



Acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva en docentes de la IE 430 de Chilca - Huancayo

Pedagogical accompaniment and reflective practice in teachers of the IE 430 of Chilca - Huancayo

Acompanhamento pedagógico e prática reflexiva em professores do IE 430 de Chilca - Huancayo

ARTÍCULO GENERAL

María Alejandrina Montalvo López

marimon27lopez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2197-1255>

Universidad Cesar Vallejo - Lima Norte

Edwin Hector Guzman Zuñiga

edwinhector@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6454-0979>

Universidad Cesar Vallejo - Lima Norte

Edith Nilda Guzman Zuñiga

edithngz27@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7983-3096>

Universidad Cesar Vallejo - Lima Norte

Aida Luz Calero Alvarado

alcal24@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5148-1401>

Universidad Cesar Vallejo - Lima Norte

Recibido 10 de Marzo 2022 | Arbitrado y aceptado 27 de Agosto 2022 | Publicado el 30 de Diciembre 2022

RESUMEN

El objetivo del artículo fue determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de la Institución Educativa N° 430 del distrito de Chilca en el año 2022. Para ello, se realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional causal, cuyo contexto fue la Institución Educativa N° 430 del distrito de Chilca, en el año 2022. La experiencia se desarrolló con ocho docentes de aula del nivel de educación inicial. La recolección de datos tuvo lugar a través de la observación, la entrevista semi estructurada y las demostraciones de las acciones en el proceso de la sistematización. Como resultado principal se determinó que luego de establecer la estructura de hipótesis, Ho: No existe correlación entre la variables acompañamiento pedagógico directivo y la práctica reflexiva y la Hipótesis H1: Existe relación entre las variables acompañamiento pedagógico directivo y la práctica reflexiva, con el fin de responder a la pregunta de investigación, se obtuvo mediante la prueba estadística, el coeficiente Rho de Spearman, que logró un valor de 0.101 y una significancia bilateral de 0.811, muy por encima del valor esperado entre 0 y 0,05. Como conclusión relevante se pudo detectar que como la significancia bilateral es superior a 0.05, se rechazó H1 y se aceptó Ho, lo que permitió inferir que no existe relación significativa entre las variables del estudio.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, práctica reflexiva, desempeño docente.

ABSTRACT

The objective of the article was to determine the relationship between the pedagogical accompaniment and the reflective practice of the teachers of the Educational Institution No. 430 of the district of Chilca in the year 2022. For this, a causal correlational descriptive study was carried out, whose context It was the Educational Institution No. 430 of the district of Chilca, in the year 2022. The experience was developed with eight classroom teachers of the initial education level. The data collection took place through observation, the semi-structured interview and the demonstrations of the actions in the systematization process. As a main result it was determined that after establishing the structure of hypotheses, Ho: There is no correlation between the variables managerial pedagogical accompaniment and reflective practice and Hypothesis H1: There is a relationship between the variables managerial pedagogical accompaniment and reflective practice, in order to answer the research question, was obtained through the statistical test, Spearman's Rho coefficient, which achieved a value of 0.101 and a bilateral significance of 0.811, well above the expected value between 0 and 0.05. As a relevant conclusion, it was possible to detect that as the bilateral significance is greater than 0.05, H1 was rejected and Ho was accepted, which allowed us to infer that there is no significant relationship between the study variables.

Keywords: pedagogical accompaniment, reflective practice, teaching performance.

RESUMO

O objetivo do artigo foi determinar a relação entre o acompanhamento pedagógico e a prática reflexiva dos professores da Instituição Educativa n° 430 do distrito de Chilca no ano de 2022. Para isso, foi realizado um estudo descritivo correlacional causal, cujo contexto foi a Instituição Educativa n° 430 do distrito de Chilca, no ano de 2022. A experiência foi desenvolvida com oito professores de sala de aula do nível de educação inicial. A coleta de dados ocorreu por meio da observação, da entrevista semiestruturada e das demonstrações das ações do processo de sistematização. Como resultado principal foi determinado que após estabelecer a estrutura de hipóteses, Ho: Não há correlação entre as variáveis acompanhamento pedagógico gerencial e prática reflexiva e Hipótese H1: Existe uma relação entre as variáveis acompanhamento pedagógico gerencial e prática reflexiva, a fim de para responder à questão de pesquisa, obteve-se, por meio do teste estatístico, o coeficiente Rho de Spearman, que obteve valor de 0,101 e significância bilateral de 0,811, bem acima do valor esperado entre 0 e 0,05. Como conclusão relevante Como conclusão relevante, foi possível detectar que como a significância bilateral é superior a 0,05, H1 foi rejeitada e Ho foi aceita, o que nos permitiu inferir que não há relação significativa entre as variáveis do estudo.

