

“ACOMPañAMIENTO PEDAGóGICO Y REFLEXIóN CRíTICA DOCENTE EN LA
UNIDAD EDUCATIVA FISCAL TENIENTE HUGO ORTIZ – ECUADOR 2018”

Gladys Marí Guerrero Botto

RESUMEN

A continuación, se presenta la síntesis de la investigación “el acompañamiento pedagógico y la reflexión crítica docente en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017. El objetivo de la investigación estuvo dirigido a determinar la relación entre las variables acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente.

La investigación es de tipo pura o fundamental, el alcance fue descriptivo correlacional y el diseño utilizado es no experimental, de corte transversal. La muestra fue de 92 docentes de la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, para el proceso de recolectar datos se empleó como técnica la encuesta para ambas variables se utilizó como instrumento el cuestionario que fue aplicado a los docentes. El procesamiento de datos se realizó con el software SPSS (versión 23).

Realizado el análisis descriptivo y la correlación a través del coeficiente de Rho de Spearman, con un resultado de $Rho=0,770^{**}$, interpretándose como relación entre las variables, con una $p = 0.00$ ($p < 0.05$), con el cual se rechaza la hipótesis nula por lo tanto los resultados señalan que el acompañamiento pedagógico se relaciona con la reflexión crítica docente en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017

Palabras claves: Acompañamiento pedagógico, reflexión crítica, docente, institución

ABSTRACT

Next, the synthesis of the investigation "the pedagogical accompaniment and the critical reflection teacher in a fiscal educative unit Teniente Hugo Ortiz - Ecuador 2017 is presented. The objective of the investigation was directed to determine the relationship between the variables pedagogical accompaniment and critical reflection teacher.

The research is pure or fundamental, the scope was descriptive correlational and the design used is non- Teniente Hugo Ortiz - Ecuador 2017, for the process of collecting data was used as a technique the survey for both variables was used as an instrument the questionnaire that was applied experimental, cross-sectional. The sample was of 92 teachers from the fiscal education unit to teachers. Data processing was performed with the SPSS software (version 23).

Performed the descriptive analysis and the correlation through Spearman's Rho coefficient, with a result of $Rho = 0.770^{**}$, interpreted as a relation between the variables, with a $p = 0.00$ ($p < 0.05$), with which the null hypothesis therefore the results indicate that the pedagogical accompaniment is related to the critical reflection teacher in the fiscal educational unit Teniente Hugo Ritz - Ecuador 2017 O

Keywords: *Pedagogical accompaniment, critical reflection, teacher,*

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se viene insistiendo en la urgencia de reorientar los procesos de formación docente hacia un enfoque centrado en su desarrollo como profesional de la educación consciente de su rol como sujeto de cambio. En esta perspectiva se generó un amplio debate para la construcción y aprobación del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), el mismo que plantea un nuevo proyecto de docencia para el país

El acompañamiento pedagógico tiene como propósito mejorar la atención y formación de los docentes y los estudiantes, promoviendo y desarrollando en los Centros Escolares actividades pedagógicas que facilitan el fortalecimiento de las habilidades, capacidades y destrezas durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, la falta del acompañamiento pedagógico en el proceso administrativo educativo, ha causado serios problemas dentro de las instituciones educativas tal es el caso de Instituto Publico Miguel Bonilla Obando, y en las aulas de clase y a los distintos actores que intervienen o forman parte de él proceso enseñanza y aprendizaje. (Vicente, 2012)

El acompañamiento pedagógico incide en los procesos administrativos de manera directa, siendo las funciones del equipo de dirección la Planificación, Organización, Dirección, Coordinación y Control, porque estas garantizan la buena práctica docente.

En los últimos años se viene insistiendo en la urgencia de reorientar los procesos de formación docente hacia un enfoque centrado en su desarrollo como profesional de la educación consciente de su rol como sujeto de cambio. En esta perspectiva se generó un amplio debate para la construcción y aprobación del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), el mismo que plantea un nuevo proyecto de docencia para

El pensamiento reflexivo ha permanecido latente en las instancias educativas desde sus inicios. Es así como en el ámbito educativo se han dado pensadores en el campo de la filosofía de la educación que han centrado su interés y sus estudios en estos procesos de pensamiento reflexivo. Se retoman algunos pensadores del siglo XX, quienes sirven de base en este proyecto de investigación: Inicialmente Dewey (1989) filósofo de la educación estadounidense, realiza un recorrido filosófico frente a su forma de asumir la educación, situando los procesos reflexivos como el camino desde el cual se propende hacia un significado real que a su vez la práctica reflexiva concierne a un ámbito de mejoramiento, auto-comprensión y profesionalización del oficio de enseñar, que

representa un conjunto de esquemas, que además permite engendrar infinidad de prácticas, lo cual Perrenoud (2007) precisa de importancia y lo identifica como “habitus reflexivo” (p. 32)

Por lo expuesto es necesario que el docente entienda la importancia del acompañamiento para su mejora profesional, pero que ello debe estar acompañado del proceso de reflexión al que debe llegar el docente, por lo tanto, se plantea la siguiente problemática

A continuación, hacemos mención en forma resumida de todos los estudios que se han considerado para la fundamentación de los resultados de nuestra investigación.

