcción (hipérboles o elipsis) y de intertextualidad literaria como la alusión, la cita y la referencia.	Hay más de dos párrafos que utilizan lenguaje figurado, por ejemplo, figuras retóricas: por comparación (analogía), de contraste (paradoja), de construcción (hipérboles o elipsis) y de intertextualidad literaria como la alusión, la cita y la referencia.
0	1	2

I. CORRECCIÓN LÉXICA, MORFOSINTÁCTICA Y ORTOGRÁFICA

3.1. Léxico:		
No utiliza palabras propias del saber pedagógico.	En algunos párrafos se encuentra palabras relacionadas al saber pedagógico.	En cada párrafo se encuentra palabras relacionadas al saber pedagógico.
0	1	2

3.2. Ortografía:			
Existe uso inadecuado de los signos de puntuación como la coma para dar sentido a su texto y las mayúsculas para referirse a organismo o las referencias.	Utilizada signos de puntuación como la coma para dar sentido a su texto y las mayúsculas para referirse a organismo o las referencias.	Utilizada adecuadamente los signos de puntuación como la coma para dar sentido a su texto y las mayúsculas para referirse a organismo o las referencias	
0	1	2	

3.3. Gramática:			
Existen muchas oraciones con errores de concordancia.	Hay presencia de oraciones que no tienen sentido.	Todas las oraciones tienen sentido en cuanto a su estructura.	
0	1	2	

3.4. Normas APA			
El escrito no tiene en cuenta las normas APA.	En el escrito hay algunos párrafos en el que se aplica las normas APA, como estilo y en las citas, así como en las fuentes de información.	En todo el escrito hay aplicación de las normas APA, como estilo y en las citas, así como las fuentes de información.	
0	1	2	

Calificación final

Rubrica adaptada del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2016)

ANEXO 7

Ficha técnica del instrumento

Nombre del instrumento: Rúbrica

Autor: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2015)

Adaptado por: Froy Francisco Castro Ventura

Lugar: Pisco, Perú

Fecha de aplicación: octubre de 2019

Objetivo: Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la escritura reflexiva de los docentes de la I.E. Julio C. Tello.

Margen de error: 5%

Observación:

Nota: Modelo de ficha tomado de la Guía: Diseño y Desarrollo del Proyecto de Investigación (2016) UCV.

ANEXO 8

Certificado de validación del instrumento

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: ESCRITURA REFLEXIVA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Adecuación a la situación comunicativa								
1	Propósito del texto	/		/		/		
2	Registro lingüístico utilizado	/		/		/		
3	Reflexividad en el desarrollo del tema:	/		/		/		
4	Argumentación en las ideas	/		/		/		
DIMENSIÓN 2: Coherencia y cohesión textual								
5	Progreso y coherencia de la información:	/		/		/		
6	Estructura textual	/		/		/		
7	Uso de pronombre o deícticos o señaladores	/		/		/		

DIMENSIÓN 3: Corrección léxica, gramática y ortográfica		Si	No	Si	No	Si	No
8	Léxico	/		/		/	
9	Gramática	/		/		/	
10	Ortografía	/		/		/	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

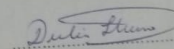
Apellidos y nombres del juez validador: Huaman Delgado Dulia DNI: 23.43.1919

Grado y Especialidad del validador: Magister en educación

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

San Juan de Lurigancho, 25 de 11 del 20.13



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: ESCRITURA REFLEXIVA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Adecuación a la situación comunicativa								
1	Propósito del texto	✓		✓		✓		
2	Registro lingüístico utilizado	✓		✓		✓		
3	Reflexividad en el desarrollo del tema:	✓		✓		✓		
4	Argumentación en las ideas	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2: Coherencia y cohesión textual								
5	Progreso y coherencia de la información:	✓		✓		✓		
6	Estructura textual	✓		✓		✓		
7	Uso de pronombre o deicticos o señaladores	✓		✓		✓		

