

**MANUEL FELIPE GUEVARA DUAREZ**  
**MARÍA ISABEL PUMA CAMARGO**  
**ISABEL CARRIÓN ZÚÑIGA**

**INCIDENCIA DE LA  
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN  
EN LA MEJORA DE LA  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA  
DE DOCENTES FORMADORES Y  
ACOMPañANTES PEDAGÓGICOS**



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

**Incidencia** de la investigación-  
acción en la mejora de la  
práctica pedagógica de docentes  
formadores y acompañantes  
pedagógicos

INSTITUTO  
LATINOAMERICANO  
DE ALTOS ESTUDIOS

**Manuel Felipe Guevara Duarez**

[[manuelguevaraduarez@gmail.com](mailto:manuelguevaraduarez@gmail.com)]

Licenciado en Filosofía; Licenciado en Educación (especialidad: Filosofía y Ciencias Sociales). Magister en Educación Superior y Doctor en Educación. Cuenta con experiencia laboral administrativa en la gestión pública y experiencia académica superior universitaria.

**María Isabel Puma Camargo**

[[puma.camargo.chabelita20@gmail.com](mailto:puma.camargo.chabelita20@gmail.com)]

Licenciada en Educación, especialidad de Biología y Química; Magister en Educación Ambiental y Sostenible; Doctora en Docencia Universitaria y en Gestión y Planificación Administrativa.

**Isabel Carrión Zúñiga**

[[isabel.carrion.zuniga150@gmail.com](mailto:isabel.carrion.zuniga150@gmail.com)]

Licenciada en Historia y Geografía. Magister en Psicología Educativa. Cuenta con experiencia en la parte administrativa de la gestión educativa y experiencia académica superior universitaria.

**Incidencia** de la investigación-  
acción en la mejora de la  
práctica pedagógica de docentes  
formadores y acompañantes  
pedagógicos

Manuel Felipe Guevara Duarez

María Isabel Puma Camargo

Isabel Carrión Zúñiga

INSTITUTO  
LATINOAMERICANO  
DE ALTOS ESTUDIOS

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o una parte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-958-53535-8-9

- © Manuel Felipe Guevara Duarez / María Isabel Puma Camargo / Isabel Carrión Zúñiga, 2021
- © Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2021

Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra  
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia  
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181  
[www.ilae.edu.co](http://www.ilae.edu.co)

Diseño de carátula y composición: Harold Rodríguez Alba  
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144  
[editorialmilla@telmex.net.co](mailto:editorialmilla@telmex.net.co)

Editado en Colombia  
*Published in Colombia*

## Contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>11</b>
<hr/>	
<b>CAPÍTULO PRIMERO</b>	
HORIZONTES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	13
I. Teoría de la investigación-acción	14
II. Características fundamentales de la investigación-acción	16
III. Etapas de la investigación-acción	18
IV. Propósitos de la investigación-acción	23
V. Utilidad de la teoría de la investigación-acción	25
VI. Dimensiones de la investigación-acción	26
<hr/>	
<b>CAPÍTULO SEGUNDO</b>	
PERSPECTIVAS TEÓRICAS	
SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	29
I. Teorías que determinan la práctica pedagógica	30
II. Nociones sobre la práctica pedagógica	32
III. Práctica pedagógica e investigación	36
IV. La reflexión en la práctica pedagógica	37
A. Implicancias de la autorreflexión en la práctica pedagógica	40
<hr/>	
<b>CAPÍTULO TERCERO</b>	
CONSIDERACIONES ESENCIALES	
SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	43
I. Percepciones sobre el acompañamiento pedagógico	44
II. El rol del formador del acompañamiento pedagógico	49
III. Ventajas del acompañamiento pedagógico en docentes y estudiantes	54
IV. Estrategias del acompañamiento pedagógico	56

**CAPÍTULO CUARTO**

ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA MEJORA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES FORMADORES Y ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICOS EN LA REGIÓN DE MADRE DE DIOS, PERÚ	59
I. Hipótesis de la investigación	60
A. General	60
B. Hipótesis específicas	60
II. Objetivos de la investigación	61
A. General	61
B. Específicos	61
III. Tipo y diseño de investigación	62
IV. Población	63
V. Muestra	63
VI. Sistema de variables	63
VII. Estrategia para la prueba de hipótesis	68
VIII. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	68
IX. Análisis e interpretación de los datos	72
A. Resultados de la variable: Aplicación de la investigación-acción	72
B. Resultados de la variable: Desarrollo de la autorreflexión para la práctica pedagógica	78
C. Prueba de hipótesis: Prueba de normalidad	81
X. Discusión de resultados	87
A. Adopción de las decisiones	92
CONCLUSIONES	92
RECOMENDACIONES	94

**CAPÍTULO QUINTO**

INCIDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA MEJORA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES FORMADORES Y ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICOS: CONSIDERACIONES FINALES	97
---	----

**BIBLIOGRAFÍA**

## Índice de tablas

<b>TABLA 1.</b>	Dimensiones de la investigación-acción	27
<b>TABLA 2.</b>	Dimensiones de la práctica pedagógica	35
<b>TABLA 3.</b>	Competencias priorizadas en el marco del buen desempeño docente	48
<b>TABLA 4.</b>	Pilares, dimensiones y competencias de la praxis pedagógica del formador de formadores	51
<b>TABLA 5.</b>	Operacionalización de la variable: Aplicación de la investigación-acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos	64
<b>TABLA 6.</b>	Operacionalización de la variable: Desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos	66
<b>TABLA 7.</b>	Escala de Likert utilizada en los cuestionarios	69
<b>TABLA 8.</b>	Validación del instrumento para determinar la aplicación de la investigación-acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos	69
<b>TABLA 9.</b>	Estadísticos de fiabilidad	69
<b>TABLA 10.</b>	Escala de Likert utilizada en los cuestionarios	70
<b>TABLA 11.</b>	Validación del instrumento para determinar la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos	71
<b>TABLA 12.</b>	Estadísticos de fiabilidad	71
<b>TABLA 13.</b>	Niveles de problematización en la investigación-acción	72
<b>TABLA 14.</b>	Niveles de diagnóstico en la investigación-acción	73
<b>TABLA 15.</b>	Niveles de diseño de una propuesta de cambio en la investigación-acción	74
<b>TABLA 16.</b>	Niveles de aplicación de una propuesta en la investigación-acción	75
<b>TABLA 17.</b>	Niveles de evaluación en la investigación-acción	76
<b>TABLA 18.</b>	Niveles de aplicación de la investigación-acción en formadores y acompañantes pedagógicos	77
<b>TABLA 19.</b>	Niveles de pensamiento reflexivo en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios	78
<b>TABLA 20.</b>	Niveles de implicancias pedagógicas en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios	79
<b>TABLA 21.</b>	Niveles de desarrollo de la práctica pedagógica en formadores y acompañantes pedagógicos	80
<b>TABLA 22.</b>	Prueba de normalidad a través de Kolmogorov-Smirnov	81
<b>TABLA 23.</b>	Correlación entre la aplicación de la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos	82



<b>TABLA 24.</b>	Correlación entre la problematización en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos	83
<b>TABLA 25.</b>	Correlación entre el diagnóstico en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos	84
<b>TABLA 26.</b>	Correlación entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos	85
<b>TABLA 27.</b>	Correlación entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos	86
<b>TABLA 28.</b>	Correlación entre la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos	87

## Índice de figuras

<b>FIGURA 1.</b>	Modelo de Lewin	19
<b>FIGURA 2.</b>	Espiral de ciclos de la investigación-acción: propuesta de Kemmis	21
<b>FIGURA 3.</b>	Baremación	70
<b>FIGURA 4.</b>	Niveles de problematización en la investigación-acción	72
<b>FIGURA 5.</b>	Niveles de diagnóstico en la investigación-acción	73
<b>FIGURA 6.</b>	Niveles de diseño de una propuesta de cambio en la investigación-acción	74
<b>FIGURA 7.</b>	Niveles de aplicación de una propuesta en la investigación-acción	75
<b>FIGURA 8.</b>	Niveles de evaluación en la investigación-acción	76
<b>FIGURA 9.</b>	Niveles de aplicación de la investigación-acción en formadores y acompañantes pedagógicos	77
<b>FIGURA 10.</b>	Niveles de pensamiento reflexivo en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios	78
<b>FIGURA 11.</b>	Niveles de implicancias pedagógicas en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios	79
<b>FIGURA 12.</b>	Niveles de desarrollo de la práctica pedagógica en formadores y acompañantes pedagógicos	80



## Introducción

El docente es aquel profesional que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, por lo que cumple un rol importante dentro del escenario educativo. Perú ocupó el puesto 64 de 77 en la prueba PISA que se tomó en 2018<sup>1</sup>, situación que preocupa al país y lleva a reflexionar sobre el contexto educativo actual. Por lo tanto, es urgente que se pongan en práctica una serie de acciones oportunas para que la situación educativa mejore y, de este modo, sea factible lograr desarrollar las habilidades, competencias y capacidades que cada estudiante manifiesta a partir de una educación de calidad; “por ello, se realizan grandes esfuerzos para tenerlo en el lugar que se merece”<sup>2</sup>.

De forma tradicional, se ha establecido un parámetro en que el estudiante asume un papel pasivo dentro del ámbito educativo; sin embargo, esta situación debe ser superada, puesto que los docentes deben encontrarse en la capacidad de formar individuos capaces de afrontar las diversas situaciones que acontecen en cada uno de los contextos que el ser humano atraviesa, en ese sentido, la sociedad requiere “a un docente que aprenda a lo largo de la vida, se prepare continuamente, se forme, que genere nuevas preguntas, innove y aplique estrategias, a un profesional que investigue e integre procesos eficaces para su propia práctica”<sup>3</sup>. Por tanto, el docente debe asumir el papel de transformador, superando las limitaciones y cuyo desempeño adecuado puede generar instrumentos que permitan que cada uno de los estudiantes se desarrolle a partir de una educación de calidad.

De este modo, surge la necesidad de contar con un modelo donde se trabaje de manera activa la investigación, pues es muy importante debido a que “promueve un aprendizaje activo y directo, al tiempo que se potencian las habilidades de trabajo en equipo, formulación de preguntas y solución de problemas”<sup>4</sup>. Es en este punto donde se requiere del papel que cumple la investigación-acción, cuyo proceso “se desarrolla como una espiral introspectiva, constituida

- 
- 1 BBC NEWS MUNDO. “Pruebas PISA: qué países tienen la mejor educación del mundo (y qué lugar ocupa América Latina en la clasificación”, 3 de diciembre de 2019, disponible en [<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-50643441>].
  - 2 EDWARD RODRÍGUEZ MENDOZA. “Clima escolar y calidad educativa en la Institución Educativa Argentina - Lima, 2018”, en *Revista Gobierno y Gestión Pública*, vol. 5, n.º 1, 2018, disponible en [<https://revistagobiernoygestionpublica.usmp.edu.pe/index.php/RGGP/article/view/143>], p. 52.
  - 3 RAÚL LÓPEZ VELÁZQUEZ, NANCY CARMONA MONTES DE OCA Y LEMIA DANIELA VERCHIER HUIZAR. “La investigación-acción como metodología para mejorar la práctica docente: tres casos en México”, en *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, n.º 2, 2020, disponible en [<https://raco.cat/index.php/UTE/article/view/372552>], p. 39.
  - 4 VIVIANA PALENCIA SALAS. “La investigación en la práctica educativa de los docentes”, en *Revista Educación y Ciudad*, n.º 38, 2020, pp. 107 a 118, disponible en [<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2321>].

por los ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión y luego una nueva planificación [...] [que] facilita la indagación autorreflexiva que emprenden los docentes<sup>5</sup>. Así, resulta parte esencial de la acción de los docentes formadores y acompañantes pedagógicos.

Dentro de este contexto, uno de los procedimientos que funciona como apoyo esencial es el acompañamiento pedagógico a partir del cual “es importante realizar entrenamiento en observación pedagógica, registro de la información, desarrollo de grupos focales, desarrollo de entrevistas, entre otros”<sup>6</sup>. Como se puede apreciar, es indispensable contar con docentes capacitados en materia de acompañamiento, quienes, a partir de acciones oportunas, contribuirán con el mejoramiento de las prácticas asumidas en el quehacer educativo y, de este modo, se podrán alcanzar los objetivos planteados.

En consecuencia, es fundamental que los docentes logren comprometerse a partir de la reflexión de sus prácticas pedagógicas, las mismas que deben favorecer “la integralidad y la complejidad de sus estudiantes. Es decir, vincular su práctica pedagógica a procesos que se acerquen a lo cotidiano para lograr una interrelación con los otros, con sus condiciones y contextos particulares”<sup>7</sup>. Entonces, reflexionar acerca de las actividades realizadas durante las prácticas pedagógicas permite que los docentes asuman un nuevo planteamiento de las sesiones planificadas, a fin de conseguir que sean productivas y que, de este modo, puedan llegar a mayor cantidad de estudiantes al tomar en cuenta también sus actitudes y así se pueda lograr su crecimiento y el de los docentes.

- 5 VÍCTOR MANUEL LÓPEZ PASTOR, CARLOS RUANO HERRANZ, ÁLVARO HERNANGÓMEZ GÓMEZ, ANA MARÍA CABELLO DIMAS, BEATRIZ HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, BEATRIZ SÁNCHEZ GARCÍA, GUSTAVO GARCÍA MARCOS, HÉCTOR ROLDÁN FUENTETAJA, JAVIER HERRERO HERRERO, JOAQUÍN BARRIOS MARTÍN, JORGE EGIDO PLAZA, JORGE GONZÁLEZ RUANES, JUAN SÁEZ LAGUNA, LETICIA ÁLVAREZ ROMANO, LUÍS ALBERTO GONZALO ARRANZ, MARÍA JESÚS MUÑOZ MOLINA, MIGUEL ÁNGEL RAMOS BENITO, MIGUEL PEDRAZA GONZÁLEZ, ROBERTO VACAS SAN MIGUEL, SARA REGIDOR SANZ y DIEGO LUCÍA OTERO. “Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz”, en *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, n.º 29, 2016, disponible en [<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/42494/25497>], p. 271.
- 6 CARLOS DARÍO MARTÍNEZ, CARLOS ALBERTO VANEGAS, IRMA VICTORIA DEL PILAR HOYOS, OSCAR ALIRIO ARIAS SERRANO y MARCELA LÓPEZ. “El acompañamiento pedagógico como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la formación impartida por los instructores del Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, Colombia”, en *Revista Tecnología y Productividad*, vol. 3, n.º 3, 2018, pp. 21 a 29, disponible en [<http://revistas.sena.edu.co/index.php/rtyp/article/view/1556>].
- 7 ERIKA PALECHOR JIMÉNEZ, PAOLA ANDREA MERA MEDINA y CRISTINA ANDREA ZÚÑIGA QUILINDO. “Prácticas pedagógicas emergentes: retos para una enseñanza situada”, en *Plumilla Educativa*, vol. 18, n.º 2, 2016, disponible en [<https://revistas.um.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1957>], p. 54.

## Horizontes de la investigación-acción

La labor del docente se centra en procurar la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, como profesionales, una de sus prioridades debería ser también la preocupación por investigar. De este modo, si se efectúa una adecuada actividad investigativa, los docentes podrán contar con los beneficios que de ella se derivan, como por ejemplo analizar el contexto del aula a fin de identificar factores que permitan la realización eficiente de su labor. Frente a este escenario, se puede recurrir a la teoría de la investigación-acción, la cual puede ser desarrollada en situaciones innovadoras de aprendizaje y, de esa forma, constituir un aporte para la metodología de los docentes<sup>8</sup>. Además, “la práctica de esta ha demostrado que por medio de ella se aprende a reflexionar, a observar, a tomar notas, a formularse preguntas, a inferir y a proponerse metas para mejorar el proceso de ense-

---

8 ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS y PABLO RAMOS RAMOS. “Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica”, en *Perfiles Educativos*, vol. 41, n.º 163, 2019, pp. 127 a 141, disponible en [[http://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/58923](http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58923)].

ñanza-aprendizaje”<sup>9</sup>. Por consiguiente, se evidencia la importancia de considerar la aplicación de esta teoría en la práctica docente.

## I. TEORÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

De manera tradicional, el perfil de un docente se relaciona con la práctica de impartir conocimientos a los estudiantes, suceso que se repite año tras año, como un ciclo que, en algunas ocasiones, no trasciende. Si se toma en cuenta este punto de vista, los estudiantes son solo receptores de información, cuyo papel es simplemente escuchar una clase. Este panorama, que todavía es asumido en diversos casos, puede llevar a pensar que el docente no se prepara ni se preocupa por la formación adecuada de sus estudiantes, pues dicha información debe estar de acuerdo con el contexto actual y, sobre todo, debe ser aprendida de forma significativa, es decir, que genere conocimientos permanentes en los estudiantes y que estos sean aplicados en situaciones futuras.

Así mismo, en el quehacer cotidiano, el docente suele afrontar problemáticas que se desarrollan en los diversos contextos que manifiesta el aula, no solo en el ámbito del aprendizaje, sino también en otros aspectos que influyen de manera inevitable en el rendimiento de los estudiantes. En ese sentido, el docente también debe evitar ser un actor pasivo que solo se conforma con dictar una sesión de clase, sino que debe convertirse en un investigador que busque entender lo que sucede a su alrededor para hallar las soluciones más adecuadas.

A partir de lo expuesto, se puede evidenciar la importancia de fomentar la investigación, dado que permite la mejora de la práctica docente y puede influenciar, a su vez, en los estudiantes, a fin de que comprendan que la investigación es una práctica importante tanto en su vida académica como en el día a día. Precisamente hacia eso apunta la teoría de la investigación-acción, la cual implica “una investigación deliberativa y sistemática, realizada desde adentro por los propios ac-

---

9 MARSELLANO MAYTA CARUAJULCA. “Aplicación de estrategias del socio-drama para desarrollar la competencia convive respetándose a sí mismo y a los demás, en los estudiantes de 4 años de la IEI N.º 821 213, Succhapampa, Celendín, 2016” (tesis de licenciatura), Cajamarca, Perú, Universidad Nacional de Cajamarca, 2017, disponible en [<https://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/2421>], p. 12.

tores y enfocada en su propio lugar de trabajo [que considera] a los profesores como agentes de cambio social y educativo”<sup>10</sup>.

Por su parte, KEMMIS y McTAGGART, citados por CABRERA, sostienen que la investigación-acción consiste en una manera en la que los docentes comprenden la “indagación introspectiva y colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar”<sup>11</sup>. Por ende, existe una importancia que se ve representada en la mejora de las actividades educativas, a fin de lograr contar con profesionales que sean capaces de sostener una participación activa tanto en el ámbito educativo como en el cotidiano.

Así mismo, la investigación-acción puede ser concebida como un planteamiento que lleva a cabo la reflexión y la sistematicidad, presentando al mismo tiempo criterios asociados con el control y la crítica, de modo que se expresa como un ciclo y manifiesta un propósito funcional. Entretanto, de acuerdo con la variable empleada o debido al ámbito de aplicación, se resalta, en todo momento, las cuestiones relacionadas con la obtención de saberes y la perfección de las habilidades de los protagonistas del contexto educativo cuando se produce el cambio y el progreso. Además, se procura que los individuos intervengan con esfuerzo y reflexión, características que permitirán mejorar el contexto donde se desempeñan<sup>12</sup>.

- 
- 10 MARÍA BEATRIZ FERNÁNDEZ y DANIEL JOHNSON M. “Investigación-acción en formación de profesores: desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica”, en *Psicoperspectivas*, vol. 14, n.º 3, 2015, disponible en [<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/626>], p. 94.
- 11 ROBIN MACTAGGART y STEPHEN KEMMIS, *cits.* en LIZA CABRERA MORGAN. “La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima”, en *Educación*, vol. 26, n.º 51, 2017, disponible en [<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19289>], p. 143.
- 12 VERÓNICA LENCINAS, FIORELA NATALONI, SUSANA HANNOVER SAAVEDRA, TITO GUSTAVO VILLANUEVA, SOFÍA LACOLLA, MARCELA LÓPEZ e IVÁN GUSTAVO ZABCZUK. “Investigación-acción: una oportunidad para generar conocimiento desde la práctica profesional de bibliotecarios y archiveros en Córdoba”, en *Revistas Prefacios*, vol. 1, n.º 1, 2017, pp. 38 a 52, disponible en [<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/PREFACIO/article/view/18387>].



## II. CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción apunta hacia el progreso tanto individual como social, de modo tal que los docentes puedan evidenciar el perfeccionamiento que este implica a partir de prácticas de investigación que, más adelante, serán aplicadas para que ellos se superen y logren establecer pautas para que los estudiantes también puedan utilizar este enfoque por su cuenta.

De acuerdo con CABRERA<sup>13</sup>, las características del proceso de investigación-acción son ocho. En primer lugar, es considerado como participativo y colaborativo, debido a que los integrantes del contexto educativo se encuentran inmersos en esta causa, la cual espera que todos participen de forma activa, a fin de obtener cambios que permitan el desarrollo permanente de la comunidad. En segundo lugar, se menciona que es democrático, dado que se fundamenta en el diálogo y en el respeto mutuo que se evidencia entre las personas que integran el ámbito educativo. En tercer lugar, es considerado como político, en vista de que implica transiciones que causan impacto en la gente y, al mismo tiempo, en la forma en la que se encuentran organizadas. La cuarta característica se refiere a la forma en la cual está encaminado, de tal manera que contribuye con el mejoramiento de las prácticas educativas, así como también fomenta el progreso de la forma de pensar y actitudes de la gente relacionada con el entorno educativo. En quinto lugar está la propiedad de la reflexión, que constituye una cualidad a partir de la cual los docentes evalúan cada una de sus acciones, a fin de realizar un autodiagnóstico acerca de las prácticas que realizan, es decir, si son productivas o no.

Otra característica se refiere a que representa una práctica que manifiesta la particularidad de ser “circular y flexible, que comprende varias fases: planificación, acción, observación y reflexión”<sup>14</sup>. La séptima característica evidencia que la investigación-acción consiste en un aprendizaje de tipo organizado, sistemático, cuya dirección se encuentra enfocada hacia la práctica, la cual necesita un acompañamiento y anotaciones sobre el proceso de reflexión y productos determinados

---

13 CABRERA MORGAN. “La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima”, cit.

14 *Ibid.*, p. 144.

durante el progreso. Por último, este proceso establece la necesidad de contar con una puesta “a prueba [de] las prácticas, ideas, suposiciones y juicios de las personas involucradas en la investigación, con el fin de enriquecer el saber profesional y la propia práctica”<sup>15</sup>. Esto quiere decir que es importante el examen de cada componente implicado.

Por otro lado, ZUBER-SKENITT, citado por LENCINAS *et al.*<sup>16</sup>, señalaron las siguientes características para el tema de la investigación-acción. Se consideró que, en primer lugar, es de índole práctica, puesto que los aportes que brinda la investigación evidencian una estimación en el caso de las cuestiones teóricas; sin embargo, la puesta en práctica asegura el progreso de los saberes, a fin de conducir las actividades educativas hacia el perfeccionamiento. Como segunda característica, se puede asumir que se trata de un proceso que apela hacia la participación y la colaboración, en el sentido de que “el investigador no es considerado un agente externo y experto que realiza una investigación con personas, sino un coinvestigador que trabaja con y para las personas interesadas por los problemas prácticos y la mejora de la realidad”<sup>17</sup>. Como tercer aspecto, se considera la cualidad emancipatoria, en vista de que su manifestación incurre en una orientación de tipo simétrica, dado que las personas que integran la investigación son consideradas iguales, es decir, se asume que se encuentran al mismo nivel. Una cuarta característica es la que hace alusión a su nivel de interpretación, puesto que los resultados que arroja la investigación son considerados bajo diversas perspectivas, o sea, se resalta la importancia de que cada uno de los participantes de la investigación manifieste su punto de vista; por lo tanto, no se trata de asumir solo respuestas correctas o incorrectas. Como quinta característica, se afirma que la investigación suele ser crítica, pues aquellas personas que intervienen en ella deben dar cuenta de su visión y optar por el establecimiento de una renovación del entorno educativo, donde los participantes deben encontrarse dispuestos también al cambio.