Palavras-chave: acompanhamento pedagógico, prática reflexiva, atuação docente.

Introducción

Según los lineamientos del Programa Nacional de Formación y Capacitación de directores y subdirectores de Instituciones Educativas, aprobada mediante Resolución Viceministerial N° 013-2020-MINEDU, el directivo es el responsable de liderar la gestión escolar, a través del acondicionamiento de las condiciones operativas y del desempeño de los procesos pedagógicos, con la finalidad de asegurar la calidad del servicio educativo y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Dentro de este contexto el marco del buen desempeño directivo busca la consolidación de las competencias profesionales mediante el perfil de desempeño directivo. En el marco de la reforma de la escuela se avizora el rol directivo desde un enfoque de liderazgo pedagógico, es decir un directivo que moviliza los quehaceres de la comunidad educativa en función del aspecto pedagógico (MINEDU, 2014).

En ese sentido, el acompañamiento pedagógico surge como una propuesta de fortalecimiento profesional instaurado dentro de una institución educativa, ya que el perfeccionamiento del desempeño docente se desarrolla dentro del aula, es justamente en ese escenario que se da la interacción formativa entre el directivo y el docente y emerge por si sola la práctica reflexiva a través de la exploración de la pedagogía, la didáctica, del enfoque por competencias, de la evaluación formativa, entre otros aspectos referidos a la práctica pedagógica.

Para Gómez, 2008, citado por Puerta, 2016, la palabra acompañamiento, se deriva del latín *companio*, que significa “quien come pan con otro”; actualmente, según el mismo autor, tiene un sentido de ir con u ocurrir con. Por su parte, el Diccionario de la Lengua Española (2011) al señalar el significado de compartir tu pan, atribuye lo siguiente: “experiencia y la mía a la luz del aprendizaje mutuo”. Por lo tanto, el acompañamiento dentro del sistema educativo, vendría a ser una acción intencionada que se basa en la proximidad de dos profesionales, que tienen la disposición para interactuar en una relación de responsabilidad compartida con el otro.

Bismar, 2012, citado por Chávez y Oseda 2020, define el acompañamiento a la práctica docente como el proceso de diagnosticar y atender las necesidades de los docentes. El acompañamiento pedagógico, es la interacción que se produce entre el acompañante (directivos) y el acompañado (docente), el primero ofrece retroalimentación

crítico reflexivo al primero, respecto a su práctica pedagógica. Este proceso se realiza en el marco del respeto y empatía. El objetivo es mejorar el desempeño del docente.

Un elemento característico del acompañamiento pedagógico es la indagación dialógica (Rodríguez, 2015, citado por Galán, 2017). A través de esta pesquisa se busca la colaboración, deconstrucción y construcción del conocimiento dentro de una comunidad profesional de aprendizaje. En esta interacción se considera la experiencia personal del docente y la influencia del contexto donde se encuentra la escuela. Los aportes que conllevan a la formación del docente, se reflejan en el aprendizaje de los estudiantes.

Para el soporte del presente trabajo de investigación, se ha tomado como referencia a Viviane Robinson, una de sus investigaciones ha consistido en relacionar las prácticas de los directivos con resultados de aprendizaje de los estudiantes. En el 2008 ha desarrollado un modelo que consiste en 5 prácticas principales que ejercen los directivos y su efecto en el logro de aprendizajes: establecer metas y expectativas; manejo estratégico de recursos; planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo; promoción y participación en el aprendizaje de los profesores y su desarrollo profesional y, por último, asegurar un ambiente ordenado y apoyador. Posteriormente y con apoyo de Emma Gray, presentó una actualización de este modelo, con el objetivo de dar énfasis al impacto a nivel de resultados. El papel que cumplen los directivos escolares tiene varias aristas, sin embargo, es necesario priorizar las prácticas que provocan mayor impacto en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Las autoras consideran que las escuelas con buenos resultados ponen mayor énfasis en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, mediante el establecimiento de objetivos y de afirmaciones sobre la calidad de la educación, para asegurar esta calidad, los líderes pedagógicos y sus profesores requieren fortalecer sus propios aprendizajes, con la finalidad de alcanzar los objetivos comunes, los guías de las instituciones que tienen mejores resultados, no solo organizan oportunidades y espacios de aprendizaje profesional para sus guiados, sino que también los lideran. La premisa es que el liderazgo está enfocado en los estudiantes.