Nacionales:

Allca (2016) llevó a cabo un estudio titulado *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en Instituciones Educativas del Nivel Primaria, distrito de Barranca, 2014*. La tesis fue para la obtención del grado de magister por la Universidad César Vallejo; el objetivo general fue establecer la relación existente entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente, en las instituciones educativas públicas del distrito de Barranca, ya que se busca determinar concretamente la relación entre las variables y la relación de una variable con las dimensiones de la otra. La investigación se consideró como población a un total de 57 docentes de dos Instituciones Educativas del nivel primaria en el distrito de Barranca, debido al tamaño de la población no se determinó una muestra específica. Para el cumplimiento del objetivo general y de los objetivos específicos se llevaron a cabo procedimientos metodológicos bajo el enfoque cuantitativo, ciñéndonos a la estructura del diseño de investigación no experimental de tipo transversal correlacional. Demostrándose la relación que existe entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente

Bendezú (2014). Llevó a cabo un estudio titulado *Acompañamiento pedagógico y del desempeño docente en el III ciclo, en las instituciones educativas públicas del distrito de Comas 2013*. La tesis fue para la obtención del grado de doctor por la Universidad César Vallejo; el objetivo general del estudio fue determinar cómo influye el acompañamiento pedagógico en el desempeño de los docentes del III ciclo de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de Comas, año 2013. La investigación fue de tipo básica sustantiva, el diseño fue de tipo transversal correlacional causal. La muestra estuvo conformada por 122 docentes, se utilizaron como instrumentos el Cuestionario de acompañamiento pedagógico y la Ficha técnica del cuestionario desempeño docente. Las conclusiones más

importantes que se formularon fueron: a) Existe una correlación positiva y alta entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. b) Existe una correlación positiva y moderada entre la dimensión personal y el desempeño docente. c) Existe una correlación positiva y alta entre la dimensión pedagógica y el desempeño docente. d) Existe una correlación positiva y muy alta entre la dimensión institucional y el desempeño docente.

Callomamani (2013). Desarrolló un estudio denominado *La supervisión pedagógica y el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa 7035 de San Juan de Miraflores*, a fin de obtener el grado de magíster por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; tuvo por objetivo general determinar si la Supervisión Pedagógica influye en el Desempeño Laboral de los docentes de la Institución Educativa... El diseño fue de tipo no experimental de característica transversal. La muestra abarcó 69 docentes y se aplicaron como instrumentos cuestionarios para docentes. Entre las conclusiones más importantes tenemos: a) La supervisión pedagógica influye significativamente en el desempeño laboral del docente, puesto que se halló un P valor 0.000 a un nivel de significancia de 5%, con una correlación de 0.863 entre los factores de estudio; b) El monitoreo pedagógico influye significativamente en el desempeño laboral del docente, puesto que se halló un P valor 0.000 a un nivel de significancia de 5%, con una correlación de 0.810 entre los factores de estudio.

Arroyo (2014) "*Percepción de la autoevaluación de la calidad Educativa en docentes del distrito de Huancayo*" para optar el título de magister en la Universidad Nacional del Centro del Perú – Huancayo. Cuyos objetivos: es describir el nivel de percepción de la autoevaluación de la calidad de la gestión educativa en los docentes de educación secundaria del distrito de Huancayo. Esta tesis llevo a las siguientes conclusiones: manifestó lo siguiente en sus conclusiones. La autoevaluación de calidad de la gestión educativa de los docentes de la Institución Educativa de secundaria de la Provincia de Huancayo se encuentra en poco avance, el uso de información, la dirección se encuentra en inicio, la dirección institucional en poco avance y el soporte al desempeño docente, el trabajo continuo con la familia, la comunidad, la infraestructura y el proceso para el aprendizaje ya fueron logrados. Asimismo, existe estándares e indicadores que son difíciles de lograr; los instrumentos de recojo de datos que nos brinda el SINEACE son muy generales y no logran reflejar el estado de cada institución educativa.

Paucar (2014) llevó a cabo una investigación titulada *El acompañamiento pedagógico*

en la gestión de aula en el marco de las rutas de aprendizaje en la Región Ucayali – 2014 para optar el grado de doctor por la Universidad César Vallejo. El objetivo general fue demostrar que el acompañamiento pedagógico mejora la gestión del aula en la Región Ucayali 2014; el tipo de estudio fue descriptivo correlacional causal, perteneció a un nivel de investigación cuantitativa y correlacional causal. La muestra estuvo conformada por 61 docentes. Entre sus instrumentos tenemos el Cuestionario de Acompañamiento pedagógico y la Encuesta de gestión de aula. Las conclusiones a la que se llegó en este estudio fueron: a) El acompañamiento influyó en el 73.1% sobre la gestión de aula en la Región Ucayali 2014. Asimismo, el ANOVA informa sobre la relación significativa entre las variables, b) Los resultados estadísticos a través de la prueba de regresión, estimó que la orientación pedagógica influyó en el 68% sobre la gestión de aula en la Región Ucayali 2014. Como lo demuestra la significatividad bilateral de 0,00 se concluye dichos resultados c) La orientación técnica influyó significativamente en la mejora de la gestión del aula en la Región Ucayali 2014.

Álvarez y Messina (2009) llevaron a cabo un estudio titulado *Sistematización de la experiencia y orientaciones para la gestión del acompañamiento docente en los colegios de la Fundación Belén Educa*, para optar el grado de magíster por la Universidad Alberto Hurtado en Santiago de Chile. El objetivo del estudio fue sistematizar críticamente la experiencia del proceso de acompañamiento docente en los colegios de la FBE. La muestra estuvo conformada por 26 coordinadores de ciclo de diferentes colegios de la FBE. Las conclusiones a la que se llegaron fueron: a) Esta investigación plantea la importancia del acompañamiento docente como elemento básico para optimizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes y con ello impactar los aprendizajes de los alumnos; b) la calidad de los profesores es clave para el buen desempeño de los alumnos, incluso más que los recursos invertidos y el origen socioeconómico de las familias. Los buenos profesores y las buenas prácticas pedagógicas son la base para construir una mejor escuela, de ahí la importancia del acompañamiento docente; y c) Es fundamental realizar una radiografía a la sala de clases, espacio central del sistema educacional. Es en el aula donde se puede comprobar si hay rigurosidad, preparación, reflexión, compromiso y vocación para con la acción educativa.