- 
- 15 CABRERA MORGAN. “La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima”, cit., p. 144.
- 16 ORTRUN ZUBER-SKENITT, cit. en LENCINAS, NATALONI, HANNOVER, VILLANUEVA, LACOLLA, LÓPEZ y ZABCZUK. “Investigación-acción: una oportunidad para generar conocimiento desde la práctica profesional de bibliotecarios y archiveros en Córdoba”, cit.
- 17 CABRERA MORGAN. “La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima”, cit., p. 42.

Por ende, la comprensión de cada una de las características descritas resulta valiosa, en el sentido de que vienen a ser las que determinan la investigación-acción. Además, el esclarecimiento de las propiedades que conforman este proceso contribuye con su aplicación apropiada en el entorno educativo<sup>18</sup>.

### III. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El proceso de investigación-acción es, evidentemente, útil en muchos aspectos. Así, para que se pueda considerar cada uno de sus aportes de manera más provechosa, es importante entender de qué forma se desarrolla, para llevarla a cabo de manera apropiada, en beneficio de los actores de la educación.

Por eso, según KARLSEN y LARREA, el proceso de investigación-acción requiere, de manera inicial, que los individuos implicados, denominados también internos o dueños del problema, se pongan de acuerdo con el comienzo del evento, a fin de poder hacer partícipes a otras personas, cuya denominación es la de externos. Así, “mientras que los internos son los dueños del problema, los externos son los investigadores/agentes externos de cambio que buscan facilitar un proceso de co-aprendizaje orientado a solucionar el problema y, al mismo tiempo, a contribuir al discurso científico”<sup>19</sup>. Este viene a ser entonces el paso previo para el establecimiento del proceso de investigación-acción en sí.

DIOSES, por su lado, señala que las etapas determinadas para el proceso son las que se mencionan a continuación. Como primer paso, se asume la necesidad de reconocer la problemática que presenta la realidad, lo que implica tomar en cuenta acciones o asuntos que requieran cambios. La segunda etapa está relacionada con la “autorrealización y

---

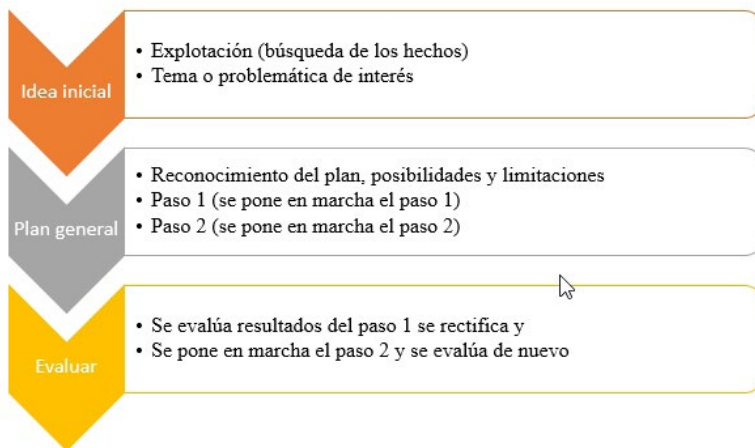
18 LENCINAS, NATALONI, HANNOVER, VILLANUEVA, LACOLLA, LÓPEZ y ZABCZUK. “Investigación-acción: una oportunidad para generar conocimiento desde la práctica profesional de bibliotecarios y archiveros en Córdoba”, cit.

19 JAMES KARLSEN y MIREN LARREA. *Desarrollo territorial e investigación acción: innovación a través del diálogo*, Bilbao, Instituto Vasco de Competitividad y Universidad de Deusto, 2015, p. 88.

elección del objeto de transformación (objetivos de acción)”<sup>20</sup>. La tercera etapa da cuenta de la manera en la que son asumidos los aspectos teóricos que soportan los elementos considerados en el proceso de transformación. La cuarta fase se relaciona con la acción propiamente dicha, es decir, con la ejecución de la actividad. Como etapa final, se considera la evaluación del producto que ha sufrido los cambios, esto es, los resultados obtenidos a partir de la acción.

De la misma manera, de acuerdo con LEWIN, citado por LENCINAS *et al.*, seis pasos primordiales son considerados en el desarrollo de la investigación-acción: “1) análisis; 2) recolección de información necesaria; 3) conceptualización de problemas, los cuales serían la base para: 4) la planeación; 5) la ejecución y 6) la evaluación, lo que servirá para la definición de nuevos problemas”<sup>21</sup>. Se asume, de esta manera, como un proceso en espiral, es decir, que se reinicia.

**FIGURA 1.** Modelo de Lewin



- 20 FRANCISCO JAVIER DIOSES VALLADARES. “Estrategias metodológicas para la gestión de la calidad en la investigación de los docentes universitarios de la Universidad Nacional de Tumbes” (tesis de maestría), Lambayeque, Perú, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2019, disponible en [<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/7665>], p. 61.
- 21 KURT LEWIN, cit. en LENCINAS, NATALONI, HANNOVER, VILLANUEVA, LACOLLA, LÓPEZ y ZABCZUK. “Investigación-acción: una oportunidad para generar conocimiento desde la práctica profesional de bibliotecarios y archiveros en Córdoba”, cit., p. 43.

Fuente: NADIA LIVIER MARTÍNEZ, EDITH INÉS RUIZ AGUIRRE, ROSA MARÍA GALINDO GONZÁLEZ y LETICIA GALINDO GONZÁLEZ. “La investigación acción en el trabajo colaborativo colegiado como estrategia para mejorar la práctica docente”, en *Campus Virtuales*, vol. 4, n.º 1, 2015, pp. 56 a 64, disponible en [<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/69>].

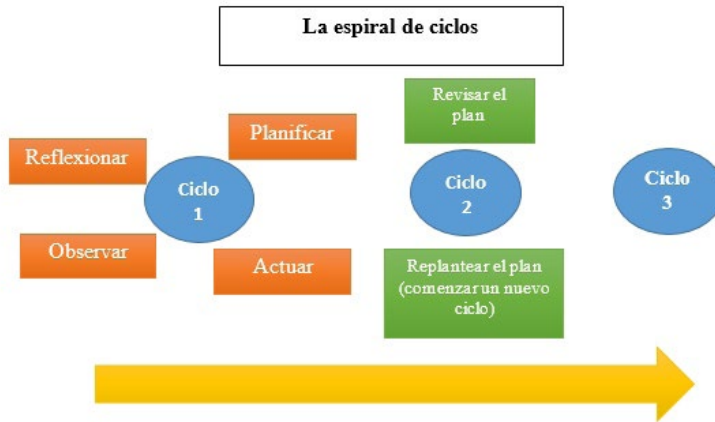
En la Figura 1 se observa cada una de las fases propuestas por LEWIN, organizadas de acuerdo con la perspectiva de LIVIER *et al.*<sup>22</sup>. De este modo, se entiende que el primer paso es el análisis de los hechos que corresponden a un determinado contexto. Después, se contrasta la realidad y se verifica algún vacío, a fin de proponer una idea basada en un problema que resulte interesante de atender, luego se procede a examinar el plan que se ha trazado para comprobar su funcionalidad y las debilidades que pueda afrontar. Posterior a esto, se pone en funcionamiento el primer paso requerido; de esta manera, una vez ejecutado, se realiza una evaluación de los resultados y se examina la planificación, así como los productos obtenidos, con la finalidad de proyectar el segundo paso, el cual será llevado a cabo en base a lo que se obtuvo a partir del primero.

Otro modelo de fases fue desarrollado por KEMMIS, citado por LÓPEZ<sup>23</sup>, quien propuso el modelo en espiral para la investigación-acción.

---

22 MARTÍNEZ, RUIZ AGUIRRE, GALINDO GONZÁLEZ y GALINDO GONZÁLEZ. “La investigación acción en el trabajo colaborativo colegiado como estrategia para mejorar la práctica docente”, cit.

23 CLARA LUZ LÓPEZ CANCINO. “Motivar la actitud en clases de religión en escolares de III medio de la región Metropolitana” (tesis de licenciatura), Santiago de Chile, Universidad Finis Terrae, 2017, disponible en [<http://repositorio.uft.cl/xmlui/handle/20.500.12254/1332>].

**FIGURA 2.** Espiral de ciclos de la investigación-acción: propuesta de KEMMIS

Fuente: LÓPEZ CANCINO. “Motivar la actitud en clases de religión en escolares de III medio de la región Metropolitana”, cit.

En la Figura 2 se señala la presencia de cuatro fases. La primera de ellas es la reflexión en su fase inicial, que se realiza en base a la situación propiamente dicha, es decir, se identifica la problemática percibida en diferentes ámbitos. Así, dentro de la primera fase se puede considerar una serie de pasos, como son las anotaciones establecidas a partir del proceso de observación de los contextos sociales y las vivencias educativas; de esta manera, se espera que los participantes interioricen los problemas para que asuman un compromiso en este proceso de diagnóstico de las situaciones y sus delimitaciones respectivas. La segunda fase comprende el proceso de la planificación; este es factible a medida que las acciones sean planteadas con una perspectiva que conduzca hacia el progreso. Así mismo, este paso implica las fortalezas y debilidades de las actividades consideradas, las cuales, a su vez, contemplan la revisión y la discusión de los valores que comprende la labor educativa y la expresión del compromiso que se asume dentro de este ámbito. La planificación también implica que cada integrante comprenda la magnitud de su labor, en cuanto a los procesos del quehacer. La tercera fase se refiere a la ejecución del plan y el proceso de observar de qué manera se comporta cada uno de los diversos componentes implicados. Además, se procura realizar un control a partir de la vigilancia constante de las actividades, lo que posibilita el establecimiento de bases que permitirán reflexionar acerca de las acciones ejecutadas, así como también la posibilidad de una nueva planificación. La cuarta etapa es la reflexión, la cual toma como punto de partida la

información recopilada, discutiendo con cada integrante acerca de lo que cada uno pudo observar, con el fin de obtener conclusiones que van a ser útiles para mejorar cada una de las actividades y, así, realizar propuestas oportunas que puedan complementar el proceso de la nueva planificación. De esta manera, el ciclo se vuelve a desarrollar o se repite, por eso se denomina como espiral<sup>24</sup>.

Por su parte, ELLIOT, citado por LINDO y ZÚÑIGA<sup>25</sup>, propuso un modelo que comprendía tres fases, que derivaron de la propuesta inicial de LEWIS. Estos pasos son los siguientes: en primer lugar, identificar la idea de manera general, esto es dar cuenta de la problemática y realizar interpretaciones sobre la misma. Como segundo paso, se menciona la necesidad de examinar las denominadas hipótesis de acción, las cuales pueden ser asumidas como un conjunto de actividades, cuya ejecución se lleva a cabo con el fin de realizar cambios en la práctica. El tercer paso se refiere a la determinación de un proyecto de acción, la cual presenta “la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información”<sup>26</sup>. Sobre este último paso, también se indica que se debe tomar en cuenta la ejecución del paso inicial de la acción, así como su evaluación y la examinación general del plan considerado en el proceso.

WHITEHEAD, citado por PARRA *et al.*, sostiene la presencia de cinco fases de la investigación-acción, las cuales se manifiestan de la siguiente manera:

Sentir el problema, imaginar su solución, poner en práctica la solución imaginada, evaluar los resultados, para

- 
- 24 MARÍA DEL PILAR RODRÍGUEZ GÓMEZ. “Evaluación de un programa de formación del profesorado universitario basado en el modelo de investigación-acción desde una perspectiva pedagógico-curricular por competencias” (tesis doctoral), Sevilla, Universidad de Sevilla, 2016, disponible en [<https://idus.us.es/handle/11441/34775>].
- 25 JHON ELLIOT, cit. en IVETT FRANCISCA LINDO y CARLOS ALBERTO ZÚÑIGA GONZÁLEZ. “Metodologías para analizar los factores que limitan al docente en la integración inclusiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales”, en *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, vol. 3, n.º 5, 2017, pp. 690 a 699, disponible en [<https://www.camjol.info/index.php/RIBCC/article/view/5942>].
- 26 *Ibid.*, p. 696.

finalmente modificar para mejorar la práctica. Estas fases sometieron a juicio cuatro categorías (investigación formativa, aprendizaje en movilidad, aplicaciones móviles y estrategia pedagógica)<sup>27</sup>.

#### IV. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción se caracteriza por su preocupación en la mejora de la situación del nivel educativo en contextos sociales, a partir de la identificación de una problemática, cuyo análisis va a determinar la planificación que será tomada en cuenta, la cual va a generar la toma de decisiones en cuanto a las actividades que van a ser ejecutadas, así como también de la responsabilidad con que se desarrollarán. Luego se procederá a evaluar si el plan considerado fue el apropiado; de lo contrario, se identifican sus limitaciones, con el fin de encontrar soluciones para volver a planificar y proceder con su ejecución, y así sucesivamente, dado que es un proceso en espiral, que se reinicia una y otra vez.

De este modo, es importante entender cuáles son los objetivos que persigue esta teoría, a fin de procesarlos para llevarlos a cabo de la mejor manera posible. Según ROMERO, los propósitos de la investigación-acción son “la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. Debido a que este método investigativo pretende reconstruir las prácticas sociales”<sup>28</sup>.

Así mismo, de acuerdo con KEMMIS, citado por CAMPAYO y CABEDO MAS, el propósito fundamental de la investigación-acción, de manera general, es “encontrar caminos que permitan, tanto al individuo en particular como a la humanidad en general, vivir el día a día de una

---

27 JACK WHITEHEAD, cit. en CLAUDIA LUCÍA PARRA, GUSTAVO ADOLFO ANGULO MENDOZA y LEONEL HUMBERTO RODRÍGUEZ MORALES. “Formación investigativa en estudiantes de pregrado mediante entornos de aprendizaje móvil con APPS”, en *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n.º 61, 2017, pp. 1 a 14, disponible en [<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/929>], p. 2.

28 ERICK ROMERO. “La investigación acción: métodos de investigación”, en *Revista Illari*, n.º 2, 2016, disponible en [<http://201.159.222.12/handle/56000/438?mode=full>], p. 89.



forma más sostenible”<sup>29</sup>. En cuanto al rubro educativo, su finalidad es lograr el progreso de las experiencias educativas y su comprensión dentro de un contexto determinado. En este sentido, representa el compromiso del docente hacia su propia práctica, la cual le servirá de herramienta para realizar cambios de mejora.

Por otro lado, de acuerdo con CHÁVEZ y TRIAS<sup>30</sup>, el propósito esencial de la investigación-acción es la de analizar la información sobre los acontecimientos que ocurren alrededor, de modo que los miembros que forman parte del grupo puedan examinar las actividades planificadas, y así reflexionar sobre estas, con el fin de hallar soluciones a los problemas y establecer transformaciones que contribuyan con el bienestar común.

Además, como señalan AMBRÚSTOLO *et al.*, la investigación-acción busca obtener una resolución de los “problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales”<sup>31</sup>.

De este modo, la teoría de la investigación-acción da cuenta de los objetivos que persigue, los cuales pretenden facilitar la planificación de actividades, de modo que las prácticas educativas se conviertan en la mejor forma en la que los estudiantes puedan desenvolverse en el camino de la investigación, con el compromiso de lograr el crecimiento tanto propio como a nivel grupal, a través de las pautas que esta teoría presenta para asumir el tratamiento de la problemática a nivel general.

- 
- 29     STEPHEN KEMMIS, cit. en EMILIA CAMPAYO MUÑOZ y ALBERTO CABEDO MAS. “Investigación-acción como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España”, en *Psychology, Society, & Education*, vol. 10, n.º 1, 2018, disponible en [<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/1767>], p. 17.
- 30     KERWIN JOSÉ CHÁVEZ VERA y YENIRETH TRIAS. “Formación de investigadores noveles mediante el aprendizaje cooperativo”. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 32, n.º 7, 2016, pp. 455 a 460, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/310/31048480027.pdf>].
- 31     MARIELA AMBRÚSTOLO, MARINA MIGUELES, MARÍA BETINA BERARDI y CLAUDIA ZÁRATE. “Interacción entre la extensión y la investigación-acción para el abordaje de una problemática en el sector productivo marplatense”, en *+E: Revista de Extensión Universitaria*, n.º 9, 2018, disponible en [<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7856>], p. 198.

## V. UTILIDAD DE LA TEORÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción, tal como se pudo apreciar en el apartado anterior, presenta diversos propósitos, los cuales se fundamentan en el progreso de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, lo que puede lograrse a partir del desarrollo adecuado de prácticas educativas pertinentes que contribuyan con la mejora a nivel general.

BARBA-MARTÍN *et al.* mencionan que las ventajas de considerar la teoría de la investigación-acción apuntan hacia tres cuestiones: en primer lugar, permite la transformación de las prácticas educativas, en el sentido de que posibilita la innovación en las aulas, donde los estudiantes pueden aprender no solo de manera individual o a partir de los conocimientos que imparte el docente, sino que es posible que aprendan también gracias a sus propios compañeros, donde se genera una reciprocidad, pues uno aprende del otro. El segundo aspecto se refiere a que facilita la interacción, donde el trabajo colaborativo se convierte en el protagonista de la acción educativa, en la cual se manifiesta la práctica y se facilita la promoción del diálogo entre compañeros. La tercera ventaja que ofrece la investigación-acción es la producción de “un modelo de formación en el que los docentes se forman a partir de su propia realidad y de sus necesidades”<sup>32</sup>.

Por su parte, DÍAZ BAZO<sup>33</sup> indica que los aportes que otorga la investigación-acción son los siguientes: permite que los docentes reflexionen acerca del desempeño de su profesión, en vista de que posibilita la identificación de las fortalezas y las debilidades que manifiesta en el desarrollo de su labor; otra utilidad de la investigación-acción es que otorga la facultad a los docentes de poder transformar su propio campo de acción para bien, es decir, el fortalecimiento de sus actitudes mediante el desenvolvimiento de la actividad crítica de su propio

---

32 RAÚL BARBA-MARTÍN, GONZALO MARTÍN PÉREZ y JOSÉ BARBA-MARTÍN. “Nuevas perspectivas para el aprendizaje cooperativo desde la investigación-acción: El trabajo colaborativo del claustro y la formación docente”, en *La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz*, n.º 10, 2015, p. 85.

33 CARMEN DEL PILAR DÍAZ BAZO. “La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura”, en *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 10, n.º 20, 2017, pp. 159 a 182, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281056021010.pdf>].

ejercicio docente y una ampliación de las nociones que maneja. Así mismo, aporta en el sentido de que es una herramienta útil que facilita la toma de decisiones; esto quiere decir que es capaz de brindar los argumentos necesarios para facilitar el enriquecimiento de las prácticas pedagógicas. Otra ventaja relevante es que permite el intercambio de información, a fin de obtener la consolidación de los conocimientos por medio de un trabajo colaborativo que tiene como base las vivencias que se logran a partir del intercambio de experiencias entre los miembros de la comunidad educativa, lo que permite la prosperidad del trabajo en equipo. También, la investigación-acción influye en la generación de escenarios donde se aplican diversas estrategias de innovación. Además de facilitar el aprendizaje en base a la práctica, dado que la participación de los colaboradores que forman parte del grupo de investigación es fundamental durante la ejecución de las actividades propuestas.

Por ende, es evidente que la investigación-acción manifiesta su utilidad en diversos niveles del contexto educativo, puesto que fomenta la transformación del quehacer educativo en un sentido ascendente; esto quiere decir que se asume la idea de crecimiento y de progreso, a fin de que los participantes puedan mejorar a diferentes niveles<sup>34</sup>.

## VI. DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción desempeña un papel importante en el ámbito educativo, pues permite el establecimiento de pautas que garantizan el desempeño oportuno de las actividades, proceso que tiende a contribuir con el fortalecimiento de las habilidades de los docentes y estudiantes, y al mismo tiempo influye en la superación de las dificultades que, de forma cotidiana, se puedan presentar<sup>35</sup>.

---

34 OVER WILMAR ROZO DUEÑAS. “Desarrollo de relaciones y habilidades formativas para la investigación en el profesorado a partir del abordaje de cuestiones sociocientíficas” (tesis doctoral), Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2020, disponible en [<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11970>].

35 LÓPEZ, RUANO, HERNANGÓMEZ, CABELLO, HERNÁNDEZ, SÁNCHEZ, GARCÍA, ROLDÁN, HERRERO, BARRIOS, PLAZA, GONZÁLEZ, SÁEZ, ÁLVAREZ, GONZALO, MUÑOZ, RAMOS, PEDRAZA, VACAS, REGIDOR y LUCÍA. “Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz”, cit.

Por su parte, ROZO<sup>36</sup> señala que de acuerdo con los planteamientos de KEMMIS y MCTAGGART, la investigación-acción se desenvuelve a partir de las dimensiones que se muestran en la Tabla 1.

**TABLA 1.** Dimensiones de la investigación-acción

Dimensión organizativa			
Dimensión estratégica		Reconstructivista	Constructivista
	Diálogo de saberes entre participantes	4. Reflexión retrospectiva sobre la observación y devolución.	1. Planificación prospectiva para la acción.
	Práctica en el contexto social	3. Observación prospectiva para la reflexión y la transformación.	2. Actuación retrospectiva orientada por la planificación.

En la Tabla 1 se evidencian las dimensiones de la investigación propuestas por KEMMIS y MCTAGGART. Estas comprenden dos ejes: el primero es el estratégico que abarca tanto la reflexión como la acción. A su vez, se manifiesta el eje organizativo, el cual está compuesto por los niveles de planificación y observación. Es importante resaltar el hecho de que ambas dimensiones se encuentran interrelacionadas, puesto que actúan en función de una dinámica que presta ayuda en la resolución de las diversas problemáticas; además, se enfoca en entender las actividades que son desempeñadas en el quehacer diario de los docentes y de los estudiantes.

En tanto, QUISPE<sup>37</sup> considera tres dimensiones de la investigación-acción que deben ser tomadas en cuenta. En primer lugar, menciona la búsqueda de que la práctica sea deconstruida, es decir, se

36 ROZO DUEÑAS. “Desarrollo de relaciones y habilidades formativas para la investigación en el profesorado a partir del abordaje de cuestiones socio-científicas”.

37 FRANK ANTONIO QUISPE TORRES. “Relación entre la investigación acción y la gestión educativa en la Institución Educativa emblemática Santo Tomás del distrito de Santo Tomás provincia Chumbivilcas - Cusco - 2017” (tesis de maestría), Arequipa, Perú, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, 2018, disponible en [<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/6988>].

deben analizar las actividades llevadas a cabo a partir de las observaciones realizadas tanto por los docentes como por los estudiantes, a fin de comprender su estructura y determinar los vacíos que hubiera para que, de ese modo, se pueda trabajar en base a ellos y, así, poder superarlos.

La segunda dimensión está relacionada con la reconstrucción, es decir, mirar hacia atrás en el proceso de deconstrucción, para asumir los logros y procurar una nueva formación de las prácticas educativas eficientes. Se entiende de esta manera, que el proceso de investigación va más allá de lo práctico, pues trata de trabajar de manera reflexiva, de acuerdo con los acontecimientos que suceden en torno a los problemas que son afrontados.