Dentro de las 5 dimensiones revisadas tenemos: *La dimensión - establecer objetivos y expectativas*, incluye qué objetivos establecer, lograr que los responsables de lograrlos se comprometan, y los comuniquen, el establecimiento de objetivos no puede separarse de las relaciones, es decir un director puede definir metas, pero estas no se cumplirán a

menos que motive a las personas necesarias para lograrlas, en promedio, esta dimensión del liderazgo tiene un efecto de pequeño a moderado en los estudiantes y funciona de manera indirecta, enfocando y coordinando el trabajo del equipo y relevando el aprendizaje y logro de los estudiantes. *La dimensión - asignación estratégica de recursos*, los líderes en escuelas de alto desempeño asignan recursos, materiales y experticia, priorizando los logros priorizados, no se trata de cuántos recursos están disponibles, sino de cómo usarlos para aumentar las oportunidades de alcanzar las metas, se tiene dos elementos claves, la coordinación y el alineamiento, implica tomar decisiones en función de los objetivos establecidos. *La dimensión - asegurar la calidad de la enseñanza*, la nueva forma de entender esta dimensión se enfoca en tres prácticas: *desarrollar un marco instruccional coherente*, donde el currículo se asocia a las estrategias de enseñanza y las evaluaciones estén reguladas dentro y entre los niveles, de modo de asegurar una progresión en el aprendizaje, *monitoreo y uso de evidencias* sobre los logros de los estudiantes, es importante que los líderes pedagógicos promuevan una cultura de uso de datos y de apertura de la práctica docente a la comunidad, dando lugar al desarrollo de la experticia y el compartimiento de buenas prácticas, *evaluar a los profesores y la enseñanza*, basado en evidencias sobre el impacto del docente en los aprendizajes y bienestar de los estudiantes, se hace necesario desarrollar un proceso de supervisión continuo. *La dimensión - liderar el aprendizaje y desarrollo de los profesores*, considerando las evidencias los líderes pedagógicos que se enfocan en esta práctica tienen más probabilidades de mejorar las prácticas de enseñanza y los logros de aprendizaje, sin embargo, la efectividad de los programas de desarrollo profesional se incrementa si se persiguen estas características: tener como base evidencias sobre alguna necesidad de aprendizaje de los estudiantes, centrarse en la relación entre la enseñanza y los resultados de aprendizaje, integrar teoría y práctica, convocar a expertos externos a mostrar su experiencia y brindar múltiples oportunidades de aprendizaje. *Dimensión - asegurar un ambiente ordenado y seguro*, se trata de crear un ambiente físico y social que posibilite en los estudiantes concentración, disfrute y consecuentemente éxito en su aprendizaje. En términos general, las instituciones educativas con alto desempeño se caracterizan por tener altas expectativas, rutinas disciplinarias específicas y altos niveles de confianza entre los estudiantes, profesores, líderes y apoderados.

Dentro de este contexto, la práctica reflexiva, es considerada como ejercicio reflexivo dentro de la experiencia profesional docente. La reflexión como parte del quehacer cotidiano, se atribuye a Dewey, quien acuñó el concepto de aprender haciendo, planteaba que la reflexión es un examen activo, pertinente metódico y constante de cualquier tipo de conocimiento, sostenidos en fundamentos teóricos; Shön, por su parte, completa esta concepción, estimando que la capacidad de reflexionar en el actuar y sobre el actuar, conlleva a un profesional a ser responsable y autónomo, que transportado a la labor pedagógica, implicaría que por medio de la reflexión como parte del desempeño docente, perfeccionar su papel de mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ruiz, 2013).

