

Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva

Relationship between pedagogical accompaniment and reflective teaching practice

Alvaro Alcidez Agreda Reyes

Universidad César Vallejo, Perú.

E-Mail: agreda14@hotmail.com

Manuel Ángel Pérez Azahuanche

Universidad César Vallejo, Perú.

E-Mail: manuelangelperez@gmail.com

Resumen

La práctica reflexiva que desarrollan los docentes durante su ejercicio e interacción con sus estudiantes ponen en práctica un conjunto de actividades de análisis y valoración antes, durante y después de esas acciones pedagógicas. Ellos mismos enjuician y cuestionan sus actuaciones mediante la reflexión, de modo que les permite mejorar su rol orientador y mediador del proceso de aprendizaje. Por otro lado, el acompañamiento pedagógico como estrategia formativa ligada al intercambio de experiencias pedagógicas se inicia en el registro de situaciones observables, el diálogo reflexivo y los grupos de inter-aprendizaje entre docentes acompañados y acompañantes que permiten transformar sus prácticas docentes. La investigación descriptiva no experimental con diseño correlacional explicativo tuvo el objetivo de determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo, 2018.

Palabras Clave: acompañamiento pedagógico, diálogo reflexivo, práctica docente, práctica reflexiva.

Abstract

The reflective practice that teachers develop during their exercise and interaction with their students puts into practice a set of analysis and assessment activities before, during and after these pedagogical actions. They themselves prosecute and question their actions through reflection, so that they can improve their guiding and mediating role in the learning process. On the other hand, the pedagogical accompaniment as a formative strategy linked to the exchange of pedagogical experiences begins in the registry of observable situations, the reflective dialogue and the inter-learning groups between accompanied and accompanying teachers that allow them to transform their teaching practices. The non-experimental descriptive research with explanatory correlational design aimed to determine the relationship between pedagogical accompaniment and the reflective practice of teachers of Educational Institutions with Trujillo Complete School Day, 2018.

Key words: pedagogical accompaniment, reflective dialogue, teaching practice, reflective practice.

AGREDA REYES, A. A. y PEREZ AZAHUANCHES, M. A. (2020) "Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 219-232. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>

RECIBIDO: 27/08/2019 – ACEPTADO: 29/11/2019

Introducción

El bajo nivel de práctica reflexiva que presentan los docentes sobre el ejercicio de sus acciones pedagógicas que planifican y ejecutan en el aula se traducen en bajos niveles de aprendizajes en sus estudiantes. Es decir, la competencia reflexiva no está siendo abordada por los propios docentes que permita mejorar y transformar sus prácticas pedagógicas por cuenta propia, no está siendo vista como parte de su rol como educadores, orientadores del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Pues la sociedad en la actualidad requiere de docentes competentes que puedan observar sus propias acciones, planificar actividades de aprendizaje, tomar decisiones reflexivas, reevaluar y transformar sus prácticas pedagógicas en su contexto: el ambiente de clase. Implica transformar el ejercicio docente partiendo de la reflexión de sus mismas prácticas para mejorar, cambiar, modificar y diversificar sus estrategias de enseñanza para mejorar el proceso de aprendizaje. El acompañamiento pedagógico como propuesta de formación profesional situado en la institución, considera que el fortalecimiento de la capacidad profesional de los docentes ocurre en el colegio, en su centro de labores, por tanto la mejora de las prácticas docentes no obedece a una imposición externa como se ha estado implementando, consideramos que los docentes son profesionales reflexivos, con capacidades para analizar sus contextos de trabajo donde ejercen labor pedagógica y por lo tanto sustentan propuestas de mejora. En este sentido, la investigación buscó determinar ¿Cuál es la relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018?

