

Acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente

Teobaldo Carlos Sevilla Muñoz

carlossevillam67@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5468-9400>

Universidad César Vallejo (Perú)

Sebastián Sánchez Díaz

ssanchez@ucv.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0099-7694>

Universidad César Vallejo (Perú)

Rocío Andrea Nauca Guzmán

rocioandrea73@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3497-3711>

Universidad César Vallejo (Perú)

Eufemia María Martínez Rueda

eufemiamr2@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5265-0740>

Universidad César Vallejo (Perú)

José Mercedes Vidal Sevilla

jomevise@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7005-1557>

Universidad César Vallejo (Perú)

RESUMEN

El artículo tuvo por objetivo determinar la relación que existe entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente en la institución educativa La Pradera II de El Agustino. Lima – Perú. El tipo de investigación fue básica y el diseño no experimental, transversal. El enfoque fue cuantitativo. La muestra estuvo constituida por 31 docentes de los niveles de inicial, primaria y secundaria. Para la medición se aplicaron dos cuestionarios y posteriormente se realizó el análisis estadístico, en donde se estableció una relación de $r=0.008$ entre las variables Acompañamiento Pedagógico y Práctica Reflexiva. Este grado de correlación indicó que la relación entre las dos variables era positiva y escasa. La significancia fue de $p= 9,64$ mayor a 0.05 lo que mostró que la relación no es significativa, y, en consecuencia, se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis alterna. Llegando a la conclusión que no hay evidencia suficiente que relacione las dos variables.

Palabras clave: educación; práctica pedagógica; docente; enseñanza.

Pedagogical accompaniment and reflective teaching practice

ABSTRACT

The objective of the article was to determine the relationship between pedagogical accompaniment and reflective teaching practice in the educational institution La Pradera II in El Agustino. Lima Peru. The type of research was applied and the non-experimental, cross-sectional design. The approach was quantitative. The sample consisted of 31 teachers at the initial, primary and secondary levels. For the measurement, two questionnaires were applied and later the statistical analysis was carried out, where a relationship of $r = 0.008$ was established between the variables Pedagogical accompaniment and Reflective practice. This degree of correlation indicated that the relationship between the two variables was positive and poor. The significance was $p = 9.64$ greater than 0.05, which showed that the relationship is not significant, and, consequently, the null hypothesis was accepted and the alternative hypothesis was rejected. Reaching the conclusion that there is not enough evidence that relates the two variables.

Keywords: education; pedagogical practice; teacher; teaching.

Artículo recibido: 08. junio. 2021

Aceptado para publicación: 16. julio. 2021

Correspondencia: carlossevillam67@gmail.com

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

1. INTRODUCCIÓN

La tendencia actual por elevar la calidad de la educación y la de acompañar al docente en la formación de su práctica pedagógica, en los últimos años, ha seguido orientaciones diversas tratando de que los procesos de enseñanza aprendizaje sean cada vez más óptimos a través de una práctica reflexiva que permita la innovación en su práctica formativa; pese a estas buenas intenciones las estrategias planteadas han presentado serias dificultades sobre todo en la reflexión que tiene que hacer el profesorado sobre su quehacer pedagógico y esto se ha visto traducido en los niveles de aprendizaje pocos significativos que muestra el estudiantado.

En Barranquilla – Colombia, el profesorado consideraba el acompañamiento pedagógico como un factor que interfería y atentaba contra su desempeño laboral; y un peligro para su estabilidad laboral; y como consecuencia mantenían un currículo distanciado de las necesidades de todos los estudiantes (Cantillo y Calabria, 2018). Por otro lado, en las últimas décadas, la presencia de la supervisión educativa en Venezuela carecía de las competencias necesarias para promover un acompañamiento pedagógico por lo que era necesario proponer constructos teóricos – metodológicos de supervisión educativa que optimicen el proceso (Pérez et al., 2017); del mismo modo en Perú, un estudio demostró que no existía un vínculo revelador que demostrará que el acompañamiento pedagógico influya en la práctica reflexiva del profesor (Navarro, 2016); en ese mismo contexto; los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) aplicada en el año 2014, no fueron favorables, por lo que luego de un análisis y reflexión se determinó que el problema que generaba esta situación era la mala planificación del docente debido a un inadecuado monitoreo y acompañamiento pedagógico (Saldarriaga, 2018).

A nivel internacional, Galán (2017) concluyó que a los docentes no les interesaba aprovechar la estrategia de trabajo para mejorar sus competencias básicas. Igualmente, Monge et al. (2019) revelaron la falta de evidencia del impacto del acompañamiento en la instrucción docente.