DIMENSIÓN 3: Corrección léxica, gramática y ortográfica		Si	No	Si	No	Si	No
8	Léxico	✓		✓		✓	
9	Gramática	✓		✓		✓	
10	Ortografía	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____
 Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Bernando Núñez Freddy Romal DNI: 4036 8103

Grado y Especialidad del validador: Estudios concluidos de doctorado - Matemática y computación

San Juan de Lurigancho de del 20

Bernando

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.
 Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: ESCRITURA REFLEXIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Adecuación a la situación comunicativa								
1	Propósito del texto	✓		✓		✓		
2	Registro lingüístico utilizado	✓		✓		✓		
3	Reflexividad en el desarrollo del tema:	✓		✓		✓		
4	Argumentación en las ideas	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2: Coherencia y cohesión textual								
5	Progreso y coherencia de la información:	✓		✓		✓		
6	Estructura textual	✓		✓		✓		
7	Uso de pronombre o deicticos o señaladores	✓		✓		✓		

DIMENSIÓN 3: Corrección léxica, gramática y ortográfica		Si	No	Si	No	Si	No
8	Léxico	✓		✓		✓	
9	Gramática	✓		✓		✓	
10	Ortografía	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Flora Tolanda Guzmán Huamán DNI: 40688730

Grado y Especialidad del validador: Doctora en educación

San Juan de Lurigancho, 30 de 11 del 2017

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Flora Guzmán

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: ESCRITURA REFLEXIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Adecuación a la situación comunicativa								
1	Propósito del texto	✓		✓		✓		
2	Registro lingüístico utilizado	✓		✓		✓		
3	Reflexividad en el desarrollo del tema:	✓		✓		✓		
4	Argumentación en las ideas	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2: Coherencia y cohesión textual								
5	Progreso y coherencia de la información:	✓		✓		✓		
6	Estructura textual	✓		✓		✓		
7	Uso de pronombre o deícticos o señaladores	✓		✓		✓		

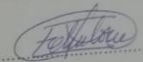
DIMENSIÓN 3: Corrección léxica, gramática y ortográfica		Si	No	Si	No	Si	No
8	Léxico	✓		✓		✓	
9	Gramática	✓		✓		✓	
10	Ortografía	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si tiene suficiencia
 Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Torres Caceres, Fatima DNI: 10670820

Grado y Especialidad del validador: Dr. en Educación - Metodología de Investigación

San Juan de Lurigancho, 16 de nov del 2019



¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
 Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

ANEXO 9

Base de datos de la prueba Piloto

VARIABLE: ESCRITURA REFLEXIVA													
	Dimensión: Adecuación a la situación comunicativa					Dimensión: Coherencia y cohesión textual			Dimensión: Corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1	1	1	2	0	1	0	1	1	1	1	1	2	12
2	1	1	2	1	1	1	1	0	1	1	1	2	13
3	2	1	1	1	1	1	2	1	2	0	1	1	14
4	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	13
6	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	18
7	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	12
8	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	2	10
9	2	1	2	2	1	2	1	1	1	0	1	1	15
10	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	15
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	10
12	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	17
13	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	22
14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
15	2	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	8
	0.26	0.17	0.4	0.41	0.27	0.35	0.31	0.35	0.31	0.46	0.24	0.4	3.93

ANEXO 10

Resultados de confiabilidad Alfa de Cronbach

Estadísticas de confiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,866	,872	12

Estadísticas de elemento

Indicador	Media	Desv. Desviación	N
I1	1,40	,507	15
I2	1,20	,414	15
I3	1,40	,632	15
I4	1,13	,640	15
I5	1,13	,516	15
I6	1,27	,594	15
I7	1,20	,561	15
I8	,93	,594	15
I9	1,20	,561	15
I10	,80	,676	15
I11	1,33	,488	15
I12	1,40	,632	15

Valores de confiabilidad

- Nula (-1 a 0),
- Muy baja (0, a 0,2),
- baja (0,2 a 0,4),
- regular (0,4 a 0,6),
- aceptable (0,6 a 0,8),
- elevada (0,8 a 1).