A través de la reflexión, los docentes comprenden mejor acerca de sus fortalezas y debilidades respecto al proceso de enseñanza (Anijovich y Capelletti, 2018, citado por Agreda y Pérez, 2020). El ejercicio de reflexionar en la acción y sobre la acción forma parte de la autonomía y la responsabilidad del docente, esta práctica le permite mejorar su desempeño y le da la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos respecto a estrategias pedagógicas.

Larrivee (2008) citado por Sevilla et al. (2021), utiliza el término práctica reflexiva para describir la práctica que va desde analizar un solo aspecto de una lección hasta considerar las repercusiones éticas, sociales y políticas de la praxis docente. La práctica pedagógica reflexiva hace referencia al trabajo del docente, esta acción contribuye a la toma de decisiones respecto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, a la selección de recursos y materiales, al ofrecimiento de oportunidades y posibilidades, a la forma de evaluar, entre otros. Es decir, es una práctica sistemática y permanente.

La reflexión es vista como un proceso complejo, donde es necesario cuestionar y cuestionarse en busca del significado de un acontecimiento, analizarlo y entender al propio sujeto (Cerecero, 2019, citado por Cabanillas y Pereda, 2021). La reflexión es considerada como un juicio complicado que cuestiona el significado de un hecho, implica analizar y entender al sujeto, en este caso al docente. La opinión neutral que emite el observador, en este caso el directivo, permite al docente examinar y desmenuzar el desarrollo de su práctica pedagógica, que en ocasiones están encuadrados en prácticas tradicionales y rutinarias.

Si bien el ser humano aprende gracias a su condición mental y/o biológica natural, es necesario también que se relacione con su contexto histórico social, por otro lado, el desarrollo cognitivo debe ir de la mano con el desarrollo social. El paradigma socio cultural, considera a Vygotsky como el impulsor de esta corriente, que surge en Rusia a mediados del siglo XX y da luces en occidente en la década de los 70. El presente trabajo de investigación se sustenta justamente en el paradigma socio cultural, como un enfoque dentro del proceso de enseñanza y en el paradigma socio crítico, según Arnal, 1992, citado por Alvarado y García, 2008, esta teoría promueve la transformación social, pretende dar respuesta a problemas específicos suscitados en la interacción comunitaria, con participación activa de sus integrantes y tiene su fundamento en la crítica social, fundamentalmente en el carácter autorreflexivo, considera que la construcción del conocimiento surge de la necesidad de ciertos grupos que tienen intereses comunes, es así, que procura la autonomía razonada y liberadora de la persona, mediante el adiestramiento de los sujetos que buscan la transformación de la sociedad.

Dentro de los principios del paradigma socio crítico tenemos: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y proponer la integración de todos los participantes en el proceso primero de autorreflexión y luego en la toma de decisión (Popkewitz, 1988, citado por Alvarado y García, 2008).

El modelo reflexivo que permite comparar y contrastar lo que hacemos, es decir la teoría en uso, con lo que decimos o creemos hacer, o sea la teoría expuesta, son: El aprendizaje de una vuelta (single loop learning) que radica en detectar el error y corregir; y el aprendizaje de doble vuelta (double loop learning) que se fundamenta en la discusión y el cambio de variables para hallar una solución. El primero se orienta hacia un cambio operativo y el segundo explora las causas y consecuencias (Argyris y Schön, 1974, citado por Cerecero 2018).

Se tienen tres características del paradigma socio crítico dentro del ámbito educativo: la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Es así, que el acompañamiento pedagógico como estrategia para la práctica reflexiva, busca que los procesos pedagógicos sean revisados continuamente y de este modo, consolidar la experticia del docente y por consiguiente mejorar el aprendizaje del discente. Conviene precisar que este tipo de prácticas son exiguas en nuestro medio, lo que conlleva a ciertos errores en el desarrollo del trabajo pedagógico dentro del aula.

El personal docente que labora en la Institución Educativa N° 430, del distrito de Chilca, de la región Junín, ha interiorizado que el acompañamiento pedagógico es una estrategia que busca la formación del docente, para mejorar su praxis dentro del aula (MINEDU, 2017b, p. 15). El acompañamiento que se realiza a los docentes se sustenta en el enfoque crítico reflexivo, la interacción directivo docente emerge de forma natural, donde el agente actuante viene a ser el acompañado, quien moviliza sus saberes profesionales a partir de su experiencia, mientras que el agente expectante es el acompañante. El desempeño del actuante es observado por el expectante, en esta relación social se sitúa el pensamiento crítico y da lugar a la acción exploratoria, de pesquisa, de crítica y en ocasiones de cuestionamiento, la argumentación se explicita en aspectos del fortalecimiento de las competencias profesionales, el objetivo del acompañamiento pedagógico es mejorar la práctica del docente, partiendo de la reflexión crítica, atendiendo a Freire (2004), se concibe de “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”.