La tercera dimensión consiste en evaluar las transformaciones que puedan ocurrir para dar origen a la nueva práctica, es decir, el proceso requiere de una evaluación que lleve consigo indicadores acerca de lo que fue oportuno realizar en su momento y de lo que debe ser descartado en los nuevos procedimientos.

Por tanto, las dimensiones mencionadas son las magnitudes que la investigación-acción toma en cuenta en el proceso de su desenvolvimiento. Por ello, es importante su reconocimiento para comprender los aportes que genera para que las prácticas educativas puedan presentar mayor efectividad, a partir de su desarrollo de manera prudente, con responsabilidad en cada uno de sus procesos<sup>38</sup>.

---

38 LÓPEZ CANCINO. "Motivar la actitud en clases de religión en escolares de III medio de la región Metropolitana", cit.

## CAPÍTULO SEGUNDO

## Perspectivas teóricas sobre la práctica pedagógica

Todo estudiante merece que los docentes brinden actividades que contribuyan con su aprendizaje de forma oportuna, este hecho implica una educación de calidad que abarque no solo las actitudes que los estudiantes manifiestan en el proceso, sino también que implemente las prácticas pedagógicas necesarias, todo ello para otorgar una educación eficiente<sup>39</sup>. Se debe tomar en cuenta, además, que los procedimientos que los docentes llevan a cabo son importantes, dado que fomentan actividades que permiten el desempeño de los estudiantes, cuya aplicación oportuna actuará de manera eficaz en el desarrollo de sus competencias, capacidades y habilidades en general. Aquí entra a tallar la reflexión, la cual considera “los valores, actitudes y emociones del profesor, el desarrollo de su identidad profesional, la toma de deci-

---

39 FREDDY VALMORE MARÍN GONZÁLEZ, LORENA DE JESÚS CABAS VÁSQUEZ, LUIS CARLOS CABAS VÁSQUEZ y ANA JUDITH PAREDES. “Formación integral en profesionales de la ingeniería. Análisis en el plano de la calidad educativa”, en *Formación Universitaria*, vol. 11, n.º 1, 2018, pp. 13 a 24, disponible en [<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/1851>].

siones, el análisis de los dilemas éticos y la examinación de los propios puntos de vista”<sup>40</sup>.

## I. TEORÍAS QUE DETERMINAN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Los docentes son profesionales encargados de velar por la preparación de los estudiantes, no solo en el ámbito académico, sino también en su formación para la vida. Así, la labor del docente es fundamental en una sociedad que manifiesta constantes cambios, los cuales influyen en el propósito que cada persona se plantea, tanto de forma individual como de manera social. Por eso, las decisiones que los docentes adopten acerca de la manera en que deben enseñar van a impactar en las actitudes que los estudiantes demuestren en el contexto educativo. Aquí toma relevancia la determinación de prácticas pedagógicas oportunas para que cada uno de los estudiantes pueda desempeñar de forma adecuada las diversas aplicaciones de lo aprendido.

Por consiguiente, es importante mencionar las teorías que se encuentran implícitas en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, lo cual puede representar un aporte para que los docentes encuentren la mejor manera de adecuar las prácticas pedagógicas de forma pertinente, a fin de que los estudiantes desarrollen un aprendizaje eficaz.

Una de estas teorías es la directa. Esta puede ser entendida como un modelo que “parte del supuesto de que el conocimiento es una copia fiel de la realidad, reduce el aprendizaje a un hecho, es reproducir el mundo, desde el punto de vista epistemológico, se hablaría de realismo ingenuo”<sup>41</sup>. De este modo, aprender se convierte en un acontecimiento estático, que no asume miradas hacia el pasado ni visualizaciones acerca del futuro; además, el estudiante se caracteriza por

---

40 CARLOS MARIO VANEGAS ORTEGA y ADRIÁN RODRIGO FUENTEALBA JARA. “Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores”, en *Perspectiva Educacional*, vol. 58, n.º 1, 2019, disponible en [<http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/780>], p. 119.

41 RODRIGO A. CÁRCAMO y PABLO J. CASTRO. “Concepciones sobre el aprendizaje de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Magallanes y docentes en ejercicio en la educación básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile”, en *Formación Universitaria*, vol. 8, n.º 5, 2015, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373544192003>], p. 16.

determinar, dentro de su cognición, una imagen estática, una copia de lo que constituye el objeto de estudio, hecho que conduce a pensar que “en todo aprendizaje hay un único resultado posible: el óptimo, el que se corresponde con la realidad”<sup>42</sup>. Por lo tanto, cabe mencionar el carácter literal que adoptan los conocimientos obtenidos, donde se acepta que es suficiente con que el estudiante se encuentre expuesto al conocimiento para que pueda plasmarlo dentro de él.

La segunda teoría considerada es la interpretativa, la cual asume la existencia de la validez de los acontecimientos y representa un panorama “indiscutible e invariable. La teoría interpretativa concibe y articula los tres componentes del aprendizaje como una cadena causal y unidireccional, es decir, las concepciones actúan sobre las acciones y estas a su vez generan unos resultados de aprendizaje”<sup>43</sup>. Así mismo, esta teoría concibe que es importante considerar los procesos cognitivos de los estudiantes; sin embargo, su propósito es representar lo aprendido y, al mismo tiempo, “conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal, incluyendo un aspecto fundamental que es la propia actividad del aprendizaje”<sup>44</sup>. Entonces, se puede entender, a partir de esta perspectiva, que el estudiante se apropia del conocimiento; además, “la observación activa involucra la intervención de algunos procesos psicológicos”<sup>45</sup>.

En tercer lugar, se presenta la teoría constructiva, planteamiento que toma en cuenta que el proceso de aprendizaje ocurre a partir de fases de carácter mental que asumen la reconstrucción de manifesta-

- 
- 42 EDSON JORGE HUAIRE INACIO y HERNÁN ALFONSO ARTETA HUERTA. “Diferencias en las concepciones sobre el aprendizaje que adoptan los estudiantes de una universidad privada y una pública de Lima”, en *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, vol. 10, n.º 2, 2018, disponible en [<http://www.psiencia.org/10/2/25>], p. 12.
- 43 ÁNGEL EDUARDO MARÍN QUINTERO. “Teorías implícitas sobre la enseñanza en los ingenieros de sistemas que se desempeñan como docentes en las universidades de la ciudad de Ibagué” (tesis de maestría), Ibagué, Colombia, Universidad de Tolima, 2015, p. 33.
- 44 MARÍA GUADALUPE CARRANZA PEÑA y MARÍA VIRGINIA CASAS SANTÍN. “Reflexionar desde la práctica docente: un análisis desde las teorías implícitas”, en *Memoria Electrónica: XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, México, 2015, disponible en [<http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/978/1/0495.pdf>], p. 3.
- 45 CÁRCAMO y CASTRO. “Concepciones sobre el aprendizaje de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Magallanes y docentes en ejercicio en la educación básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile”, cit., p. 16.



ciones acerca de la realidad, de los procesos socioculturales, así como también de los psicológicos. Además, toma en cuenta:

Mecanismos autorregulatorios en la actividad de aprender. Los mecanismos mentales que despliega el aprendiz suponen cambios en sus procesos representacionales, lo que produce resignificaciones tanto del objeto de aprendizaje como de sus propósitos y de las formas en que uno se acerca al conocimiento. En esta perspectiva, existe una mediación para que el aprendiz tome conciencia de las condiciones en que ocurre su aprendizaje, además de que reconozca los resultados que va alcanzando, de tal manera que estos mecanismos le permiten reconocer sus avances y ajustarse metacognitivamente para regular su propio aprendizaje<sup>46</sup>.

En ese sentido, es notable la importancia de esta teoría, dado que pretende que cada estudiante comprenda que el proceso de aprendizaje que lleva a cabo, mientras va obteniendo un progreso conforme desarrolla su aprendizaje. Esto se fundamenta en procesos de carácter mental, que adquieren su importancia en tanto que determinan el reconocimiento de la superación que los estudiantes logran alcanzar. Del mismo modo, los cambios que manifiestan presentan una tendencia positiva, dado que son indicadores de su crecimiento en la obtención de los conocimientos.

## II. NOCIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En la sesión de clase, el docente suele aplicar una serie de medidas, las cuales toman en cuenta las necesidades de los estudiantes, por eso es importante que sean llevadas a cabo de forma prudente, con un enfoque que priorice una función adecuada. Por ello, se deben comprender las pautas que asumen los docentes en la actividad educativa, dado que de ellas depende el avance académico de los estudiantes. Así, si un docente determina una u otra actividad, esta debe evidenciar un sustento pedagógico, dado que en la praxis educativa, la pedagogía es vista, se-

gún ZULUAGA, citada por LEÓN, como un proceso que “conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas”<sup>47</sup>. En ese sentido, la pedagogía es la base de las prácticas que aplican los docentes.

Las prácticas pedagógicas son asumidas, de acuerdo con HOYOS, citado por BURGOS y CIFUENTES, como “un espacio de reflexión en el cual interactúan docentes, estudiantes, la institución como tal y el contexto, confrontándose constantemente la teoría y la práctica”<sup>48</sup>. Esto quiere decir que se trata de un ámbito donde se afianzan diversos conocimientos, a partir de la intervención de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, de acuerdo con BARRÓN, las prácticas educativas se encuentran establecidas por factores tales como la institución educativa, el proyecto que se debe aplicar, los saberes que forman parte de la preparación profesional, todos ellos enlazados con las perspectivas asumidas en base a las “creencias, significados, conceptos, así como de los conocimientos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos”<sup>49</sup>. De esta manera, dichos componentes influyen en el modo en que se percibe la realidad educativa, además de las actividades llevadas a cabo. Así, es preciso manifestar que cada una de las prácticas pedagógicas implica una determinada forma de pensar, como también un punto de vista determinado sobre la disciplina y los conocimientos adquiridos durante las diversas etapas de la formación docente.

Mientras tanto, ZULUAGA, citada por SAKER y CORREA, menciona que la práctica pedagógica consiste en investigar y reconstruir conocimientos a partir de las prácticas educativas, cuya experiencia pretende ofrecer:

- 
- 47 OLGA LUCÍA ZULUAGA DE ECHEVERRY, cit. en ANA CRISTINA LEÓN PALENCIA. “Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: estado de la cuestión”, en *Pedagogía y Saberes*, n.º 44, 2016, disponible en [<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4067/3494>], p. 94.
- 48 SANDRA PATRICIA HOYOS SEPÚLVEDA, cit. en DEIVYS BRIAN BURGOS CALDERÓN y JOSÉ EDUARDO CIFUENTES GARZÓN. “La práctica pedagógica investigativa”, en *Horizontes Pedagógicos*, vol. 17, n.º 2, 2016, disponible en [<https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/17210>], p. 119.
- 49 CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO. “Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión”, en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, n.º 1, 2015, disponible en [<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6436>], p. 49.

Herramientas teóricas, metodológicas y conceptuales que le permitan al docente-investigador –teórico o práctico– acceder a la complejidad de las mismas y desentrañar así sus mitos y realidades. Develar la caracterización de las PP, debe permitir ir más allá de la cotidianidad del acto educativo, con intención de contextualización y recontextualización de la experiencia práctica, entonces es ahora cuando la pedagogía como práctica y saber pedagógicos brinda la posibilidad de identificar acciones, situaciones y momentos en la vida de la escuela<sup>50</sup>.

Por ende, es importante comprender que las prácticas pedagógicas deben estar enlazadas no solo con el ámbito educativo, es decir, no se deben limitar solo a generar conocimientos que sean útiles dentro de la clase, sino que este proceso debe pretender llegar más allá, dado que es trascendente. De este modo, los instrumentos proporcionados durante la enseñanza deben ser útiles también en el quehacer cotidiano, puesto que se pretende que los estudiantes apliquen lo que han aprendido en clase y en la vida diaria. Como se puede notar, el enfoque formativo puede llegar a trascender de las experiencias compartidas durante las sesiones de aprendizaje hasta el desenvolvimiento cotidiano<sup>51</sup>.

Por otro lado, es necesario mencionar que las prácticas pedagógicas deben ser capaces de impactar; aquí, es preciso resaltar la importancia de la innovación. No obstante, no se pretende desestimar el empleo de las prácticas pedagógicas tradicionales, sino por el contrario, se realiza un intento por “reconocer otras posibles en igualdad de condiciones y oportunidades para reconocer su valor y aporte como forma de hacer, alternativa y legítima, que se diferencia de la forma universal y tradicional de la práctica pedagogía y la formación humana”<sup>52</sup>. En consecuencia, es importante recurrir a prácticas que procu-

---

50 OLGA LUCÍA ZULUAGA DE ECHEVERRY, cit. en JANETH SAKER GARCÍA y CECILIA CORREA DE MOLINA. *Saber y práctica pedagógica: aulas abiertas a la investigación educativa*, Barranquilla, Colombia, Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2015, disponible en [<https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/1133>], p. 71.

51 PALENCIA SALAS. “La investigación en la práctica educativa de los docentes”, cit.

52 ALEJANDRO OLAYA y JACKELINE RAMÍREZ. “Tras las huellas del aprendizaje significativo, lo alternativo y la innovación en el saber y la práctica peda-

ren llegar, a través de sus aplicaciones, a cada uno de los estudiantes y que permitan consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la misma manera, COSTA *et al.*<sup>53</sup> mencionan las dimensiones que abarcan las prácticas pedagógicas, las cuales se exponen en la Tabla 2.

**TABLA 2.** Dimensiones de la práctica pedagógica

Dimensión	Definición
Presupuestos de la práctica	Presupuestos teóricos o no, que guían la planificación y la acción del profesor.
Situación didáctica	Acción docente en el aula teniendo en cuenta la interacción profesor-estudiante.
Reflexión docente	Reflexión del profesor sobre su práctica.

En la Tabla 2 se muestran las dimensiones consideradas para la práctica pedagógica. En ese sentido, estas se encuentran establecidas de la siguiente manera: en primer lugar, se debe tomar en cuenta el respaldo teórico, el mismo que si es asumido de forma prudente, va a ayudar a que las prácticas de este tipo sean más eficaces. Como segunda dimensión, se resalta la consideración de la situación didáctica, la cual se centra en la interacción que ocurre entre los protagonistas de la enseñanza-aprendizaje, es decir, del docente y el estudiante. Como tercera dimensión, se encuentra la reflexión docente, proceso por el cual el docente es capaz de dar cuenta de la eficiencia de las actividades realizadas, así como percatarse de sus propias fortalezas y debilidades en el desempeño de su labor.

gógica”, en *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 13, n.º 2, 2015, disponible en [<https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2069>], p. 120.

53 LORENNIA S. O. COSTA, VÍCTOR F. A. BARROS, MÁRCIA C. R. LOPES Y LUCIANA P. MARQUES. “La formación docente y la educación de jóvenes y adultos: análisis de la práctica pedagógica para la enseñanza de ciencias”, en *Formación Universitaria*, vol. 8, n.º 1, 2015, pp. 3 a 12, disponible en [[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So718-50062015000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-50062015000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en)].

Como se ha expuesto, las prácticas pedagógicas implican actividades que procuran un espacio de interacción, donde el docente es capaz de reflexionar acerca de las prácticas que haya aplicado durante cada una de las sesiones de clase. Así mismo, estas abarcan el uso de instrumentos de apoyo que otorgan facilidades en la construcción del aprendizaje de los estudiantes.

### III. PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGACIÓN

Con frecuencia, se menciona que la práctica pedagógica se encuentra asociada con la labor “de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica”<sup>54</sup>. En ese sentido, la contemplación de las prácticas de este tipo implica acciones de reflexión e investigación en contextos educativos, donde se debe enfatizar el desarrollo de las habilidades de los docentes, a fin de que estos puedan ejercer prácticas pedagógicas eficaces, que contribuyan con el desempeño oportuno de los estudiantes.

Es importante contar con la investigación en el contexto educativo, pues se emplea a fin de lograr la obtención de “descubrimientos y mejoras en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje, siendo un tipo de investigación que vincula especialmente a docentes y otros actores en la realidad académica”<sup>55</sup>. Esto quiere decir que la importancia de la investigación en el entorno educativo radica en su utilidad, dado que permite el establecimiento de pautas que van a influir en el adecuado desarrollo de la actividad educativa.

Del mismo modo, de acuerdo con CABALLERO y BOLÍVAR, las prácticas pedagógicas están guiadas a partir de “procesos de investigación en la práctica, orientados a entender cómo aprenden los estudiantes y cómo influye la docencia en dichos aprendizajes”<sup>56</sup>. De esta forma,

- 
- 54 NELSON GUERRERO FAGUA. “Proyectos pedagógicos de aula: una mirada conceptual de la práctica pedagógica investigativa de profundización”, en *Rastros y Rostros del Saber*, vol. 3, n.º 4, 2018, disponible en [<https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2406/1/PPS-1056.pdf>], p. 105.
- 55 CRISTINA FUENTES MEJÍA. “Investigación en educación: de la práctica docente a los aspectos epistemológicos, éticos y sociales”, en *Praxis y Saber*, vol. 6, n.º 11, 2015, disponible en [[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/3581](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/3581)], p. 239.
- 56 KATIA CABALLERO RODRÍGUEZ y ANTONIO BOLÍVAR. “El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre

es posible comprender la magnitud del impacto que ejerce la investigación, pues permite el entendimiento que posibilita conocer de qué manera los estudiantes procesan dichas prácticas en el desarrollo de los conocimientos.

Por consiguiente, es evidente que la investigación funciona como un método, a través del cual los docentes pueden determinar la manera más adecuada de impartir las prácticas pedagógicas, en tanto que estas se encuentren orientadas hacia su propia formación profesional, en beneficio del desenvolvimiento de los estudiantes no solo en el entorno académico, sino también en su actividad formadora, de modo que puedan contar con los instrumentos pertinentes y los empleen en otros ámbitos también importantes<sup>57</sup>.

#### IV. LA REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El docente asume un rol fundamental dentro de la práctica pedagógica, pues por medio de su adecuado desempeño en el campo de acción, puede alcanzar los objetivos trazados tanto en el ámbito profesional, como en lograr que los estudiantes interioricen parámetros que les permitan alcanzar un desarrollo pleno como personas y como miembros de un grupo social.

Asumir que los docentes durante su formación y en su ejercicio profesional, se encuentran con dificultades de forma constante es una realidad. Precisamente, se debe partir de los problemas reconocidos para entender de qué forma la labor docente puede ser llevada a cabo de mejor manera. De este modo, surge la necesidad de reflexionar, lo cual es un proceso necesario para ayudar a mejorar las prácticas docentes que adquieren vital relevancia dentro del proceso educativo, debido a que a partir de allí se logrará el éxito del aprendizaje de los estudiantes<sup>58</sup>.

---

docencia e investigación”, en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, n.º 1, 2015, disponible en [<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6446>], p. 70.

57 YENNY TATIANA AVELLANEDA AVELLANEDA. “La innovación de la práctica educativa como lugar de resistencia del maestro”, en *Revista Educación y Ciudad*, n.º 32, 2017, pp. 121 a 130, disponible en [<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1634>].

58 JUAN ARIEL MUÑOZ OLIVERO, CAROLINA PILAR VILLAGRA BRAVO y SE-

Otra cuestión importante que se relaciona con la reflexión es que esta implica una:

Relación entre los procesos relacionados con los contenidos disciplinares y el tratamiento desde un enfoque didáctico y una actitud crítica y reflexiva sobre su práctica, para coadyuvar a un desarrollo profesional y personal desde una dimensión teórico y práctica renovadora, que permita la socialización de sus resultados y producción científica<sup>59</sup>.

Por lo tanto, se puede entender que la reflexión ayuda con la transformación de la práctica docente porque presta atención a las actividades desarrolladas dentro del ámbito educativo, como también a la manera en la cual se establecen los criterios que permiten una actuación adecuada mediante la aplicación de las prácticas pedagógicas pertinentes.

Entretanto, de acuerdo con SCHÖN, citado por RUFFINELLI, la práctica reflexiva es importante, puesto que da cuenta de un conocimiento que se implementa “a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción, saber que genera un nuevo conocimiento práctico capaz de modificar el repertorio del docente, de generar aprendizaje profesional y mejorar con ello la práctica”<sup>60</sup>. Entonces, los profesionales de la educación deben mostrar una predilección por conocer de qué manera pueden mejorar sus prácticas pedagógicas, a fin de saber cuáles acciones adaptar en cada una de sus sesiones de clase. En ese sentido, el proceso de reflexión va a propiciar que el docente crezca en lo profesional, con el propósito de ayudarse a sí mismo y a los demás.

---

GUNDO EDGARDO SEPÚLVEDA SILVA. “Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA)”, en *Folios*, n.º 44, 2016, pp. 77 a 91, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf>].

59 ADALIA LISETT ROJAS VALLADARES y GRACIELA SORIA LEÓN. “Reflexiones acerca de la profesionalización docente en función de la calidad de los procesos universitarios, en la Universidad Metropolitana del Ecuador”, en *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 8, n.º 2, 2016, disponible en [[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202016000200026](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000200026)], p. 199.

60 DONALD SCHÖN, CIT. EN ANDREA RUFFINELLI. “Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa”, en *Educação e Pesquisa*, vol. 43, n.º 1, 2017, disponible en [<https://www.scielo.br/j/ep/a/mGSrBGcYRyCXBL5Yvf7NgSz/?lang=es>], p. 99.

A propósito del tema, CAÑIZÁLEZ y BENAVIDES reconocen que el proceso de reflexión docente debe poseer un elemento importante: la crítica, que actúa como eje fundamental, además de las prácticas oportunas que reflejen la consistencia del currículo, el cual tiene que encontrarse enfocado en los requerimientos socioculturales que establece la comunidad educativa. Así mismo, sostienen que los conocimientos sobre las disciplinas deben proporcionar una transformación

de la decidida intervención de la comunidad educativa, la cual encuentre en la [institución educativa] y el docente un fuerte referente de reconocimiento y apropiación de los diferentes elementos vivenciales y disciplinares que hagan posible este acto de resistencia<sup>61</sup>.

Cabe mencionar que el proceso de reflexión se encuentra relacionado con la investigación-acción, debido a que constituye

una forma de indagación autorreflexiva y correflexiva, emprendida por un grupo de personas que comparten preocupaciones e intereses y buscan resolver o mejorar situaciones problemáticas en la cotidianidad de sus vidas, en este caso, de las prácticas externas<sup>62</sup>.

De esta manera, se entiende la relevancia que manifiesta la reflexión en ámbitos que corresponden al nivel educativo y a otros entornos.

Entonces, el docente debe asumir una postura determinante en cada una de las prácticas pedagógicas, donde la reflexión le otorgue las herramientas que permitan que este profesional establezca interrogantes acerca de su propia labor, de modo que se pueda dar cuenta de lo que debe cambiar y lo que puede fortalecer en sus actividades.

---

61 NATALIA ELIZABETH CAÑIZÁLEZ MESA y FRANZ ALBERTO BENAVIDES ROZO. “La didáctica como herramienta de la reflexión docente”, en *Educación y Territorio*, vol. 6, n.º 11, 2016, disponible en [<https://jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/48>], p. 108.

62 PAOLA RUIZ BERNARDO, LUCÍA SÁNCHEZ TARAZAGA VICENTE y ROSA MA-TEU PÉREZ. “La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad del prácticum de magisterio”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 21, n.º 1, 2018, disponible en [<https://revistas.um.es/reifop/article/view/277681>], p. 35.