La práctica reflexiva aparece como práctica profesional, en sus inicios ha sido denominada reflexión, reflexión crítica o acción reflexiva. El educador Dewey (1998) fue el primero en plantear la reflexión: “es examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de fundamentos que la sostienen y las conclusiones que atiende” (p. 25). En tanto, Shön (1998) agrega que “la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción conduce a la autonomía y responsabilidad de un profesional” (p. 12), lo que implica que la reflexión en y sobre la acción debe formar parte de la práctica docente que permita mejorar su rol orientador y mediador del proceso de aprendizaje. Es en este escenario que los docentes valoran, enjuician, cuestionan sus actuaciones de manera premeditada, a decir de Hatton y Smith (1995) implica “un proceso cognitivo activo y deliberado” (p. 34). A partir del ejercicio docente en el aula donde interactúan con sus estudiantes se pone en práctica un conjunto de acciones pedagógicas que configuran el proceso de aprendizaje.

La práctica reflexiva requiere de un procedimiento persistente y metódico de reflexión de la praxis, considerando el conjunto de experiencias, prácticas asumidas, teorías y contextos educativos que permitan realizar juicios e interpretaciones razonadas y reflexivas que contribuyan a tomar decisiones argumentadas por parte del docente que la ejerce (Cerecero, 2016, p. 79).

Las dimensiones que comprende la práctica reflexiva son: **la acción pedagógica** que está conformado por el conjunto de funciones que los docentes desarrollan en el aula de clase, que se repiten una y otra vez en sus quehaceres. Las acciones que proponen los docentes se caracterizan por ser cuidadosas, interpretan creencias, conocimientos y antes de actuar piensan en las consecuencias. **La reflexión en la acción** consiste en estar atento a cómo realizan sus funciones en el aula como docentes; este proceso ocurre en la ejecución de la acción misma, es decir los docentes reflexionan mientras transcurre el conjunto de acciones. **La reflexión sobre la acción** consiste en pensar si la forma de realizar el conjunto de acciones estuvo bien o mal, y de qué otra forma pueden lograrlas.

El acompañamiento pedagógico es entendido como “una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, el mismo que mediado por el acompañante promueve en los docentes mejoras de sus prácticas pedagógicas” (Ministerio de Educación, 2017b, p. 15). La propuesta de acompañamiento se basa en el enfoque crítico reflexivo que aparece en la década de los sesenta en Inglaterra que tiene como idea central a los docentes investigadores. Considera al acompañante como agente activo que promueve saberes profesionales a partir de un contexto de actuación pedagógica como orientador de docentes - investigadores. Sitúa el progreso del pensamiento crítico y autonomía profesional que fortalecen la capacidad de investigación, aportan análisis, diagnóstico y desarrollo de los docentes acompañados. La reflexión está lejos de ser una actividad individual de trabajo mental, por el contrario se da en interacción social. Promueve el desarrollo de la capacidad de mirar sobre la propia práctica a través de una actividad exploratoria, de indagación, de crítica; por consiguiente, de cuestionamiento; donde la argumentación sea la explicación en términos de mejora como parte de su continuo desarrollo profesional porque fomenta su espíritu de investigación. Pues la meta del acompañamiento es la mejorara de la práctica docente a partir de la reflexión, “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2004).

Las dimensiones del acompañamiento pedagógicos son: **el registro de situaciones observables** “es una fotografía de lo que ocurre en el aula, permite volver a esa situación para analizarla y comprender su dinámica” (Carrasco, 2009, p. 60). **El diálogo reflexivo** “es la interacción entre acompañante y acompañado que conlleva a la reflexión crítica sobre la propia práctica que es fuente de autoformación y producción de saber pedagógico” (Ministerio de Educación, 2017b, p. 7). **El grupo de inter-aprendizaje** es un espacio para la reflexión crítica colectiva que promueve la autoformación y el fortalecimiento de la autonomía profesional de los docentes; se comparten problemas comunes y un mismo entorno sociocultural.