Las técnicas de la dimensión pedagógica del acompañamiento pedagógicos que se utilizaron fueron: el registro de situaciones observables mediante la ficha de observación de aula, que viene a ser un registro fotográfico de lo que sucede dentro del aula y nos permite recrear la situación para ser analizada y a partir de ello comprender la dinámica de intervención (Carrasco, 2009). El diálogo reflexivo, situada como la interacción entre el acompañado y el acompañante, esta relación jerarquizada conduce a la reflexión crítica respecto al propio desempeño docente y se convierte en una oportunidad de autoformación y creación del saber pedagógico (MINEDU, 2017). Y el trabajo colegiado a través de los grupos de interaprendizaje, es un espacio propicio para la reflexión crítica colectiva, el compartir problemas comunes en un mismo entorno social y cultural fortalece las competencias pedagógicas y el desarrollo autónomo de cada docente.

El acompañamiento a la práctica pedagógica como instrumento formativo busca que los docentes reflexionen sobre su práctica cotidiana en el aula y a partir de ello

construyan nuevos saberes didácticos, asumiendo su rol de líder pedagógico, es decir aprender, comunicar y enseñar a partir de su práctica reflexiva (Ortega, 2019). La deconstrucción de la praxis, mediante el análisis y la interpretación hace que el docente acompañado desarrolle los desempeños y las competencias contemplados en el marco del buen desempeño docente. La reflexión crítica hace que el docente reconozca sus fortalezas y debilidades, y sobre todo comprenda que debe dar paso a nuevos conocimientos para mejorar su práctica (Anijovich y Capelletti, 2018).

En síntesis, el acompañamiento pedagógico es una estrategia situada que interviene haciendo uso de la ficha de observación de aula, la finalidad es identificar las fortalezas y necesidades del docente, y atender de forma inmediata sus necesidades pedagógicas. Su relación con la reflexión crítica es implícita e influye significativamente en el desempeño docente, instándoles a su formación continua, en consecuencia, el objetivo general de la presente investigación de tipo descriptiva correlacional causal fue determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de la Institución Educativa N° 430 del distrito de Chilca en el año 2022.

Dentro de los objetivos específicos se tiene: identificar el nivel de práctica reflexiva de los docentes acompañados; identificar el nivel de acompañamiento pedagógico del directivo; determinar la relación entre la dimensión situación observable y la práctica reflexiva de los docentes; determinar la relación entre la dimensión de diálogo reflexivo y la práctica reflexiva de los docentes; determinar la relación entre la dimensión de grupo de inter aprendizaje y la práctica reflexiva de los docentes de la Institución Educativa N° 430 del distrito de Chilca en el año 2022.

Metodología

La presente investigación se realizó considerando el paradigma cualitativo, según Parker, (2003) es una exploración, elaboración y sistematización de la relevancia de un fenómeno identificado, esta metodología se usa usualmente para conocer hechos y fenómenos educativos, el enfoque de la investigación acción transformadora, permite contribuir a generar cambios favorables respecto a nudos críticos observados, la intervención es a través de acciones planificadas por personas involucradas en los hechos y conscientes de su rol transformador de la sociedad. El contexto de la investigación es la

Institución Educativa N° 430 del distrito de Chilca, en el año 2022. La experiencia se desarrolló con 8 docentes de aula del nivel de educación inicial.