A nivel nacional Vásquez (2017) determinó que un 54.5% de docentes encuestados percibían que las condiciones de acompañamiento pedagógico eran de nivel aceptable; y el 40.7% opinó que el nivel de calidad de este servicio era medianamente aceptable. Al respecto, Torres (2019) presentó los resultados de su investigación revelando que el desempeño de nivel de docentes era bajo, por carecer de un plan de monitoreo y

acompañamiento pedagógico. Así como un 37% no desarrollaban su programación anual y no planificaban su sesión de aprendizaje. Del mismo modo, Agreda (2018) presentó los hallazgos que establecieron que el acompañamiento pedagógico incidía de manera directa en la práctica reflexiva de los profesores con 0,562 de correlación positiva moderada entre variables.

Acompañamiento pedagógico.

La definición de la variable acompañamiento pedagógico, Vezub y Alliaud (2012) sostienen que el acompañamiento pedagógico es una ocasión para desarrollar en las instituciones de educación superior ciclos de aprendizaje colegiado y análisis de su práctica. Asimismo, Acuña et al. (2019) definen al acompañamiento pedagógico como una forma de ayudar sin interferir en la labor del otro, además señalan que es una conversación abierta para compartir experiencias entre el que acompaña y el acompañado, en una relación lineal mediada por el diálogo, la observación, el enfoque de evaluación apreciativa y la valoración de la práctica en el aula o en la institución educativa, con el interés de construir y avanzar juntos para optimizar el desempeño docente individual y colectivo. Además, agregan que es una estrategia permanente dirigida a directivos y docentes, y comprende un conjunto de procedimientos realizados en forma periódica con la finalidad de fortalecer el hacer, el quehacer y querer de los docentes, desde la reflexión individual y colectiva, asimismo, promueve la reflexión pedagógica que transforma y mejora la práctica. De la misma manera, Bouchamma et al. (2019) aseguran que la supervisión pedagógica es un enfoque que busca apoyar y hacer reflexionar a la o las personas, ya sea por los servicios educativos desarrollados, las necesidades de la institución, las actividades correspondientes a la ejecución de proyectos desarrollados dentro de la institución y el trabajo realizado desde una perspectiva de desarrollo profesional.

Tomando como sustento la definición de los autores que fundamentan la variable se determinó las siguientes dimensiones: (1) El acompañamiento como relación terapéutica. Según Vezub y Alliaud (2012) está direccionado a potenciar la relación interpersonal del maestro acompañado con estudiantes, profesores, padres de familia y el director para fortalecer la colaboración y compromiso de todos los actores de la educación de manera institucional. (2) El acompañamiento como asesoría técnica, consiste en el acompañamiento externo que un mentor realiza a la institución a fin de revisar, identificar

y diagnosticar las debilidades y problemáticas que presenta el profesor a fin de brindarle recomendaciones de mejora. Se ve al acompañante como el eje de todo este proceso y no al profesor. (3) Acompañamiento para cerrar el proceso de formación docente, que es un proceso de formación pedagógica realizado por el acompañante al profesor de manera vertical a fin de favorecer las habilidades y ver como se realiza la transferencia de lo adquirido en todo este proceso. Por último, (4) el acompañamiento que motiva la mutua reflexión y retroalimentación. Esto se da de manera horizontal para que el docente reflexione sobre sus procesos de enseñanza mediante la mediación del acompañante. En este sentido el acompañamiento pedagógico cumple múltiples funciones; sin embargo, el objetivo es que la práctica pedagógica mejore, se fortalezca y optimice los aprendizajes de los estudiantes. Además, ayuda al docente a reconocer sus debilidades hasta optimizar su desempeño laboral.

Practica reflexiva

Larrivee (2008) 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 reflexiva se refiere al desempeño en el trabajo resultante del uso de un proceso reflexivo para tomar decisiones diarias y resolver problemas. Asimismo, uno de los autores que le dio gran relevancia a la reflexión fue Dewey (1989) que afirmó que la reflexión es una forma de conocimiento o creencia que tiene bases sólidas. Además, sostuvo que la reflexión tiene dos elementos: un estado de certidumbre y un proceso de investigación que se propone descubrir factores que puedan validar o no una forma particular de conocimiento o creencia; sugiriendo además que el proceso reflexivo se debe seguir a través de los elementos: indagación, observación e investigación, indicando que los docentes deben conocer a sus estudiantes, sus necesidades y el medio en el que se desenvuelven y al mismo tiempo, los docentes deben reflexionar sobre sus saberes, ideas, sus costumbres y las directrices que siguen, y estar predispuestos a nuevas tendencias, sin aceptarla acríticamente, polemizando, indagando y recapacitando continuamente. Del mismo modo, señalo que se espera que los docentes tengan la capacidad de proponer lugares de enseñanza creativos que despierten el interés por aprender. Igualmente, Salinas et al. (2019) definen la práctica reflexiva como la evaluación, comprensión y análisis crítico de la práctica docente a partir de las distintas formas de conocimiento profesional, en particular, del conocimiento sobre la enseñanza,