El acompañamiento pedagógico como herramienta formativa que se desarrolla en la institución educativa pretende mejorar la práctica reflexiva docente. Promueve procedimientos reflexivos sobre su propia práctica para aprender y construir nuevos saberes pedagógicos a través de un rol mediador por cada docente y en forma colectiva.

Lo importante es que “el profesorado tome conciencia de su rol asumido: aprender-comunicar-enseñar desde la práctica reflexiva” (Ortega, 2019, p. 3).

El acompañante pedagógico promueve la deconstrucción de la práctica docente mediante diversas estrategias como el análisis, la interpretación de supuestos y componentes que la sustentan: los docentes acompañados desarrollan sus dominios pedagógicos y construyen nuevos saberes, busca que los docentes comprendan y transformen sus prácticas pedagógicas que se traduzcan en mejores aprendizajes de sus estudiantes. Es “mediante la reflexión que los docentes comprenden mejor su rol profesional, y que la reflexión sobre las debilidades y fortalezas en la enseñanza dará lugar a nuevos conocimientos y mejoras en la práctica” (Anijovich y Capelletti, 2018, p. 76).

Tanto padres de familia, administradores de la educación, políticas educativas y sociedad en su conjunto exigen roles docentes observadores, críticos e investigadores de sus propias prácticas que permitan repasar sus propias actuaciones, reevaluar procedimientos a la luz del análisis crítico, tomar decisiones oportunas, autoevaluarse por sí mismos y transformar sus prácticas docentes desde el aula como espacio educativo: ejercer práctica reflexiva.

La reflexión pedagógica de la práctica constituye una competencia decisiva en el proceso de formación docente. Esto es porque la práctica reflexiva favorece en los profesionales un panorama más integral de la realidad educativa que conduce a realizar reflexiones y por consiguiente apostar por decisiones pluridisciplinarias para dar respuestas pertinentes a diversas situaciones que ocurren en el ambiente escolar (Domingo, 2013, p. 384).

En suma, el acompañamiento pedagógico como estrategia situada constituye una herramienta formativa que atiende necesidades e intereses de los docentes porque influye directamente en sus prácticas: “el acompañamiento pedagógico se relaciona significativamente con la reflexión crítica docente en su institución educativa” (Bromley, 2017, p. 80). En consecuencia, los programas centrados en el enfoque crítico reflexivo influyen de manera sustantiva, mejoran y promueven la formación continua de los docentes en sus diversas dimensiones del ejercicio docente, tanto en el ámbito personal, pedagógico y de extensión hacia la sociedad y la comunidad.

El objetivo principal de la investigación de tipo descriptiva correlacional causal fue determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018. Como objetivos específicos se consideró: 1) Identificar el nivel de práctica reflexiva de los docentes acompañados; 2) Identificar el nivel de acompañamiento pedagógico de los coordinadores pedagógicos; 3) Determinar la relación entre la dimensión situación observable y la práctica reflexiva de los docentes; 4) Determinar la relación entre la dimensión de diálogo reflexivo y la práctica reflexiva de los docentes; 5) Determinar la relación entre la dimensión de grupo de inter aprendizaje y la práctica

reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018.

Operacionalización de variables:

La variable práctica reflexiva obedece al conjunto de acciones pedagógicas que median el aprendizaje, la reflexión en las acciones pedagógicas y la reflexión sobre las acciones pedagógicas. Para valorar el nivel la práctica reflexiva de los docentes se tomó como referencia estimaciones que considera Van Manem (1977) quien establece cuatro niveles desde el más alto al más bajo: reflexión crítica con valores entre 121–160; reflexión pedagógica entre 81 – 120; reflexión superficial entre 41–80 y pre reflexión de 0–40.

En tanto, la variable acompañamiento pedagógico corresponde al registro de situaciones observables de la práctica pedagógica, ejecución de diálogo reflexivo y reflexión en grupos de interaprendizaje. Para establecer el nivel de acompañamiento se tomó como referencia estimaciones que establece el Ministerio de Educación (2017a): nivel destacado puntuaciones entre 121–160; satisfactorio entre 81–120; proceso entre 41–80 y nivel insatisfactorio de 0–40 respectivamente.