### A. Implicancias de la autorreflexión en la práctica pedagógica

Es preciso tener en cuenta la reflexión acerca de las decisiones que se han tomado para llevar a cabo las labores pedagógicas. Se asume que esta acción debe ser constante, de modo que se muestre una superación personal en beneficio de los estudiantes y de los mismos docentes, quienes desempeñan una labor de suma importancia para la sociedad. De acuerdo con MURRAIN *et al.*, la labor del docente es un acto fundamental, pues representa “una mayor trascendencia social porque involucra no solo la transmisión permanente y actualizada de conocimientos, sino el forjar, modelar y transformar lo humano”<sup>63</sup>. Por eso, es importante comprender cómo puede ser llevada a cabo de la mejor manera posible, en beneficio de la educación, es decir, de la comunidad en general.

La autorreflexión, según SCHUTZ, citado por MARTÍNEZ *et al.*, es un suceso que acontece en el presente, pero que “busca en el pasado, observándole de nueva cuenta con atención y con un estado de alerta, o un plano de conciencia de elevadísima tensión, que se origina en una actitud plena de atención a la vida y sus requisitos”<sup>64</sup>. Así, la autorreflexión es un proceso que se encuentra orientado hacia un cambio inminente, de modo que se toma conciencia acerca del momento en que se actúa de manera correcta, o por el contrario, define las situaciones que se deben mejorar debido a su carencia de funcionalidad.

Por otro lado, de acuerdo con lo sustentado por RICHARDS y LOCKHART, citados por MÉNDEZ y CONDE, la autorreflexión manifiesta un carácter de mejora, dado que es entendida

como un enfoque de la enseñanza en la que el profesorado recoge datos sobre la enseñanza, examinan sus actitudes, creencias, suposiciones y prácticas de enseñanza, y utiliza

63 ELIZABETH MURRAIN, NUBIA FARID BARRERA y YAMILE VARGAS. Cuatro reflexiones sobre la docencia. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, vol. 26, n.º 4, 2017, disponible en [<https://revistas.fucsalud.edu.co/index.php/repertorio/article/view/55>], p. 242.

64 ALFRED SCHÜTZ, cit. en JOSÉ LUIS MARTÍNEZ DÍAZ, ROSA MARÍA VALLEJO CAMACHO y MARÍA ISABEL VARGAS CALANDA. “Dinámica de la subjetividad en la formación de profesores para la educación secundaria”, en *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 6, n.º 11, 2015, disponible en [<https://rediech.org/estados/files/original/0093e5c5f46d867b053caf3cb591ec61.pdf>], p. 59.

la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza<sup>65</sup>.

De esta modo, los docentes son capaces de recoger datos que les resulten útiles en la toma de decisiones acerca de su actuación, así como también permite la mejora de sus capacidades, a partir de acciones tales como realizar una retrospectiva que los lleve al momento de la acción educativa para entenderla y establecer qué salió bien y cuáles son las deficiencias que deben ser superadas la próxima vez que desempeñe su labor.

En ese sentido, tal como mencionó VAN MANEN, citado por MURILLO, la autorreflexión en la pedagogía representa un acto en el que están envueltos dos factores: el yo y el otro. Estos se encuentran dentro de una conexión altamente compleja, dado que, “en un sentido más profundo [...] son categorías más fundamentales que constituyen los polos de la relación pedagógica”<sup>66</sup>. Por ende, es imperativo resaltar la trascendencia de la autorreflexión en el papel que desempeña el docente. En primer lugar, actúa como un proceso mediante el cual el profesor es capaz de autorregularse, a fin de brindar mejoras en los procedimientos que desarrolla en la práctica educativa, a través de acciones que procuran superar sus limitaciones. En segundo lugar, permite realizar una especie de retroceso en el tiempo, donde el docente podrá darse cuenta de qué manera puede mejorar el ámbito educativo, con el propósito de consolidar los objetivos propuestos para alcanzar el éxito de cada práctica pedagógica.

---

65 JACK C. RICHARDS y CHARLES LOCKHART, *cits.* en JUAN MANUEL MÉNDEZ GARRIDO y SARA CONDE VÉLEZ. “La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 21, n.º 1, 2018, disponible en [<https://revistas.um.es/reifop/article/view/270591>], p. 19.

66 MAX VAN MANEN, *cit.* en GABRIEL JAIME MURILLO ARANGO. “Pedagogía biográfica en los bordes”, en *Revista del ICE*, n.º 41, 2017, disponible en [<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5157>], p. 48.



## CAPÍTULO TERCERO

## Consideraciones esenciales sobre el acompañamiento pedagógico

Los docentes son profesionales que, a través de sus prácticas pedagógicas, son capaces de motivar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, a fin de que logren ser personas de éxito, y que a su vez puedan contribuir con la mejora de la sociedad. Entonces, es importante que las actividades que son realizadas en el aula presenten una calidad adecuada, es aquí donde entra a tallar la labor del acompañamiento pedagógico. Así, de acuerdo con MARTÍNEZ y GONZÁLEZ, citados por VILLEGAS *et al.*, este proceso es entendido como “integrador y humanizador de la formación docente, haciendo de esta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas”<sup>67</sup>. De este modo,

---

67 HÉCTOR MARTÍNEZ DILONÉ y SANDRA GONZÁLEZ PONS, *cits.* en MARÍA MARGARITA VILLEGAS, AIDA GONZÁLEZ PONS, GEYMI PICHARDO MANCIBO y FREDY ENRIQUE GONZÁLEZ. “Conocimientos alcanzados y valoración del progreso de los participantes al culminar la Especialidad en Acompañamiento Pedagógico. El caso de la cuarta cohorte”, en *Revista de Investigación*, vol. 42, n.º 95, 2018, disponible en [<https://www.redalyc.org/journal/3761/376160247007/376160247007.pdf>], p. 133.

se asume que el acompañamiento pedagógico es fecundo, en tanto que resulta ser eficaz en la mejora de las actividades que el docente realiza, a fin de facilitar el aprendizaje oportuno de los estudiantes.

## I. PERCEPCIONES SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

La aplicación de prácticas pedagógicas manifiesta su importancia en el sentido de que puede trascender los ámbitos educativos para convertirse, incluso, en un ente transformador de la sociedad. Sin embargo, para llegar a realizar tal proeza, es necesario que dichas prácticas sean llevadas a cabo de manera eficaz. Por esta razón, es fundamental que se establezca el acompañamiento pedagógico, el cual debe actuar dentro del “marco de desempeño docente, donde se plantea el diseño e implementación de políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente”<sup>68</sup>.

El acompañamiento pedagógico, de acuerdo con lo señalado por PACHECO, “es el seguimiento que hace alguien a otro u otros a través de la dirección del aprendizaje, con la aplicación de técnicas y estrategias para llevar a cabo un desempeño educativo efectivo”<sup>69</sup>. Esto quiere decir que el acompañamiento está encaminado en el apoyo que un profesional del rubro educativo puede manifestar hacia aquellos docentes que lo requieran. Así mismo, esta actividad implica la proporción de alternativas de solución que se pueden asumir para la mejora de la labor educativa.

Por otra parte, LOYOLA manifiesta que el acompañamiento pedagógico puede ser visto como “un conjunto de estrategias planifica-

---

68 MARISOL YANA SALLUCA y HECTOR ADCO VALERIANO. “Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno, Perú”, en *Revista de Investigaciones Altoandinas*, vol. 20, n.º 1, 2018, disponible en [[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-29572018000100013](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-29572018000100013)], p. 138.

69 AUREA GLADIS PACHECO ALE. “El acompañamiento pedagógico de los directores y el desempeño laboral de los docentes de las instituciones educativas de educación primaria del distrito de José Luis Bustamante y Rivero, Arequipa 2016” (tesis de maestría), Arequipa, Perú, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, 2016, disponible en [<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/2467>], p. 16.

das, cotidianas y aplicadas en la práctica pedagógica [que] mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>70</sup>. Este proceso puede ser eficaz siempre que aquellos que cuentan con la responsabilidad de ejercer esta labor, asuman un compromiso en las facilidades que se pueden proporcionar a los docentes.

Según el Ministerio de Educación, citado por HUAMANI, el acompañamiento pedagógico es considerado como la aplicación de otorgar un adecuado:

Asesoramiento persistente, es decir, el envío de técnicas y actividades de ayuda especializada a través de las cosas, un hombre o visitas de grupo concentrado, respaldos y ofrecer asesoramiento inmutable al especialista y al directivo sobre temas importantes para su formación pedagógica, además, el monitoreo y acompañamiento a los docentes en la práctica pedagógica se debe realizar para ir mejorando progresivamente en las estrategias de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes<sup>71</sup>.

Entonces, es evidente la importancia de un seguimiento continuo que va a permitir que los docentes mejoren sus prácticas pedagógicas, en beneficio tanto de su propio desempeño, así como del progreso de los estudiantes. De esta manera, las herramientas que puedan obtener los docentes podrán mantener un respaldo a partir de los acompañantes, quienes son profesionales que contribuyen desde sus sugerencias, con el desarrollo ecuánime de la labor docente y la reflexión que implica.

---

70 MILAGRITO CAROLINA LOYOLA MARQUEZADO. "Influencia del monitoreo y acompañamiento pedagógico en el desempeño docente en instituciones educativas de nivel inicial, años 2016, 2017, 2018" (tesis de maestría), Trujillo, Perú, Universidad Nacional de Trujillo, 2019, disponible en [<https://dspace.unitrु.edu.pe/handle/UNITRU/14467>], p. 22.

71 FREDDY HUAMANI ARREDONDO. "Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en la Institución Educativa Manuel Gonzales Prada, 2016", en *Logos*, vol. 7, n.º 1, 2017, disponible en [<http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/LOGOS/article/view/1431>], p. 3.

MÉNDEZ y VILLEGAS<sup>72</sup> señalaron la presencia de principios que rigen el acompañamiento pedagógico, de tal manera que su comprensión permitirá establecer lineamientos pertinentes en el ámbito de su desarrollo. Estos son: en primer lugar, el acompañamiento pedagógico es considerado como humanista, debido a que se centra en las personas, en este caso, cada uno de los estudiantes. En segundo lugar, se determina su cualidad de ser crítico y reflexivo, pues busca que los saberes sean construidos por los estudiantes o, en todo caso, reconstruidos, mas no apunta a considerar la educación como un espacio donde los conocimientos solo sean absorbidos de manera pasiva. Así, se debe trabajar la visión que los estudiantes tienen acerca de los diversos ámbitos que los rodean, dado que permite la ampliación de su perspectiva acerca de la problemática que constituye la realidad que habitan<sup>73</sup>. De este modo, se posibilita la propuesta de alternativas de solución que los conduzca a contribuir con las mejoras que son requeridas por los diversos ámbitos de la realidad, como lo son el educativo, el social o el económico, entre otros escenarios esenciales en los que se desenvuelven. En tercer lugar, el acompañamiento pedagógico comprende la inclusión, dado que los beneficios que pueda proporcionar están dirigidos hacia los actores de la educación, por lo que se procura la participación activa de los involucrados y se sostiene la libertad de que estos puedan acceder a este proceso en el momento que sea necesario. El cuarto principio se refiere a la democracia, dado que es un espacio donde los docentes pueden manifestar sus perspectivas, por eso, se encuentra libre para debatir, dado el carácter reflexivo y crítico que manifiesta. El quinto principio menciona que el acompañamiento pedagógico posee un carácter contextualizado, puesto que los instrumentos para llevar a cabo este proceso implican los elementos socioculturales que forman parte del entorno donde se desarrolla.

- 
- 72 JOSÉ JOEL MÉNDEZ FIGUEROA y LUIS EDGAR JAMINTON VILLEGAS. "Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en una institución educativa pública, Julcán, La Libertad, 2018" (tesis de maestría), Trujillo, Perú, Universidad Católica Trujillo, 2019, disponible en [<http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/600>].
- 73 EDELINA GARCÍA CHÁVEZ. "Programa de capacitación docente crítico, reflexivo y democrático para mejorar la formación continua de las profesoras, en la Institución Educativa Estatal N.º 1600 de la provincia de Pacasmayo - 2015" (tesis doctoral), Lima, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, 2016, disponible en [<https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/924>].

Cabe resaltar que si se tiene presente la contextualización, este actuará como un facilitador que permitirá que los docentes comprendan la magnitud del proceso.

Así mismo, es importante destacar los objetivos que el acompañamiento pedagógico manifiesta. Según indican CANTILLO y CALABRIA, se evidencian tres objetivos esenciales: el primero de ellos plantea apoyar “al sujeto acompañado a verbalizar sus acciones y a descubrir los problemas que encuentra en la práctica; [el segundo procura] orientar al sujeto acompañado hacia los recursos y los conocimientos que le son útiles en la resolución de sus dificultades”<sup>74</sup>, mientras que el tercer objetivo se refiere a contribuir con la autoevaluación del sujeto acompañado a partir de su mejora y sus acciones desarrolladas durante las sesiones de clase.

Cabe mencionar, además, las características que presenta el acompañamiento pedagógico, las cuales son, según el Ministerio de Educación, citado por HUAMANI<sup>75</sup>, las siguientes: la primera de ellas es que posee cualidades relacionadas con la sistematicidad y la pertinencia, pues esta práctica se encuentra estructurada y enfocada en lo sustancial, de modo que es capaz de establecer, de manera oportuna, los puntos fuertes y las carencias que cada docente manifiesta a través de la práctica educativa. La segunda característica es la manifestación de la flexibilidad y gradualidad, puesto que no se trata solo de esbozar parámetros fijos para todos los casos, sino que pueden ser planteadas diversas sugerencias que sean pertinentes para cada caso específico. La tercera característica cuenta con la formación, la motivación y la participación, debido a que se desenvuelve de acuerdo con los lineamientos establecidos por los expertos en la materia del acompañamiento, quienes, en base a un trabajo eficaz, promueven espacios que invitan a la reflexión y la transformación de las prácticas, de modo tal que favorezcan su progreso; además, se garantiza un entorno enfocado hacia la comunidad, donde predomine el respeto y la confianza, elementos necesarios para establecer la armonía de la actividad. Una caracterís-

---

74 BETTY CANTILLO HOYOS y MANUEL CALABRIA. “Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de tercer grado de básica primaria” (tesis de maestría), Barranquilla, Colombia, Universidad de la Costa, 2018, disponible en [<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/61>], pp. 70 y 71.

75 HUAMANI ARREDONDO. “Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en la Institución Educativa Manuel Gonzales Prada, 2016”, cit.



tica también fundamental es que el acompañamiento pedagógico se muestra integral y permanente, pues además de ser continuo, debe contar con el respaldo que brindan las herramientas pertinentes en el procedimiento pedagógico, las cuales suelen ser la programación curricular, las unidades trabajadas, los instrumentos de evaluación, el desarrollo coherente de las sesiones y sus propósitos correctamente remarcados, entre otros.

Por otro lado, es importante indicar que el Ministerio de Educación<sup>76</sup> planteó un programa de formación docente con acompañamiento pedagógico, en el que se abordó el desarrollo de dos modalidades. La primera de ellas es la modalidad interna, la cual abarca la participación del personal que forma parte de la institución educativa, cuyo propósito es brindar facilidades que permitan el progreso de las prácticas pedagógicas de los docentes y que estas influyan de manera positiva en el aprendizaje. La segunda modalidad es donde interviene el personal externo a la institución educativa; esto se realiza en base a una coordinación con los directivos, donde se determinan estrategias que establezcan un acompañamiento de calidad.

En el marco del buen desempeño docente, el Ministerio de Educación<sup>77</sup> consideró enfatizar en las competencias que se muestran en la Tabla 3.

**TABLA 3.** Competencias priorizadas en el marco del buen desempeño docente

Dominio	Competencias
Dominio I	Competencia 2. Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en los estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.

76 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “Norma técnica: Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en la educación básica para el año 2019”, Lima, Minedu, 2019, disponible en [<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6666>].

77 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “Norma técnica: Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en instituciones educativas focalizadas de la educación básica regular para el período 2020-2022”, Lima, Minedu, 2019, disponible en [<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6777>].

Dominio II	<p>Competencia 3. Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.</p> <p>Competencia 4. Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica en torno a la solución de los problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.</p> <p>Competencia 5. Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y contextos culturales.</p>
------------	---

En la Tabla 3 se pudo notar que las competencias priorizadas en el acompañamiento pedagógico se encuentran organizadas bajo dos dominios. El primero de ellos implica la competencia 2, es decir, la que se encuentra relacionada con la planificación oportuna y coherente del proceso de enseñanza y los elementos que la complementan. El segundo dominio abarca la competencia 3 que está enlazada con el contexto armonioso, el cual permite la trascendencia del aprendizaje; también involucra la competencia 4 que manifiesta un proceso que se ejerce de acuerdo con los contenidos de las disciplinas estudiadas, así como también los recursos y estrategias que son utilizados; además, se considera la competencia 5 relacionada con la evaluación constante y enfocada al cumplimiento de los objetivos planteados, de modo que puedan ser asumidas las acciones que beneficien el desempeño pedagógico y, a su vez, sean considerados los referentes culturales, así como también la manera en que se genera el aprendizaje individual de los estudiantes.

## II. EL ROL DEL FORMADOR DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Se puede entender la magnitud que implica el desempeño oportuno del acompañamiento docente, dado que juega un papel fundamental

en cuanto a la reflexión que genera en las prácticas pedagógicas, donde el docente toma en cuenta las fortalezas y debilidades que muestra en el desempeño de su labor como profesional de la educación al servicio de la sociedad. Además,

debe considerar establecer diversos espacios a partir de acciones metacognitivas (de reflexión) y de autoregulación sobre la identificación, análisis crítico e interpretación de lo desarrollado, de su contextualización social y cultural, sobre los motivos que orientan su quehacer pedagógico<sup>78</sup>.

De igual manera, el rol que asume el formador de profesionales en materia de acompañamiento pedagógico es trascendental, puesto que de este depende que el procedimiento sea desarrollado con responsabilidad y eficacia, de modo que pueda llegar a calar en las prácticas del docente y, por ende, en el aprendizaje adecuado de los estudiantes.

De hecho, de manera general, según GARCÍA, el rol del formador incluye considerar la educación como un ámbito que debe concentrarse en:

El ser humano y no la disciplina o asignatura que imparte, impera el hecho de considerar la educación como fortalecimiento de la personalidad del educando. El desempeño de su rol, ciertamente, involucra el desarrollo de competencias profesionales, las cuales son importantes, pero no están por encima de las competencias vinculadas a su calidad personal, actitudes, vivencias, motivaciones y valores, que le conducen a actuar con compromiso ético y moral<sup>79</sup>.

---

78 MARTHA DEL PILAR TORRES CÉSPEDES. “Desempeño docente y el acompañamiento pedagógico de los docentes formadores de la Especialidad de Educación Primaria del IPNM-Monterrico” (tesis de maestría), Lima, Universidad César Vallejo, 2019, disponible en [<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39133>], p. 38.

79 DACIL GARCÍA. “Dimensión humana y axiológica de la praxis pedagógica del formador de formadores”, en *Educación Superior y Sociedad*, vol. 19, n.º 19, 2017, disponible en [<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/11>], p. 47.

Por ello, es fundamental el rol que asume el formador de docentes, en el sentido de que procura que los procesos pedagógicos sean realizados de manera oportuna. El formador debe valerse de competencias profesionales y axiológicas, de tal manera que promueva con eficacia el desenvolvimiento docente, en beneficio de aquellos que acceden a la educación, que debe ser de calidad.

Por su parte, DELOR, citado por GARCÍA<sup>80</sup>, estableció la presencia de los pilares de la educación, en relación con la praxis del formador de formadores (ver Tabla 4).

**TABLA 4.** Pilares, dimensiones y competencias de la praxis pedagógica del formador de formadores

Pilares de la educación	Dimensiones de la praxis pedagógica del formador	Competencias del formador de formadores
Aprender a ser	Humana	Intrapersonales
	Axiológica	Ético-morales
Aprender a conocer	Académica	Intelectuales
Aprender a hacer		Didáctico-pedagógicos
Aprender a convivir	Social	Interpersonales
	Institucional	Sociales
		Organizacionales

Fuente: GARCÍA. “Dimensión humana y axiológica de la praxis pedagógica del formador de formadores”, cit.

En la Tabla 4 se indica cada uno de los pilares de la educación en asociación con las dimensiones y competencias de los formadores. De esta manera, se puede apreciar que abarca cada aspecto que envuelve al ser humano, como son las características humanas, los valores, la formación académica, lo social y lo institucional. Todo esto permite las prácticas pedagógicas plenas y, por ende, un aprendizaje adecuado.

Según el Ministerio de Educación, citado por GARCÍA, el formador de acompañantes pedagógicos es aquel profesional del ámbito educativo que cuenta con las cualidades ideales y se encarga de

fortalecer las capacidades de los acompañantes pedagógicos y docentes coordinadores, mediante procesos forma-

tivos de asesoría y monitoreo en las visitas en campo y las reuniones de trabajo para lograr la implementación eficaz y eficiente de la estrategia<sup>81</sup>.

Así mismo, en el caso específico de los formadores del acompañamiento pedagógico, el Ministerio de Educación, citado por QUISPE, sostiene que estos deben evidenciar las siguientes competencias. En primer lugar, deben procurar la gestión de su rol a partir de la identificación de los puntos fuertes, así como también de las carencias de quienes asumen la función de acompañantes y de docentes, de acuerdo con:

1. El marco de las competencias priorizadas, y el buen desempeño docente promoviendo el cambio en la práctica pedagógica. 2. Domina y promueve en los acompañantes el manejo de las competencias priorizadas que deben fortalecerse en los docentes. 3. Comunica y establece relaciones de convivencia democrática, asertiva y ética con los diferentes actores educativos, desarrollando acciones de acompañamiento a la gestión que permitan la implementación de prácticas de liderazgo pedagógico que favorecen el logro de aprendizajes, a partir de la previsión de metas, la convivencia y la participación de la familia y comunidad<sup>82</sup>.

Entonces, el formador del acompañamiento pedagógico debe centrarse en los aspectos relacionados con las competencias profesionales de los docentes y apelar a la promoción del desenvolvimiento de los acompañantes y maestros en el ámbito de las competencias prioriza-

---

81 GLICERIO FAUSTO GARCÍA LAGUNA. *Formulación de lineamientos de políticas y procedimientos para la selección, evaluación y promoción de formadores de instituciones de educación superior*, Lima, SINEACE y ProCalidad, 2018, disponible en [<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1078966/Formulaci%C3%B3ndelineamientosdepol%C3%ADticasyprocedimientos20200730-107894-1acrypym.pdf>], p. 38.

82 Minedu, cit. en KATHERINE ERIKA QUISPE RAFAEL. "Impacto del acompañamiento pedagógico y su relación con las prácticas docentes del nivel de educación primaria del distrito de Hualgayoc, provincia de Hualgayoc - Cajamarca 2016" (tesis de licenciatura), Arequipa, Perú, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, 2018, disponible en [<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9771>], p. 15.

das que forman parte del buen desempeño docente; de este modo, se podrá facilitar la mejor preparación del docente. De la misma manera, se debe contar con la disposición de los actores de la educación, a fin de llevar a cabo un acompañamiento de calidad, que garantice su eficacia y, así, su labor de manera pertinente.