el aprendizaje y el contexto donde se realiza el trabajo docente, adquiridos durante la formación y la experiencia práctica del profesor. Por su parte Domingo (2013) mencionó que la práctica reflexiva es una postura intelectual metódica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejerce, y esta se logra solo con un entrenamiento intensivo y voluntario. Asimismo, Rachmajanti et al. (2017) afirmaron que el entrenamiento reflexivo es un modelo que busca mejorar modelos tradicionales que se han desarrollado en otros lugares, enfocándose en la capacitación de los maestros y la identificación de su contexto y el análisis de los problemas en el contexto escolar; así como revisar estrategias apropiadas que ayuden a resolver aprendizajes. Del mismo modo, Marjeta y Barbara (2017) sostuvieron que en la reflexión crítica educativa los maestros se autoevalúan, como aprendices y maestros, en el aprendizaje y enseñanza enmarcado en el contexto social y de las políticas educativas, indagando sobre los valores inmersos y haciendo que otros sean conscientes y que indaguen y reconozcan, que conocimientos y metodologías necesitan para mejorar los aprendizajes. Al respecto Farrel (2019) considera la práctica reflexiva como una forma de investigación sistemática rigurosa y disciplinada y que los maestros reflexionan en acción y para la acción. Igualmente, Gen, et al. (2019) aseguran que la práctica reflexiva se utiliza en la enseñanza como un proceso dinámico que debe tener en cuenta la naturaleza multicultural del contexto y la influencia de las nuevas tecnologías digitales que transforman nuestro interactuar con el mundo. Pandiloska (2019) afirma que la reflexión es un desarrollo permanente que forma parte del aprendizaje constante de los docentes, que implica: autoanálisis persistente y autocontrol, apertura para probar diferentes formas de trabajo que las ya establecidas, identificación de buenas prácticas, apertura para intercambiar experiencias con colegas, disposición inmediata para cambiar el plan previamente establecido en función de las reacciones de los estudiantes, la disposición del profesor para analizar las creencias en las que se basan sus acciones, que él ha incorporado previamente a su propia práctica sin reexaminarse. En esa misma dirección, Anijovich y Capelleti (2018) afirman que la práctica reflexiva significa revisar la experiencia, analizarla críticamente, saber si se cumplen con las competencias previstas y si se lograron los desempeños. También es dialogar ese proceso analítico, pero no solo con la experiencia y nuestras teorías en uso, sino con principios teóricos que nos permitan profundizar sobre ella.

En cuanto a las dimensiones de la práctica reflexiva Larrivee (2008) se establecieron tres dimensiones de reflexión docente. (1) La primera dimensión fue la reflexión superficial, que se define como el análisis de las características “estratégicas” de la enseñanza. En este nivel se indagan situaciones tales como las formas más óptimas para alcanzar objetivos y estándares predeterminados. El docente basa sus saberes en su experiencia, pero no en constructos teóricos, tampoco en la investigación. El docente puede identificar diferencias entre sus estudiantes y tiene la capacidad de adaptarse a ellas. (2) La segunda dimensión fue la reflexión pedagógica que implica una evaluación de la praxis docente en el marco de las actuales teorías de la educación, de descubrimientos por indagación y de la práctica. El docente está permanentemente reflexionando en cómo sus prácticas de enseñanza impactan en el aprendizaje de los alumnos y en cómo extender esas vivencias de aprendizaje. (3) Y la tercera dimensión fue la Reflexión crítica que involucra un estudio de las condiciones de probabilidad y los efectos éticos, sociales y políticos de la praxis. Esta dimensión incluye tanto principios democráticos como autorreflexión. La autorreflexión implica examinar convicciones y principios éticos, probabilidades y suposiciones, contexto familiar y limitación cultural que afectan en el aprendizaje de los estudiantes.

El problema se planteó con la pregunta general: ¿Qué relación existe entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente, en la IE La Pradera II, El Agustino? Asimismo, la hipótesis general: Existe una relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente en la I.E. La Pradera II. El Agustino. La investigación se justificó por la relación que existe entre el problema y los objetivos propuestos. Dentro de esta se consideró la justificación teórica que permitió la revisión de las variables y dimensiones que formaron parte de este estudio y que aportaron evidencias teóricas para comprender mejor la problemática y proponer alternativas de solución. En la justificación práctica el estudio brindó herramientas para optimizar la práctica pedagógica y potenciar el aprendizaje significativo en los estudiantes. La justificación metodológica se basó en la aportación de dos instrumentos que fueron validados en su contenido y que son confiables para ser utilizados en otras investigaciones. En tal sentido se propuso el objetivo general: Establecer la relación existente entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente en la I.E. La Pradera II. El Agustino.