Metodología

La investigación se apoyó en la metodología propuesta por Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010) quienes sostienen: “El tipo de investigación descriptiva no experimental permite detallar situaciones y eventos” (p. 151). Es decir, analizar la relación entre la variable acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva. El diseño de la investigación corresponde al correlacional causal explicativo que analiza la relación entre dos variables.

La muestra estuvo conformada por 150 docentes acompañados de diferentes áreas de secundaria que laboran en instituciones educativas estatales con modalidad de jornada escolar completa y corresponde al 100% de instituciones que han llevado acompañamiento pedagógico: “San Martín de Porres”, “Horacio Zevallos Gamez”, “Virgen del Carmen”, N° 81524 Quirihuac del distrito El Porvenir; “San Martín de Porres” de La Esperanza; “Dean Saavedra” de Huanchaco y “Miguel Grau Seminario” de Salaverry, provincia de Trujillo.

La técnica para la recolección de datos se usó la encuesta que nos proporcionó información necesaria para describir el proceso de acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva. Así mismo nos permitió obtener información de primera mano para explicar mejor el problema. El instrumento utilizado fue el cuestionario que respondieron los docentes acompañados, conformado por 80 ítems: 40 para la variable acompañamiento y 40 ítems para la variable práctica reflexiva. Antes de ser aplicado, los instrumentos se sometieron a juicio de expertos quienes tuvieron el encargo de

validarlos. La confiabilidad se obtuvo a través de la fórmula de Crombach con datos de una muestra piloto.

La información recolectada se trasladó a una hoja Excel previamente diseñada, empleando tantos campos como variables e indicadores han sido utilizados. Posteriormente esta información se migró al software estadístico SPSS- IBM versión 24 para su procesamiento automatizado. Donde se calculó el coeficiente de correlación de Spearman y su respectiva prueba “T” de significación estadística.

Resultados

Los resultados han sido reportados en tablas estadísticas empleando frecuencias absolutas y relativas porcentuales. El análisis estadístico se ha realizado mediante la técnica estadística: cálculo del coeficiente de correlación de Spearman y su correspondiente prueba T de significación estadística y responden a los objetivos planteados:

1. 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% (Tabla N° 01).
2. Los niveles de acompañamiento pedagógico percibido por los docentes acompañados son: desatacado con 78.0%, satisfactorio con 20.6% y proceso con 1.2% (Tabla N° 02).
3. 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.
4. 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.
5. 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.
6. 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 entonces aceptamos la hipótesis de investigación, es decir el acompañamiento pedagógico se relaciona en forma directa en la práctica reflexiva de los docentes, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula (Tabla N° 03).

Discusión

Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente

El problema general de investigación ¿Cuál es 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? Permitió comprobar la hipótesis general aplicando el coeficiente correlativo de Spearman: el acompañamiento pedagógico se relaciona en forma directa con la práctica reflexiva de los docentes, de acuerdo al proceso estadístico aplicado es de 0.562. Significa que la propuesta de acompañamiento pedagógico debe ser una actividad reflexiva crítica de las actividades pedagógicas en los ambientes de la institución que inicia en la observación de acciones pedagógicas en aula. Es en este espacio donde se registran evidencias objetivas del desempeño docente, a través de un proceso de interpretación se analizan y sistematizan los supuestos que subyacen en la práctica observada, realizan conclusiones y preparan preguntas centrales, abiertas y neutrales que permitan desarrollar el diálogo reflexivo. En este espacio se promueve que los mismos docentes deconstruyan sus prácticas mediante preguntas reflexivas, se extraen aprendizajes que conllevan a proponer nuevos saberes pedagógicos y por ende a transformar la práctica de los docentes.