ANEXO 11

Carta de presentación.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

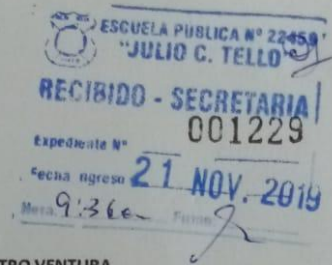
Escuela de Posgrado

"Año de la Lucha Contra la Corrupción e Impunidad"

Lima, 20 DE NOVIEMBRE DE 2019

Carta P.1201 – 2019 EPG – UCV LE

SEÑOR(A)
Maria del Carmen Echevarría Rivas
Institución Educativa Julio c. Tello
ATENCIÓN:
Directora



Asunto: Carta de Presentación del estudiante FROY FRANCISCO CASTRO VENTURA

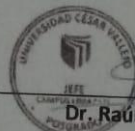
De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a FROY FRANCISCO CASTRO VENTURA identificado(a) con DNI N.° 41779371 y código de matrícula N.° 7001179639; estudiante del Programa de DOCTORADO EN EDUCACIÓN quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

Influencia del acompañamiento pedagógico en la escritura reflexiva de los docentes de la Institución Educativa julio c. Tello de Pischo - 2019

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda aplicar entrevistas y/o encuestas y poder recabar información necesaria.

Con este motivo, le saluda atentamente,



Raúl Delgado Arenas
Dr. Raúl Delgado Arenas
JEFE DE UNIDAD DE POSGRADO
FILIAL LIMA – CAMPUS LIMA ESTE

LIMA NORTE Av. Alfredo Mendiolá 6232, Los Olivos. Tel. (+511) 202 4342 Fax. (+511) 202 4343
LIMA ESTE Av. del Parque 640, Urb. Canto Rey, San Juan de Lurigancho Tel. (+511) 200 9030 Anx.: 2510.
ATE Carretera Central Km. 8.2 Tel.: (+511) 200 9030 Anx.: 8184
CALLAO Av. Argentina 1795 Tel. (+511) 202 4342 Anx.: 2650.

ANEXO 12

Base de datos (PRETEST)

I	Pro	Car	Ana	Int	Aut	CS	PyC	ET	FR	CD	LEX	ORT	GRA	APA	CL
1	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	1	1	0	2
2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0
3	1	1	0	0	0	2	1	1	0	2	1	1	1	1	4
4	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	1	1	1	0	3
5	1	0	0	0	0	1	1	1	0	2	1	1	0	1	3
6	1	1	0	0	1	3	1	0	0	1	1	1	0	0	2
7	0	0	1	0	0	1	1	1	0	2	0	1	0	1	2
8	1	0	0	0	0	1	1	1	1	3	1	1	1	0	3
9	0	1	0	0	0	1	1	1	0	2	1	1	0	0	2
10	1	1	0	1	0	3	0	1	1	2	1	1	1	0	3
11	1	1	0	1	0	3	1	0	0	1	0	1	1	0	2
12	1	1	0	0	0	2	1	1	1	3	1	1	1	1	4
13	1	1	0	0	0	2	0	1	0	1	1	1	1	0	3
14	1	0	0	0	1	2	0	1	0	1	1	1	0	1	3
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	1	0	0	0	1	2	1	0	0	1	1	1	1	0	3
17	1	0	1	0	0	2	1	0	0	1	0	1	0	0	1
18	1	1	1	1	1	5	1	1	1	3	1	1	1	1	4
19	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	1	1	1	0	3
20	1	1	1	0	1	4	1	1	0	2	1	1	1	1	4
21	1	0	0	0	0	1	1	1	0	2	0	1	0	0	1
22	1	1	0	0	0	2	0	1	0	1	0	1	1	0	2
23	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1
24	1	1	1	1	1	5	1	1	1	3	1	1	1	1	4
25	0	1	1	0	0	2	0	0	1	1	1	1	1	0	3

ANEXO 13

Base de datos (POSTEST)