2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS O MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue de tipo básica y de enfoque cuantitativo y se empleó el procedimiento estadístico de tipo descriptivo para organizar las representaciones gráficas y tablas con el fin de especificar las proporciones porcentuales y la frecuencia de resultados, asimismo, la estadística inferencial para demostrar la hipótesis de indagación. Por otro lado, para las categorizaciones de los rangos de las variables se usó la prueba estadística Rho Spearman que ayudaron a detallar las particularidades de las variables acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva.

La investigación fue no experimental, porque no se maniobraron variables, de diseño transeccional; se recogieron datos en un momento específico (Hernández et al., 2018). Asimismo, el diseño fue correlacional, ya que el objetivo fue establecer si existe o no relación en las variables acompañamiento pedagógico y practica reflexiva y sus dimensiones.

El estudio fue censal porque se trabajó directamente con todos los docentes de la institución educativa. El instrumento empleado para la recopilación de la información, fue un cuestionario con respuestas de tipo Likert, para la variable Acompañamiento Pedagógico fue de 30 preguntas y respondió a las dimensiones, acompañamiento como relación terapéutica, acompañamiento como asesoría técnica, acompañamiento como cierre del proceso de formación docente y acompañamiento como proceso de mutua reflexión y retroalimentación. Asimismo, para la variable Práctica Reflexiva el cuestionario fue de 20 preguntas divididas en las dimensiones reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica.

El procedimiento para la recolección de datos se inició sensibilizando a cada docente de la institución educativa y solicitando que respondan a las preguntas sobre acompañamiento pedagógico y practica reflexiva. Luego de reunir la información se utilizó el programa Excel 2019 para elaborar la base de datos; a continuación, determinaron los rangos de cada una de las variables y de las dimensiones de acuerdo al ítem que presentaron y teniendo en cuenta el tipo de escala que estas presentaron. Después de tabular los datos recogidos se continuó con el procedimiento metodológico cuantitativo tomando como base la utilización de procesos estadísticos el cual utilizó el programa SPSS v26 que facilitó detallar los resultados para facilitar la deducción de las

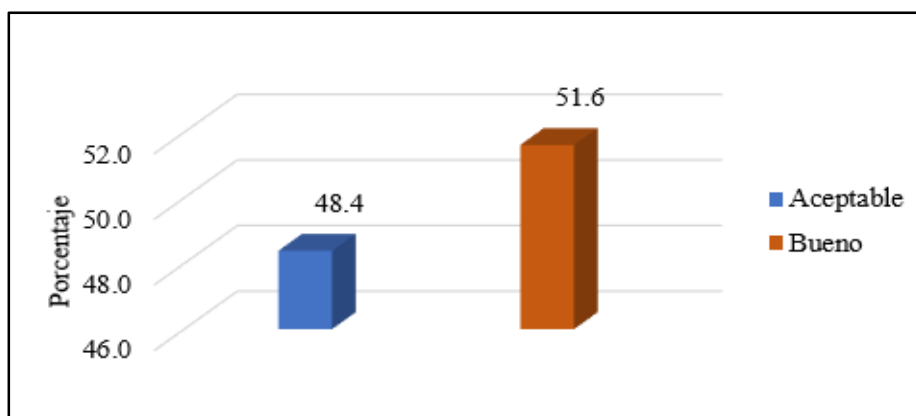
conclusiones de este estudio. Para la prueba de hipótesis se aplicó el coeficiente de correlación Spearman, a un nivel de confianza del 95% (significancia de $\alpha = 0.05$).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se presentaron en tablas y gráficas estadísticas empleando frecuencias absolutas y relativas porcentuales y el análisis estadístico se realizó con la técnica estadística: cálculo de coeficiente de correlación de Spearman y su correspondiente prueba T de significación estadística que respondió a los objetivos trazados.

La figura 1, ilustra un gráfico de barras donde se puede apreciar el resultado de la encuesta a 31 docentes de la IE La Pradera II, que describe que el 48.39 % los docentes indican que el Acompañamiento Pedagógico es de un nivel aceptable; mientras que el 51.61% de los maestros opinan que es de nivel bueno.