El conjunto de dispositivos formativos que utiliza el acompañamiento pedagógico: las visitas en aula, diálogo reflexivo, círculos de interaprendizaje, talleres de actualización hacen posible la mejora de las prácticas docentes, porque promueven participación y reflexión crítica. Unos se relacionan más que otros puesto que se establece intercambios de experiencias que promueven reflexión y análisis; espacios donde se favorece la deconstrucción de las prácticas docentes. En tal sentido, el acompañante debe considerar diversas formas de actuación pedagógica que contribuyan hacia una mirada crítica de la función docente y repensar sus desempeños en aula.

Ubicar a los docentes en el centro de los espacios educativos y curriculares para analizar e interpretar sus saberes adquiridos con la finalidad de extraer nuevos saberes pedagógicos. Esta propuesta promueve, entre otras cosas, la revalorización del rol de los docentes para lograr innovaciones en la enseñanza que se fundamenten en la práctica reflexiva para cuestionar debilidades y hacer sostenible sus fortalezas, por consiguiente dejar de lado otras formas de capacitación descontextualizada que no contribuyen a una mejor cualificación (Suarez y Metzdorff, 2018, p. 60).

Cuando la relación es significativa implica una alta calidad de intervención de quien acompaña. “La propuesta recupera el acompañamiento profundo de los sujetos que ejercen la enseñanza, al tiempo que invita a pensar otras formas de organización que complejicen, y mejoren económica y políticamente el trabajo del profesor” (Aguirre y Porta, 2019, p. 173).

La reflexión que realizan sobre su práctica es una competencia docente primordial en el proceso de formación docente. Interpreta variadas interacciones que se ejecutan en los ambientes y contextos educativos donde se produce aprendizajes, la habilidad de la reflexión es una función de la profesionalización docente. Mediante el acompañamiento pedagógico se promueve el desarrollo de competencias profesionales en la práctica reflexiva como aspecto clave para transformar el ejercicio pedagógico en

una actividad autónoma y por ende responsable de su praxis, es decir que sean los docentes quienes cuestionen y reflexionen sobre su práctica:

El docente es el principal protagonista para desarrollar una ruta crítica que conduzca a su formación permanente; debido a que pensar solo en sus experiencias de servicio profesional ya no le garantizan ser un mediador constructivo de aprendizajes, tampoco aseguran su permanencia en el sistema educativo (Moreno, 2015, p. 15).

En consecuencia, una formación en servicio debe basarse en la reflexión y el análisis colegiado sobre las prácticas educativas, a través del intercambio de experiencias pedagógicas de aula y la generación de saberes pedagógicos entre los integrantes de la comunidad educativa. En esta misma perspectiva García (2016) añade que “los programas reflexivos influyen de manera significativa en la mejora de la formación continua de la práctica docente” (p. 13).

El problema específico de la investigación ¿cómo se relaciona la dimensión de registro de situaciones observables con la práctica reflexiva de los docentes? Permitió comprobar la hipótesis específica: el registro de situaciones observables se relaciona en forma directa con la práctica reflexiva de los docentes. De acuerdo al proceso estadístico aplicado encontramos una correlación moderada de 0.458. Vale decir que el acompañante pedagógico observa evidencias de las acciones pedagógicas de los docentes. El registro de situaciones es como una fotografía objetiva de las acciones que ocurren en el aula, permite revisar o recrear a la situación pedagógica para volver a analizar y comprender la interacciones docente – estudiante. Pues las evidencias que nos proporciona el registro son insumos para el análisis y la interpretación de la práctica, permiten “deconstruir los supuestos teóricos que subyacen y están detrás de su práctica pedagógica” (Ministerio de Educación, 2017b p. 6). Es decir, detrás de cada práctica docente encontramos diversos supuestos teóricos que inciden en el ejercicio pedagógico e influyen para el desarrollo de su rol educador, por tanto el rol formativo del acompañante es registrar suficientes evidencias objetivas que le permitan realizar conclusiones consistentes. Coincidimos con Gil (2015) de que la “observación de la actuación docente y su posterior feedback impactan de manera positiva en el desarrollo profesional del profesorado” (p. 306). Esto significa que la formación en servicio constituye una continuidad profesional de la formación inicial. Pues se tiene en cuenta diversas y variadas experiencias pedagógicas que van acumulándose en sus esquemas; son los profesores quienes experimentan su profesión cuando enseñan a sus estudiantes, al intercambiar experiencias pedagógicas con sus colegas, en la discusión con el equipo de acompañantes, los directivos, inclusive los momentos de estudios, así como situaciones que vivencian su recorrido de vida profesional, sus creencias de enseñanza y aprendizaje; en suma un gran repertorio de acontecimientos inherentes a la vida del profesor confluyen. “En ese sentido, necesitamos pensar al profesor como un

