

Acompañamiento de aula y modelamiento pedagógico. Evaluación de experiencia y desafíos para estos procesos

CLASSROOM ACCOMPANIMENT AND PEDAGOGICAL MODELLING.
EVALUATION OF EXPERIENCE AND CHALLENGES FOR THESE PROCESSES

Virginia Maray Hernández*, Felipe Berrios Ayala**

Recibido: junio 6, 2023. Aceptado: agosto 9, 2023

Resumen: El fortalecimiento de las competencias docentes de modo práctico y contextualizado constituye un desafío importante dentro de los procesos orientados a la mejora de las prácticas pedagógicas, y es en este contexto que el acompañamiento de aula y modelamiento pedagógico se presenta como una herramienta posible de implementar en establecimientos educacionales. El siguiente trabajo describe y evalúa la experiencia de implementación de un proceso de este tipo realizado en cuatro establecimientos de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, buscando contribuir al análisis sobre la efectividad que puede alcanzar esta herramienta pedagógica e indicar algunos desafíos generales que puedan ser útiles para futuras implementaciones.

Palabras clave: Educación, acompañamiento de aula, modelamiento pedagógico, proceso, prácticas pedagógicas.

Abstract: The strengthening of teacher's competences in a practical and contextualized way makes an important challenge within those processes oriented to improve the pedagogical practices, and it is in this context that the classroom accompaniment and pedagogical modelling are introduced as a tool possible to be implemented in educational centers. The following work describes and evaluates the experience of implementation of a process of this type brought about in four centers of the Metropolitan Region in Santiago city, Chile, in an attempt to contribute to the analysis of the effectivity that this pedagogical tool can reach and to show some general challenges that may be useful in future implementations.

Key words: Education, classroom accompaniment, pedagogical modelling, process, pedagogical practices

Introducción

El proceso de acompañamiento al aula y modelamiento pedagógico tiene por principal objetivo potenciar las capacidades pedagógicas de un docente (docente asesorado) por medio de una transferencia reflexiva de conocimientos y/o experiencias que otro docente (docente asesor) ha logrado alcanzar. Se trata de un trabajo

*Magíster en Lingüística aplicada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Afiliación institucional: Corporación Educacional Focoescuela. Correo electrónico: vmaray@focoescuela.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5864-0663>

**Doctor en Filosofía Política y Moral. Afiliación institucional: Universidad de Chile. Correo electrónico: fbayala@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3431-9565>

que implica tanto una relación profesional como una relación humana de empatía entre dos o más profesionales de la educación, que comparten un mismo objetivo asociado al aprendizaje de un grupo de estudiantes. Si bien es cierto, todos los docentes contamos con una formación inicial y la experiencia en aula constituye una continua herramienta de fortalecimiento de nuestras prácticas pedagógicas, el trabajo y reflexión individual a partir de ello presenta sus limitaciones (Day, 2005), dado que los requerimientos para mejorar las prácticas pedagógicas suelen tener carácter multi-dimensional. Es en este sentido que “el desarrollo profesional a lo largo de la carrera es necesario para todos los docentes, con el fin de mantenerse al ritmo del cambio y de revisar y renovar sus conocimientos, destrezas e ideas” (Day, 2005, p. 14), pero dicho desafío de desarrollo profesional no siempre puede ser cubierto por las posibilidades que cada docente presenta para desarrollar estudios de postítulo o maestrías (factores en los que influye, por ejemplo, la propia carga de trabajo que cada docente posee). En este contexto, dentro del campo de las asesorías pedagógicas que es posible realizar, se encuentran los procesos de acompañamiento al aula y modelamiento que, entre otras variables, corresponden a acciones contextualizadas, dado que se insertan en prácticas con grupos de estudiantes, niveles y asignaturas específicas, buscando responder a los requerimientos que docentes presenten en sus desempeños prácticos y continuos.