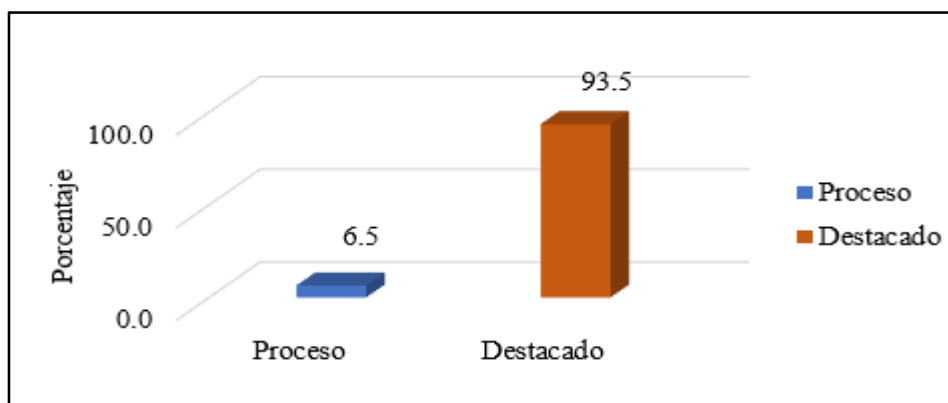
Figura 1: *Acompañamiento Pedagógico*



Fuente: *Elaboración propia*

La figura 2 ilustra un gráfico de barras donde se puede apreciar que el 6.5 % de los docentes encuestados indican que la Práctica Reflexiva se encuentra en un nivel de proceso; mientras que el 93.5% de los maestros opinan que es de nivel destacado.

Figura 2: *Práctica Reflexiva*



La tabla 1 describe los niveles de comparación entre la variable Acompañamiento Pedagógico cruzada con la Práctica Reflexiva indican que si existe un Acompañamiento Pedagógico en nivel aceptable del 45.2%, la Práctica Reflexiva es de nivel destacado; y si el nivel de Acompañamiento Pedagógico es bueno en un 48.4% la Práctica Reflexiva también es de nivel destacado.

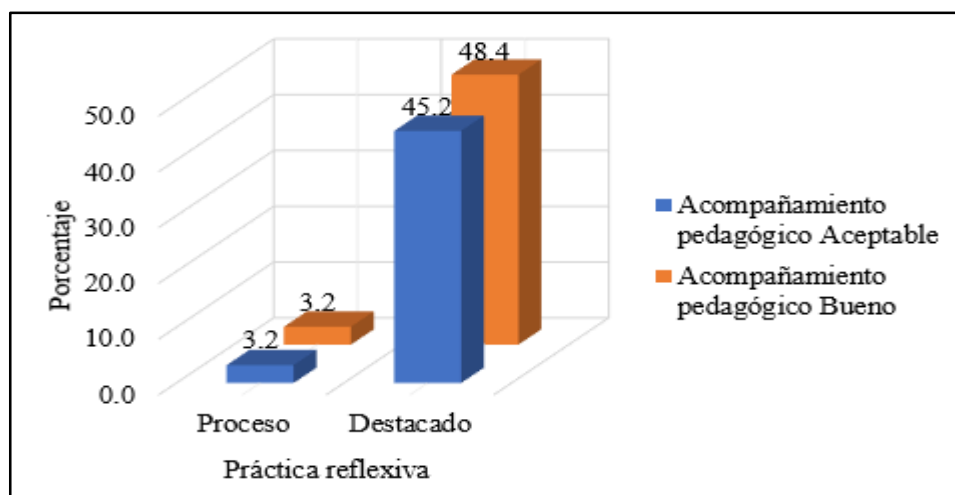
Tabla 1: *Tabla Cruzada Acompañamiento Pedagógico*Práctica Reflexiva*

			Práctica reflexiva		
			Proceso	Destacado	Total
Acompañamiento pedagógico	Aceptable	Recuento	1	14	15
		% del total	3.2%	45.2%	48.4%
	Bueno	Recuento	1	15	16
		% del total	3.2%	48.4%	51.6%
Total		Recuento	2	29	31
		% del total	6.5%	93.5%	100.0%

Fuente: *Elaboración propia*

Los resultados descriptivos de la investigación entre las variables Acompañamiento Pedagógico con la variable Práctica Reflexiva en los niveles proceso y destacado se grafican y detallan en el siguiente gráfico (Ver Figura 3).

Figura 3: *Acompañamiento Pedagógico*Práctica Reflexiva*



Fuente: *Elaboración Propia*

La tabla 2 muestra el resultado del análisis estadístico entre las variables acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva con un coeficiente de correlación Spearman con $\rho=0,008$ y una significancia bilateral de $p=0,964$ mayor a 0.05; lo que indica que la relación no es significativa y, por consiguiente, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Tabla 2: *Correlación de Spearman de las variables: Acompañamiento Pedagógico y Práctica Reflexiva*

			Acompañamiento pedagógico	Práctica reflexiva
Rho de Spearman	Acompañamiento pedagógico	Coeficiente de correlación	1.000	.008
		Sig. (bilateral)	.	.964
		N	31	31
	Práctica reflexiva	Coeficiente de correlación	.008	1.000
		Sig. (bilateral)	.964	.
		N	31	31

Fuente: *Elaboración propia.*

El resultado de la primera hipótesis específica entre acompañamiento pedagógico con la dimensión reflexión superficial mostró un coeficiente de correlación Spearman con $\rho=0,000$; y una significancia bilateral de $p=1,000$ mayor a 0.05, lo que indicó que la relación es positiva baja y escasa y, en consecuencia, se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis alterna.