Variable acompañamiento pedagógico

Enfoques del Acompañamiento pedagógico

Tomando en cuenta los enfoques sintetizados por Vezub y Alliaud (2012), encontramos una serie de caracterizaciones del acompañamiento docente, las mismas que citamos:

a. El acompañamiento como relación terapéutica o apoyo a las relaciones personales. Respecto a este enfoque Vezub y Alliaud (2012) afirmaron:

La comunidad educativa está centrada en el análisis de las prácticas pedagógicas. Por tanto, las estrategias o dispositivos de apoyo generan procesos reflexivos para la transformación de la práctica y para sentar las bases de la mejora del trabajo en la escuela, se desarrollan en dimensiones personal e interpersonal entre todos sus miembros integrándolos dentro de la institución. Se supera el aislamiento y trabajo individual, puesto que sus estrategias promueven el trabajo colaborativo; por ejemplo, la institución de los grupos de interaprendizaje. Se transforma la dinámica de la escuela y se construye una cultura escolar centrada en la autocrítica y la evaluación permanente a través de procesos reflexivos para la mejora del servicio y las relaciones institucionales (p. 42).

b. El acompañamiento como servicio técnico.

Por otro lado, Vezub y Alliaud (2012) respecto a este enfoque afirmaron:

En este enfoque el acompañamiento como estrategia de formación viene a ser una asesoría continua, planificada y contextualizada desde las necesidades pedagógicas de los docentes acompañados. El formador o docente mentor es un profesional externo a la institución, a veces vinculado a los sistemas de supervisión, apoyo y gestión de los niveles educativos. El que acompaña se ocupa de revisar, identificar y diagnosticar los problemas del novel y a partir de este examen ofrece una serie de recomendaciones para ayudarlo a superarlos. Las estrategias de ajuste y de cambio pueden ser más o menos situacionales, o basarse en procedimientos estandarizados y supuestamente transferibles. La lógica de la formación opera desde afuera hacia adentro, minimizando los procesos reflexivos y la construcción de una identidad profesional basada en la propia búsqueda. La mirada del acompañamiento es fundamentalmente individual, se enfoca en el novel y no en el principiante como miembro de un colectivo. (p. 42)

Considerando este enfoque, El itinerario formativo que desarrolla esta estrategia favorece un aprendizaje permanente en el docente, quien está orientado a analizar su práctica a través de la guía profesional del acompañante, con el fin de transformarla en relevante y eficiente.

c. El acompañamiento como cierre del proceso de formación y habilitación profesional.

De este modo Vezub y Alliaud (2012) respecto a este enfoque precisan:

- En este caso el período de acompañamiento es vivido como un año más de formación inicial, en el cual se trata de completar, transmitir y formar las destrezas y capacidades en las que no se llegó a trabajar durante la formación inicial. La tarea del que acompaña adquiere además un carácter evaluador y se fundamenta en una relación vertical y jerárquica con el novel (p. 43).
- Partiendo de este enfoque, considera como características de un acompañante el ser evaluador y de mantener una relación vertical y jerárquica con el novel, y de esta manera formar sus destrezas y capacidades durante su periodo de acompañamiento.

d. El acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación.

Finalmente, Vezub y Alliaud (2012) respecto a este enfoque proponen:

En este caso se trabaja desde una perspectiva horizontal, mediante actividades colaborativas en las cuales el papel del que acompaña es apoyar a que el novel perciba, comprenda y formule su problemática. Esta se describe y analiza en espacios de trabajo y diálogo reflexivo, colectivo y horizontal, donde se elaboran, conjuntamente, estrategias de acción adecuadas a los contextos y situaciones reales de desempeño, con la finalidad de mejorar la enseñanza. El proceso de acompañamiento actúa en tres planos simultáneos: el institucional, el docente formador/colaborador/mentor, y el docente novel (p. 43).

Siguiendo la línea de este enfoque considera como papel del acompañante el ayudar al principiante a que perciba, comprenda y formule la problemática de su institución; elabora conjuntamente con su acompañante estrategias con la finalidad de mejorar la enseñanza en su escuela.

Definición de acompañamiento pedagógico.

Según el Consejo Nacional de Educación (2007) el acompañamiento pedagógico se define como: Acto de ofrecer asesoría continua, es decir, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente y al director en temas relevantes de su práctica (p. 13).

Por otro lado, Vezud y Alliaud (2012) señalan lo siguiente: “El acompañamiento pedagógico constituye una oportunidad para iniciar e instalar, al interior de las escuelas, lugares de aprendizaje unidos y de revisión de sus prácticas. Para quienes siguen, la ocasión de participar en procesos reflexivos sobre la enseñanza implica realizar un análisis y reflexión de su propia praxis” (pág. 29).

Acompañar es registrar que tal progresan las actividades. Es observación sistemática e intencionada. (Diagnóstico Socio Educativo Colegio Público República de Colombia, Managua, junio 2010) La supervisión, es la que regula el desarrollo de la secuencia lógica del currículo, tomando en cuenta la planificación didáctica, el entorno en el que debe desarrollarse, y la persona adecuada para ejecutarlo, alcanzar los objetivos propuestos y tener definido su norte en las visitas de asesoría y acompañamiento en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, el Ministerio de Educación (2010) también define al acompañamiento como un recurso pedagógico para el fortalecimiento profesional de los docentes; se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado a través del dialogo y a partir de la observación y evaluación del trabajo en el aula. En este proceso no se hace distinción de niveles de superioridad y jerarquía, se requiere interacción auténtica, creando relaciones horizontales, en un ambiente de aprendizaje y de intervención pedagógica pertinentes al entorno de la institución.

De acuerdo con Briggs (citado en Bromley, 2017), "la supervisión es el acompañamiento pedagógico que a diario utiliza el director y cuyo objetivo es orientar a través de procesos técnicos, desarrollar destrezas y mantener la sensibilidad a través de las relaciones humanas" (p. 5). La capacidad del supervisor adquiere relevancia al sensibilizar la conducta de los trabajadores, orientándolos y desarrollando destrezas que conducirían al logro de los objetivos educacionales.