I	Pro	Car	Ana	Int	Aut	CS	PyC	ET	FR	CD	LEX	ORT	GRA	APA	CL
1	2	1	2	1	1	7	1	2	1	4	1	1	1	1	4
2	2	1	2	2	1	8	2	1	1	4	2	2	2	1	7
3	2	2	1	2	1	8	2	2	1	5	1	2	2	2	7
4	2	2	2	2	1	9	2	1	2	5	1	2	2	1	6
5	2	2	1	1	2	8	2	1	1	4	2	2	1	1	6
6	2	2	1	2	2	9	1	2	1	4	2	1	1	1	5
7	2	2	2	1	1	8	1	1	0	2	2	2	2	2	8
8	2	2	1	1	1	7	2	2	2	6	2	1	1	2	6
9	2	2	1	1	2	8	2	2	2	6	2	2	2	2	8
10	2	1	1	1	1	6	1	1	1	3	1	1	2	1	5
11	2	2	2	1	2	9	2	1	0	3	2	2	2	1	7
12	2	2	2	2	2	10	2	2	1	5	2	2	2	1	7
13	2	2	2	2	1	9	2	1	1	4	1	2	2	1	6
14	2	2	1	1	2	8	2	1	1	4	2	2	2	1	7
15	2	2	2	1	2	9	1	2	1	4	2	2	1	1	6
16	2	2	2	2	1	9	1	1	1	3	2	2	2	1	7
17	2	2	1	1	1	7	2	2	1	5	2	2	2	2	8
18	2	2	2	2	2	10	2	2	2	6	2	2	2	2	8
19	2	2	2	1	2	9	2	1	1	4	2	1	1	1	5
20	2	2	2	2	2	10	2	1	1	4	1	1	2	2	6
21	2	2	2	1	1	8	2	1	1	4	1	2	2	2	7
22	2	2	2	2	1	9	1	1	2	4	2	2	2	2	8
23	2	2	2	2	2	10	2	1	1	4	2	2	2	0	6
24	2	2	2	2	1	9	1	1	1	3	2	2	2	0	6
25	2	2	2	2	2	10	2	1	2	5	2	2	2	1	7

ANEXO 14

Programa ejecutado

PROGRAMA: "FORTALECIENDO LA ESCRITURA REFLEXIVA DOCENTE"

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1 I. E.	: N° 22459 JULIO C. TELLO
1.2 DIRECTOR	:María del Carmen Echevarría Rivas
1.3 UGEL	:PISCO
1.4 NIVEL	:PRIMARIA
1.5 RESPONSABLE DE	:Mgtr. Froy Francisco Castro Ventura

II. OBJETIVO DEL PROGRAMA

Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en la escritura reflexiva de los docentes de la I.E. Julio C. Tello de Pisco 2019.

III. METODOLOGÍA

La metodología a ser aplicada en el programa será la siguiente:

En un primer momento, se aplicará un pre test a los profesores de la muestra consistente en la aplicación de una rúbrica, seguidamente, se procederá a la aplicación de las intervenciones. Después de las intervenciones, se aplicará el post test a la muestra para luego analizar y comparar resultados según la estadística.

IV. MUESTRA

La Muestra está constituida por 25 docentes de primaria de la I.E. Julio C. Tello.

V. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Para el desarrollo del programa se ha establecido un Cronograma de visitas a las profesoras de primaria, según el detalle siguiente:

ACTIVIDADES	INTERVENCIONES									
	SEM.	SEM.	SEM.	SEM.	SEM.	SEM.	SEM.	SEM.	SEM.	SEM.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Aplicación de pre test (rubrica)	X									
2. Reflexión de la práctica pedagógica en el aula.		X								
3. Producción de textos desde la práctica pedagógica		X	X							
4. La situación comunicativa en la escritura reflexiva.			X							
5. La coherencia textual			X	X	X					
6. Uso de convenciones de legitimidad					X					
7. Elaboración de un diagnóstico y marco de referencia.					X					
8. Observación y registro de la acción pedagógica.					X					
9. Registro de buenas prácticas en el aula.						X				
10. Redacción de una buena práctica docente.							X			
11. Comunicamos nuestra practica pedagógica.							X			
12. Sistematización de experiencias pedagógicas								X		
13. Elaboramos relatos pedagógicos								X		
14. Reflexión sobre la escritura reflexiva								X		

RECURSOS

5.2. Humanos:

- ✓ Directivos
- ✓ Docentes de primaria

Mgrt. Froy Francisco Castro Ventura

RESPONSABLE

ANEXO 15

Sesiones modelo

REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL AULA.