En cuanto al resultado de la segunda hipótesis específica entre acompañamiento pedagógico y la dimensión reflexión pedagógica indicó una correlación $\rho=0,008$ y una significancia bilateral de $p=0.964$ mayor a 0.05; señalando una relación positiva y escasa por consiguiente se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis alterna.

Igualmente, el resultado de la tercera hipótesis específica entre el acompañamiento pedagógico y la dimensión reflexión crítica señaló un coeficiente Spearman con una correlación $\rho=0,016$ y una significancia bilateral de $p=0.0933$ mayor a 0.05; lo que indicó una relación no significativa y en consecuencia se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis alterna.

Se demostró la relación existente entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente en la I.E. La Pradera II. El Agustino; se evidenció, una correlación

escasa de 0.8% con un $p=0.964$ mayor a $\alpha=0.05$, lo que significó que la relación no era representativa entre ambas variables; por lo que, es importante optimizar la práctica reflexiva docente. Por su parte, Navarro (2016) no encontró evidencias estadísticas representativas para precisar la influencia entre la estrategia del acompañamiento pedagógico y la reflexión sobre la praxis docente. En tal sentido, Vezub y Alliaud (2012), Domingo (2013) sostuvieron que el desarrollo del acompañamiento pedagógico debe apoyarse en la reflexión docente, el cual se logra con una actitud metódica y entrenamiento intensivo.

Asimismo, al establecer la relación existente entre el acompañamiento pedagógico y la práctica superficial de la I.E. La Pradera II. El Agustino; se evidenció, una correlación con 0.000 y $p= 1.00$ mayor a $\alpha=0,05$, por lo que es importante mejorar la metodología en la reflexión pedagógica desde del contexto del estudiante. Esto se relacionan con lo que afirmó Saldarriaga (2018) en su investigación que la planificación del docente era mala y el acompañamiento pedagógico inadecuado. Por lo que, Rodríguez y Escofet, (2006) manifestaron que las actividades propuestas a los estudiantes deben estar centrados en sus puntos fuertes y débiles de la experiencia desarrollada. Por otro lado, Torres (2019) en su investigación indicó que a un 37% de los docentes no les interesa el desarrollo de las programaciones anuales, y a otro 43% no les interesa la planificación de sus sesiones de clase, resultando un bajo nivel de desempeño docente. En ese sentido, Larrive (2008) afirmó que la reflexión superficial se centraba en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos previstos tomando en cuenta que es importante partir de las necesidades de los educandos. Por ello, consideramos importante, que todas las actividades propuestas para la enseñanza deben estar propuestas pensando en las debilidades y fortalezas del grupo estudiantil, situación que debe tomarse en cuenta para el acompañamiento pedagógico.

Del mismo modo, se estableció la relación existente entre el acompañamiento y la reflexión pedagógicos en la I.E. La Pradera II. El Agustino; con una correlación de 0.8% y $p=0.964$ mayor a $\alpha=0.05$, lo que indicó que la relación no era significativa entre ambas variables. Estos hallazgos se relacionan con las revelaciones de Cantillo y Calabria (2018) que los docentes no reconocen sus debilidades y que la reflexión pedagógica era esporádica y anecdótica sintiéndose invadidos en sus espacios por el acompañante pedagógico. En esa misma línea Larrivee (2008) sostuvo que el docente debe tener como

objetivo optimizar su desempeño reflexionando de forma permanente sobre su praxis y lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente, se estableció la relación existente entre el acompañamiento pedagógico y la reflexión crítica en la I.E. la Pradera II de 16% y $p=0.933$ mayor a $\alpha=0.05$; ello nos evidencia, que el acompañamiento pedagógico no está ayudando a generar la reflexión crítica del docente, tal como, lo mencionó Porras (2016) los docentes realizaban sus planificaciones de manera tradicional, pero en su práctica había aspectos de una praxis crítica. Por ello, Dewey (1989), Vezub y Alliaud (2008) expresaron que el proceso reflexivo se debe dar a través de la indagación, observación e investigación y los docentes deben discutir sus conocimientos investigando y reflexionando permanentemente el objetivo es que la práctica pedagógica mejore, se fortalezca y optimice la formación de los estudiantes.