Entretanto, el Ministerio de Educación, citado por GARCÍA<sup>83</sup>, ha determinado las funciones del formador de acompañantes pedagógicos. La primera de ellas se basa en establecer el acompañamiento, el diseño, la ejecución y la evaluación de los programas, esto dentro del contexto de los lineamientos sobre gestión y formación docente; además, ejecuta un trabajo en equipo con los maestros, a fin de determinar qué estrategias van a ser empleadas en el acompañamiento pedagógico<sup>84</sup>. Otra de sus funciones es ser consejero en cuanto al desarrollo del plan de acompañamiento pedagógico, que se desarrolla de forma mensual y anual, además de procurar la formación de los docentes. Una tercera función es brindar asesoramiento y supervisar el desenvolvimiento del acompañante pedagógico en los campos de visitas en el aula, organización de talleres y microtalleres. Así mismo, se encarga de preparar los informes correspondientes acerca del monitoreo realizado a los docentes y asesora a los personajes involucrados en la gestión institucional. También se encarga de la organización, desarrollo y evaluación de los talleres para actualizar a los docentes; además vela por la promoción y difusión de las prácticas realizadas con éxito en materia del acompañamiento pedagógico, con el propósito de lograr la consolidación del:

Acompañamiento pedagógico, las redes de aprendizajes entre pares, la educación bilingüe y la gestión formativa de los docentes. [Asimismo, busca] replicar las capacitaciones recibidas a los docentes de la IES. [Debe] promover y diseñar proyectos innovadores de formación docente y su enseñanza, socializarlas y presentarlas a la Dirección de

83 GARCÍA LAGUNA. *Formulación de lineamientos de políticas y procedimientos para la selección, evaluación y promoción de formadores de instituciones de educación superior*, cit.

84 BISMAR GALÁN. “Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente”, en *RECIE Revista Caribeña de Investigación Educativa*, vol. 1, n.º 1, 2017, pp. 18 a 33, disponible en [<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/54>].

la IES, DRE, UGEL, congresos a nivel de instituciones educativas, región, entre otras entidades según corresponda<sup>85</sup>.

Como se ha podido notar, la labor del formador en el acompañamiento pedagógico es esencial en la labor de los docentes, dado que brinda las garantías necesarias para que se pueda desenvolver con éxito; para este propósito toma en cuenta, evidentemente, los lineamientos establecidos por las entidades pertinentes, las cuales pretenden mejorar el nivel de la educación.

### III. VENTAJAS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN DOCENTES Y ESTUDIANTES

El acompañamiento pedagógico presenta ventajas en el ámbito educativo, tanto para los docentes como para los estudiantes, en vista de que se trata de prácticas que invitan a la reflexión de los actores que se desempeñan en el contexto de la educación. Así mismo, establece condiciones que garantizan la calidad educativa, dado que los docentes pueden recibir sugerencias acerca de estrategias y prácticas que procuren otorgar “asistencia de carácter técnica y operativa, de acuerdo con cuestiones puntuales sobre las observaciones realizadas, pero también que actúe como un soporte sobre aquellas demandas que el docente tiene producto de sus propias reflexiones y/o análisis”<sup>86</sup>.

Por un lado, el acompañamiento pedagógico genera vínculos donde se priorizan aspectos como la libertad para expresar las ideas, la empatía, la confianza y “los saberes con la finalidad de mejorar capacidades y actitudes en el desempeño profesional de los educadores a fin de que mejoren la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes y el docente pueda generar cambios en la enseñanza-aprendizaje”<sup>87</sup>. Así, el acompa-

---

85 GARCÍA LAGUNA. *Formulación de lineamientos de políticas y procedimientos para la selección, evaluación y promoción de formadores de instituciones de educación superior*, cit., p. 93.

86 TORRES CÉSPEDES. “Desempeño docente y el acompañamiento pedagógico de los docentes formadores de la Especialidad de Educación Primaria del IPNM-Monterrico”, cit., p. 37.

87 CANTILLO HOYOS y CALABRIA. “Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de tercer grado de básica primaria”, cit., p. 71.

ñamiento pedagógico permite el desarrollo de las fortalezas y la detección de debilidades, tanto de los docentes como de los estudiantes, en vista de que aporta lineamientos de manera eficaz, cuyo propósito es establecer la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, de acuerdo con GALÁN, “quienes participan en el acompañamiento, en un proceso de aprendizaje compartido, van ganando conciencia de sus aportaciones y de sus asunciones en el proceso de formación profesional, individual y colectiva”<sup>88</sup>. Entonces, es posible entender que las ventajas del acompañamiento pedagógico actúan en función de los aportes que este proceso otorga a los actores del entorno educativo, quienes pueden aprovechar los instrumentos que se les brinda para emplearlos en su fortalecimiento tanto a nivel académico como a nivel personal.

Por lo tanto, es evidente la serie de beneficios que establece el acompañamiento pedagógico, pues invita a realizar procesos que garantizan el crecimiento docente y, por ende, benefician también al estudiante<sup>89</sup>. En ese punto se debe recalcar que uno de los procesos que se encarga de fortalecer las prácticas educativas es la reflexión, la cual permite echar un vistazo sobre las actividades del docente para que este se dé cuenta de lo que resultó productivo y de lo que fue inoportuno. De este modo, la mejora de las prácticas pedagógicas va a otorgar ventajas hacia los estudiantes, dado que contribuye con la eficacia del aprendizaje, en el sentido de que brinda facilidades para estimular el progreso de los estudiantes de manera integral.

---

88 GALÁN. “Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente”, p. 37.

89 PABLO ROLANDO MAMANI MAMANI. “El liderazgo pedagógico y su relación con el acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas de nivel primario”, en *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado de la Una Puno*, vol. 9, n.º 2, 2020, pp. 1.601 a 1.609, disponible en [<http://revistas.unap.edu.pe/epg/index.php/investigaciones/article/view/2131>].



#### IV. ESTRATEGIAS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

De acuerdo con el Ministerio de Educación<sup>90</sup>, las estrategias que pueden funcionar como soporte del acompañamiento pedagógico son las siguientes:

En primer lugar, se plantea la visita en aula, la cual se desenvuelve a partir de la observación de la clase, es decir, una sesión de aprendizaje. En la ejecución de esta estrategia deben ser consideradas las herramientas necesarias, tales como los cuadernos de campo que facilitan las anotaciones correspondientes sobre la labor del docente y de lo que ocurre en otros ambientes; también se cuenta con las rúbricas, utilizadas para dar cuenta de las prácticas que emplea el docente. Los instrumentos mencionados permiten llevar a cabo procesos como el diálogo, acciones de reflexión y de retroalimentación. Así mismo, es importante mencionar que esta visita debe contar con una duración, como mínimo de cuatro horas, las cuales no necesariamente van a ser consecutivas.

La segunda estrategia a emplear está relacionada con los grupos de interaprendizaje -GIA-, cuyo propósito es la interacción, a fin de realizar un intercambio de experiencias que enriquezcan la labor de cada docente. El punto de partida de esta estrategia radica en los datos tomados a partir de las visitas realizadas en aula; de este modo, se puede elaborar un análisis para establecer conclusiones que mejoren las prácticas pedagógicas, ya sea a nivel individual o de manera colectiva.

La tercera estrategia se refiere a los talleres, que vienen a ser ámbitos donde los docentes reflexionan acerca de su labor; estos permiten la adopción de prácticas que sean capaces de afrontar la realidad educativa, con el propósito de mejorarla. Se puede asumir un carácter que plantee la continuidad de ciertas acciones que sean consideradas como adecuadas, además de reconsiderar las que no hayan sido fructíferas.

La cuarta estrategia consiste en la reunión de trabajo colegiado, que se encarga de realizar una labor que pretende generar conciencia entre los docentes y los directivos de las instituciones educativas acerca de las prácticas pedagógicas observadas.

---

90 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “Norma técnica: Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en la educación básica para el año 2019”, cit.

Como estrategias complementarias, pueden ser mencionadas las siguientes: en primer lugar, la pasantía es un proceso que consiste en que los docentes puedan ser partícipes de una sesión donde sean evidenciadas las prácticas pedagógicas fortalecidas, lo que les va a permitir darse cuenta de cómo funciona dicha experiencia. Como segunda estrategia, se plantea la visita entre pares; esto quiere decir que se realiza una selección de docentes, con el fin de que puedan presenciar sus prácticas pedagógicas, a través de la intermediación de un acompañante, y así puedan intercambiar ideas acerca de cómo mejorar su labor. La tercera estrategia se refiere al intercambio de experiencias exitosas; esto quiere decir que los docentes que cuentan con un acompañamiento van a poder contar con un espacio, donde la interacción va a permitir que compartan sus vivencias, a fin de establecer posibles innovaciones en lo que concierne a las prácticas educativas.

Por consiguiente, las estrategias de acompañamiento actúan como prácticas que contribuyen con el proceso pedagógico, en el sentido de que desarrollan diversas actividades enfocadas hacia el progreso de los docentes y sus prácticas pedagógicas, estableciendo pautas que van a facilitar y mejorar la labor de cada uno de ellos, en el marco de una lucha constante por alcanzar el progreso del ámbito educativo.



**CAPÍTULO CUARTO**

## **Análisis de la incidencia de la investigación-acción en la mejora de la práctica pedagógica de docentes formadores y acompañantes pedagógicos en la región de Madre de Dios, Perú**

A partir de la investigación-acción se busca que el formador y el acompañante pedagógico de la región de Madre de Dios autorreflexionen sobre su praxis y puedan, a partir de ello, mejorar su práctica pedagógica para con sus docentes acompañados. Por tanto, con el desarrollo de esta investigación se espera aportar en el sentido de otorgar razones científicas y teóricas, las cuales apuntan hacia la promoción de la investigación-acción en el desempeño de las funciones docentes, en las prácticas cualitativas pedagógicas, en la práctica socioeducativa de enseñanza y el fomento la autorreflexión.

## I. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

### A. General

Existe una relación significativa entre la aplicación de la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios, año 2015.

En tanto, la hipótesis nula es  $H_0$ : No existe una relación significativa entre la aplicación de la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios, año 2015.

### B. Específicas

- H1: Existe una relación significativa entre la problematización en la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.
- H2: Existe una relación significativa entre el diagnóstico en la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.
- H3: Existe una relación significativa entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.
- H4: Existe una relación significativa entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.

- H5: Existe una relación significativa entre la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.

## II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### A. General

Establecer la relación que puede existir entre la aplicación de la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios, año 2015.

### B. Específicos

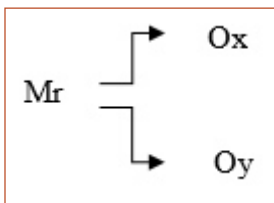
- Analizar la relación entre la problematización en la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.
- Investigar la relación entre el diagnóstico en la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.
- Describir la relación entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.
- Identificar la relación entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión en la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.

- Interpretar la relación entre la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.

### III. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La investigación corresponde al tipo básico no experimental, por tanto se desarrolla un estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de las variables y en el que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos<sup>91</sup>. Por otro lado, debido a que los resultados van a enriquecer el conocimiento científico y estos no serán aplicados de inmediato en la solución del problema, se circunscribe al ámbito teórico porque va a llenar vacíos respecto a la relación entre dos variables de estudio: la aplicación de la investigación-acción y la autorreflexión, para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios. Así mismo, pertenece al nivel descriptivo, con un diseño correlacional con dos variables, pues se describe hasta qué puntos estas dos variables se relacionan entre sí.

Bajo lo ya mencionado, el diagrama de investigación que asume es el siguiente:



Donde:

M = muestra de investigación.

Ox = observación de la variable “aplicación de la investigación-acción”.

- Oy = observación de la variable “la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica”.  
r = grado de relación entre ambas variables.

#### IV. POBLACIÓN

Estuvo conformada por 94 docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios de educación primaria, en el período 2015.

#### V. MUESTRA

Estuvo representada por 90 docentes formadores y acompañantes pedagógicos. El tamaño de la muestra se eligió de manera intencional no probabilística, es decir, se tomaron en cuenta para la investigación a aquellos que tienen asistencia regular a los trabajos de formador y acompañamiento pedagógico en dicha región en el año 2015. Cabe mencionar que cuatro docentes no aceptaron participar de la investigación, además, estos asisten de manera irregular al centro de formación.

#### VI. SISTEMA DE VARIABLES

Las variables se identificaron y se clasificaron de la siguiente manera:

- Variable X: Aplicación de la investigación-acción
  - a) Por su naturaleza: Pasiva
  - b) Por el método de estudio: Cuantitativa
  - c) Por la posesión de la característica: Continua
  
- Variable Y: desarrollo de la autorreflexión para la práctica pedagógica
  - a) Por su naturaleza: Pasiva
  - b) Por el método de estudio: Cuantitativa
  - c) Por la posesión de la característica: Continua



**TABLA 5.** Operacionalización de la variable: Aplicación de la investigación-acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Dimensiones	Indicadores	Ítems
X1: Problematización	Parte de un problema Requiere profundización Requiere solución Afecta la práctica pedagógica Genera la autorreflexión Se analiza desde diversas ópticas Clarificación del problema Intenciones de cambio	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
X2: Diagnóstico	Importancia del diagnóstico Ampliación del espectro de conocimiento Permite una buena planeación Conocimiento real y concreto de la situación Conocimiento del problema a profundidad Planteamiento de cambios y actuación Consolidación de la autorreflexión Conocimiento de recursos y medios disponibles	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
X3: Diseño de una propuesta de cambio	Análisis e interpretación de la información Objetivos y alternativas de actuación Posibles consecuencias Desarrollo de la autorreflexión Diseño de evaluación Reflexión profunda para el diseño Revertir situación problemática identificada y diagnosticada	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34

X4: Aplicación de la propuesta de cambio	Intervención de grupo de persona Entendimiento en sentido hipotético Análisis, evaluación y reflexión Recursos humanos disponibles Recursos materiales Motivación para la ejecución	35, 36, 37, 38, 39, 40
X5: Evaluación	Evidencias del alcance del trabajo Consecuencias de acciones emprendidas Elementos para el logro de cambio Momentos del proceso de I-A Retroalimentación del proceso Evaluación de tipo espiral Redefinición del problema Reajuste de acciones Determina el desarrollo de la autorreflexión Contribución a la práctica pedagógica	41,42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

*Escala e índice:* Totalmente de acuerdo = 3; De acuerdo = 2; En desacuerdo = 1; Totalmente en desacuerdo = 0.

**TABLA 6.** Operacionalización de la variable: Desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Dimensiones	Indicadores	Ítems
y1: pensamiento reflexivo	<p>posibilidad de actuación con objetivo consciente</p> <p>observación y análisis a partir de la reflexión</p> <p>identificación de situaciones problemáticas</p> <p>observación crítica de la realidad</p> <p>actuación profunda, creativa, cuidadosa y atenta</p> <p>valoración de consecuencias de decisiones</p> <p>adopción de actitud de apertura intelectual y de sinceridad</p> <p>identificación de problema e ideas para aplicarlas</p>	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14</p>

<p>y2: implicancias pedagógicas a partir de la reflexión</p>	<p>trabajo sistemático</p> <p>invención y significado a la acción</p> <p>retos y metas para lograr propósitos</p> <p>actuación sobre la realidad</p> <p>mejora de la praxis pedagógica</p> <p>respuestas a situaciones pedagógicas complejas</p> <p>mejora de la práctica reflexiva de acompañados</p> <p>investigador desde un contexto práctico</p> <p>autocuestionamiento a acervo teórico y búsqueda de nuevas respuestas</p> <p>generación de proceso de evaluación, acción y reevaluación</p> <p>repensamiento de la teoría y práctica pedagógicas</p> <p>creación de espacios de reflexión e intercambio de saberes</p> <p>esfuerzo continuo de aprendizaje en acompañados</p> <p>reconstrucción del saber docente</p> <p>pensamiento de hacer algo y pensar en lo que se hace</p>	<p>15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34</p>
--	---	---

*Escala e índice:* Totalmente de acuerdo = 3; De acuerdo = 2; En desacuerdo = 1; Totalmente en desacuerdo = 0.

## VII. ESTRATEGIA PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS

Los datos obtenidos en la investigación han sido tabulados, analizados e interpretados con ayuda del software estadístico SPSS, versión 2.0, mediante el cual se construyeron tablas de frecuencias y figuras para efectos de interpretación.

La prueba de hipótesis en este trabajo de investigación se efectuó con el estadígrafo Rho de Spearman (estadística inferencial), debido a que las variables no presentan normalidad y, en ese sentido, se toma este estadígrafo no paramétrico.

## VIII. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recopilación de datos, se ha aplicado la técnica de la encuesta a través de dos instrumentos que consisten en dos cuestionarios que miden la aplicación de la investigación-acción y la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica de docentes formadores y acompañantes pedagógicos.

- *Ficha técnica 1*

*Título:* Cuestionario para determinar la aplicación de la investigación-acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

*Autor:* Mg. MANUEL FELIPE GUEVARA DUAREZ

*Año:* 2015

*Lugar:* Puerto Maldonado, Madre de Dios, Perú

*Administración:* Individual y/o colectiva

*Tiempo aproximado:* 20 minutos

*Descripción:* el cuestionario consta de 50 ítems y mide cinco dimensiones: D1: Problematización (10 ítems), D2: Diagnóstico (13 ítems), D3: Diseño de una propuesta de cambio (11 ítems), D4: Aplicación de la propuesta de cambio (6 ítems) y D5: Evaluación (10 ítems).

Además, se utilizó la escala de Likert según como se muestra en la Tabla 7.

**TABLA 7.** Escala de Likert utilizada en los cuestionarios

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	2	3	4

En cuanto a la validez, el instrumento ha sido validado mediante juicio de expertos y se tienen los siguientes resultados:

**TABLA 8.** Validación del instrumento para determinar la aplicación de la investigación-acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Experto	Grado	Valoración
EDGAR DAMIÁN NÚÑEZ	Doctor	85%
OFELIA SANTOS JIMÉNEZ	Doctor	92%
TELÉSFORO PORCEL MOSCOSO	Doctor	85%
<b>Media aritmética</b>		85%

Los resultados de la validación arrojan una media aritmética del 85%, la cual se ubica en el rubro muy bueno, por lo que el instrumento presenta un nivel adecuado de validez.

*Confiabilidad:* para asegurar la fiabilidad global del cuestionario, este fue sometido a una prueba piloto con 15 docentes formadores y acompañantes pedagógicos (con el alfa de Cronbach = 0,915, es decir, bueno), lo que indica que el instrumento es válido para determinar la aplicación de la investigación-acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos.

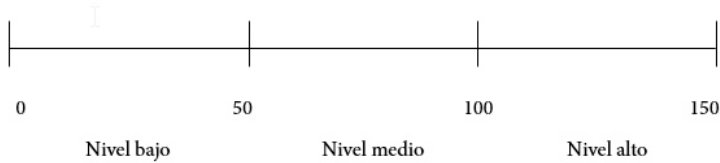
**TABLA 9.** Estadísticos de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N.º de elementos
,915	50

*Baremos:* para efectos de interpretación de los resultados de la variable de investigación que determina la aplicación de la investigación-acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos, la baremación se efectúa de acuerdo con el valor del índice multiplicado por el número de ítems por cada dimensión y por cada variable. Así, se tiene:

Nivel bajo: 0 a 50 puntos  
 Nivel medio: 51 a 100 puntos  
 Nivel alto: 101 a 150 puntos

**FIGURA 3.** Baremación



• *Ficha técnica 2*

*Título:* Cuestionario para determinar la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

*Autor:* Mag. MANUEL FELIPE GUEVARA DUAREZ

*Año:* 2015

*Lugar:* Puerto Maldonado, Madre de Dios, Perú

*Administración:* Individual y/o colectiva

*Tiempo aproximado:* 20 minutos

*Descripción:* el cuestionario consta de 34 ítems y mide dos dimensiones: D1: Pensamiento reflexivo (14 ítems) y D2: Implicancias pedagógicas a partir de la reflexión (20 ítems).

Además, se utilizó la escala de Likert según como se muestra en la Tabla 10.

**TABLA 10.** Escala de Likert utilizada en los cuestionarios

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	2	3	4

En cuanto a la validez, el instrumento ha sido validado mediante juicio de expertos y se tienen los siguientes resultados:

**TABLA 11.** Validación del instrumento para determinar la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Experto	Grado	Valoración
EDGAR DAMIÁN NÚÑEZ	Doctor	85%
OFELIA SANTOS JIMÉNEZ	Doctor	92%
TELÉSFORO PORCEL MOSCOSO	Doctor	94%
<b>Media aritmética</b>		90%

Los resultados de la validación arrojan una media aritmética del 90%, la cual se ubica en el rubro de muy bueno, por lo que el instrumento presenta un nivel adecuado de validez.

*Confiabilidad:* para asegurar la fiabilidad global del cuestionario, este fue sometido a una prueba piloto con 15 docentes formadores y acompañantes pedagógicos (con el alfa de Cronbach = 0,796, es decir, muy bueno), lo que indica que el instrumento es válido para determinar la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica y acción en docentes formadores y acompañantes pedagógicos.

**TABLA 12.** Estadísticos de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N.º de elementos
,796	34

*Baremos:* para efectos de interpretación de los resultados de la variable de investigación que determina la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos, la baremación se efectúa de acuerdo con el valor del índice multiplicado por el número de ítems por cada dimensión y por cada variable. Así, se tiene:

- Nivel bajo: 0 a 34 puntos
- Nivel medio: 35 a 68 puntos
- Nivel alto: 69 a 102 puntos



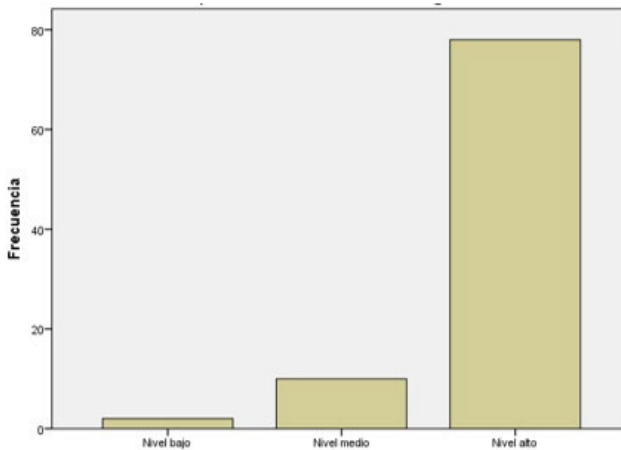
## IX. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

### A. Resultados de la variable: Aplicación de la investigación-acción

**TABLA 13.** Niveles de problematización en la investigación-acción

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nivel bajo	2	2,2	2,2	2,2
Nivel medio	10	11,1	11,1	13,3
Nivel alto	78	86,7	86,7	100,0
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

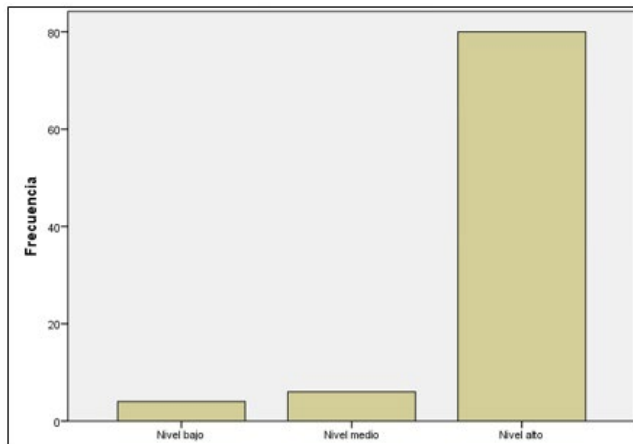
**FIGURA 4.** Niveles de problematización en la investigación-acción



En la Tabla 13 y Figura 4 se observa que el 86,7% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios efectúa, en un nivel óptimo, la problematización en la investigación-acción en el trabajo pedagógico que realizan con sus docentes acompañados. Un 11,1% evidencia un nivel medio y solo el 2,2% presenta un nivel bajo. Estos datos indican que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos realizan de manera eficiente y eficaz la investigación-acción respecto a la problematización.