PROPÓSITO	INDICADORES	PRODUCTOS
<ul style="list-style-type: none"> Promover la reflexión de la práctica pedagógica en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona y elabora un árbol de problemas sobre una problemática de su práctica pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> Árbol de problemas.

DESARROLLO DE ACTIVIDADES

PROCESOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES
Actividades de inicio.	<ul style="list-style-type: none"> Los docentes participantes registran su asistencia 	<ul style="list-style-type: none"> Planilla de registro de asistencia.
Presentación del propósito del día	<ul style="list-style-type: none"> Se presenta el propósito del día y la ruta a seguir: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p style="text-align: center;">Promover la reflexión de la práctica pedagógica en el aula.</p> </div> Establecen los acuerdos de convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Propósito del día en el papelote.
Recuperación de saberes previos y reflexión crítica sobre los mismos.	<p>Se presenta los resultados de la evaluación regional de salida (2017)</p> <ul style="list-style-type: none"> Se promueve el dialogo reflexivo a través de las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué creen que se presentan estos resultados? En el futuro ¿cuáles son las implicancias de estos resultados en el aprendizaje? Se socializan las respuestas en plenario registrándolas en la pizarra. ¿Qué dificultades encuentras en los estudiantes? ¿Qué dificultades encuentras en tu práctica pedagógica? Los participantes registran las respuestas en tarjetas y lo pegan en la pizarra. 	<ul style="list-style-type: none"> Papelógrafo con los resultados. Tarjetas metaplan.
Construcción de los nuevos saberes y contraste con los saberes previos.	<ul style="list-style-type: none"> Los docentes realiza una lectura de una separata sobre el proceso de investigación acción. Se brinda las ideas fuerza de la lectura leída. A partir del texto, retomamos las respuestas escritas en las tarjetas para reajustar la redacción. 	<ul style="list-style-type: none"> Separata proceso de investigación acción
Aplicación de los nuevos saberes	<ul style="list-style-type: none"> El /la formador/a orienta el proceso de elaboración del árbol de problemas (causas y consecuencias). Cada participante elabora su árbol de problema identificando las causas y consecuencias. Luego de manera voluntaria se presentan uno o dos problemas planteados para fortalecerlos. 	<ul style="list-style-type: none"> Formato de árbol de problemas.

Reconstrucción de nuevos saberes	<ul style="list-style-type: none"> • Un representante de cada equipo de manera oral presenta las ideas fuerza de la jornada del día. 	
Cierre	<p>Se solicitan que los participantes digan qué aprendieron del tema tratado, y qué aprendieron de las experiencias vividas en el taller (interacciones entre participantes y el/la formador/a).</p> <p>Se brindan orientaciones para la actividad a distancia.</p>	

PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

PROPÓSITO	INDICADORES	PRODUCTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar el desarrollo de la producción de textos usando técnicas de corrección para mejorar los aprendizajes en el área de Comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe diversos textos considerando las técnicas y criterios de corrección. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos continuos y discontinuos de acuerdo a los desempeños establecidos para su unidad de aprendizaje.