Tomando en cuenta el propósito y contexto general descrito, desde la Corporación Educacional Focoescuela¹, hemos llevado adelante un proceso de acompañamiento de aula y modelamiento en cuatro establecimientos educacionales de la zona sur de la Región Metropolitana (Santiago, Chile), del cual presentamos los antecedentes, análisis y evaluación; esta última realizada a partir de las opiniones, comentarios y sugerencias emitidas por nueve docentes que han recibido acompañamiento de aula entre los años 2019 y 2022. Esperamos con esto contribuir a la discusión y evaluación pedagógica general en torno a este tipo de asesorías, considerando algunas de sus fortalezas y debilidades como orientaciones para futuras prácticas de acompañamiento, en tanto parte de los desafíos que enfrentamos buscando mejoras en las prácticas pedagógicas contextualizadas.

I. Breve descripción del marco teórico

En términos generales, dentro de las bases teóricas que sostienen asesorías pedagógicas que se traducen en acompañamiento al aula y modelamiento, podemos encontrar consideraciones sobre tres elementos fundamentales:

- La selección o determinación de un modelo de asesoría.
- El requerimiento de contextualizar el contenido de la asesoría.
- La necesidad de establecer confianzas profesionales y personales entre los docentes involucrados en el proceso.

1 www.focoescuela.cl

La conjugación de estos vectores posee una importancia basal para que los procesos de acompañamiento y modelamiento se proyecten formativamente y no se reduzcan a una preocupación puramente administrativa que escaso impacto logrará tener en el ámbito de mejoras en las prácticas pedagógicas reales. De acuerdo con lo sostenido por Nieto (2001), el asesoramiento involucra a una parte que presta apoyo o ayuda y a otra parte que lo recibe. Esa relación de ayuda puede implicar un amplio espectro de *actividades* y puede adoptar formas diferentes y complementarias tales como exhortación, provisión, formación, indagación o coordinación (Nieto y Portela, 1999, p. 148-149).

En relación con la implementación de estos procesos, el mismo autor describe tres modelos diferentes de asesoramiento: el Modelo de Intervención, el Modelo de Facilitación y el Modelo de Colaboración. Para este estudio, no obstante, hemos considerado la formulación de estos modelos de acuerdo con la sistematización que realizan Leiva-Guerrero y Vásquez (2019), que presentamos a continuación en la Tabla 1:

Tabla 1

Modelos educativos de acompañamiento docente

Dimensiones	Modelo de intervención	Modelo de facilitación	Modelo de colaboración
Concepción epistemológica	Servicio técnico	Apoyo	Mutua formación
Enfoque prioritario de la intervención	Ente resolutivo. Punto de vista del observador, asesor y/o acompañante.	Asesor orientador. Docente debe encontrar sus propias soluciones.	Figura de coach. Construcción conjunta y colaborativa, interdependiente y recíproca.
Finalidad de la intervención	Remedial.	Enriquecedora-preventiva.	Cooperadora.
Relación	Directiva, dominada por el asesor (diagnóstico y prescripción experta).	De apoyo, dominada por el docente (asesor como recurso para el profesor).	Colaborativa, dominada por ambos agentes (toma de decisiones en conjunto).

(Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019, p. 231)

Sin duda, la determinación del modelo a seguir requiere “examinar o valorar el contenido del asesoramiento, y consecuentemente, los propósitos y destinatarios últimos que orientan esa relación entre profesionales” (Nieto, 2001, p. 149), a partir de lo cual -y dado el objetivo de estimular transferencias reflexivas de conocimientos y

experiencias entre docentes- orientamos nuestra implementación de acuerdo con lo descrito en el Modelo Colaborativo. Dentro de este modelo, el acompañamiento en el aula se entiende como un ejercicio:

basado en la interdependencia entre el acompañante y el docente acompañado. En esencia, se presenta una visión de formación mutua y recíproca, donde la toma de decisiones relativa a la resolución de problemas es consensual, ejercida por el facilitador y por el profesor en condiciones de igualdad de estatus y responsabilidad compartida. (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019, p. 232)

Consecuente con esta definición, el Modelo Colaborativo permite que docentes asesorados y docentes asesores materialicen un trabajo conjunto desde el diseño de las intervenciones pedagógicas hasta la evaluación de estas, tal y como lo describen las categorías de análisis de los modelos que presentamos en la Tabla 2:

Tabla 2

Categorías para análisis de los modelos de acompañamiento docente

Dimensión	Tipo de modelo	Categorías
Modelos de acompañamiento docente	Intervencionista	Iniciativas desde directivos. Enfoque de intervención resolutive. Finalidad remedial. Relación directiva.
	Facilitador	Iniciativa desde profesores. Enfoque de intervención reflexiva. Finalidad preventiva. Relación de apoyo.
	Colaboración	Iniciativas consensuadas. Enfoque de intervención conjunta. Finalidad coayuda. Relación colaborativa.

(Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019, p. 237)

El diseño de las intervenciones pedagógicas (la planificación de clases) en que interactúan docentes asesorados y docentes asesores debe tener en vista dos elementos cruciales: por una parte, los requerimientos en términos de objetivos, habilidades y contenidos a revisar (de acuerdo con las disposiciones curriculares por nivel y su secuenciación), así como también el contexto concreto de aprendizaje que presenta el grupo de estudiantes en que la clase se realiza, pues, conforme lo sostenido por Salazar y Márquez (2012),

El trabajo docente, principalmente el que se relaciona con la preparación de la enseñanza y la organización del proceso de trabajo en el aula, constituyen importantes factores que influyen en los aprendizajes de sus estudiantes. En este sentido, la docencia eficaz y eficiente es inexcusablemente consecuencia del conjunto de disposiciones, saberes y prácticas de diferentes actores e instituciones que se entrelazan en el campo educativo. (p. 12)

En este sentido, en el estudio sobre características de sistemas de apoyos y asesorías escolares (dentro del marco institucional chileno) que realizaron Alcaíno y Bellei (2015), se sostiene que “los actores relevan el diagnóstico como punto de partida de cualquier asesoría dada la importancia que asignan a que los apoyos sean contextualizados a las necesidades de cada escuela y de acuerdo con su realidad específica” (p. 24). Debemos considerar, entonces, que los procesos de acompañamiento al aula y modelamiento no se enmarcan en procesos de estandarización de prácticas docentes, sino principalmente dentro del campo de adaptación, exploración o elaboración de herramientas pedagógicas (didácticas, metodológicas, evaluativas, entre otras) que potencien la práctica permanente de los docentes de aula en relación con las características de sus grupos de estudiantes. Segovia (2010) tiene presente este elemento cuando señala que:

El cambio en educación y el aprendizaje del profesorado y de la escuela son más fáciles de generar y sostener si existen sistemas de apoyo integrados que actúen desde modelos constructivistas y colaborativos. En este contexto la ayuda debe hacerse en forma rigurosamente respetuosa de las realidades y posibilidades del centro, de manera razonable (con sentido común), con las estructuras organizativas del propio centro (con la dirección), centrándose en el currículo como contenido prioritario de la tarea. (p. 69)

Llevar adelante un proceso de acompañamiento y modelamiento contextualizado permite el diseño de un trabajo realmente dirigido a los desafíos de enseñanza-aprendizaje que presentan los grupos de estudiantes que atienden los docentes asesorados, lo cual se traduce en un compromiso pedagógico común con el docente asesor. Dicho compromiso es también base para el desarrollo de la confianza profesional que debe existir entre los docentes, y es necesario destacar que este factor no es secundario, pues sostiene la credibilidad del proceso (en tanto instancia de aprendizaje y retroalimentación profesional) como también permite desmarcar este tipo de asesorías del ámbito de lo meramente instruccional o de simple requerimiento institucional. De acuerdo con Leiva-Guerrero y Vásquez (2019), “Hargreaves y Fink (2007) señalan que la confianza es un factor fundamental debido a que posibilita que las personas puedan trabajar de forma cooperativa, impactando positivamente en la manera en que se llevan a cabo los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la escuela” (p. 228), y según Day (2005), “sin duda, el análisis y la planificación que se producen en un ambiente cooperativo mantienen las posibilidades de un mayor aprendizaje (Osterman y Kottkamp, 1993). No obstante, un aprendizaje de “doble bucle” de este tipo requiere que los compañeros confíen entre sí y en su capacidad de descubrimiento y de información sobre los resultados de las acciones.” (p. 57). Sobre la base de estas afirmaciones, podemos decir que el sello ‘colaborativo’ que se busca imprimir a estos

procesos opera como condición necesaria cuando se busca contribuir a la generación de cambios en las prácticas pedagógicas que traducen una mejora de estas y un positivo impacto en el aprendizaje de los estudiantes, ámbito en que se juega la efectividad de estas asesorías (Alcaíno y Bellei, 2015).