sujeto viviente que agrega, interfiere, aprende, convive y camina por los diferentes espacios que la vida lo conduce” (Hobod, 2018, p. 428).

El problema específico ¿Cómo se relaciona la dimensión de diálogo reflexivo en la práctica reflexiva de los docentes? Nos permitió comprobar la hipótesis específica: el diálogo reflexivo se relaciona de forma directa con la práctica reflexiva de los docentes. De acuerdo al análisis estadístico realizado encontramos una correlación de 0,581. “La finalidad de la práctica reflexiva es transformar la labor docente mediante la reflexión, construcción del conocimiento y la acción” (Cerecero, 2016, p. 273). Es decir, mediante la reflexión lograremos mejorar, cambiar nuestra práctica, al mismo tiempo que construimos saberes pedagógicos.

La interacción entre acompañante y acompañado conduce hacia actividades de reflexión crítica mirando e investigando la misma práctica por ser la principal fuente de autoformación y producción de saberes pedagógicos de los docentes participantes. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 11).

Ocurre procesos reflexivos críticos, interpretación profunda a través de preguntas abiertas que implican elaboración de respuestas, cuestionamiento de las creencias docentes, constituye una actividad reflexiva sobre la misma práctica de enseñanza que se convierte en objeto de análisis basado en la experiencia pedagógica. Implica que los docentes revisen de manera crítica su práctica, expliquen con sus propias palabras sus acciones y reorienten sus prácticas pedagógicas. Mediante esta estrategia formativa del diálogo reflexivo entre docentes observados y acompañante pedagógico se busca descubrir qué supuestos subyacen a sus prácticas pedagógicas, deconstruir a través de procesos de reflexión crítica a partir de las evidencias de sus propias prácticas. Por consiguiente, el rol formativo del acompañante es promover reflexión crítica de la práctica observada que implica tener mente abierta, revisar permanentemente lo que se hace. Son los mismos docentes quienes ejercen su mejor crítica porque les permite transformar sus propias prácticas que impactan en mejores resultados de sus estudiantes y por tanto, ellos son quienes producen saberes pedagógicos, analizan sus prácticas con una mirada crítica y reflexiva.

En el proceso de interacción fluida del acompañado y acompañante, es de gran importancia que haya un clima de confianza, propuestas de preguntas que busquen la indagación; la calidad de las repreguntas abiertas permitan profundizar, elaborar respuestas, aprender a investigar qué ocurre detrás de las acciones pedagógicas desarrolladas en el aula: extraer aprendizajes y construir el saber pedagógico. Lo que se trata es de formar docentes con identidad de transformación a través de la revisión crítica de su forma de enseñar con el propósito de construir nuevos profesionales reflexivos: “los cursos de formación de profesores deben ser organizados y desarrollados en una perspectiva reflexiva, para formar profesionales capaces de, en la práctica diaria, analizar, criticar, y modificar la realidad en que actúan” (Dos Santos, 2017, p. 86).