DESARROLLO DE ACTIVIDADES

PROCESOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES
Actividades de inicio.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los docentes participantes registran su asistencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planilla de registro de asistencia.
Presentación del propósito del día	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentamos el propósito del día y la ruta a seguir: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Vivenciar el desarrollo de la producción de textos usando técnicas de corrección para mejorar los aprendizajes en el área de Comunicación.</p> </div> ▪ Establecemos acuerdos de convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propósito del día en el papelote.
Recuperación de saberes previos y reflexión crítica sobre los mismos.	<p>Se desarrolla una dinámica denominada: “La felicidad” que consiste en solicitar a los participantes que cierren los ojos, piensen en tres razones que los hagan sentir felices, que elijan una de ellas y escriban en tres líneas las sensaciones por dicha felicidad. Luego, comparan sus sensaciones con personificaciones, usa Hipérbole y/o Metáfora, terminan el escrito con una expresión de cariño hacia la razón de tu felicidad.</p> <p><i>Idea fuerza: La escritura es una competencia comunicativa que permite expresar en un plano escrito emociones, sentimientos, intereses, necesidades, puntos de vista con un sentido y propósitos definidos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarjetas ▪ Plumones ▪ Ppt ó tarjetas meta plan

<p>Construcción de los nuevos saberes y contraste con los saberes previos.</p>	<p>Los docentes responden a las siguientes interrogantes a través de tarjetas meta plan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué criterios toman en cuenta para desarrollar la escritura en los estudiantes? • ¿Cómo realizan la revisión de los textos? • ¿Cómo evalúan los textos de los estudiantes? <p>En forma grupal, los docentes leen el módulo de capacitación para docentes de Producción de textos y elaboran un mapa de lectura considerando los siguientes aspectos:</p> <p>Textos literarios (III ciclo): pp. 39-35</p> <p>Textos informativos (IV ciclo): pp. 45-47</p> <p>Textos publicitarios (IV ciclo): pp. 47-49</p> <p>Textos argumentativos (V ciclo): pp. 1-4</p> <p>Socializan sus productos, se brinda ideas fuerza orientando el proceso formativo y el formador cierra con ideas fuerza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo de capacitación para docentes de Producción de textos • Papelote • Plumones • Cinta masking • Limpia tipo
<p>Aplicación de los nuevos saberes</p>	<p>En los grupos ya constituidos, se revisan las unidades de aprendizaje de las Instituciones Educativas y elaboran diversos textos considerando las tipologías textuales (continuos y discontinuos).</p> <p>Se pide que intercambien los textos. Con la ayuda de las marcas propuestas en el módulo de producción de textos (p. 57 y 58) y otras que puedan establecerse y se realiza la revisión.</p> <p>Luego devuelven los trabajos para realizar la reescritura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papelotes • Plumones • Cinta • Limpia tipo
<p>Reconstrucción de nuevos saberes</p>	<p>Mediante la lluvia de ideas hacen un recuento de lo realizado.</p> <p>Responden a las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron al escribir un texto?, ¿Cómo este tipo de experiencia puede aportar en la práctica pedagógica?</p>	
<p>Cierre</p>	<p>Se realiza la metacognición:</p> <p>¿Qué aprendizajes he logrado a partir de esta sesión?</p> <p>¿Cómo podría aplicarlo en mi práctica pedagógica?</p> <p>¿Cuáles son mis compromisos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuartilla

ESCRITURA REFLEXIVA

PROPÓSITO	INDICADORES	PRODUCTOS
•		

DESARROLLO DE ACTIVIDADES

PROCESOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES
Actividades de inicio.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se presenta un escrito reflexivo: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> Se compartieron tareas específicas entre los miembros de mi equipo. Sin embargo, las tareas no fueron vistas como igualmente difíciles por todos los miembros del equipo. En consecuencia, la percepción de injusticia impactó en nuestras interacciones. La teoría de la interdependencia social reconoce un tipo de interacción grupal llamada "interdependencia positiva" (Johnson y Johnson, 2008, citado por Maughan y Webb, 2010) y muchos estudios demuestran que el aprendizaje puede mejorarse mediante la cooperación (Maughan y Webb, 2010). No los experimentamos con la asignación inicial de tareas. No obstante, logramos un resultado exitoso a través de negociaciones adicionales. Por lo tanto, encontramos que "las experiencias de aprendizaje cooperativo fomentan un mayor logro". (Maughan y Webb, 2010). Para mejorar el proceso en el futuro, </div> ▪ Promovemos que opinen sobre el escrito y que comparen con alguna experiencia en su práctica pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto
Presentación del propósito del día	<ul style="list-style-type: none"> ▪ : <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 5px 0; text-align: center;"> Vivenciar el desarrollo de la producción de un texto reflexivo. </div> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propósito
Recuperación de saberes previos y reflexión crítica sobre los mismos.	<p>Se desarrolla una dinámica denominada: "Escritura reflexiva" para ello presentamos el siguiente esquema:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarjetas ▪ Plumones ▪ Ppt ó tarjetas meta plan