El modelamiento de actividades o de un momento de la clase, que puede realizar el docente asesor, se encuentra enmarcado por estos mismos elementos, pues las instancias en que este recurso es pertinente se determinan de manera conjunta y consensuada con los docentes involucrados en el proceso de acompañamiento de aula. Experiencias anteriores han descrito que “la función de acompañamiento semanal en terreno la realizaron asesores especialistas, quienes son profesionales de la educación que tienen la experiencia de haber realizado clases en el nivel que acompañan y/o de haber asesorado a docentes en contextos similares.” (Silva-Peña, Salgado, y Sandoval, 2013, p. 248) y, en clara coherencia con ello, es que Maureira, Cardemil y Zuleta (2010) han sostenido que:

previa planificación el profesor acompañante realiza la clase centrada en un conjunto de contenidos y estrategias didácticas en los cuáles el docente [asesorado] se siente menos equipado y quiere aprender de los procedimientos para facilitar el aprendizaje en los niños. Luego, ambos analizan el proceso conducido por el acompañante, las dificultades de los alumnos, los avances e intereses que éstos muestran y juntos anticipan lo que debería continuar en las clases siguientes. (p. 2)

El ejercicio de modelamiento, entonces, adquiere sentido pedagógico cuando se presenta como una instancia que nutre la reflexión, el análisis y la retroalimentación entre docentes, evitando limitarse a una operación instruccional o de demostración de experticias alcanzadas por un profesional de la educación. Puesto que nos encontramos en el ámbito de interacciones profesionales, pero por sobre todo humanas, es siempre necesario tener en cuenta que el rendimiento formativo de estas asesorías se potencia en la medida en que se diseñan y formulan dentro de un contexto de intercambio de experiencias pedagógicas y, en tanto tal, constituyen un material práctico y reflexivo a partir del cual es posible ir explorando diseños cuyo propósito no se establezca solo a partir de los requerimientos iniciales que presente un docente en su práctica pedagógica, sino que también responda al proceso que dicho docente se encuentre recorriendo, dada su experiencia con el acompañamiento y modelamiento (Segovia, 2010).

II. Características del proceso de acompañamiento de aula y modelamiento implementado

La experiencia de acompañamiento de aula y modelamiento que presentamos en este estudio se realizó en cuatro establecimientos de comunas de la zona sur de la Región Metropolitana, en Santiago de Chile. Participaron un total de diez docentes que realizan clases en primer ciclo de Educación Básica, en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, y que poseen distintos tiempos de experiencia en este proceso, de acuerdo con lo que se muestra en la Tabla 3:

Tabla 3
Establecimientos y docentes con asesoría

Establecimiento	Docente	Asignatura	Nivel	Años con asesoría	Periodicidad del acompañamiento
Establecimiento A	1	Matemáticas	1°	2	Quincenal
	2	Lenguaje	1°	2	
Establecimiento B	1	Matemáticas	3°- 4°	1	Semanal
	2	Lenguaje	2°	4	
	3	Lenguaje	1°- 3°	4	
	4	Matemáticas	1°	4	
Establecimiento C	1	Lenguaje - Matemáticas	2°	1	Semanal
	2	Lenguaje - Matemáticas	1°	4	
Establecimiento D	1	Lenguaje	2°	4	Quincenal
	2	Matemáticas	4°	4	

Elaboración propia, 2022

La frecuencia de los acompañamientos al aula es semanal o quincenal, de acuerdo con los tiempos que concuerda la dirección del establecimiento con las docentes asesoradas.