La recolección de datos tuvo lugar a través de la observación, la entrevista semi estructurada y las demostraciones de las acciones en el proceso de la sistematización. La observación participante, hace referencia a los registros que hace el investigador al momento en que suceden los hechos (Campos y Espinoza, 2003), para este caso se realizó durante el dictado de clases. La entrevista semiestructurada, es la dialogo libre entre el investigador y el informante (Campos y Espinoza, 2003), en este caso entre el directivo y el docente, esta entrevista tuvo lugar en la sala de docentes y se desarrolló en un clima favorable donde el entrevistado tenía la posibilidad de exponer sus conocimientos de forma libre y con autonomía, y el investigador siguió el protocolo correspondiente. Y el testimonio focalizado, es una técnica que radica en pedir a la persona involucrada que haya tenido ciertas experiencias, la plasme a través de un escrito (Briones, 1992), esta técnica permite conocer lo que piensa y siente la persona inmersa en la investigación, para este caso específico, mediante las evidencias los docentes mostraron la reconstrucción y reinterpretaron de su práctica al ser partícipes en las actividades de formación.

La técnica de análisis de la información, permitió avizorar la relación más importante entre las categorías correspondientes, los datos fueron registrados según categorías y al final se presentó un argumento descriptivo, es así, que el presente trabajo busca responder a la siguiente interrogante ¿Cuál es la relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de las Institución Educativa N° 430 en el año escolar 2022?

Resultados

Tabla 1.

Cuestionario para evaluar el acompañamiento pedagógico directivo

Dimensión cultural						
Número	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6
1	2	3	3	3	3	2
2	3	3	3	2	1	3
3	3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3	3
5	2	3	3	2	2	3
6	3	3	3	3	3	3
7	3	3	3	3	3	3
8	3	3	3	3	3	3

Dimensión política						
Número	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10	Pregunta 11	Pregunta 12
1	3	3	2	2	2	3
2	3	2	3	3	3	2
3	3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3	2
6	3	3	3	2	3	3
7	3	3	2	3	3	3
8	3	3	3	3	3	3

Dimensión pedagógica						
Número	Pregunta 13	Pregunta 14	Pregunta 15	Pregunta 16	Pregunta 17	Pregunta 18
1	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3
4	3	3	2	3	3	3
5	3	3	3	2	3	3
6	3	3	3	3	2	2
7	3	3	2	3	2	3
8	3	3	3	3	3	3

Tabla 2.

Cuestionario autoevaluación docente sobre la práctica reflexiva

Reflexión superficial						
Número	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6
1	2	3	3	3	3	3
2	2	3	3	1	2	2
3	2	2	2	3	3	2
4	3	3	2	2	3	3
5	2	2	3	1	2	2
6	2	3	2	1	2	2
7	2	3	2	1	3	2
8	3	2	3	3	2	3

Reflexión pedagógica						
Número	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10	Pregunta 11	Pregunta 12
1	3	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	2	3
3	3	3	3	2	3	3
4	2	3	3	2	2	3
5	2	3	3	2	3	3
6	2	3	2	2	3	3
7	3	3	3	3	2	3
8	2	3	3	3	2	3

Reflexión crítica						
Número	Pregunta 13	Pregunta 14	Pregunta 15	Pregunta 16	Pregunta 17	Pregunta 18
1	2	2	3	3	3	3
2	2	2	3	3	2	2
3	2	2	2	2	2	2
4	2	3	3	2	3	2
5	2	2	3	2	3	3
6	1	3	2	2	2	3
7	2	3	2	3	3	2
8	2	3	3	3	2	3

Tabla 3.

Total de valores de las variables acompañamiento pedagógico directiva y práctica reflexiva

No	Suma variable Acompañamiento Pedagógico Directivo	Suma variable Práctica reflexiva
1	49	51
2	49	43
3	54	43
4	53	46
5	49	43
6	51	40
7	51	45
8	54	48

Para responder a la pregunta de investigación se empleó en procedimiento estadístico inferencial, mediante la prueba con la determinación del coeficiente de correlación Rho de Spearman. Para ello se estableció previamente la estructura de hipótesis requeridas.

Ho: No existe correlación entre las variables acompañamiento pedagógico directivo y la práctica reflexiva

H1: Existe relación entre las variables acompañamiento pedagógico directivo y la práctica reflexiva.

Empleando en programa estadístico SPSS, con la información indicada en la tabla 3 se procedió a determinar el valor Rho y la significancia bilateral, como se aprecia en la tabla 4

Tabla 4.