Por lo que, es necesario para futuras investigaciones que involucren la práctica docente; contextualizar la práctica pedagógica centrada en la necesidad del estudiante, partiendo de sus propias vivencias tal como lo manifestaba Ausubel.

4. CONCLUSIÓN O CONSIDERACIONES FINALES

Se concluyó que el acompañamiento pedagógico no se relaciona de manera significativa con la práctica reflexiva docente en la Institución Educativa La Pradera II - El Agustino. Lo que significa que la estrategia de acompañamiento pedagógico no ha contribuido en la práctica reflexiva docente y se necesita replantearla para que vincule la teoría con la práctica en relación con el uso de estrategias reflexivas y generar la reflexión docente sobre sus saberes, ideas, sus metodologías y estrategias que siguen para que tengan la capacidad de proponer ambientes creativos que despierten el interés por aprender

Asimismo, se concluyó que el acompañamiento pedagógico y su relación con las variables práctica superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica es escasa porque falta fortalecer la estrategia de acompañamiento pedagógico y el compromiso docente para generar espacios de autorreflexión y evaluar su práctica pedagógica en el marco de las nuevas teorías de la educación y el contexto cultural donde aprenden los estudiantes.

De todo lo observado se concluyó que, para considerar el acompañamiento pedagógico como un medio que mejore la práctica reflexiva docente, es importante: la sensibilización de todos los agentes inmersos en el eje central de la educación, el cual es el estudiante, por ello; docentes, monitores y directivos deben realizar su rol de manera responsable

para el logro de los objetivos propuestos; asimismo que existen otras variables de investigación que influyen en esta relación como la resistencia al cambio y al diálogo reflexivo por parte de los docentes, por su formación, condiciones de empleo y las políticas educativas que se implementan.

5. LISTA DE REFERENCIAS

- Acuña, L., Bejarano, O., Cardozo, I., y Londoño, A. (2019). *Guía Sentipensante: viaje al corazón del acompañamiento pedagógico*. Ediciones IDEP
<https://bit.ly/2OwhBmz>
- Agreda, A (2018). *El acompañamiento pedagógico en la Práctica reflexiva en instituciones educativas de Jornada Escolar Completa, Trujillo 2018*. (Tesis de doctorado, César Vallejo). <https://bit.ly/3ldaVpj>
- Anijovich, R., Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 28, p 75 – 90. <https://bit.ly/3bGjBBs>
- Ausubel, DP. (1982): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Editorial Trillas, México.
- Blas, B. (2019), *Acompañamiento pedagógico en el desempeño docente en la IE 3089 - Los Ángeles* (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo).
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/35274>
- Bouchamma, Y., Giguère, M y April, D (2019) *Pedagogical Supervision: A Competency Standards Framework*. (First edition). United Kingdom: Rowman & littlefield Publishing Group, Inc.
- Cabezas, E; Andrade, D; Torres, J. (2018) *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Ediciones ESPE. <https://bit.ly/3bLNAbj>
- Cantillo, B., y Calabria, M. (2018). *Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de tercer grado de básica primaria* (Tesis de maestría, Universidad La Costa CUC, Barranquilla, Colombia)
<http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/61>
- CONCYTEC (2020). Bases proyectos de investigación aplicada y desarrollo tecnológico. *FONDECYT*. 1 p.2-46. <https://bit.ly/3lcPKnn>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós. Barcelona

- Domingo, A. (2013). *Practica reflexiva para docentes: de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Editorial PLUBICIA. <https://bit.ly/2OsFRWF>
- Farrell, T (2019) Standing on the Shoulders of Giants: Interpreting Reflective Practice in TESOL. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 7(3), 1-14. <https://bit.ly/2Nn1138>
- Fontaine, R. (2018) The role reflective practice in professional development. *The veterinary Nurse* 9(7) Pages:340–347. <https://doi.org/10.12968/vetn.2018.9.7.340>
- Frías, D. (2019). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 1(1), 34-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- García, M. (2016). *Práctica reflexiva y pensamiento innovador del profesor experimentado universitario como eje profesionalizante: Una propuesta interdisciplinaria para el estudio*. (Tesis de doctorado, Universidad de Sonora. México). <https://bit.ly/3bHx7ou>
- Geng, G; Smith, P; Black, P; Budd, Y; Disney, L: (2019). *Reflexive Practice in teaching: Pres-service Teachers and the lens of life experience*. Australia: Springer.
- Gómez, R. (2019) *La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum* (Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca - España) <https://bit.ly/2EreXch>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación científica*. McGraw-Hill Education. México.
- Larrivee, B. (2008) Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice, *Reflective Practice*, 9: 3, 341 — 360 <http://dx.doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Marjeta S., Barbara, S (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities. *CEPS Journal* 7 (3) p. 67-85. <https://bit.ly/3bGlo9E>