	<pre> graph TD ACCIONES[ACCIONES Si sucede otra vez ¿Qué haría?] --> DESCRIPCIÓN[DESCRIPCIÓN ¿Que paso?] DESCRIPCIÓN --> SENTIMIENTOS[SENTIMIENTOS ¿Qué estaba pensando y sintiendo?] SENTIMIENTOS --> EVALUACIÓN[EVALUACIÓN ¿Qué fue bueno y malo de la experiencia?] EVALUACIÓN --> ANÁLISIS[ANÁLISIS ¿Qué sentido puede darte la situación?] ANÁLISIS --> CONCLUSIÓN[CONCLUSIÓN ¿Qué otra cosa podría haber hecho?] CONCLUSIÓN --> ACCIONES </pre>															
<p>Construcción de los nuevos saberes y contraste con los saberes previos.</p>	<p>Comparten sus escritos con los demás docentes, a partir de ello responden las siguientes preguntas, teniendo en cuenta los criterios.</p> <table border="1" data-bbox="464 786 1214 1503"> <tr> <td>Claridad</td> <td>¿Puede explicar o ampliar sobre ese asunto? ¿Puede expresar su punto de vista de otra forma? ¿Me puede dar un ejemplo?</td> </tr> <tr> <td>Exactitud</td> <td>¿Es eso cierto? ¿Cómo se puede verificar? ¿Cómo se puede corroborar que es cierto?</td> </tr> <tr> <td>Precisión</td> <td>¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede ser más específico?</td> </tr> <tr> <td>Relevancia</td> <td>¿Cómo afecta eso al problema o a su posible solución? ¿Qué relación tiene con la pregunta?</td> </tr> <tr> <td>Profundidad</td> <td>¿En qué medida la respuesta contesta la pregunta en toda su complejidad?, ¿en qué medida considera todos los problemas del asunto?, ¿atiende la respuesta a los aspectos más importantes y significativos?</td> </tr> <tr> <td>Amplitud</td> <td>¿Habría otra forma de examinar la situación?, ¿habrá que considerar otra perspectiva?, ¿qué habría que considerar?, ¿qué habría que reconsiderar desde este otro punto de vista?</td> </tr> <tr> <td>Lógica</td> <td>¿Tendrá sentido esto que dice?, ¿se desprende de lo que se dijo antes?, ¿por qué?</td> </tr> </table> <p>Idea fuerza:</p> <p>La escritura reflexiva no académica generalmente no está estructurada, como escribir en un diario personal, un diario de aprendizaje o una narrativa para el desarrollo del diseño. Debes estructurar tus tareas reflexivas. Hay muchas formas de estructurar su escritura reflexiva, pero exploramos un ejemplo aquí.</p> <p>La reflexión generalmente tiene los siguientes componentes principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción: el evento, incidente o tema 2. Descripción y problematización del evento. 	Claridad	¿Puede explicar o ampliar sobre ese asunto? ¿Puede expresar su punto de vista de otra forma? ¿Me puede dar un ejemplo?	Exactitud	¿Es eso cierto? ¿Cómo se puede verificar? ¿Cómo se puede corroborar que es cierto?	Precisión	¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede ser más específico?	Relevancia	¿Cómo afecta eso al problema o a su posible solución? ¿Qué relación tiene con la pregunta?	Profundidad	¿En qué medida la respuesta contesta la pregunta en toda su complejidad?, ¿en qué medida considera todos los problemas del asunto?, ¿atiende la respuesta a los aspectos más importantes y significativos?	Amplitud	¿Habría otra forma de examinar la situación?, ¿habrá que considerar otra perspectiva?, ¿qué habría que considerar?, ¿qué habría que reconsiderar desde este otro punto de vista?	Lógica	¿Tendrá sentido esto que dice?, ¿se desprende de lo que se dijo antes?, ¿por qué?	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo de capacitación para docentes de Producción de textos • Papelote • Plumones • Cinta masking • Limpia tipo
Claridad	¿Puede explicar o ampliar sobre ese asunto? ¿Puede expresar su punto de vista de otra forma? ¿Me puede dar un ejemplo?															
Exactitud	¿Es eso cierto? ¿Cómo se puede verificar? ¿Cómo se puede corroborar que es cierto?															
Precisión	¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede ser más específico?															
Relevancia	¿Cómo afecta eso al problema o a su posible solución? ¿Qué relación tiene con la pregunta?															
Profundidad	¿En qué medida la respuesta contesta la pregunta en toda su complejidad?, ¿en qué medida considera todos los problemas del asunto?, ¿atiende la respuesta a los aspectos más importantes y significativos?															
Amplitud	¿Habría otra forma de examinar la situación?, ¿habrá que considerar otra perspectiva?, ¿qué habría que considerar?, ¿qué habría que reconsiderar desde este otro punto de vista?															
Lógica	¿Tendrá sentido esto que dice?, ¿se desprende de lo que se dijo antes?, ¿por qué?															