Correlación estadística entre las variables del estudio

			Variable Acompañamiento Pedagógico Directivo	Variable Práctica Reflexiva
Rho de Spearman	Variable Acompañamiento Pedagógico Directivo	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1.000 . 8	0.101 0.811 8
	Variable Práctica Reflexiva	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	0.101 0.811 8	1.000 . 8

La información expresada en la tabla 4 señala que, el coeficiente de correlación Roh de Speraman resultó igual a 0.101, lo que indica que hay una baja correlación entre estas variables analizadas. En relación a la significancia bilateral, logró un valor de 0.811 por encima de 0.05, lo que permite rechazar H1 y aceptar Ho. En función a los resultados obtenidos se puede inferir que no existe relación significativa entre las variables acompañamiento pedagógico directivo y la práctica reflexiva.

Discusión

Aucca, J., Atajo, J. & Visa, S. (2020), en la investigación titulada “Monitoreo, acompañamiento pedagógico y clima institucional en una institución educativa, Cusco 2020” demostró que los directivos orientan y asesoran ocasionalmente a los docentes de la institución educativa, representado por 38.98% y 38.04% respectivamente. Mientras que el 57.36% señalan que los directivos acompañan de forma ocasional. Y el 44.08% y el 35.92% señalan que el desarrollo pedagógico se lleva a cabo en ocasiones o a veces nunca. En relación a la toma de decisiones los encuestados mencionan que el 44.03% toman decisiones ocasionalmente y el 29.27% nunca lo hacen, a sabiendas que el docente debe tomar decisiones desde la planificación de la sesión, hasta en la retroalimentación. La responsabilidad es asumida por los docentes en un 39.08% de manera muy frecuente y el 27.46% lo hace ocasionalmente. El 53.40% indican que desarrollan el trabajo en equipo muy frecuentemente. El 53.40% manifiestan que se sienten no reconocidos por la

labor que desempeñan y el 34.05% manifiestan que es ocasional y el 30.88% manifiestan que nunca se promueve la resolución de conflictos en la Gran Unidad Inca Garcilaso de la Vega. Así mismo, los hallazgos confirman que los docentes no reciben orientación, asesoramiento y acompañamiento, el crecimiento pedagógico, toma de decisiones frecuentemente, empero los docentes en su mayoría asumen sus responsabilidades, toman decisiones en la medida de sus posibilidades a pesar de que no reciben recompensas por el trabajo que realizan y que hace falta la comunicación horizontal, escucha activa y el pensamiento divergente para la resolución de conflictos.

Yusmary (2002), diseñó un trabajo de investigación que favorece al acompañamiento pedagógico como estrategia para la para la práctica reflexiva de los docentes de la Escuela Técnica Robinsoniana Zamorana Sixto Sosa de Venezuela, contando con los aportes teóricos de Dewey (1910), Zeichner (1993), Freire (2010) y Montero (2010), para esta investigación cualitativa, se siguió el método de la investigación acción transformadora, empleándose técnicas de recolección de datos como la observación de los participantes, entrevistas semiestructuradas y demostraciones focalizadas. El análisis de la investigación arrojó que el aprender surge desde el acto de hacer, el acompañamiento se lleva a cabo para mejorar el trabajo pedagógico y como un camino efectivo para la reflexión crítica, siendo estas categorías esenciales dentro de la práctica docente. El autor asume que el acto de acompañar al docente es un proceso integral y sistemático que va desde la propia experiencia del docente hacia la auto reflexión respecto a su labor educativa. Concluye que la práctica reflexiva, como acción intencionada y sistemática, es una buena estrategia que permite mejorar la práctica pedagógica de los docentes. El docente necesita contar con enfoques teóricos - prácticos desde los cuales pueda analizar, comprender su práctica pedagógica y experimentar la necesidad de mejorar su práctica profesional (Yusmary, 2022). El docente tiene la necesidad de ser provocado para incrementar sus competencias profesionales y reconocer las potencialidades que posee, en ese sentido el rol del líder pedagógico es ofrecer espacios y oportunidades para generar en el docente el análisis y la reflexión respecto a su praxis, el objetivo es actualizar sus conocimientos.