Gutiérrez (citado en Bromey, 2017), refiere que "una conducta típica que se da cuando se tienen problemas o reclamos de calidad, es intensificar la inspección y exigir a los inspectores y supervisores que no descuiden su trabajo" (p. 40).

Dimensiones del acompañamiento pedagógico.

El Ministerio de Educación de acuerdo a las directivas y normas que venido formulando a lo largo del proceso de reforma magisterial, considera que hay aspectos o dimensiones que implica el desarrollo del acompañamiento pedagógico, estas dimensiones son:

Planificación colegiada, clima de acompañamiento, conducción del proceso de enseñanza, evaluación del proceso de enseñanza, formas de intervención.

Dimensión 1: Planificación colegiada.

Planificar de acuerdo con el Ministerio de Educación (2015) es definido como:

Acto de anticipar, organizar y decidir caminos variados y flexibles de acción que propicien determinados aprendizajes en nuestros niños, teniendo en cuenta sus aptitudes, necesidades, sus contextos y diferencias, la naturaleza de los aprendizajes expresados en competencias y capacidades por lograr, así como las múltiples exigencias y posibilidades que propone la pedagogía -estrategias didácticas y enfoques- en cada caso (p. 7).

En la actualidad el Ministerio de Educación propone que este acto de planificar debe rendir ciertas condiciones, una de ellas es que el trabajo debe de ser colegiado, es decir con plena participación de todo el equipo docente a fin de garantizar la coherencia entre los aprendizajes que se desea alcancen los estudiantes, los procesos educativos, el uso de los recursos educativos y la evaluación, todo lo cual se plasma en una unidad, módulo, proyecto o sesión de aprendizaje.

Se considera en el proceso educativo que la labor colegiada implica la participación de los directivos cuando cumplen la labor de acompañamiento pedagógico, el Ministerio de Educación (2013) considera que las estrategias de monitoreo y acompañamiento pedagógico deben tener el propósito de favorecer la reflexión crítica y la deconstrucción colegiada de los saberes pedagógicos. De esta forma el acompañante pedagógico que en el caso de las instituciones educativas lo viene a realizar el subdirector y en algunos casos el director, quienes deben ofrecer asistencia técnica en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos pedagógicos para promover una gestión centrada en los aprendizajes de estudiantes.

Dimensión 2: Clima de acompañamiento.

El Ministerio de Educación (2014) considera que dentro del acompañamiento pedagógico se desarrolle un clima adecuado:

Uno de los aspectos fundamentales para el éxito de la tarea del acompañante es la construcción paulatina de un clima de aceptación y confianza con el docente y el director a los que acompaña; para lograr este clima, es importante que el acompañante pedagógico sea un docente competente por su labor pedagógica y con legitimidad y liderazgo entre

sus colegas (pág. 13).

Variable reflexión crítica docente

La reflexión crítica no se reduce a evaluar la adecuación de medios (estrategias, metodologías, recursos) a fines preestablecidos. La reflexión crítica supone un análisis profundo de la pertinencia de la propia práctica en un contexto particular, hasta llegar a su deconstrucción, entendida en los términos antes señalados:

La práctica por sí sola no es formadora, no basta con observarla y hacer una simple reflexión sobre ella. El docente requiere manejar estrategias concretas de análisis y reflexión crítica sobre la práctica, para aprender a sistematizarla y sacar lo mejor de ella. “El conocimiento de la práctica supone conectar el conocimiento local, situacional de los profesores con las preocupaciones sociales, culturales y políticas del contexto y con el conocimiento especializado asociado a la enseñanza” (Cochran-Smith y Lytle, 2003, citados por Vezut 2007, p.13).

El proceso formativo de los docentes es a su vez un proceso identitario; es decir el proceso formativo, es el espacio para una reelaboración y/o afirmación de la identidad personal y profesional de los docentes, a nivel individual y colectivo; una reconstrucción del sentido de la profesión y su función social. Este fortalecimiento de la identidad profesional del docente no se da de manera aislada, se afirma en los colectivos de docentes cuando estos desarrollan espacios de reflexión colectiva. En este proceso a su vez se fortalece la autonomía profesional docente, “... la autonomía profesional - en la perspectiva crítico reflexiva- obedece a un proceso colectivo, de construcción social permanente, que, si bien está orientada por principios y valores individuales, solo es posible en un contexto de relaciones que implica una construcción colectiva y consensuada” (Bazán Domingo y Otros: 2007, p.81).

En el acompañamiento pedagógico, la Reflexión Crítica parte de la observación que realiza el acompañante a la práctica pedagógica del docente de aula. El acompañante; registra, analiza e interpreta lo observado y de acuerdo a sus propios supuestos realiza una primera aproximación a la deconstrucción de la práctica del docente y prepara las interrogantes claves para el siguiente paso; la sesión de diálogo reflexivo. En el diálogo reflexivo, el acompañante promueve que el propio docente llegue a de construir su práctica a partir de una reflexión profunda sobre la misma. En este proceso, el acompañante y el docente interactúan y construyen saber pedagógico, asimismo extraen

aprendizajes para la retroalimentación y transformación de la práctica pedagógica.

De acuerdo con los planteamientos de Ardoino (2001), para construir una propuesta articulada de reflexión crítica de la docencia, es necesario partir de la necesidad de responder a dos postulados básicos: hacer de la función docente y su reflexión crítica, una práctica pedagógica regulada institucionalmente, e instrumentar, además, un tipo de evaluación que considere los aspectos referentes al sentido y a la pertinencia de la misma.

Dimensiones de la reflexión crítica docente.