El problema específico ¿Cómo se relaciona la dimensión de grupo de inter-aprendizaje en la práctica reflexiva de los docentes? Permitted comprobar la hipótesis específica: el grupo de inter-aprendizaje (GIA) del acompañamiento pedagógico se relaciona en forma directa con la práctica reflexiva de los docentes. El análisis estadístico muestra una correlación de 0,487 entre la dimensión y la práctica reflexiva. De acuerdo con Sulca (2015), Cerecero (2016), Rivera (2015), Cevallos (2014) el acompañamiento pedagógico constituye una propuesta formativa orientada a superar necesidades de atención a los docentes por lo que influye en la práctica de los docentes; los asesora para mejorar la calidad de sus prácticas pedagógicas. Pues a través de la práctica reflexiva podemos apostar por mejorar, modificar nuestra práctica, proponer alternativas, transformar la labor educativa, asistir a los demás pares dentro y fuera del espacio educativo y laboral. El proceso de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación permite a los docentes a aprender al enseñar, desarrollar habilidades referentes a la investigación compatibles con las prácticas en aula que desarrollan los docentes porque al desarrollar sesiones de aprendizaje permiten adquirir paulatinamente herramientas teórico-metodológicas que permitan analizar su desempeño docente en correlación con situaciones del contexto que favorece e influye. “Reflexionar sobre la manera en que la acción pedagógica trasciende el espacio físico del aula y la escuela, a mirar la práctica como un objeto de estudio, que cuestionen lo que conocen de ella y experimentan a partir de ella” (García, 2016, p. 9). Así mismo el acompañante motiva a reflexionar y analizar en forma crítica sobre sus propias experiencias; de modo que “llevará al profesor a reflexionar durante su formación y a lo largo de su carrera sobre los efectos de su práctica en el aprendizaje de los estudiantes” (Kozanitis, Ménard y Boucher, 2018, p. 298).

Al comparar las dimensiones del acompañamiento pedagógico, encontramos que el diálogo reflexivo tiene mayor relación para promover la práctica reflexiva con los docentes y por consiguiente, fortalecer capacidades reflexivas. Es decir, el docente acompañante motiva a reflexionar y analizar en forma crítica sobre sus propias experiencias que desarrollan en su interacción con los estudiantes. Así mismo, al analizar la percepción que tienen los docentes acompañados sobre el nivel de los acompañantes pedagógicos, señalan que la interacción y el intercambio de experiencias favorecen en el ejercicio reflexivo de su práctica.

Las conclusiones de la investigación son:

- El acompañamiento pedagógico se relaciona en forma directa con la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa. De acuerdo al análisis estadístico de Spearman se obtiene 0,562 de correlación positiva moderada entre variables.
- El nivel de práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo. Encontramos que el 76.7 % de los

docentes acompañados se encuentran en el nivel de reflexión crítica, el 22.7% en reflexión pedagógica y el 0.6% en reflexión superficial.

- El nivel de acompañamiento pedagógico percibido por los docentes acompañados de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo de acuerdo a la tabla de frecuencias analizada encontramos que el 78.0% de los acompañantes pedagógicos logran un nivel destacado, el 20.6% el nivel satisfactorio y 1.2% en nivel de proceso.
- La correlación entre la dimensión registro de situaciones observables con la práctica reflexiva de los docentes es positiva moderada de 0.458 es decir se relaciona en forma directa.
- La correlación entre la dimensión de diálogo reflexivo con la práctica reflexiva de los docentes es positiva moderada de 0,581 es decir se relaciona de forma directa.
- La correlación entre la dimensión de grupo de inter-aprendizaje con la práctica reflexiva de los docentes es de 0,487 lo que significa que la dimensión se relaciona en forma directa.