**TABLA 14.** Niveles de diagnóstico en la investigación-acción

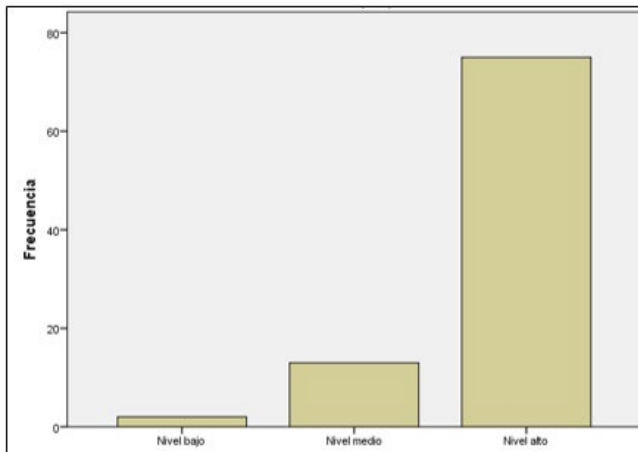
Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nivel bajo	4	4,4	4,4	4,4
Nivel medio	6	6,7	6,7	11,1
Nivel alto	80	88,9	88,9	100,0
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**FIGURA 5.** Niveles de diagnóstico en la investigación-acción

En la Tabla 14 y Figura 5 se observan los datos que dan cuenta de que el 88,9% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios lleva a cabo, en un nivel alto, el diagnóstico en la investigación-acción durante su trabajo de asesoramiento a los docentes de las aulas de instituciones educativas de educación básica o primaria. Mientras tanto, el 6,7% lo hace en un nivel medio y el 4,4% en un nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos realizan bien su tarea en la ejecución de la investigación-acción referida al diagnóstico.

**TABLA 15.** Niveles de diseño de una propuesta de cambio en la investigación-acción

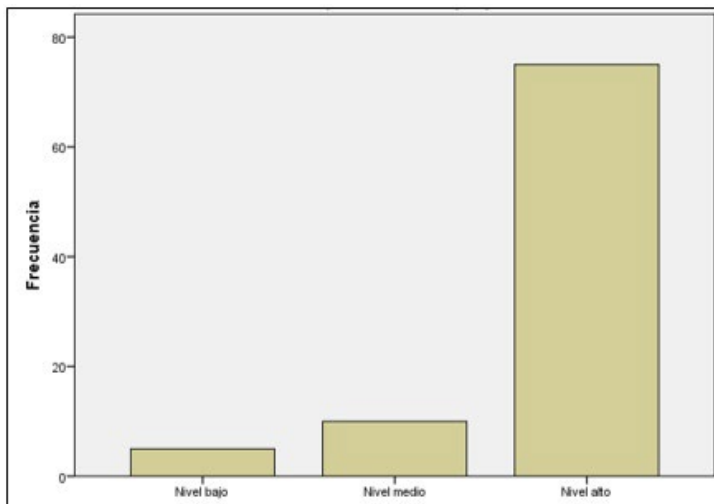
Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nivel bajo	2	2,2	2,2	2,2
Nivel medio	13	14,4	14,4	16,7
Nivel alto	75	83,3	83,3	100,0
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**FIGURA 6.** Niveles de diseño de una propuesta de cambio en la investigación-acción

En la Tabla 15 y Figura 6 se evidencia que el 83,3% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios sostiene, en un nivel óptimo, el diseño de una propuesta en la ejecución de la investigación-acción como parte del trabajo pedagógico que realizan con sus docentes acompañados. Un 14,4% lo realiza en un nivel medio y solo el 2,2% en un nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos ejecutan bien la investigación-acción referida al diseño de una propuesta de cambio para con sus docentes acompañados.

**TABLA 16.** Niveles de aplicación de una propuesta en la investigación-acción

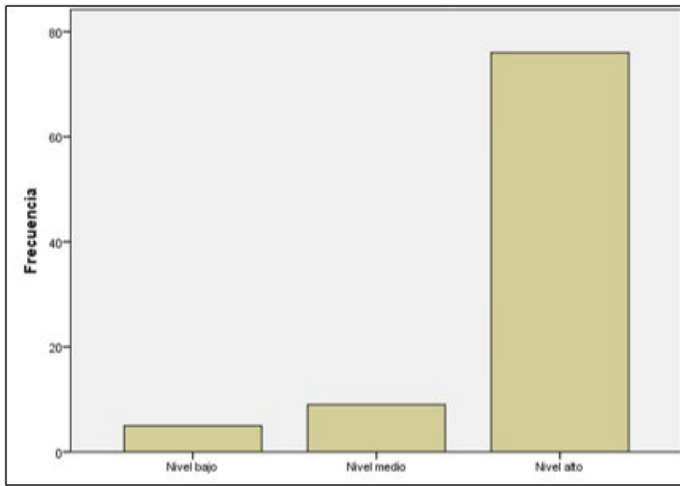
Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nivel bajo	5	5,6	5,6	5,6
Nivel medio	10	11,1	11,1	16,7
Nivel alto	75	83,3	83,3	100,0
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**FIGURA 7.** Niveles de aplicación de una propuesta en la investigación-acción

En la Tabla 16 y Figura 7 los datos dan cuenta que el 83,3% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios ejerce, en un nivel alto, la aplicación de una propuesta en la ejecución de la investigación-acción que realizan en su trabajo de asesoramiento a los docentes de las aulas de instituciones educativas de educación básica o primaria. En tanto, el 11,1% lo lleva a cabo en un nivel medio y el 5,6% en un nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos realizan bien su tarea en lo que respecta a la aplicación de una propuesta como elemento de la investigación-acción.

**TABLA 17.** Niveles de evaluación en la investigación-acción

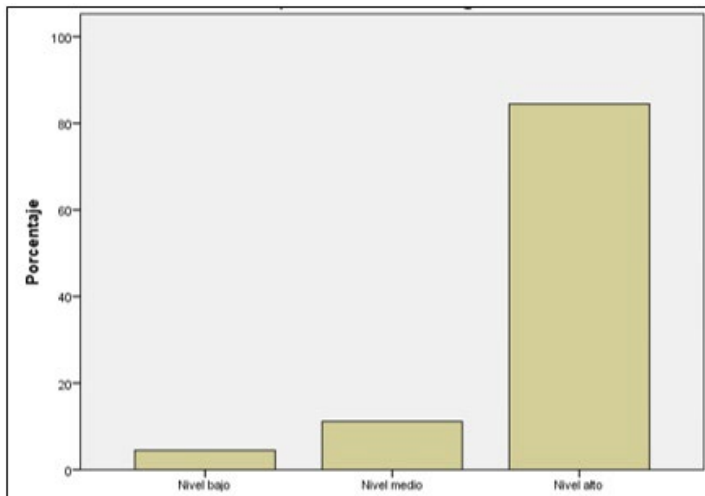
Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nivel bajo	5	5,6	5,6	5,6
Nivel medio	9	10,0	10,0	15,6
Nivel alto	76	84,4	84,4	100,0
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**FIGURA 8.** Niveles de evaluación en la investigación-acción

En la Tabla 17 y Figura 8 se indica que el 84,4% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios lleva a cabo, en un nivel óptimo, la evaluación en la ejecución de la investigación-acción como parte del trabajo pedagógico que desarrollan con sus docentes acompañados. Un 10% lo efectúa en un nivel medio y solo el 5,6% en un nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos ejecutan bien la investigación-acción referida a la evaluación.

**TABLA 18.** Niveles de aplicación de la investigación-acción en formadores y acompañantes pedagógicos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nivel bajo	4	4,4	4,4	4,4
Nivel medio	10	11,1	1,1	15,6
Nivel alto	76	84,4	84,4	100,0
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**FIGURA 9.** Niveles de aplicación de la investigación-acción en formadores y acompañantes pedagógicos

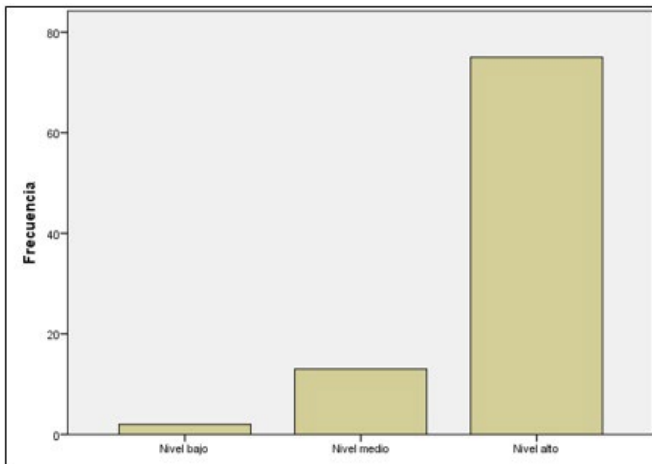
En la Tabla 18 y Figura 9 se observa que el 84,4% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios manifiesta, en un nivel alto, la aplicación de la investigación-acción como parte de su labor pedagógica con sus docentes acompañados de las instituciones educativas de educación básica o primaria. En tanto, el 11,1% la ejecuta en un nivel medio y el 4,4% en un nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos realizan bien su tarea en la aplicación de la investigación-acción.

## ***B. Resultados de la variable: Desarrollo de la autorreflexión para la práctica pedagógica***

**TABLA 19.** Niveles de pensamiento reflexivo en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nivel bajo	2	2,2	2,2	2,2
Nivel medio	13	14,4	14,4	16,7
Nivel alto	75	83,3	83,3	100,0
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	100,0	

**FIGURA 10.** Niveles de pensamiento reflexivo en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios

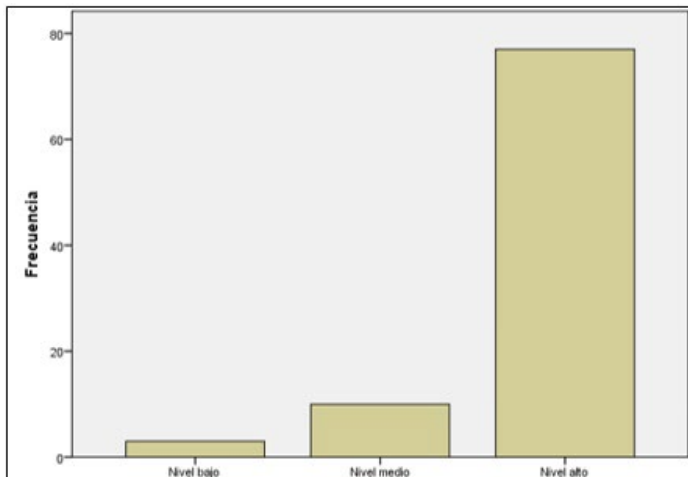


En la Tabla 19 y Figura 10 se aprecia que el 83,3% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios se ubica en el nivel alto en cuanto a la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica con sus docentes acompañados. En tanto, el 14,4% se ubica en el nivel medio y solo el 2,2% en el nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos presenta un adecuado pensamiento reflexivo que le permite una mejora en su trabajo pedagógico con sus docentes acompañantes.

**TABLA 20.** Niveles de implicancias pedagógicas en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nivel bajo	3	3,3	3,3	3,3
Nivel medio	10	11,1	11,1	14,4
Nivel alto	77	85,6	85,6	100,0
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**FIGURA 11.** Niveles de implicancias pedagógicas en formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios



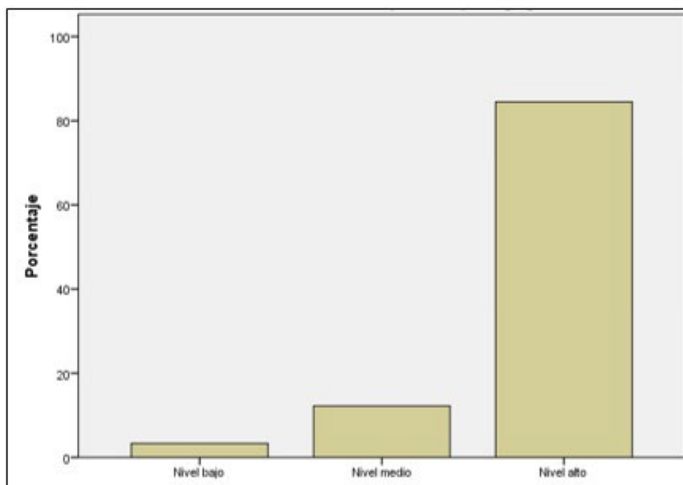
En la Tabla 20 y Figura 11 se observa que el 85,6% de los formadores y acompañantes pedagógicos presenta un nivel alto de la práctica pedagógica referida a las implicancias pedagógicas. El 11,1% presenta un nivel medio y solo el 3,3% un nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos demuestran implicancias pedagógicas en el trabajo que realizan con sus docentes acompañados.



**TABLA 21.** Niveles de desarrollo de la práctica pedagógica en formadores y acompañantes pedagógicos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Nivel bajo	3	3,3	3,3	3,3
Nivel medio	10	12,2	12,2	15,6
Nivel alto	76	84,4	84,4	100,0
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**FIGURA 12.** Niveles de desarrollo de la práctica pedagógica en formadores y acompañantes pedagógicos



En la Tabla 21 y Figura 12 se muestra que el 84,4% de los formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios se ubica en el nivel alto en cuanto al desarrollo de la práctica pedagógica con sus docentes acompañados. En tanto, el 12,2% se ubica en el nivel medio y solo el 3,3% en el nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los formadores y acompañantes pedagógicos desarrolla de manera óptima la práctica pedagógica con sus docentes acompañantes.

### C. Prueba de hipótesis: Prueba de normalidad

**TABLA 22.** Prueba de normalidad a través de Kolmogorov-Smirnov

		X: Niveles de la aplicación de la investigación-acción	Y: Niveles del desarrollo de la práctica pedagógica
N		90	90
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	2,80	2,81
	Desviación típica	,502	,472
Diferencias más extremas	Absoluta	,499	,500
	Positiva	,345	,344
	Negativa	-,499	-,500
Z de Kolmogorov-Smirnov		4,737	4,744
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000

*Nota:* a. La distribución de contraste es la normal. b. Se han calculado a partir de los datos.

En la Tabla 22 se observa que los resultados de la prueba de normalidad arrojan una significancia bilateral de 0,000 para las variables “aplicación de la investigación-acción” y “desarrollo de la práctica pedagógica”, lo que demuestra que dichas variables no presentan normalidad y se opta por aplicar un estadígrafo no paramétrico para la respectiva prueba de hipótesis; en este caso se asume el rho de Spearman.

#### a. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la aplicación de la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios, año 2015.

**TABLA 23.** Correlación entre la aplicación de la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

			X: Niveles de la aplicación de la investigación-acción	Y: Niveles del desarrollo de la práctica pedagógica
Rho de Spearman	X: Niveles de la aplicación de la investigación-acción	Coefficiente de correlación	1,000	,909**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	90	90
	Y: Niveles del desarrollo de la práctica pedagógica	Coefficiente de correlación	,909**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	90	90

Nota: \*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 23 se aprecia que el análisis estadístico efectuado con el rho de Spearman arrojó una relación positiva y estadísticamente significativa de  $r = 0,909$  (donde  $p < 0,01$ ) entre la aplicación de la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica. Al tenerse una significancia bilateral de 0,000, la misma que está dentro del valor permitido (0,01), se acepta la hipótesis en el sentido que los docentes que aplican la investigación-acción en su quehacer pedagógico mejoran de manera significativa su práctica pedagógica en la región de Madre de Dios.

#### b. Hipótesis específicas

- Primera hipótesis específica

H1: Existe una relación significativa entre la problematización en la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.

**TABLA 24.** Correlación entre la problematización en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Correlaciones				
			X1: Problematización en la investigación- acción	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica
Rho de Spearman	X1: Problematización en la investigación- acción	Coefficiente de correlación	1,000	,829**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	90	90
	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica	Coefficiente de correlación	,829**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	90	90

Nota: \*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

En la Tabla 24 se evidenció que el análisis estadístico efectuado con el rho de Spearman arrojó una relación positiva y estadísticamente significativa de  $r = 0,829$  (donde  $p < 0.01$ ) entre la problematización en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica. Al tenerse una significancia bilateral de 0,000, la misma que está dentro del valor permitido (0,01), se acepta la primera hipótesis específica en el sentido de que la problematización en la investigación-acción que realizan los docentes formadores y acompañantes pedagógicos se relaciona significativamente con el desarrollo de su práctica pedagógica en la región de Madre de Dios.

- Segunda hipótesis específica

H2: Existe una relación significativa entre el diagnóstico en la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.

**TABLA 25.** Correlación entre el diagnóstico en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Correlaciones				
			X2: Diagnóstico en la investigación-acción	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica
Rho de Spearman	X2: Diagnóstico en la investigación-acción	Coefficiente de correlación	1,000	,767**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	90	90
	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica	Coefficiente de correlación	,767**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	90	90

Nota: \*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 25 se señala que el análisis estadístico efectuado con el rho de Spearman arroja una relación positiva y estadísticamente significativa de  $r = 0,767$  (donde  $p < 0,01$ ) entre el diagnóstico en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica. Al tenerse una significancia bilateral de 0,000, la misma que se halla dentro del valor permitido (0,01), se acepta la segunda hipótesis específica en el sentido de que el diagnóstico en la investigación-acción que realizan los docentes formadores y acompañantes pedagógicos se relaciona de forma significativa con el desarrollo de su práctica pedagógica en la región de Madre de Dios.

- Tercera hipótesis específica

H3: Existe una relación significativa entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.

**TABLA 26.** Correlación entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Correlaciones				
			X3: Diseño de una propuesta de cambio	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica
Rho de Spearman	X3: Diseño de una propuesta de cambio	Coefficiente de correlación	1,000	,723**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	90	90
	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica	Coefficiente de correlación	,723**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	90	90

Nota: \*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 26 se evidencia que el análisis estadístico efectuado con el rho de Spearman arroja una relación positiva y estadísticamente significativa de  $r = 0,723$  (donde  $p < 0,01$ ) entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica. Al tenerse una significancia bilateral de 0,000, la misma que está dentro del valor permitido (0,01), se acepta la tercera hipótesis específica en el sentido de que el diseño de una propuesta de cambio en la investigación-acción que realizan los docentes formadores y acompañantes pedagógicos se relaciona de forma significativa con el desarrollo de su práctica pedagógica en la región de Madre de Dios.

- Cuarta hipótesis específica

H4: Existe una relación significativa entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.

**TABLA 27.** Correlación entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Correlaciones				
			X4: Aplicación de la propuesta	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica
Rho de Spearman	X4: Aplicación de la propuesta	Coeficiente de correlación	1,000	,899**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	90	90
	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica	Coeficiente de correlación	,899**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	90	90

Nota: \*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 27 se observa que los resultados de la investigación reportan una relación positiva y estadísticamente significativa de  $r = 0,899$  (donde  $p < 0,01$ ) entre la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica. Al tenerse una significancia bilateral de 0,000, la misma que está dentro del valor permitido (0,01), se acepta la cuarta hipótesis específica en el sentido que la aplicación de la propuesta de cambio en la investigación-acción que realizan los docentes formadores y acompañantes pedagógicos se relaciona significativamente con el desarrollo de su práctica pedagógica en la región de Madre de Dios.

- Quinta hipótesis específica

H5: Existe una relación significativa entre la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la autorreflexión para la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios.

**TABLA 28.** Correlación entre la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos

Correlaciones				
			X5: Evaluación en la investigación-acción	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica
Rho de Spearman	X5: Evaluación en la investigación-acción	Coefficiente de correlación	1,000	,855**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	90	90
	Y: Desarrollo de la práctica pedagógica	Coefficiente de correlación	,855**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	90	90

Nota: \*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 28 se muestra que los resultados de la investigación reportan una relación positiva y estadísticamente significativa de  $r = 0,855$  (donde  $p < 0,01$ ) entre la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica. Al tenerse una significancia bilateral de 0,000, la misma que está dentro del valor permitido (0,01), se acepta la quinta hipótesis específica en el sentido de que la evaluación de la propuesta de cambio en la investigación-acción que realizan los docentes formadores y acompañantes pedagógicos se relaciona de forma significativa con el desarrollo de su práctica pedagógica en la región de Madre de Dios.

## X. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la investigación reportan una relación positiva y estadísticamente significativa de  $r = 0,909$  (donde  $p < 0,01$ ) entre la aplicación de la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica. Esto indica que los docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios que realizan la investigación-acción referida a la problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación mejoran de manera significativa su práctica pedagógica.



Al respecto, BOLSEGUÍ y SALCEDO<sup>92</sup>, en su estudio sobre el rol de la investigación-acción para la práctica docente, reportan que esta suministra un método para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas a partir del análisis y la reflexión crítica. La propuesta plantea al profesor un reto, al exigirle que organice el proceso educativo desde su propia clase y que construya, desde allí, la base teórica de la educación y la base metodológica de un tipo de investigación para la práctica profesional, las cuales evitan que lo que se enseñe sea obsoleto. Para que el docente pueda incorporar la investigación-acción en su práctica diaria se requiere que deje de contemplar las estructuras y procedimientos académicos como algo dado, y que proceda a analizarlos como cuestiones problemáticas que constituyen el producto de las construcciones humanas y sociales realizadas por los diferentes actores que participan en el acto educativo en un contexto histórico, espacial y temporal específico.

Por su parte, KANE *et al.*<sup>93</sup> mencionan que los docentes muestran determinadas características a partir de la investigación-acción: 1) Poseen habilidades pedagógicas; 2) Son grandes conocedores de la materia que enseñan; 3) Mantienen buenas relaciones interpersonales; 4) Logran establecer una relación muy fuerte entre su docencia y las investigaciones que realizan; 5) Poseen una personalidad que motiva, entusiasmo, y logran transmitir a los estudiantes su pasión por lo que hacen y saben. Estas características están relacionadas con un eje vertebrador de su docencia: la práctica reflexiva. En ese sentido, la investigación encontró que todos los profesores estudiados y calificados como excelentes presentaban un nivel de reflexión de su práctica docente que les ayudaba a comprenderla y mejorarla de manera permanente.

Por su parte, SAÑUDO<sup>94</sup> reportó la existencia de cambios graduales a medida que las acciones de enseñanza, centradas en principio

- 
- 92 MILAGROS BOLSEGUÍ y GISELA SALCEDO. "El rol de la investigación acción en la construcción de una reforma curricular para el tercer milenio", en *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 2, n. 1, 2001, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/410/41020105.pdf>].
- 93 RUTH KANE, SUSAN SANDRETTO y CHRIS HEATH. "An investigation into excellent tertiary teaching: emphasising reflective practice", en *Higher Education*, vol. 47, n.º 3, 2004, pp. 283 a 310.
- 94 LYA SAÑUDO. "La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica", en *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, n.º 1, 2005, pp. 665 a 684, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/551/55130164.pdf>].

en el docente, evolucionaron hasta convertirse en acciones que involucraron al estudiante o en acciones enfocadas a lograr un producto concreto. Este cambio incluyó también la creación de un espacio comunicacional entre docentes y estudiantes. Los cambios resultaron ser un acto consciente y decidido de los profesores con fines de mejora.

Los resultados de la investigación también arrojan una relación positiva y estadísticamente significativa de  $r = 0,871$  (donde  $p < 0,01$ ) entre la aplicación de la investigación-acción y los niveles de pensamiento reflexivo en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios. Esto indica que los docentes que aplican la investigación-acción referida a problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación mejoran su práctica pedagógica respecto a pensamiento reflexivo.