- Mejía E. y Ñaupas H. (2016). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis. Perú*. Editorial San Marcos-Lima.
<https://bit.ly/3rM1i3r>
- Mondragón, M. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Mov.cient*. Vol.8 (1): 98-104.
<https://bit.ly/3jUASJh>
- Monge, P., Laborín., J. y Siqueiros, J. (2019). Analytical model related to beginning teachers' accompaniment process in Mexico. *Educación y Humanismo*, 21(37), 28-50. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3376>
- Navarro, I. (2016). *Influencia de las estrategias de acompañamiento pedagógico en la práctica docente en educación secundaria*. (Tesis de maestría). , Universidad Católica de Trujillo) <https://bit.ly/3eUInfz>
- Otzen, T y Manterola, C. (2017) Técnicas de Muestreo sobre una Población. *Int. J. Morphol.*, 35 (1), 227 – 232. <https://bit.ly/38CkN77>
- Pandiloska, S. (2019). Reflexive practice a predisposition for teacher's professional autonomy. Knowledge. *International Journal*, 34 (2), 341 – 344.
<https://bit.ly/3i1Nvky>
- Pérez, J., Del Valle, D., Valles, M., Lugo, L., y Nava, N. (2018). Supervisión educativa como acompañamiento pedagógico por los directores de educación media. *Revista Panorama*, 12(3),63-72.
<https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1201>
- Porras, N. (2016) *Acompañamiento pedagógico como estrategia para la transformación de la enseñanza de las matemáticas con los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Manuela Beltrán*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia)
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56047>
- Rachmajanti, S., Sulisty, G., Suharyadi, Muniroh, S. (2017) Empowering Teachers' Professionalism for Students' Better Learning through Reflective Training: A Theoretical Framework for Sustainable EFL Teacher Professional Development. *Atlantis press* 164, 119 – 128
<https://doi.org/10.2991/icli-17.2018.24>

- Rodríguez, J., Leyva, J., Hopkins, A. (2016). *El efecto del programa acompañamiento pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú*. (Documento de trabajo N°432). <http://files.pucp.edu.pe/departamento/economia/DDD432.pdf>
- Rodríguez, J., y Reguant, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1–13. <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/30048>
- Rodríguez, J. L., & Escofet, A. (2006). Aproximación centrada en el estudiante como productor de contenidos digitales en cursos híbridos *. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 3(2), 20–28. http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Aproximación+entrada+en+el+estudiante+como+productor+de+contenidos+digitales+en+cursos+híbridos+*#0
- Saldarriaga L. (2018), *Monitoreo y acompañamiento pedagógico y su influencia en los aprendizajes de los estudiantes* (Tesis de segunda especialidad, PUCP). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/10563>
- Salinas, A; Chandia, E., y Rojas, D. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. *Estudios Pedagógicos*, 53 (1), 289-309. <https://bit.ly/3vmD5Tu>
- Sánchez, H; Reyes, C y Mejía, K. (2018) *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima_ Perú
- Serbia, J. Cozzi, C. (2018). *El proceso de producción de datos de la investigación social*. Buenos Aires.
- Sotomayor, L. (2019). *Acompañamiento pedagógico y satisfacción laboral en instituciones educativas públicas de la Red N° 16 de Villa El Salvador*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/42467>
- Soto O. (2016). *Fundamentos conceptuales de estadística*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. <https://bit.ly/2YuhgTu>
- Soto, J. (2014) La Ética de la Investigación en las Ciencias Humanas o Sociales. *Revista Amauta. Universidad del Atlántico. Colombia*. 23. 195-207. <https://bit.ly/3iLRdiP>

- Torres, R. (2019). *Propuesta de monitoreo y acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño de los docentes de la I.E. N° 3089 Los Ángeles, distrito de Puente Piedra, Lima* (Tesis de maestría, Universidad Pedro Ruiz Gallo). <https://bit.ly/3i1jwJO>
- Valderrama S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación*. Editorial San Marcos – Lima - Perú
- Vásquez, J. (2017). *Calidad de acompañamiento pedagógico a los docentes de segundo grado de primaria-UGEL 04, Comas, 2017* (Tesis maestría, Universidad César Vallejo). <https://bit.ly/3lfiQ5r>
- Vezub, L. y Alliud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. *ANEP-OEI*. 29 - 43. Recuperado de <https://bit.ly/2UoXeaG>
- Yana, M., y Adco, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno Perú, *Revista de Investigaciones Altoandinas* 20(1), 137-148. <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.337>
- Zambrano, N. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 40-52. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1413/1438>