Rivero (2003) señala que existen cuatro dimensiones sobre la reflexión crítica docente, las cuales se encuentran asociadas a las competencias del ejercicio profesional, estas dimensiones son: Personal, pedagógica, institucional y social-ciudadana. Para efectos del presente estudio se ha considerado las tres primeras dimensiones, las cuales a su vez han permitido estructurar el instrumento de recojo de datos. Las dimensiones serán caracterizadas a continuación de acuerdo a la propuesta del autor.

Dimensión 1: Reflexión personal.

Rivero (2013) sostiene que esta dimensión personal “compromete el desarrollo profesional de los maestros; y tiene que ver con la moral del docente y su disposición hacia su carrera” (p. 70).

Se considera en esta dimensión de la reflexión crítica docente al desasosiego por las cuales atraviesa todo ser humano, y que suelen influir en su aspecto físico y subjetivo, y para el caso del docente es más proclive a estas tensiones debido a que su profesión implica necesariamente una interacción permanente con otras personas de diversidad familiar, económica y cultural.

Asimismo, este autor destaca la necesidad de trabajar la autorreflexión del docente porque en la actualidad se confirma baja motivación, no sólo porque la profesión misma, no cuenta con el reconocimiento social que le corresponde sino, además, porque un porcentaje importante del magisterio proviene de sectores pobres y vive en situaciones complicadas, lo cual influye en la construcción de su autoimagen y en la manera de relacionarse con los demás.

Dimensión 2: Reflexión pedagógica.

Rivero (2013) propone que la dimensión pedagógica en la cual sostiene:

Está aludido al trabajo sobre el cual se focalizan las mayores demandas y exigencias a los maestros: los aprendizajes de sus alumnos. El conjunto de competencias que en esta dimensión se espera de los maestros formen lo específicamente reconocido por la sociedad como “quehacer docente”, centrado en el proceso de enseñar, entendido como la capacidad para fomentar, coordinar, favorecer y evaluar procesos de aprendizaje. Esta demanda cobra especial importancia cuando se espera que los maestros desarrollen en los estudiantes competencias para aprender y que no sólo transmitan conocimientos (pág. 70).

La dimensión pedagógica abarca las competencias pedagógicas que propender a ser genéricas a fin de asegurar la equidad en la calidad de servicio que ofrecen los profesores, y por otro lado incluye capacidades específicas que son empleadas en el desempeño particular de cada docente, como son el conocimiento regional, poblacional, sabiduría popular, etc. El desarrollo de estas capacidades sólo es posible si existe en el docente la voluntad o capacidad de aprendizaje continuo, favoreciendo su autorreflexión, resaltando los logros individuales y los logros de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2012) el desempeño pedagógico del docente forma parte de la dimensión pedagógica que constituye el núcleo de la profesionalidad docente. Refiere a un saber específico, el saber pedagógico construido en la reflexión crítica reflexiva sobre su desempeño en aula, que le permite recurrir a saberes diversos para cumplir su rol como docente. Menciona asimismo a una práctica específica que es la enseñanza, que exige capacidad para motivar la disposición, es decir, el interés y el compromiso en los estudiantes para aprender y formarse como personas. Y requiere de la ética del educar, a través del cual se educa para el crecimiento y la libertad del sujeto de la educación.

Dimensión 3: reflexión institucional.

Esta dimensión de la reflexión crítica docente, estima que esta labor se lleva a cabo en una institución educativa, e incluye su desempeño en el aula, su forma de interrelación con otras personas que conforman la comunidad educativa, todo lo anterior se asocia a una comunidad local, nacional e internacional.

De acuerdo con Rivero (2013) esta dimensión es importante por el contexto donde se desarrolla, por lo cual manifiesta:

El centro educativo demanda para su marcha de la participación permanente de todos los docentes en diversas instancias de coordinación y de labores específicas. Dicha participación constituye un derecho y una responsabilidad. Expresando opinión (voz) y participando en las decisiones (voto, construcción de consenso) para aportar a mejorar la gestión institucional y pedagógica del centro educativo, su participación puede integrar diversos aspectos referidos a la formulación de propuestas, ejecución y evaluación de las mismas. La escuela como una micro experiencia de convivencia democrática exige docentes activos que asuman con protagonismo el construir una cultura participativa (pág.71)

La dimensión institucional requiere que se facilite y promueva la participación de los padres de familia en la gestión de la institución educativa, para lo cual es preciso que la comunidad educativa comparta objetivos en común y se esfuercen por conseguirlo.

II. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1.Objeto del estudio

El objetivo de investigación estuvo conformado por profesores de la organización educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2016.

Población

La población se constituyó de 92 docentes de la organización educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2016.

Muestra

La muestra se constituyó de 92 docentes de la organización educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2016.

2.2.Instrumentos de recolección de datos

En el estudio se hizo uso de la técnica de la Encuesta, por la modalidad de estudio y el tiempo de aplicación, al respecto se utilizó el instrumento cuestionario.

2.3.Métodos y Técnicas

Método hipotético deductivo en tal sentido, de acuerdo con Hernández et al (2010) la encuesta es el procedimiento adecuado para recolectar datos a grandes muestras

en un solo momento, de ahí que en este estudio se asume dicha técnica ya que como muestra se trabajará con un total de 92 docentes.

Técnica

- Encuesta

Diseño de estudio

El presente estudio se ajustó al Diseño No Experimental, de tipo Transeccional o Transversal Correlacional. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista “estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. Los diseños correlacionales se limitan a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pretender analizar relaciones causales” (p.157).

Transversal: Debido a que según Hernández et al. (2014) se “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (p.151).

Correlacional: Según Hernández et al. (2014) estos diseños se “limitan a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pretender analizar relaciones causales” (p.155). Esta cualidad es propia del presente estudio debido a que se buscó mostrar la relación entre variables, las cuales fueron acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente.

No experimental: Porque según Hernández et al. (2014) “se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p.149).