Al respecto, en la investigación efectuada por COLMENARES y PIÑERO<sup>95</sup> se reporta que la investigación-acción es una gran herramienta para comprender y transformar realidades de casos sociales y educativos en Venezuela, donde se construye conocimientos desde los saberes empíricos, teóricos y académicos. La investigación, como instrumento de acción, ha colocado a los actores (muestra de estudio) como sujetos y no sujetos a políticas públicas; en este sentido, impera el desarrollo del pensamiento reflexivo.

En este panorama, MUÑOZ *et al.*<sup>96</sup>, en su estudio respecto a experiencias en investigación-acción y reflexión con educadores en proceso de formación, hallaron que se ha cuantificado la función de asesoría mediante procesos de investigación con la finalidad de que el practicante aprenda a investigar mientras está aprendiendo a enseñar. La investigación-acción-reflexión ayuda a reconocer el significado de la profesión educativa, a transformar la propia práctica y a estrechar la coherencia entre el pensamiento y la acción del educador, por lo que la investigación y la práctica educativa se enriquecen mutuamente.

---

95 ANA MERCEDES COLMENARES E. y MARÍA LOURDES PIÑERO M. “La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas”, en *Laurus*, vol. 14, n.º 27, 2008, pp. 96 a 114, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>].

96 JOSÉ FEDERMAN MUÑOZ GIRALDO, JOSEFINA QUINTERO CORZO y RAÚL ANCÍZAR MUNÉVAR MOLINA. “Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, n.º 1, 2002, pp. 1 a 15, disponible en [<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a4.pdf>].

Mediante las producciones de los practicantes registrados en el diario de campo, los asesores descubren que en la acción educativa se da el ciclo de la espiral: planificación, acción, reflexión y evaluación de resultados de la acción. Los cambios repercuten en el lenguaje, en las acciones, en la forma de promover los aprendizajes, en la concepción del educador reflexivo y transformador.

Los resultados de esta investigación también arrojan una relación positiva y estadísticamente significativa de  $r = 0,773$  (donde  $p < 0,01$ ) entre la aplicación de la investigación-acción y las implicancias pedagógicas a partir de la reflexión en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios. Esto significa que los docentes formadores y acompañantes pedagógicos que desarrollan la investigación-acción en su trabajo pedagógico mejoran de manera significativa las implicancias pedagógicas que se generan a partir de la reflexión en dicha región.

Al respecto, LOZANO<sup>97</sup> reporta que los docentes elevan sus índices de autorreflexión pedagógica a partir de la aplicación de la investigación-acción. En ese sentido, los participantes del presente estudio adquirieron una comprensión profunda acerca de la realidad educativa de la que son protagonistas. Así, las actuaciones realizadas durante las diferentes fases de la investigación aportaron a la particular percepción de las cosas que cada participante poseía, es decir, el contexto se enriqueció con los nuevos ángulos desde donde se percibe la realidad. Por ello, la realización de esta investigación-acción colaborativa ha mejorado el desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado participante.

En tanto, PEDRAZA<sup>98</sup> realizó un estudio sobre el Grupo de Trabajo Internivelar -GT-Sg-, donde reportó que este genera una actitud colaborativa a partir del desarrollo de la investigación-acción. Se produce una evolución del profesorado en sus prácticas, pues se fomentan procesos reflexivos para vincular la teoría con la práctica. Además,

---

97 JUAN JOSÉ LOZANO PINO. "La investigación acción mejora la formación inicial del profesorado de educación física" (tesis doctoral), Palencia, España, Universidad de Extremadura, 2007, disponible en [<https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/473>].

98 MIGUEL ÁNGEL PEDRAZA GONZÁLEZ. "La investigación-acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de educación física en la escuela rural" (tesis doctoral), Valladolid, Universidad de Valladolid, 2011, disponible en [<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/854>].

sirve como apoyo emocional, superando el aislamiento y la soledad docente. Dentro de las técnicas utilizadas por el grupo, los docentes destacan la importancia de las sesiones y su estructura, lo cual facilita el trabajo a desarrollar durante el curso. Además, se señala la figura de los coordinadores como un aspecto esencial en el correcto funcionamiento del grupo. Otro aspecto a destacar es la estabilidad y continuidad del GT-Sg.

FARÍAS y RAMÍREZ<sup>99</sup>, así mismo, encontraron que los profesores reflexivos mostraban algunas actitudes que merecían ser valoradas, como ser capaces de compartir sus experiencias con otros, estar abiertos al diálogo y a la crítica, definir acciones para mejorar sus prácticas a partir de un autoanálisis profundo. Además, se observó que la comunicación con otros docentes en su misma situación motivaba a los profesores a reflexionar sobre su práctica docente.

Un estudio que se enfocó en este aspecto es el de WILLIAMS y GRUDNOFF<sup>100</sup>, quienes observaron cambios en dos grupos con relación a su percepción sobre la reflexión, lo que mostró una mayor conciencia del uso de la reflexión para analizar, modificar y mejorar su enseñanza; sin embargo, se encontraron diferencias. Los docentes noveles apreciaron el proceso reflexivo cuando ya estaban integrados al trabajo docente como profesionales. Los profesores experimentados reaccionaron de manera muy positiva y valoraron la reflexión como una forma de cuestionarse sobre sus decisiones, además de analizarlas a mayor profundidad para lograr implementar mejoras. Así, todos los profesores experimentados habían utilizado la reflexión para examinarse y promover cambios en sus prácticas dentro de la escuela actual, confiar más en sí mismos y justificar sus prácticas delante de sus colegas. La mayor diferencia observada entre los profesores novatos se relaciona con el foco de atención de su reflexión.

Por lo tanto, estas experiencias enriquecedoras fortalecen la investigación y estiman el efecto de practicar la investigación-acción para

---

99 GABRIELA MARÍA FARÍAS MARTÍNEZ y MARÍA SOLEDAD RAMÍREZ MONTOYA. "La formación reflexiva de los docentes mediante el desarrollo del portafolio electrónico de evidencias", en *Memorias del IX Congreso Nacional Investigación Educativa*, Mérida, México, 2007, disponible en [[http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/cn\\_02.pdf](http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/cn_02.pdf)].

100 RUTH WILLIAMS y LEXIE GRUDNOFF. "Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice", en *Reflective Practice*, vol. 12, n.º 3, 2011, pp. 281 a 291.

la mejora de la práctica pedagógica especificada en la autorreflexión crítica, la cual todos los docentes deben asumir con responsabilidad.

### ***A. Adopción de las decisiones***

La investigación reportó la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre la aplicación de la investigación-acción y el desarrollo de la mejora de la práctica pedagógica de docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios. Dichos resultados fueron reales y provenientes de la muestra de investigación conformada por 90 docentes, entre formadores y acompañantes pedagógicos, quienes realizan su trabajo formando y acompañando a docentes en ejercicio en instituciones educativas de Madre de Dios.

En ese sentido, los resultados de la investigación y el informe fueron adoptados por el investigador, dejando en consideración de la comunidad científica y académica para fines de la mejora del conocimiento científico.

## **CONCLUSIONES**

- Los resultados de la investigación reportan una relación positiva y estadísticamente significativa entre la aplicación de la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios. Esto indica que los docentes formadores y acompañantes que realizan la investigación-acción mejoran de manera significativa su práctica pedagógica, tanto como formadores como acompañantes pedagógicos.
- Se ha podido demostrar una relación positiva y estadísticamente significativa entre la problematización en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios. Esto indica que los docentes que aplican la investigación-acción referida a la problematización mejoran su práctica pedagógica en su labor como formadores y acompañantes pedagógicos.

- Los resultados de la investigación arrojan una relación positiva y estadísticamente significativa entre el diagnóstico en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios. Esto indica que los docentes que aplican la investigación-acción referida al diagnóstico mejoran su práctica pedagógica en su labor como formadores y acompañantes pedagógicos.
- Se ha demostrado una relación positiva y estadísticamente significativa entre el diseño de una propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios. Esto indica que los docentes que aplican la investigación-acción referida al diseño de una propuesta de cambio mejoran su práctica pedagógica en su labor como formadores y acompañantes pedagógicos.
- Los resultados de la investigación reportan una relación positiva y estadísticamente significativa entre la aplicación de una propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios. Esto indica que los docentes que emplean la investigación-acción referida a la aplicación de una propuesta de cambio mejoran su práctica pedagógica en su labor como formadores y acompañantes pedagógicos.
- Se ha demostrado una relación positiva y estadísticamente significativa entre la evaluación de una propuesta de cambio en la investigación-acción y el desarrollo de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios. Esto indica que los docentes que aplican la investigación-acción referida a la evaluación de una propuesta de cambio mejoran su práctica pedagógica en su labor como formadores y acompañantes pedagógicos.
- Los análisis realizados permiten comprobar la existencia de una propuesta de cambio mediante la investigación-acción, puesto que permiten a los docentes formadores, mediante esta propuesta, aprender a investigar mientras enseñan, lo que propiciará la transformación de la educación de la región Madre de Dios y del Perú.

- Se ha demostrado en la investigación que la mejora de las prácticas pedagógicas están relacionadas de forma indefectible con la autorreflexión. Mientras se investiga, el maestro se forma y, en esta praxis autoformativa, consolida su formación a un nivel crítico y epistemológico, que lo llevará a transformar la mentalidad de los docentes acompañados.

## RECOMENDACIONES

- Se sugiere a las autoridades educativas del Gobierno regional de Madre de Dios realizar eventos dirigidos a docentes formadores y acompañantes pedagógicos en el tema de la investigación-acción, a fin de que la desarrollen y puedan mejorar su práctica profesional en la formación y acompañamiento de docentes que trabajan en las diversas instituciones educativas de la región.
- Sería necesario que los docentes formadores y acompañantes pedagógicos continúen en el desarrollo de la investigación-acción como parte de las actividades que realizan al frente de las instituciones educativas de la región de Madre de Dios, para ello es preciso que asistan a eventos relacionados con la investigación-acción.
- Se recomienda a los docentes de las instituciones educativas estatales de primaria y secundaria de la región de Madre de Dios a aplicar la investigación-acción para la mejora de sus prácticas pedagógicas. Por eso, es necesario que asistan a capacitaciones relacionadas con esta modalidad de investigación y la pongan en práctica en su quehacer pedagógico.
- Se sugiere a las autoridades educativas del Gobierno regional de Madre de Dios realizar eventos dirigidos a los docentes formadores y acompañantes pedagógicos en el tema de la investigación-acción respecto a la problematización, con el propósito de identificar problemas educativos y dar solución para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

- Sería necesario que los docentes formadores y acompañantes pedagógicos continúen el desarrollo de la investigación-acción referida al diagnóstico, a fin de realizar trabajos que permitan la mejora de la práctica pedagógica de los docentes que asesoran.
- Se recomienda a los docentes de las instituciones educativas estatales de primaria y secundaria de la región de Madre de Dios aplicar la investigación-acción en lo que respecta al diseño, utilización y evaluación de las propuestas de cambio para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.
- Sería necesario que la práctica pedagógica de la autorreflexión sea ejecutada para todo ejercicio educativo, dado que la misma acción de investigar autoinstruye al formador o acompañante pedagógico y este hecho lo llevará a mejorar la formación de todos los docentes acompañados.





## CAPÍTULO QUINTO

## Incidencia de la investigación-acción en la mejora de la práctica pedagógica de docentes formadores y acompañantes pedagógicos: consideraciones finales

El desempeño del docente influye en la manera en la cual los estudiantes asimilan el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ello, es importante que las prácticas pedagógicas sean oportunas, de manera que los objetivos establecidos puedan ser cumplidos a carta cabal y así se garantice una educación de calidad, que sea conveniente no solo para un desempeño prudente en el ámbito educativo, sino que sea provechoso también en la esfera social y en el entorno personal, dado que la educación se brinda también con el ánimo de que cada persona crezca de manera integral. De este modo, tal como señalan **ТовÓN et al.**, para establecer los cambios oportunos en cada una de las prácticas del docente, resulta necesario

comprender que la meta es construir la sociedad del conocimiento y contribuir al desarrollo social sostenible,

para lo cual se debe tener como base un enfoque educativo sólido que ayude a generar los cambios con herramientas concretas<sup>101</sup>.

Bajo este contexto, surge la necesidad de contar con acompañantes pedagógicos, cuyo propósito es apoyar a los docentes en su desenvolvimiento pedagógico,

a través de tres formas de intervención: visita en aula, micro taller y talleres regionales. En las tres estrategias se brinda asesoría al maestro con la finalidad de revertir la situación inicial encontrada<sup>102</sup>.

Es así como se entiende que la labor del acompañante es de vital importancia, dado que otorga las herramientas para la transformación de los aspectos que hayan sido considerados de manera oportuna por este profesional. Los docentes presentan una determinada forma de trabajo que se vuelve constante y, en ciertas oportunidades, puede desenfocarse de los objetivos trazados para cada grupo con el que interactúan. Este es un motivo por el cual es importante contar con la opinión de personas preparadas en asuntos de pedagogía, quienes asumirán una postura en base a la observación del desenvolvimiento de los docentes en clase.

Así mismo, surge la necesidad de contar con estrategias que ayuden a complementar la labor del docente. Aquí entra a tallar, precisamente, la investigación-acción, cuya finalidad, de acuerdo con GUTIÉRREZ y ARCE, citados por SANABRIA, radica en el perfeccionamiento de las prácticas educativas y sociales, además de pretender desarrollar

una mejor comprensión de dicha práctica; articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación;

---

101 SERGIO TOBÓN, JORGE EDUARDO MARTÍNEZ, ELISEO VALDEZ ROJO y TANIA QUIRIZ. "Prácticas pedagógicas: análisis mediante la cartografía conceptual", en *Revista Espacios*, vol. 39, n.º 53, 2018, disponible en [<http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.html>], p. 32.

102 MARÍA DEL ROSARIO RIVAS PLATA ÁLVAREZ. "Prácticas lectoras tradicionales de los acompañantes pedagógicos", en *Unifé. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, n.º 21, 2015, disponible en [<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1054>], p. 52.

acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento; [y] convertir a los prácticos en investigadores<sup>103</sup>.

Según KEMMIS y McTAGGART, citados por ROZO, la investigación-acción se desenvuelve en base a dos elementos trascendentales:

Uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de estudiantes y/o profesores [...] Así, el desarrollo de un proyecto de formación de profesores como investigadores desde la escuela tiene implicaciones políticas, sociales, metodológicas, ambientales y normativas diferenciadas de las que establecen los modelos sociopolíticos y económicos imperantes<sup>104</sup>.

De esta manera, la investigación-acción se desenvuelve en base a parámetros que otorgan un orden en cuanto a la configuración de procesos educativos determinados, a fin de que estos puedan desarrollarse oportunamente. Del mismo modo, es importante considerar que cada paso que es llevado a cabo debe contar con instrumentos eficaces que garanticen su eficiencia. También es fundamental la planificación, pues debe partir de un problema que dé cuenta de las necesidades de la investigación; luego en base a este se realiza la organización, donde se consideran los recursos necesarios; después de todo el proceso, se evalúan los resultados y se reflexiona acerca de ellos, a fin de determinar un nuevo planteamiento y, así, establecer otra vez el proceso, el cual es circular o cíclico.

---

103 IRENE GUTIÉRREZ y ROSA DEL CARMEN ARCE, *cits.* en LUISA MARÍA SANABRIA ARDILA. “Transformación del canon literario formativo para contribuir en el desarrollo de la competencia lectora y el deleite literario desde la novela colombiana femenina del siglo XXI” (tesis de maestría), Ibagué, Colombia, Universidad del Tolima, 2018, disponible en [<http://repository.ut.edu.co/handle/001/2599>], p. 111.

104 STEPHEN KEMMIS y ROBIN McTAGGART, *cits.* en ROZO DUEÑAS. “Desarrollo de relaciones y habilidades formativas para la investigación en el profesorado a partir del abordaje de cuestiones sociocientíficas”, *cit.*, pp. 137 y 138.

En este punto, es preciso recalcar el relevante papel que desempeña la reflexión de las prácticas pedagógicas, pues consiste, según CORREA, citado por LARA SUBIABRE, en “una metacompetencia que integraría diversos recursos personales, tales como cognitivos, meta-cognitivos y emocionales”<sup>105</sup>. Por tanto, la reflexión incluye aspectos que permiten que la labor del docente sea significativa, dado que se parte de un problema que genera un replanteamiento de la organización y cuya reflexión pretende actuar como un mediador de la forma del trabajo que se viene desarrollando.

De acuerdo con el caso de los docentes en formación, la reflexión actúa como medio para “apoyar su desarrollo de manera efectiva. Además, así se podrá atender a los factores intrínsecos que la dificultan, para comprender cómo la utilizan y buscar formas de superarlos”<sup>106</sup>. Por ende, se reafirma la trascendencia de la labor del docente en cuanto al manejo de prácticas pedagógicas oportunas, cuya funcionalidad se encuentre basada en la reflexión que ejerce acerca de su propio desempeño profesional o también denominado autorreflexión.

En ese sentido, la formación docente está relacionada con la calidad en la educación, la cual se refiere a “la satisfacción de las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen”<sup>107</sup>. De este modo, se convierte en un reto que se debe asumir, a fin de que se procure obtener el logro de prioridades a corto plazo.

De este modo, surge la necesidad de contar con investigaciones que se dediquen a proponer alternativas de solución a la problemática que aqueja al país en cuanto al ámbito educativo, situación que no debe limitarse a la crítica pura, sino que debe apuntar hacia la generación de resultados, cuya evaluación permita establecer las fortalezas y los puntos débiles del trabajo de los docentes.

---

105 ENRIQUE CORREA MOLINA, cit. en BRENDA ANGÉLICA LARA SUBIABRE. “Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial”, en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 17, n.º 33, 2018, pp. 101 a 111, disponible en [<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/515>], p. 102.

106 Ídem.

107 RODRÍGUEZ MENDOZA. “Clima escolar y calidad educativa en la Institución Educativa Argentina - Lima, 2018”, cit., p. 52.

Así mismo, estas prácticas deben estar motivadas hacia el diseño de estrategias de cambio para mejorar la educación, situación que ha servido para forjar el camino de la investigación. La relación que indica el sujeto-objeto expresada en la investigación-acción es reactiva si va de la mano con el desarrollo de la autorreflexión pedagógica. Además, se debe optar por la “implementación de modelos educativos innovadores, de metodologías, técnicas, de la creación de nuevas herramientas y materiales que ayuden al aprendiz a construir el conocimiento de una forma cada vez más facilitada”<sup>108</sup>. Por ende, es imperativo el realce de la aplicación de prácticas pedagógicas que actúen de manera eficiente en el ámbito educativo.

Así pues, se han tomado en cuenta las razones científicas y teóricas que aporta la investigación, tales como promover la investigación-acción en el desempeño de la función docente en las prácticas cualitativas pedagógicas, en las prácticas socioeducativas de enseñanza, entre otras, a fin de “consolidar un perfil de maestros competentes en habilidades investigadoras capaces de transformar su realidad”<sup>109</sup>. Esto se relaciona con la influencia de la formación de competencias de investigación-acción en los docentes formadores y acompañantes pedagógicos; a su vez, se puede destacar que cuando estos tomen conciencia de la labor que realizan, se podrá fomentar el desarrollo de capacidades de investigación que llevarán a la innovación pedagógica a las diferentes instituciones educativas donde estos profesionales laboran.

En ese sentido, la investigación realizada permitió dar cuenta de la relación positiva que la investigación-acción ejerce sobre las prácticas pedagógicas de los docentes formadores y los acompañantes pedagógicos. Por tanto, los resultados suponen que la aplicación adecuada de cada uno de los componentes de la metodología empleada, tales como la problematización, el diagnóstico, el planteamiento, la existencia de una propuesta de cambio y la autorreflexión son útiles para mejorar la labor docente, pues “se busca promover el empleo de la investigación en el aula”<sup>110</sup>.

---

108 LÓPEZ VELÁZQUEZ, CARMONA MONTES DE OCA y VERCHIER HUIZAR. “La investigación-acción como metodología para mejorar la práctica docente: tres casos en México”, cit., p. 39.

109 PALENCIA SALAS. “La investigación en la práctica educativa de los docentes”, cit., p. 109.

110 *Ibid.*, p. 110.

La situación reflexiva es de gran importancia y pertinencia para el sistema educativo, puesto que los docentes participantes de los programas educativos pueden llegar a transformar la realidad educativa a partir de dichas acciones. También es fundamental repensar en la educación como una tarea que corresponde a todos los actores del sistema educativo. Cabe resaltar que si los profesores capacitados hacen eco de las capacitaciones recibidas, es decir, si se convierten en el efecto multiplicador del buen desempeño, es factible que dentro de la educación peruana se genere un nivel de competencias epistemológicas de la educación mediante la investigación-acción que repercuta en los claustros de capacitación y que transforme la educación a nivel nacional, lo que puede incidir, al final, no solo en el progreso educativo, sino también en otros ámbitos de la vida cotidiana.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALDERETE GÜERE, GADY. “Investigación acción y pensamiento crítico en estudiantes de Huancayo” (tesis doctoral), Huancayo, Perú, Universidad Nacional del Centro del Perú, 2019, disponible en [<http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/5721>].
- AMBRÚSTOLO, MARIELA; MARINA MIGUELES, MARÍA BETINA BERARDI y CLAUDIA ZÁRATE. “Interacción entre la extensión y la investigación-acción para el abordaje de una problemática en el sector productivo marplatense”, en *+E: Revista de Extensión Universitaria*, n.º 9, 2018, pp. 195 a 212, disponible en [<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7856>].
- AVELLANEDA AVELLANEDA, YENNY TATIANA. “La innovación de la práctica educativa como lugar de resistencia del maestro”, en *Revista Educación y Ciudad*, n.º 32, 2017, pp. 121 a 130, disponible en [<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1634>].
- BARBA-MARTÍN, RAÚL; GONZALO MARTÍN PÉREZ y JOSÉ BARBA-MARTÍN. “Nuevas perspectivas para el aprendizaje cooperativo desde la investigación-acción: El trabajo colaborativo del claustro y la formación docente”, en *La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz*, n.º 10, 2015, pp. 85 a 95.
- BARRÓN TIRADO, CONCEPCIÓN. “Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión”, en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, n.º 1, 2015, pp. 35 a 56, disponible en [<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6436>].
- BBC NEWS MUNDO. “Pruebas PISA: qué países tienen la mejor educación del mundo (y qué lugar ocupa América Latina en la clasificación)”, 3 de diciembre de 2019, disponible en [<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-50643441>].



- BOLSEGUÍ, MILAGROS y GISELA SALCEDO. “El rol de la investigación acción en la construcción de una reforma curricular para el tercer milenio”, en *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 2, n. 1, 2001, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/410/41020105.pdf>].
- BOTELLA NICOLÁS, ANA MARÍA y PABLO RAMOS RAMOS. “Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica”, en *Perfiles Educativos*, vol. 41, n.º 163, 2019, pp. 127 a 141, disponible en [[http://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/58923](http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58923)].
- BURGOS CALDERÓN, DEIVYS BRIAN y JOSÉ EDUARDO CIFUENTES GARZÓN. “La práctica pedagógica investigativa”, en *Horizontes Pedagógicos*, vol. 17, n.º 2, 2016, pp. 118 a 127, disponible en [<https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/17210>].
- CABALLERO RODRÍGUEZ, KATIA y ANTONIO BOLÍVAR. “El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación”, en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, n.º 1, 2015, pp. 57 a 77, disponible en [<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6446>].
- CABRERA MORGAN, LIZA. “La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima”, en *Educación*, vol. 26, n.º 51, 2017, pp. 137 a 157, disponible en [<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19289>].
- CAMPAYO MUÑOZ, EMILIA y ALBERTO CABEDO MAS. “Investigación-acción como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España”, en *Psychology, Society, & Education*, vol. 10, n.º 1, 2018, pp. 15 a 36, disponible en [<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psyse/article/view/1767>].