Los objetivos del diseño matriz de la propuesta de asesoría se presentan en la Tabla 4:

Tabla 4

Objetivos de la asesoría

Objetivo General	Objetivos específicos
Fortalecer las competencias docentes buscando maximizar la eficacia de sus clases.	• Promover las competencias docentes en el ámbito de la planificación de clases, el diseño didáctico y la evaluación de aprendizajes. • Fortalecer el desempeño de los docentes en aula por medio del modelamiento de estrategias de enseñanza, el apoyo metodológico para alcanzar los objetivos de aprendizaje de cada clase y el posterior análisis de las instancias realizadas. • Promover las competencias docentes para reforzar los aprendizajes de estudiantes que obtienen resultados más descendidos a través de metodologías pertinentes a diferentes tipos de aprendizaje.

Elaboración propia, 2022

Consecuente con estos objetivos, los ámbitos centrales en que se realiza el trabajo pedagógico con las docentes asesoradas corresponden a:

- Planificación de clases: planificación de acuerdo con los requerimientos curriculares correspondientes a cada curso, revisión de la formulación de objetivos, elección de actividades acordes con los objetivos y levantamiento de indicadores de logro que sean pertinentes para evaluaciones formativas en momentos del cierre de clases.
- Metodología/didáctica: diseño de actividades de aprendizaje, selección de estrategias didácticas para abordar contenidos, selección de recursos didácticos, secuenciación de la clase.
- Evaluación: definición de criterios de evaluación de acuerdo con tipos de evaluaciones y objetivos formulados, diseño de instrumentos de evaluación, análisis de resultados, selección o diseño de actividades de retroalimentación.
- Reforzamiento pedagógico: diseño de actividades para realizar reforzamiento pedagógico y elección o diseño de material didáctico.

En cada uno de estos ámbitos la docente asesora y la docente asesorada trabajan conjuntamente sobre la base de diagnósticos, análisis y jerarquización de desafíos de aprendizaje que se presenten en los grupos de estudiantes, trabajo cuyas principales acciones resumimos en la tabla 5:

Tabla 5

Principales acciones derivadas de los objetivos específicos

Objetivo específico	Acciones
Promover las competencias docentes en el ámbito de la planificación de clases, el diseño didáctico y la evaluación de aprendizajes.	Elaboración y revisión de planificación resguardando la coherencia entre la habilidad y contenido del objetivo, con las actividades y la evaluación de la clase. Las planificaciones consideran un mínimo de dos actividades por cada 90 minutos de clases adecuadas a la diversidad de los estudiantes del grupo curso.
Fortalecer el desempeño de los docentes en aula por medio del modelamiento de estrategias de enseñanza, el apoyo metodológico para alcanzar los objetivos de aprendizaje de cada clase y el posterior análisis de las instancias realizadas.	Acompañamiento al docente en el aula, de acuerdo con la planificación previamente concordada. Las docentes asesoras modelan diferentes momentos de la clase o una de las actividades planificadas, centrándose en la implementación de estrategias de enseñanza que faciliten el logro de los objetivos de clases. Posteriormente se realiza un análisis las fortalezas y debilidades de la clase desarrollada.
Promover las competencias docentes para reforzar los aprendizajes de estudiantes que obtienen resultados más descendidos a través de metodologías pertinentes a diferentes tipos de aprendizaje.	Apoyo al docente en el diseño de reforzamiento con estudiantes que presenten requerimientos de aprendizaje. Se realiza monitoreo semanal en la sala de clases. Se evalúa el progreso semestralmente, rotando el grupo de estudiantes si fuese necesario.

Elaboración propia, 2022

Las docentes asesoras y asesoradas se reúnen (de acuerdo con la periodicidad establecida) para consensuar planificaciones de unidad y de clases que, inicialmente, siempre presenta la docente del establecimiento; luego de ello, realizan una clase de forma conjunta. Posterior a la implementación de la clase, evalúan los resultados de esta considerando los elementos en que hayan acordado centrarse (implementación de actividades, exploración de estrategias o didácticas de enseñanza, aplicación de evaluaciones, entre otras variables) y, sobre la base de esta evaluación y las sugerencias que puede entregar la docente asesora, se acuerdan las modificaciones o variantes que pueden experimentar en las siguientes clases, tanto en aquellas que realiza la docente de aula durante el resto de la semana como en la sesión que volverán a realizar en conjunto. En aquellas oportunidades en que la docente asesora realiza mode-