Agreda, A. & Pérez M. (2020), respecto a la correlación del acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de las II EE JEC de Trujillo, 2018,

mediante la técnica estadística cálculo del coeficiente de correlación de Spearman y su correspondiente prueba T de significación estadística, han respondido a los objetivos planteados. Los niveles de práctica reflexiva de los docentes son: reflexión crítica con 76.7%; reflexión pedagógica con 22.7% y reflexión superficial con 0,6%. Los niveles de acompañamiento pedagógico percibido por los docentes acompañados son: desatacado con 78.0%, satisfactorio con 20.6% y proceso con 1.2%. La relación entre la dimensión registro de situaciones observables del acompañamiento pedagógico es 0,458 de correlación, significa que existe una relación positiva moderada con la variable práctica reflexiva de los docentes. La relación entre la dimensión de diálogo reflexivo del acompañamiento pedagógico es 0,581 de correlación, significa que existe una relación positiva moderada con la práctica reflexiva de los docentes. La relación entre la dimensión grupo de inter aprendizaje del acompañamiento pedagógico es 0,487 de correlación, significa que existe una relación positiva moderada con la práctica reflexiva de los docentes. La relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de las instituciones con jornada escolar completa de Trujillo en el año 2018 es 0, 562 según la correlación de Spearman, significa que existe una relación positiva moderada entre ambas variables. Como la significancia bilateral es 0.000 y menor que 0.05 aceptaron la hipótesis de investigación, es decir el acompañamiento pedagógico se relaciona en forma directa en la práctica reflexiva de los docentes.

Referencias

- Agreda, A. & Pérez M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista De educación (Serie Indagaciones)*, 2(30), 219–232.
- Anijovich, R. & Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Revista Espacios en Blanco*, (28), 74-92.
- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Año 9, No. 2, diciembre 2008.

- Aucca, J., Atajo, J. & Visa, S. (2020). Monitoreo, acompañamiento pedagógico y clima institucional en una institución educativa, Cusco 2020. Diciembre 2021 Volumen 1 / No. 12 ISSN: 2710-2394 pp. 59-72. Dialnet-MonitoreoAcompañamientoPedagógicoYClimaInstitucion-8245954.pdf
- Briones, G. (1992). La investigación en el aula y en la escuela. Formación de docentes en la investigación educativa. Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB).
- Campos, A. & Espinoza, H. (2003). La investigación acción participante (IAP) en lectura y escritura. Reflexiones para la práctica. Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de profesores asociados. Universidad de Carabobo. Valencia.
- Carrasco, L. (2009). Formación y acompañamiento docente. Santo Domingo: Federación internacional de Fe y Alegría.
- Cerecero, I. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 44-53. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3595>
- Chávez, M. & Oseda, D. (2021). Influencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente en la unidad de gestión educativa local de Santiago de Chuco, 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5329-5341.
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 1(1), 18-33.
- MINEDU (2014). Marco del buen desempeño directivo. Lima, Perú.
- MINEDU (2017a). Manual de rúbricas de observación. Recuperado de: <https://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11584035538manual-de-aplicacion.pdf>
- MINEDU (2017b). Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia. Recuperado: <http://www.perueduca.pe/archivos/recursos/2.1.%20Enfoque%20Cr%C3%ADtico%20Reflexivo.pdf>
- Noceti, A., Saes, F., Contreras, G., Soto C. & Espinoza, C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teóricos-metodológicos. *Revista Espacios*.

- Ortega, C. (2019). La reflexión como proceso en las prácticas docentes e investigativas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(18), enero-junio, 01-05.
- Parker, I. 2003. Investigación cualitativa. En Sánchez, Morelys y Stephan Nube (Compilación) *Metodología cualitativa en la Educación*. N° 1. 2003: 35-42.
- Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 1-6.
- Robinson, V. & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, DOI: 10.1080/03036758.2019.1582075
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación historia y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Sevilla, T., Sánchez, S., Nauca, R., Martínez, E., & Vidal, J. (2021). Acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 4430-4447.
- Yusmary, M. (2022). Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva de los docentes. *Revista CienciaEduc.* Vol. 9. Núm. 1, pp. 1-15.

Financiamiento de la investigación

Con recursos propios.

Declaración de intereses

Declaro no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Declaración de consentimiento informado

El estudio se realizó respetando el Código de ética y buenas prácticas editoriales de publicación.

Derechos de uso

Copyright© 2022 por **María Alejandrina Montalvo López, Edwin Hector Guzman Zuñiga, Edith Nilda Guzman Zuñiga, Aida Luz Calero Alvarado**



Este texto está protegido por la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.