- CANTILLO HOYOS, BETTY y MANUEL CALABRIA. “Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de tercer grado de básica primaria” (tesis de maestría), Barranquilla, Colombia, Universidad de la Costa, 2018, disponible en [<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/61>].
- CAÑIZÁLEZ MESA, NATALIA ELIZABETH y FRANZ ALBERTO BENAVIDES ROZO. “La didáctica como herramienta de la reflexión docente”, en *Educación y Territorio*, vol. 6, n.º 11, 2016, pp. 105 a 145, disponible en [<https://jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/48>].
- CÁRCAMO, RODRIGO A. y PABLO J. CASTRO. “Concepciones sobre el aprendizaje de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Magallanes y docentes en ejercicio en la educación básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile”, en *Formación Universitaria*, vol. 8, n.º 5, 2015, pp. 13 a 24, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373544192003>].
- CARRANZA PEÑA, MARÍA GUADALUPE y MARÍA VIRGINIA CASAS SANTÍN. “Reflexionar desde la práctica docente: un análisis desde las teorías implícitas”, en *Memoria Electrónica: XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, México, 2015, pp. 1 a 10, disponible en [<http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/978/1/0495.pdf>].
- CHÁVEZ VERA, KERWIN JOSÉ y YENIRETH TRIAS. “Formación de investigadores noveles mediante el aprendizaje cooperativo”, en *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 32, n.º 7, 2016, pp. 455 a 460, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/310/31048480027.pdf>].
- COLMENARES E., ANA MERCEDES y MARÍA LOURDES PIÑERO M. “La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas”, en *Laurus*, vol. 14, n.º 27, 2008, pp. 96 a 114, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>].

- COSTA, LORENNIA S. O.; VICTOR F. A. BARROS, MÁRCIA C. R. LOPES y LUCIANA P. MARQUES. “La formación docente y la educación de jóvenes y adultos: análisis de la práctica pedagógica para la enseñanza de ciencias”, en *Formación Universitaria*, vol. 8, n.º 1, 2015, pp. 3 a 12, disponible en [[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So718-50062015000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-50062015000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en)].
- DE LA CRUZ, RODRI; LUIS CASAS y RICARDO LUENGO. “Nueva metodología cualitativa para el estudio de las concepciones implícitas docentes”, en *Sciéndo: Ciencia para el Desarrollo*, vol. 21, n.º 3, 2018, pp. 279 a 284, disponible en [<https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/2057>].
- DÍAZ BAZO, CARMEN DEL PILAR. “La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura”, en *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 10, n.º 20, 2017, pp. 159 a 182, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281056021010.pdf>].
- DIOSES VALLADARES, FRANCISCO JAVIER. “Estrategias metodológicas para la gestión de la calidad en la investigación de los docentes universitarios de la Universidad Nacional de Tumbes” (tesis de maestría), Lambayeque, Perú, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2019, disponible en [<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/7665>].
- FARÍAS MARTÍNEZ, GABRIELA MARÍA y MARÍA SOLEDAD RAMÍREZ MONTOYA. “La formación reflexiva de los docentes mediante el desarrollo del portafolio electrónico de evidencias”, en *Memorias del IX Congreso Nacional Investigación Educativa*, Mérida, México, 2007, disponible en [[http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/cn\\_02.pdf](http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/cn_02.pdf)].
- FERNÁNDEZ, MARÍA BEATRIZ y DANIEL JOHNSON M. “Investigación-acción en formación de profesores: desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica”, en *Psicoperspectivas*, vol. 14, n.º 3, 2015, pp. 93 a 105, disponible en [<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/626>].

- FUENTES MEJÍA, CRISTINA. “Investigación en educación: de la práctica docente a los aspectos epistemológicos, éticos y sociales”, en *Praxis y Saber*, vol. 6, n.º 11, 2015, pp. 235 a 244, disponible en [[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/3581](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/3581)].
- GALÁN, BISMAR. “Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente”, en *RECIE Revista Caribeña de Investigación Educativa*, vol. 1, n.º 1, 2017, pp. 18 a 33, disponible en [<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/54>].
- GALINDO DÍAZ, VIRGINIA. “Acompañamiento pedagógico y el desempeño docente en las áreas de comunicación y matemática del III ciclo de educación básica regular de la UGEL 06 Ate 2017” (tesis doctoral), Lima, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, 2018, disponible en [<https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2044>].
- GARCÍA LAGUNA, GLICERIO FAUSTO. *Formulación de lineamientos de políticas y procedimientos para la selección, evaluación y promoción de formadores de instituciones de educación superior*, Lima, SINEACE y ProCalidad, 2018, disponible en [<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1078966/Formulaci%C3%B3ndelineamientosdepol%C3%ADticasyprocedimientos20200730-107894-1acrypym.pdf>].
- GARCÍA CHÁVEZ, EDELINA. “Programa de capacitación docente crítico, reflexivo y democrático para mejorar la formación continua de las profesoras, en la Institución Educativa Estatal N.º 1600 de la provincia de Pacasmayo - 2015” (tesis doctoral), Lima, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, 2016, disponible en [<https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/924>].
- GARCÍA, DACIL. “Dimensión humana y axiológica de la praxis pedagógica del formador de formadores”, en *Educación Superior y Sociedad*, vol. 19, n.º 19, 2017, pp. 43 a 69, disponible en [<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/11>].

GUERRERO FAGUA, NELSON. “Proyectos pedagógicos de aula: una mirada conceptual de la práctica pedagógica investigativa de profundización”, en *Rastros y Rostros del Saber*, vol. 3, n.º 4, 2018, pp. 102 a 110, disponible en [<https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2406/1/PPS-1056.pdf>].

HERNÁNDEZ DEL CAMPO, MÓNICA PAZ; ALBERTINA DEL CARMEN QUEZADA BRAVO y MARÍA PATRICIA VENEGAS MEJÍAS. “Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión”, en *Educación y Educadores*, vol. 19, n.º 3, 2016, pp. 357 a 369, disponible en [<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6478>].

HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO; CARLOS FERNÁNDEZ COLLADO y MARÍA DEL PILAR BAPTISTA LUCIO. *Metodología de la investigación*, México, D. F., McGraw-Hill, 2014.

HUAMANI ARREDONDO, FREDDY. “Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en la Institución Educativa Manuel Gonzales Prada, 2016”, en *Logos*, vol. 7, n.º 1, 2017, pp. 1 a 10, disponible en [<http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/LOGOS/article/view/1431>].

HUAIRE INACIO, EDSON JORGE y HERNÁN ALFONSO ARTETA HUERTA. “Diferencias en las concepciones sobre el aprendizaje que adoptan los estudiantes de una universidad privada y una pública de Lima”, en *Psciencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, vol. 10, n.º 2, 2018, pp. 1 a 12, disponible en [<http://www.psciencia.org/10/2/25>].

KANE, RUTH; SUSAN SANDRETTO y CHRIS HEATH. “An investigation into excellent tertiary teaching: emphasising reflective practice”, en *Higher Education*, vol. 47, n.º 3, 2004, pp. 283 a 310.

KARLSEN, JAMES y MIREN LARREA. *Desarrollo territorial e investigación acción: innovación a través del diálogo*, Bilbao, Instituto Vasco de Competitividad y Universidad de Deusto, 2015.

- LARA SUBIABRE, BRENDA ANGÉLICA. “Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial”, en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 17, n.º 33, 2018, pp. 101 a 111, disponible en [<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/515>].
- LENCINAS, VERÓNICA; FIORELA NATALONI, SUSANA HANNOVER SAAVEDRA, TITO GUSTAVO VILLANUEVA, SOFÍA LACOLLA, MARCELA LÓPEZ e IVÁN GUSTAVO ZABCZUK. “Investigación-acción: una oportunidad para generar conocimiento desde la práctica profesional de bibliotecarios y archiveros en Córdoba”, en *Revistas Prefacios*, vol. 1, n.º 1, 2017, pp. 38 a 52, disponible en [<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/PREFACIO/article/view/18387>].
- LEÓN PALENCIA, ANA CRISTINA. “Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: estado de la cuestión”, en *Pedagogía y Saberes*, n.º 44, 2016, pp. 93 a 103, disponible en [<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4067/3494>].
- LINDO, IVETT FRANCISCA y CARLOS ALBERTO ZÚÑIGA GONZÁLEZ. “Metodologías para analizar los factores que limitan al docente en la integración inclusiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales”, en *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, vol. 3, n.º 5, 2017, pp. 690 a 699, disponible en [<https://www.camjol.info/index.php/RIBCC/article/view/5942>].
- LIVIER MARTÍNEZ, NADIA; EDITH INÉS RUIZ AGUIRRE, ROSA MARÍA GALINDO GONZÁLEZ y LETICIA GALINDO GONZÁLEZ. “La investigación acción en el trabajo colaborativo colegiado como estrategia para mejorar la práctica docente”, en *Campus Virtuales*, vol. 4, n.º 1, 2015, pp. 56 a 64, disponible en [<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/69>].
- LÓPEZ CANCINO, CLARA LUZ. “Motivar la actitud en clases de religión en escolares de III medio de la región Metropolitana” (tesis de licenciatura), Santiago de Chile, Universidad Finis Terrae, 2017, disponible en [<http://repositorio.uft.cl/xmlui/handle/20.500.12254/1332>].

LÓPEZ PASTOR, VÍCTOR MANUEL; CARLOS RUANO HERRANZ, ÁLVARO HERNANGÓMEZ GÓMEZ, ANA MARÍA CABELLO DIMAS, BEATRIZ HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, BEATRIZ SÁNCHEZ GARCÍA, GUSTAVO GARCÍA MARCOS, HÉCTOR ROLDÁN FUENTETAJA, JAVIER HERRERO HERRERO, JOAQUÍN BARRIOS MARTÍN, JORGE EGIDO PLAZA, JORGE GONZÁLEZ RUANES, JUAN SÁEZ LAGUNA, LETICIA ÁLVAREZ ROMANO, LUÍS ALBERTO GONZALO ARRANZ, MARÍA JESÚS MUÑOZ MOLINA, MIGUEL ÁNGEL RAMOS BENITO, MIGUEL PEDRAZA GONZÁLEZ, ROBERTO VACAS SAN MIGUEL, SARA REGIDOR SANZ y DIEGO LUCÍA OTERO. “Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz”, en *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, n.º 29, 2016, pp. 270 a 279, disponible en [<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/42494/25497>].

LÓPEZ VELÁZQUEZ, RAÚL; NANCY CARMONA MONTES DE OCA y LEMIA DANIELA VERCHIER HUIZAR. “La investigación-acción como metodología para mejorar la práctica docente: tres casos en México”, en *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, n.º 2, 2020, pp. 38 a 60, disponible en [<https://raco.cat/index.php/UTE/article/view/372552>].

LOYOLA MARQUEZADO, MILAGRITO CAROLINA. “Influencia del monitoreo y acompañamiento pedagógico en el desempeño docente en instituciones educativas de nivel inicial, años 2016, 2017, 2018” (tesis de maestría), Trujillo, Perú, Universidad Nacional de Trujillo, 2019, disponible en [<https://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/14467>].

LOZANO PINO, JUAN JOSÉ. “La investigación acción mejora la formación inicial del profesorado de educación física” (tesis doctoral), Palencia, España, Universidad de Extremadura, 2007, disponible en [<https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/473>].

MAMANI MAMANI, PABLO ROLANDO. “El liderazgo pedagógico y su relación con el acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas de nivel primario”, en *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado de la Una Puno*, vol. 9, n.º 2, 2020, pp. 1.601 a 1.609, disponible en [<http://revistas.unap.edu.pe/epg/index.php/investigaciones/article/view/2131>].

- MARÍN GONZÁLEZ, FREDDY VALMORE; LORENA DE JESÚS CABAS VÁSQUEZ, LUIS CARLOS CABAS VÁSQUEZ y ANA JUDITH PAREDES. “Formación integral en profesionales de la ingeniería. Análisis en el plano de la calidad educativa”, en *Formación Universitaria*, vol. 11, n.º 1, 2018, pp. 13 a 24, disponible en [<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/1851>].
- MARÍN QUINTERO, ÁNGEL EDUARDO. “Teorías implícitas sobre la enseñanza en los ingenieros de sistemas que se desempeñan como docentes en las universidades de la ciudad de Ibagué” (tesis de maestría), Ibagué, Colombia, Universidad de Tolima, 2015.
- MARTÍNEZ, CARLOS DARÍO; CARLOS ALBERTO VANEGAS, IRMA VICTORIA DEL PILAR HOYOS, OSCAR ALIRIO ARIAS SERRANO y MARCELA LÓPEZ. “El acompañamiento pedagógico como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la formación impartida por los instructores del Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA, Colombia”, en *Revista Tecnología y Productividad*, vol. 3, n.º 3, 2018, pp. 21 a 29, disponible en [<http://revistas.sena.edu.co/index.php/rtyp/article/view/1556>].
- MARTÍNEZ DÍAZ, JOSÉ LUIS; ROSA MARÍA VALLEJO CAMACHO y MARÍA ISABEL VARGAS CALANDA. “Dinámica de la subjetividad en la formación de profesores para la educación secundaria”, en *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 6, n.º 11, 2015, pp. 54 a 73, disponible en [<https://rediech.org/estados/files/original/0093e5c5f46d867b053caf3cb591ec61.pdf>].
- MAYTA CARUAJULCA, MARSELLANO. “Aplicación de estrategias del sociodrama para desarrollar la competencia convive respetándose a sí mismo y a los demás, en los estudiantes de 4 años de la IEI N.º 821213, Succhapampa, Celendín, 2016” (tesis de licenciatura), Cajamarca, Perú, Universidad Nacional de Cajamarca, 2017, disponible en [<https://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/2421>].
- MÉNDEZ FIGUEROA, JOSÉ JOEL y LUIS EDGAR JAMINTON VILLEGAS. “Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en una institución educativa pública, Julcán, La Libertad, 2018” (tesis de maestría), Trujillo, Perú, Universidad Católica Trujillo, 2019, disponible en [<http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/600>].



- MÉNDEZ GARRIDO, JUAN MANUEL y SARA CONDE VÉLEZ. “La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 21, n.º 1, 2018, pp. 17 a 31, disponible en [<https://revistas.um.es/reifop/article/view/270591>].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “Norma técnica: Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en la educación básica para el año 2019”, Lima, Minedu, 2019, disponible en [<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6666>].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “Norma técnica: Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en instituciones educativas focalizadas de la educación básica regular para el período 2020-2022”, Lima, Minedu, 2019, disponible en [<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6777>].
- MUÑOZ GIRALDO, JOSÉ FEDERMAN; JOSEFINA QUINTERO CORZO y RAÚL ANCÍZAR MUNÉVAR MOLINA. “Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, n.º 1, 2002, pp. 1 a 15, disponible en [<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a4.pdf>].
- MUÑOZ OLIVERO, JUAN ARIEL; CAROLINA PILAR VILLAGRA BRAVO y SEGUNDO EDGARDO SEPÚLVEDA SILVA. “Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA)”, en *Folios*, n.º 44, 2016, pp. 77 a 91, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf>].
- MURILLO ARANGO, GABRIEL JAIME. “Pedagogía biográfica en los bordes”, en *Revista del IICE*, n.º 41, 2017, pp. 47 a 58, disponible en [<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5157>].

- MURRAIN, ELIZABETH; NUBIA FARID BARRERA y YAMILE VARGAS. "Cuatro reflexiones sobre la docencia", en *Repertorio de Medicina y Cirugía*, vol. 26, n.º 4, 2017, pp. 242 a 248, disponible en [<https://revistas.fucsalud.edu.co/index.php/repertorio/article/view/55>].
- OLAYA, ALEJANDRO y JACKELINE RAMÍREZ. "Tras las huellas del aprendizaje significativo, lo alternativo y la innovación en el saber y la práctica pedagógica", en *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 13, n.º 2, 2015, pp. 117 a 125, disponible en [<https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2069>].
- PACHECO ALE, AUREA GLADIS. "El acompañamiento pedagógico de los directores y el desempeño laboral de los docentes de las instituciones educativas de educación primaria del distrito de José Luis Bustamante y Rivero, Arequipa 2016" (tesis de maestría), Arequipa, Perú, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, 2016, disponible en [<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/2467>].
- PALECHOR JIMÉNEZ, ERIKA; PAOLA ANDREA MERA MEDINA y CRISTINA ANDREA ZÚÑIGA QUILINDO. "Prácticas pedagógicas emergentes: retos para una enseñanza situada", en *Plumilla Educativa*, vol. 18, n.º 2, 2016, pp. 53 a 78, disponible en [<https://revistas.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1957>].
- PALENCIA SALAS, VIVIANA. "La investigación en la práctica educativa de los docentes", en *Revista Educación y Ciudad*, n.º 38, 2020, pp. 107 a 118, disponible en [<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2321>].
- PARRA, CLAUDIA LUCÍA; GUSTAVO ADOLFO ANGULO MENDOZA y LEONEL HUMBERTO RODRÍGUEZ MORALES. "Formación investigativa en estudiantes de pregrado mediante entornos de aprendizaje móvil con APPS", en *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n.º 61, 2017, pp. 1 a 14, disponible en [<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/929>].

- PEDRAZA GONZÁLEZ, MIGUEL ÁNGEL. “La investigación-acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de educación física en la escuela rural” (tesis doctoral), Valladolid, Universidad de Valladolid, 2011, disponible en [<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/854>].
- QUISPE RAFAEL, KATHERINE ERIKA. “Impacto del acompañamiento pedagógico y su relación con las prácticas docentes del nivel de educación primaria del distrito de Hualgayoc, provincia de Hualgayoc - Cajamarca 2016” (tesis de licenciatura), Arequipa, Perú, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, 2018, disponible en [<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9771>].
- QUISPE TORRES, FRANK ANTONIO. “Relación entre la investigación acción y la gestión educativa en la Institución Educativa emblemática Santo Tomás del distrito de Santo Tomás provincia Chumbivilcas - Cusco - 2017” (tesis de maestría), Arequipa, Perú, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, 2018, disponible en [<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/6988>].
- RIVAS PLATA ÁLVAREZ, MARÍA DEL ROSARIO. “Prácticas lectoras tradicionales de los acompañantes pedagógicos”, en *Unifé. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, n.º 21, 2015, pp. 51 a 56, disponible en [<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1054>].
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, MARÍA DEL PILAR. “Evaluación de un programa de formación del profesorado universitario basado en el modelo de investigación-acción desde una perspectiva pedagógico-curricular por competencias” (tesis doctoral), Sevilla, Universidad de Sevilla, 2016, disponible en [<https://idus.us.es/handle/11441/34775>].
- RODRÍGUEZ MENDOZA, EDWARD. “Clima escolar y calidad educativa en la Institución Educativa Argentina - Lima, 2018”, en *Revista Gobierno y Gestión Pública*, vol. 5, n.º 1, 2018, pp. 51 a 72, disponible en [<https://revistagobiernoygestionpublica.usmp.edu.pe/index.php/RGGP/article/view/143>].

- ROJAS VALLADARES, ADALIA LISETT y GRACIELA SORIA LEÓN. “Reflexiones acerca de la profesionalización docente en función de la calidad de los procesos universitarios, en la Universidad Metropolitana del Ecuador”, en *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 8, n.º 2, 2016, pp. 196 a 201, disponible en [[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202016000200026](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000200026)].
- ROMERO, ERICK. “La investigación acción: métodos de investigación”, en *Revista Illari*, n.º 2, 2016, pp. 88 a 90, disponible en [<http://201.159.222.12/handle/56000/438?mode=full>].
- ROZO DUEÑAS, OVER WILMAR. “Desarrollo de relaciones y habilidades formativas para la investigación en el profesorado a partir del abordaje de cuestiones sociocientíficas” (tesis doctoral), Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2020, disponible en [<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11970>].
- RUFFINELLI, ANDREA. “Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa”, en *Educação e Pesquisa*, vol. 43, n.º 1, 2017, pp. 97 a 111, disponible en [<https://www.scielo.br/j/ep/a/mGsrBGcYRYCXBL5Yvf7NgSz/?lang=es>].
- RUIZ BERNARDO, PAOLA; LUCÍA SÁNCHEZ TARAZAGA VICENTE y ROSA MATEU PÉREZ. “La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad del prácticum de magisterio”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 21, n.º 1, 2018, pp. 33 a 49, disponible en [<https://revistas.um.es/reifop/article/view/277681>].
- SAKER GARCÍA, JANETH y CECILIA CORREA DE MOLINA. *Saber y práctica pedagógica: aulas abiertas a la investigación educativa*, Barranquilla, Colombia, Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2015, disponible en [<https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/1133>].

- SANABRIA ARDILA, LUISA MARÍA. “Transformación del canon literario formativo para contribuir en el desarrollo de la competencia lectora y el deleite literario desde la novela colombiana femenina del siglo XXI” (tesis de maestría), Ibagué, Colombia, Universidad del Tolima, 2018, disponible en [<http://repository.ut.edu.co/handle/001/2599>].
- SAÑUDO, LYA. “La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica”, en *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, n.º 1, 2005, pp. 665 a 684, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/551/55130164.pdf>].
- TOBÓN, SERGIO; JORGE EDUARDO MARTÍNEZ, ELISEO VALDEZ ROJO y TANIA QUIRIZ. “Prácticas pedagógicas: análisis mediante la cartografía conceptual”, en *Revista Espacios*, vol. 39, n.º 53, 2018, pp. 31 a 46, disponible en [<http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.html>].
- TORRES CÉSPEDES, MARTHA DEL PILAR. “Desempeño docente y el acompañamiento pedagógico de los docentes formadores de la Especialidad de Educación Primaria del IPNM-Monterrico” (tesis de maestría), Lima, Universidad César Vallejo, 2019, disponible en [<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39133>].
- VANEGAS ORTEGA, CARLOS MARIO y ADRIÁN RODRIGO FUENTEALBA JARA. “Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores”, en *Perspectiva Educativa*, vol. 58, n.º 1, 2019, pp. 115 a 138, disponible en [<http://perspectivaeducacional.cl/index.php/educacional/article/view/780>].
- VILLEGAS, MARÍA MARGARITA; AIDA GONZÁLEZ PONS, GEYNNI PICHARDO MANCEBO y FREDY ENRIQUE GONZÁLEZ. “Conocimientos alcanzados y valoración del progreso de los participantes al culminar la Especialidad en Acompañamiento Pedagógico. El caso de la cuarta cohorte”, en *Revista de Investigación*, vol. 42, n.º 95, 2018, pp. 125 a 153, disponible en [<https://www.redalyc.org/journal/3761/376160247007/376160247007.pdf>].

WILLIAMS, RUTH y LEXIE GRUDNOFF. “Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers’ perceptions of reflection for practice”, en *Reflective Practice*, vol. 12, n.º 3, 2011, pp. 281 a 291.

YANA SALLUCA, MARISOL y HECTOR ADCO VALERIANO.  
“Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno, Perú”, en *Revista de Investigaciones Altoandinas*, vol. 20, n.º 1, 2018, pp. 137 a 148, disponible en [[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-29572018000100013](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-29572018000100013)].



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,  
en agosto de 2021

Se compuso en caracteres Minion Pro de 11 y 9 pts.

Bogotá, Colombia