Tabla N° 01:

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

PRÁCTICA REFLEXIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Reflexión crítica	115	76.7
Reflexión pedagógica	34	22.7
Reflexión superficial	1	0.6
Pre reflexión	0	0.0
	150	100

Tabla N° 02:

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

ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Destacado	115	78.0
Satisfactorio	32	20.6
Proceso	3	1.2
Insatisfactorio	0	0.0
	150	100

Tabla N° 03:

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

			PRACTICA REFLEXIVA	ACOMPANAMIEN TO PEDAGÓGICO	
Rho de Spearman	PRÁCTICA REFLEXIVA	Coefficiente de correlación	1,000	,562**	
		Sig. (bilateral)	.	,000	
	ACOMPANAMIE NTO PEDAGÓGICO	Coefficiente de correlación	,562**	1,000	
		Sig. (bilateral)	,000	.	
			N	150	150
			N	150	150

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Espacios en Blanco*, 1(29), Enero-Junio, 161 - 182. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384556936010/384556936010.pdf>
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Revista Espacios en Blanco*, (28), 74-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587005/384555587005.pdf>
- Bromley, Y. (2017). *Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente en las instituciones educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL N° 05, El Agustino* (tesis de grado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5849/Bromley_CYM.pdf?sequence=1
- Carrasco, L. (2009). *Formación y Acompañamiento docente*. Santo Domingo: Federación internacional de Fe y Alegría.
- Cerecero, I. (2016). *Teorización de los procesos de resignificación de la práctica del docente de lengua* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de México, México.
- Cevallos, L. (2014). *Modelo de capacitación para la enseñanza del idioma inglés basado en el aprendizaje experiencial para fortalecer competencia metodológicas en profesores del programa de capacitación y perfeccionamiento magisterial* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo, Perú.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Editorial Paidós. Recuperado de file:///C:/Users/DIEGO%20Y%20ANTONELLA/Downloads/5605aa_como-pensamos.pdf
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes: de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania: Publicia.
- Dos Santos, C. (2017). As práticas docentes e o Currículo de Geografia no Estado do Rio de Janeiro". *Praxis Educativa*, 12(1), enero-abril, 83-98 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/894/89450438005.pdf> (Consulta: 27 de abril del 2019)

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Editorial Paz y Tierra SA.
- García, E. (2016). La formación para la investigación en el proceso de formación inicial en las escuelas normales. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 9-10. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458153010/553458153010.pdf>
- Gil, D. (2015). *El impacto de la observación de la actuación docente en el desarrollo profesional del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y del profesorado de educación infantil* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflexión en la formación docente: hacia la definición e implementación. *Revista Teaching and Teacher Education*. 11(1), 33-39.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Mcgraw-hill/Interamericana Editores.
- Hobold, M. (2018). Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*, 13(2), Maio-Agosto, 425-442. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89457516010/89457516010.pdf>
- Kozanitis, A.; Ménard, L. y Boucher, S. (2018). Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios novales: efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza. *Praxis Educativa*, 13(2), Enero-Marzo, 294-311. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89457516003/89457516003.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2017a). *Manual de rúbricas de observación*. Recuperado de: <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/rubricas-de-observacion-de-aula/pdf/manual-de-aplicacion-jardin.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2017b). *Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia*. Recuperado de: <http://www.perueduca.pe/archivos/recursos/2.1.%20Enfoque%20Cr%C3%ADtico%20Reflexivo.pdf>
- Moreno, F. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *RIDE Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), julio-diciembre, 14- 15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319006>
- 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. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458251012/553458251012.pdf>
- Rivera, B. (2015). *La investigación continua y la incorporación permanente de contenidos curriculares significativos, superar los desencuentros entre los saberes propios y los convencionales* (Tesis doctoral). Universidad Enrique Guzman y Valle. Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/522/TD%20CE%20R683%202015.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Suárez, D. y Metzendorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Revista Espacios en Blanco de Educación*, (28), pp. 49-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587004/384555587004.pdf>
- Sulca, S. (2015). *Acompañamiento pedagógico en la práctica docente en el nivel primaria*, Comas (tesis doctoral). Universidad César Vallejo. Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5077/Sulca_ASM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical, *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228, doi: 10.1080 / 03626784.1977.11075533