Procedimiento:

- Se coordina con la organización para la toma de las encuestas
- Se elaboró las encuestas referidas a cada variable
- Después se aplicó las encuestas
- Posteriormente los datos se procesaron, analizaron y se discutieron
- Se redactó las conclusiones y sugerencias en base a las discusiones de los resultados
- Se comunicaron las conclusiones del trabajo de investigación.

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem	Escala	Rango
Acompaña -miento pedagógico	Planificación colegiada	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de acompañamiento • Planificación en equipo 	1 - 8	Nunca 0	Malo
	Clima de acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Conducción 	9 -15	Casi nunca 1	0 - 51
	Conducción del proceso de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación pedagógica • Mejoramiento continuo 	16 -22	A veces 2	Regular 51 - 102
	Evaluación del proceso de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo • Retroalimentación 	23 -29	Casi siempre 3	Bueno 102 - 153
	Formas de intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Asesoría individualizada 	30 -35	Siempre 4	
Reflexión crítica docente	Reflexión personal	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso • Asertividad • Conducta ética 	1 - 9	Nunca 1	Inicio 39 - 94
	Reflexión pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica • Evaluación 	10 -30	Casi nunca 2	Proceso 94 - 149
	Reflexión institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Participación e iniciativa 	31- 39	A veces 3	
					Casi siempre 4
				Siempre 5	

Fuente: Elaboración propia.

III. RESULTADOS

NIVELES DE LA VARIABLE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Malo	37	40,2
	Regular	42	45,7
	Bueno	13	14,1
	Total	92	100,0

Fuente: Base de datos

En lo referente a la variable acompañamiento pedagógico en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, los datos que se muestran en la tabla y figura respectiva se evidencian que de los 40,2 docentes encuestados consideran que esta en un nivel malo, el 45,7% consideran que esta en un nivel regular y finalmente el 14,1% considera que esta en un nivel bueno

NIVELES DE LA DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN COLEGIADA

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Malo	36	39,1
	Regular	42	45,7
	Bueno	14	15,2
	Total	92	100,0

Fuente: Base de datos de Excel

En lo referente a la dimensión planificación colegiada en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, los datos que se muestran en la tabla y figura respectiva se evidencian que de los 39,1 docentes encuestados consideran que esta en un nivel malo, el 45,7% consideran que esta en un nivel regular y finalmente el 15,2% considera que esta en un nivel bueno

NIVELES DE LA DIMENSIÓN CLIMA DE ACOMPAÑAMIENTO

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Malo	51	55,4
	Regular	28	30,4
	Bueno	13	14,1
	Total	92	100,0

Fuente: Base de datos de Excel

En lo referente a la dimensión clima de acompañamiento en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, los datos que se muestran en la tabla y figura respectiva se evidencian que de los 54,5% docentes encuestados consideran que esta en un nivel malo, el 30,4% consideran que esta en un nivel regular y finalmente el 14,1% considera que esta en un nivel bueno

NIVELES DE LA DIMENSIÓN CONDUCCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Malo	30	32,6
	Regular	44	47,8
	Bueno	18	19,6
	Total	92	100,0

Fuente: Base de datos en Excel

En lo referente a la dimensión conducción del proceso de enseñanza en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, los datos que se muestran en la tabla y figura respectiva se evidencian que de los 32,6% docentes encuestados consideran que esta en un nivel malo, el 47,8% consideran que esta en un nivel regular y finalmente el 19,6% considera que esta en un nivel bueno

NIVELES DE LA DIMENSIÓN EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Malo	42	45,7
	Regular	32	34,8
	Bueno	18	19,6
	Total	92	100,0

Fuente: Base de datos en Excel

En lo referente a la dimensión evaluación del proceso de enseñanza en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, los datos que se muestran en la tabla y figura respectiva se evidencian que de los 45,7% docentes encuestados consideran que esta en un nivel malo, el 34,8 % consideran que esta en un nivel regular y finalmente el 19,6% considera que esta en un nivel bueno

NIVELES DE LA DIMENSIÓN FORMAS DE INTERVENCIÓN

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Malo	45	48,9
	Regular	31	33,7
	Bueno	16	17,4
	Total	92	100,0

Fuente: Base de datos en Excel

En lo referente a la dimensión formas de intervención en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, los datos que se muestran en la tabla y figura respectiva se evidencian que de los 48,9% docentes encuestados consideran que esta en un nivel malo, el 33,7 % consideran que esta en un nivel regular y finalmente el 17,4% considera que esta en un nivel bueno.

Resultados descriptivos de la variable

NIVELES DE LA VARIABLE REFLEXIÓN CRÍTICA DOCENTE

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicio	50	54,3
	En proceso	39	42,4
	Destacado	3	3,3
	Total	92	100,0

Fuente: Base de datos en Excel

En lo referente a la variable reflexión crítica docente en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, los datos que se muestran en la tabla y figura respectiva se evidencian que de los 54,3% docentes encuestados consideran que esta en un nivel malo, el 42,4% consideran que esta en un nivel regular y finalmente el 3,3% considera que esta en un nivel bueno

NIVELES DE LA DIMENSIÓN REFLEXIÓN PERSONAL

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicio	34	37,0
	En proceso	42	45,7
	Destacado	16	17,4
	Total	92	100,0

Fuente: Base de datos en Excel

En lo referente a la dimensión reflexión personal en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, los datos que se muestran en la tabla y figura respectiva se evidencian que de los 37% docentes encuestados consideran que esta en un nivel malo, el 45,7% consideran que esta en un nivel regular y finalmente el 17,4% considera que esta en un nivel bueno

NIVELES DE LA DIMENSIÓN REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicio	39	42,4
	En proceso	44	47,8
	Destacado	9	9,8
	Total	92	100,0

Fuente: Base de datos en Excel

En lo referente a la dimensión reflexión pedagógica en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, los datos que se muestran en la tabla y figura respectiva se evidencian que de los 42,4% docentes encuestados consideran que esta en un nivel malo, el 47,8% consideran que esta en un nivel regular y finalmente el 9,8% considera que esta en un nivel bueno