	<p>3. Causa y efecto del evento crítico: no escriba demasiada descripción en esta etapa</p> <p>4. Explica y critica lo que sucedió, lo que estás tratando de resolver aquí, lo que has aprendido y cómo avanzarías</p>	
Aplicación de los nuevos saberes	<p>Escriben un texto reflexivo, teniendo en cuenta sus elementos y los procesos, se tiene en cuenta indicadores:</p> <p>Competencia sociocomunicativa, competencia discursiva y competencia lingüística.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papelotes • Plumones • Cinta • Limpia tipo
Reconstrucción de nuevos saberes	<p>Comparten sus escritos a través de la técnica del museo.</p>	
Cierre	<p>Se realiza la metacognición:</p> <p>¿Qué aprendizajes he logrado a partir de esta sesión?</p> <p>¿Cómo podría aplicarlo en mi práctica pedagógica?</p> <p>¿Cuáles son mis compromisos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuartilla

ANEXO 16

CONSTANCIA DE ENVÍO DE ARTÍCULO

Revista Electrónica Diálogos Educativos Tareas 0 Español (España) Ver el sitio froycv

Revista Electrónica Diálogos Educativos

Biblioteca de envío Ver metadatos

Escritura reflexiva de docentes: un efecto del acompañamiento pedagógico

Froy Francisco Castro Ventura

Envío Revisión Editorial Producción

Archivos de envío Q Buscar

5114-1	froycv, texto_articulo.doc	Texto del artículo
5115-2	froycv, Instrumento de recolección de datos.docx (2)	Instrumento de investigación
5117-1	froycv, materiales_investigación.docx	Materiales de investigación
5118-1	froycv, Resultados.docx	Resultados de la investigación
5119-2	froycv, Base de datos.docx (2)	Análisis de datos
5120-1	froycv, Transcripciones.docx	Transcripciones
5122-1	froycv, Referencias.docx	Textos fuente

[Descargar todos los archivos](#)

ANEXO 22

Declaración de autenticidad

Yo, Froy Francisco Castro Ventura, estudiante de la Escuela de Posgrado, Doctorado en Educación, de la Universidad César Vallejo, Sede San Juan de Lurigancho; declaro el trabajo académico titulado “Influencia del acompañamiento pedagógico en la escritura reflexiva de los docentes de la Institución Educativa Julio C. Tello de Pisco – 2019”, presentado, en 117 folios para la obtención del grado académico de Doctor en Educación, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

San Juan de Lurigancho, 7 de agosto de 2020



Froy Francisco Castro Ventura
DNI: 41779371