lamiento, corresponde a la docente de aula comenzar la evaluación de dicha intervención considerando el impacto que pudo haber generado en el grupo de estudiantes y la efectividad alcanzada en relación con el logro de los objetivos de la clase. Durante el intervalo entre una sesión y otra, las docentes de aula pueden hacer llegar planificaciones o modificaciones a planificaciones ya realizadas para ser retroalimentadas por la asesora, así como también esta última prepara material formativo, principalmente asociado a didáctica y evaluación, que pueda resultar provechoso para las docentes de aula, teniendo en cuenta las características de los estudiantes y los recursos de los establecimientos. En los establecimientos en que existen Comunidades Educativas, en las que se agrupan docentes de acuerdo con el ciclo de enseñanza en que realizan clases, las docentes asesoras participan de, al menos, una de sus reuniones al mes con objeto de conocer y tener en cuenta la planificación general del ciclo y la secuenciación o priorización de habilidades y contenidos que se determinan pertinentes a la realidad del establecimiento.

Para la selección de docentes que realicen labores de acompañamiento y modelamiento, tenemos presente lo que indica Azis Dos Santos (2017), en cuanto a que “la teoría que, en general, está detrás del apoyo pedagógico es que el cambio en educación y la mejora de los aprendizajes pueden ser más fácilmente generados al interior de los establecimientos educativos si existe un soporte externo especializado a los procesos de mejoramiento escolar (Segovia, 2010; Muñoz y Vanni, 2016; Nieto, 2001)” (p. 6). Dicha ‘especialización’ (en el contexto de esta asesoría) debe considerar tanto el conocimiento técnico como la experiencia y la capacidad de generar relaciones profesionales y humanas acordes a un proceso formativo y colaborativo. Teniendo en vista estos elementos, es que solicitamos a docentes asesores poseer las siguientes características:

- Experiencia de aula: poseer un mínimo de 15 años de experiencia en aula, realizando clases en los niveles y asignaturas en las que realizará acompañamiento y modelamiento. Sin duda, esta experiencia es condición basal, pues la colaboración en aula no es realmente efectiva cuando el punto de referencia es estrictamente teórico. En rigor, esa situación difícilmente supera una función instructiva.
- Formación académica: poseer estudios de postítulo o posgrado en educación, principalmente en las áreas de metodología, didáctica o evaluación. Este factor facilita la función de actualización de conocimientos y herramientas teóricas que puede cumplir un docente asesor, teniendo en vista los desafíos concretos que presenta la práctica pedagógica del docente de aula.
- Experiencia en trabajo con docentes de aula: haber participado en módulos de capacitación a docentes y/o en procesos de observación de aula y retroalimentación pedagógica (Maray et al., 2022). Estas experiencias facilitan el desarrollo de la empatía con el desempeño profesional de docentes de aula y constituye un factor relevante para lograr establecer confianza entre docentes que desarrollarán un trabajo colaborativo.

Ciertamente, ninguna de estas características asegura *per se* la efectividad de los procesos de acompañamiento de aula y modelamiento, pero, dadas las experiencias y antecedentes citados en el marco teórico para este tipo de asesorías, cabe tenerlas en cuenta como mínimos facilitadores del proceso.

Durante todo el tiempo que se realiza el proceso de acompañamiento de aula y modelamiento, la Corporación Educacional Focoescuela pone a disposición de los equipos directivos una plataforma *web* en la que se muestran, en tiempo real, cada una de las actividades realizadas por las docentes asesoras. Así, se mantiene evidencia sobre el estado de avance de las acciones de asesoría, promoviendo y favoreciendo que los equipos directivos utilicen los datos para la toma de decisiones.