NIVELES DE LA DIMENSIÓN REFLEXIÓN INSTITUCIONAL

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicio	55	59,8
	En proceso	26	28,3
	Destacado	11	12,0
	Total	92	100,0

Fuente: Base de datos en Excel

En lo referente a la dimensión reflexión institucional en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, los datos que se muestran en la tabla y figura respectiva se evidencian que de los 59,8% docentes encuestados consideran que esta en un nivel malo, el 28,3 % consideran que esta en un nivel regular y finalmente el 12% considera que esta en un nivel bueno

IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los datos presentados en las tablas anteriores permitieron que se pueda afirmar que el acompañamiento pedagógico se relaciona con la reflexión crítica docente en la unidad educativa fiscal Teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, además de encontrarse un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0,770**; lo que me indica que es una correlación directa; en la investigación desarrollada por Arroyo (2014) sobre la *percepción de la autoevaluación de la calidad Educativa* el autor señaló que la autoevaluación de calidad de la gestión educativa de los docentes se encuentra en poco avance, es necesario precisar que la reflexión crítica que realiza el docente es fruto de una autoevaluación que él tiene que realizar de forma continua donde ello le permita ir avanzando en su vida profesional, señalando además el autor que el soporte al desempeño docente se encuentra también en inicio.

Ortiz y Soza (2014) llevaron a cabo una investigación titulada el “*Acompañamiento Pedagógico y su incidencia en el Desempeño Docente*”; la importancia del estudio radica, en que el director como acompañante pedagógico en su labor, diaria, debe suscitar también a la actualización de conocimientos sobre el nuevo currículo y así poder actuar correctamente en cada campo que se desea acompañar, este proceso busca la mejora del desempeño del docente. Balzán (2008) desarrolló un estudio denominado *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente* el cual también indica que entre el acompañamiento pedagógico del supervisor y el desempeño docente se da una muy alta relación, es decir a medida que hay un acompañamiento del supervisor, entonces el docente cumple con sus roles y se siente satisfecho, por ello es necesario recordar que muchas veces el proceso de acompañamiento en las escuelas lo realiza el directivo aunque algunas veces lo realizan personas enviadas por el Ministerio.

En cuanto a los resultados analizados para comprobar la hipótesis específica primera se pudo afirmar que el acompañamiento pedagógico se relaciona con la reflexión personal del docente en la unidad educativa fiscal Teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, además de encontrarse un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0,390**; lo que me indica que es una correlación directa; Rivero (2013) sostiene que esta dimensión personal “compromete el desarrollo profesional de los maestros; y tiene que ver con la moral del docente y su disposición hacia su carrera” (p. 70).

Bendezú (2014). Llevó a cabo un estudio titulado *Acompañamiento pedagógico y del desempeño docente* el cual llegó a evidenciar que existe una correlación positiva y moderada entre la dimensión personal y el desempeño docente. Se considera en esta dimensión de la reflexión crítica docente al desasosiego por las cuales atraviesa todo ser humano, y que suelen influir en su aspecto físico y subjetivo, y para el caso del docente es más proclive a estas tensiones debido a que su profesión implica necesariamente una interacción permanente con otras personas de diversidad familiar, económica y cultural.

En referencia a la segunda hipótesis se pudo afirmar que el acompañamiento pedagógico se relaciona con la reflexión pedagógica del docente en la unidad educativa fiscal Teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017 además de encontrarse un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0,770**; lo que me indica que es una correlación directa; Rivero (2013) propone que la dimensión pedagógica en la cual sostiene: Está aludido al trabajo sobre el cual se focalizan las mayores demandas y exigencias a los maestros: los aprendizajes de sus alumnos. El conjunto de competencias que en esta dimensión se espera de los maestros formen lo específicamente reconocido por la sociedad como “quehacer docente”, centrado en el proceso de enseñar, entendido como la capacidad para fomentar, coordinar, favorecer y evaluar procesos de aprendizaje. Esta demanda cobra especial importancia cuando se espera que los maestros desarrollen en los estudiantes competencias para aprender y que no sólo transmitan conocimientos (pág. 70). Allca (2016) llevó a cabo un estudio titulado *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en Instituciones Educativas* demostrándose la relación que existe entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente; así también Bendezú (2014). Llevó a cabo un estudio titulado *Acompañamiento pedagógico y del desempeño docente* en el cual preciso que existe una correlación positiva y alta entre la dimensión pedagógica y el desempeño docente

Finalmente, los datos referidos a la tercera hipótesis planteada se pudieron afirmar que el acompañamiento pedagógico se relaciona con la reflexión institucional del docente en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017. Rivero (2013) señalo que, en esta dimensión de la reflexión crítica docente, estima que esta labor se lleva a cabo en una institución educativa, e incluye su desempeño en el aula, su forma de interrelación con otras personas que conforman la comunidad educativa, todo lo anterior se asocia a una comunidad local, nacional e internacional. Bendezú (2014). Llevó a cabo un estudio titulado *Acompañamiento pedagógico y del desempeño docente* en la cual demostró que existe una correlación positiva y muy alta entre la dimensión institucional y el desempeño docente.

V. CONCLUSIONES

PRIMERA:

De acuerdo a las evidencias estadísticas, se puede afirmar que el acompañamiento pedagógico se relaciona con la reflexión crítica docente en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, ya que el nivel de significancia calculada es $p < .05$ y el coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,770**;

SEGUNDA:

En cuanto a la hipótesis específica primera se evidencio que el acompañamiento pedagógico se relaciona con la reflexión personal del docente en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, ya que el nivel de significancia calculada es $p < .05$ y el coeficiente de correlación Rho de Spearman =0,390* ,

TERCERA

En cuanto a la hipótesis específica segunda se evidencio que el acompañamiento pedagógico se relaciona con la reflexión pedagógica del docente en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, ya que el nivel de significancia calculada es $p < .05$ y el coeficiente de correlación Rho de Spearman =0,773

CUARTA

En referencia a la tercera hipótesis específica tercera se mostró que el acompañamiento pedagógico se relaciona con la reflexión institucional del docente en la unidad educativa fiscal teniente Hugo Ortiz –Ecuador 2017, se obtuvo un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0,641** , con una $p = 0.000$ ($p < 0.05$).