III. Evaluación del proceso de acompañamiento de aula y modelamiento implementado

Para evaluar algunos aspectos centrales del proceso de acompañamiento y modelamiento utilizamos modelo de investigación cualitativa, realizando análisis de contenido sobre información levantada por medio de la aplicación de una entrevista semi estructurada a nueve de los diez docentes con los que se ha llevado adelante esta asesoría². Los objetivos formulados para esta evaluación se muestran en la Tabla 6:

Tabla 6
Objetivos de la evaluación de asesoría

Objetivo General	Objetivos específicos
Conocer el impacto que tiene el proceso de acompañamiento pedagógico sobre las prácticas pedagógicas de las y los docentes participantes, identificando fortalezas y debilidades de este mismo proceso.	• Identificar el tipo de relación alcanzado entre docente asesora y docente asesorada, de acuerdo con el esquema de Modelos de Acompañamiento. • Describir cambios en el quehacer pedagógico de las y los docentes, considerando la planificación de clases, metodología, diseños didácticos y evaluación. • Identificar elementos o factores, del proceso de acompañamiento, que promueven mejoramiento de prácticas pedagógicas. • Reconocer debilidades del proceso de acompañamiento pedagógico de acuerdo con las experiencias de las y los docentes participantes.

Elaboración propia, 2022

2 Uno de los docentes (Establecimiento A, Docente 2) no pudo participar en esta evaluación por presentar problemas de salud en el período en que se encontraban programadas las entrevistas en los establecimientos.

- El cuestionario inicial aplicado en las entrevistas corresponde a:
1. En términos generales, ¿cómo ha sido su experiencia como participante del proceso de acompañamiento pedagógico?
 2. ¿Cómo ha sido la relación profesional con el o la docente a cargo del acompañamiento? ¿Qué elementos destacaría como más relevantes?
 3. En el ámbito profesional, ¿qué cambios en su quehacer pedagógico han resultado de su participación en el proceso de acompañamiento?
 4. ¿Considera usted que los cambios mencionados han tenido algún tipo de impacto en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Por qué? ¿A partir de qué lo considera?
 5. De acuerdo con su opinión, ¿qué elementos o factores hacen, del proceso de acompañamiento, un aporte o contribución a su quehacer profesional pedagógico? ¿Por qué?
 6. ¿Qué elementos o factores cree usted que se debiesen mejorar en este proceso de acompañamiento? ¿Por qué?
- Las principales categorías y subcategorías de análisis sobre la información recogida, de acuerdo con los objetivos específicos, se presentan en la Tabla 7:

Tabla 7

Categorías por objetivo específico

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría
Identificar el tipo de relación alcanzado entre docente asesora y docente asesorada, de acuerdo con el esquema de Modelos de Acompañamiento.	Relación docente	Según Modelo de Intervención
		Según Modelo de Facilitación
		Según Modelo Colaborativo
Describir cambios en el quehacer pedagógico de las y los docentes, considerando la planificación de clases, metodología, diseños didácticos y evaluación.	Prácticas pedagógicas	Planificación
		Metodología
		Didáctica
		Evaluación
Identificar elementos o factores, del proceso de acompañamiento, que promueven mejoramiento de prácticas pedagógicas.	Fortalezas/debilidades	Estructura de clases
		Factores que promueven mejoramiento
		Factores que dificultan el proceso

Elaboración propia, 2022

3.1 Relación docente

Respecto del tipo de relación mantenida entre las docentes de aula y las docentes asesoras (tomando como referencia los modelos de asesorías), ocho de las nueve docentes entrevistadas señalan que su relación es de carácter colaborativo, indicando, por ejemplo, que “hay un real acompañamiento: [la asesora] hace intervenciones, trabaja en conjunto conmigo y, por lo tanto, podemos ir viendo algunas cosas de diferentes perspectivas” (Establecimiento B, docente 1), “ha sido colaborativa [...] en cierto modo ha sido súper positivo porque me ha ayudado, o sea, no puedo negarlo, me ha ayudado mucho en mi crecimiento vocacional, hay cosas que no manejaba del todo y con esta guía y este acompañamiento y apoyo me ha servido bastante” (Establecimiento C, docente 1) o “por lo menos, en mi experiencia, ha sido súper enriquecedora porque uno a veces cree que lo está haciendo súper bien, y no [...] yo creo que es un tema como de la profesión: uno se encierra en la sala y piensa que lo está haciendo maravilloso y cuando viene otra persona y te dice ‘mira, yo te sugiero esto’ y tú te dices ‘sí, en realidad’” (Establecimiento D, docente 2).