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez, M. & Messina, C. (2009). *Sistematización de la experiencia y orientaciones para la gestión del acompañamiento docente en los colegios de la Fundación Belén Educa* (Tesis de maestría).
- Allca (2016) llevó a cabo un estudio titulado *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en Instituciones Educativas del Nivel Primaria, distrito de Barranca, 2014*.
- Arroyo (2014) “*Percepción de la autoevaluación de la calidad Educativa en docentes del*

distrito de Huancayo” para optar el título de magister en la Universidad Nacional del Centro del Perú – Huancayo.

Balzán, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III Etapa de Educación Básica* (Tesis de doctorado). Recuperada de

Bendezú, J. (2014) *Acompañamiento pedagógico y del desempeño docente en el III ciclo, en las instituciones educativas públicas del distrito de Comas 2013* (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Lima.

Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. Segunda edición. México: Pearson Educación.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Tercera edición. Colombia: Pearson Educación.

Bromley, Y (2017) *Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente, en las instituciones educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL O5* (Tesis maestría) Universidad César Vallejo.

Callomamani, R. (2013) *La supervisión pedagógica y el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa 7035 de San Juan de Miraflores* (Tesis de maestría). Recuperada de

Carrasco, S. (2008). *Metodología de la Investigación Científica*. Lima: Edit. San Marcos.

Chiroque, S (2006). *Perú: Evaluación de los desempeños docentes*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

Consejo Nacional de Educación (2007). *Programa de acompañamiento pedagógico*. Lima: CNE

Dean, J. (2002). *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. Madrid: Ed. La Muralla.

Espinoza, G. (2014). *Desempeño docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de Educación Básica Superior del Centro Educativo Colegio de Bachillerato Ciudad de Portovelo, del cantón Portovelo, Provincia de El Oro, en el año lectivo 2013-2014* (Tesis de grado). Recuperada de

Flores, F. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente* (Tesis doctoral). Recuperada de

- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2008). *Guía para el acompañamiento pedagógico de proyectos de innovación en las regiones*. Lima: FONDEP.
- Getto, T. (2002) Acompañamiento docente. Paraguay.
- Girón, R. (2014) *Acompañamiento pedagógico del supervisor educativo en el desempeño docente* (Tesis de grado). Recuperada de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/08/Giron-Rocio.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Icart, M. & Pulpón, A. (2012). *Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis*. España: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Inola y Secaida (Panamá, 2012) realizó un estudio denominado *Una mirada hacia la supervisión educativa en la región de Darién*, en esta línea se ha tenido como objetivos principales analizar las debilidades y fortalezas de la supervisión educativa en la región.
- Juárez, A. (2012). *Desempeño docente en una Institución Educativa Policial de la Región Callao* (Tesis de maestría). Recuperada de
- Ministerio de Educación (2009). *Manual de Supervisión Pedagógica*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación (2010). *Lineamientos y estrategias generales para la supervisión pedagógica*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación (2014). *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*. Lima: MACOLE S.R.L.
- Ministerio de Educación (2014). *Marco del Buen Desempeño Directivo*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación (2016). *Norma que establece disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- MINEDUC/DIGEBI (2011) *Manual del sistema de acompañamiento técnico pedagógico bilingüe intercultural*. Guatemala.
- MINEDUC/DIGEBI (2009) *Modelo de Educación Bilingüe Intercultural*. Guatemala

MINEDUC (2010) Asistencia técnica educativa externa. Chile.

Montero, C. (2007). *Estudio sobre acompañamiento pedagógico*. Lima: Fundación SM – CNE.

Ortíz y Soza (2014) llevaron a cabo una investigación titulada el “*Acompañamiento Pedagógico y su incidencia en el Desempeño Docente en el Centro Escolar Emanuel Mongalo y Rubio departamento de Managua Distrito III, Turno Vespertino, En El II Semestre Del Año 2014*.”

Parada, Y. (2013). Sistema Hipermedial como herramienta de apoyo al intercambio de información. *Dialógica*, 2(10), 73-93. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica>

Paucar, R. (2014) El acompañamiento pedagógico en la gestión de aula en el marco de las rutas de aprendizaje en la Región Ucayali – 2014 (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Lima. Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Ediciones Graw

Perdomo, N. (2013). *El acompañamiento pedagógico de parte de la Unidad de Supervisión de la Dirección Departamental de Educación de Ocoatepeque, como proceso de gestión en el salón de clases en el Primer Ciclo de Educación Básica del Distrito Escolar N° 1* (Tesis de maestría). Recuperada de

Rivero, J. (2013). *Nueva Docencia en el Perú*. Lima: MINEDU.

Román, J. 2014, *Acompañamiento pedagógico en el aula Ecuador*, EIRL

Smitter, Y. (2008) Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez – Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. *Revista de Investigación y Postgrado*, 23 (3), pp. 281-298.

Sovero Hinostroza, F (2012: 217) desarrolló una definición de acompañamiento pedagógico, en el cual precisa:

Es el acto de ofrecer asesoría continua, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica, a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente en temas relevantes a su práctica.

Subaldo, L. (2012). *Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado* (Tesis de doctorado). Recuperada de

USAC (2008) Bases para el diseño del sistema nacional de formación docente en Guatemala. Guatemala.

Vélaz, J. (1996). *Motivos y motivación en la empresa*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.