Una percepción diferente expresa una docente que señala que su relación más bien “ha sido instructiva, y eso a mí no me gusta. De hecho, me genera mucho conflicto porque, claro, yo vengo saliendo de la universidad [...] personalmente, creo que sí es un aporte, pero generalmente es una práctica un poco descontextualizada de la escuela, o del curso.” (Establecimiento C, docente 2). Esta misma docente tiende a explicar su percepción basada en el hecho de su mayor cercanía con las innovaciones metodológicas y/o didácticas, dada su reciente salida de sus estudios de pregrado, señalando: “yo siento que vengo recién saliendo de la universidad [...] son estrategias que yo ya conozco, que yo ya implementé, entonces, a veces, en cuanto a innovación, como que para mí no es tanta innovación, o sea, obviamente hay otras estrategias que yo no conozco y que sí implemento y todo, pero en su mayoría no es tan distinto a lo que yo ya conocía o lo que yo ya hice en mi práctica”.

A partir de las evidencias obtenidas sobre este respecto, podemos pensar que la razón esgrimida por la docente que percibe el proceso de acompañamiento con un carácter instructivo es correcta, en tanto las percepciones de colaboración señaladas por las demás docentes se sostienen, fundamentalmente, del hecho de poder comparar estrategias de enseñanza que ellas implementan con sugerencias o propuestas de las docentes asesoras y, sobre esa base, explorar nuevas situaciones de aprendizaje para sus estudiantes. No contar con este factor comparativo en el acompañamiento afecta una de las variables de innovación pedagógica, aunque no los ámbitos de planificación y/o evaluación de aprendizajes (como se observará en el reporte sobre fortalezas y debilidades del proceso).

3.2. Prácticas pedagógicas

En relación con cambios en las prácticas pedagógicas de las docentes asesoradas, estos -de acuerdo con la evidencia obtenida- se centran en dos grandes aspectos:

- **Ámbito metodológico/didáctico:** acceder a formas de implementar actividades o a recursos posibles de utilizar, que se recogen tanto del material teórico como de los momentos de modelamiento, se han traducido en modificaciones que las docentes de aula incorporan en sus prácticas cotidianas. De acuerdo con lo que una docente señala respecto de su práctica, “vi un cambio, sobre todo, en el aporte pedagógico [...] porque nosotros tenemos claro que ellas también participan en otras realidades, en otros colegios, y eso también es un aporte, porque dices «oye, ¿sabes qué? En el otro colegio hacen esto, esto y esto»... bien, lo consideramos, lo evaluamos, lo aplicamos.” (Establecimiento B, docente 1). Otra docente indica que “la asesora me enseñó muchas cosas de didáctica que quizás yo no sabía. O yo la observé en formas que ella tenía de hacer las cosas y yo las hago ahora.” (Establecimiento B, docente 4), y una tercera docente sostiene que el cambio en sus prácticas pedagógicas radica en “la estructuración de una mejor clase. Ese ha sido un cambio súper importante. Porque, a pesar de que nosotros contamos con una rúbrica de evaluación que establece cómo hacer la clase, es distinto [...] si yo veo, veo a la asesora y hace, «es que en esta parte hay que hacer esto».” (Establecimiento A, docente 1). Cabe destacar que, en estos casos, ha sido fundamental haber contado con fases de modelamiento por parte de las docentes asesoras, instancia que es planificada y evaluada en conjunto.
- **Planificación de clases:** de acuerdo con lo sostenido por algunas docentes, el trabajo con las asesoras pedagógicas les permitió mejorar la formulación de los objetivos de aprendizaje, discriminando entre habilidades y contenidos que debe comprender un objetivo de la acción de señalar una determinada actividad como objetivo de clases. Sobre este respecto, una de las docentes indica: “creo que hice un foco como más profundo en los objetivos de la clase, ya como me pasaba anteriormente que a veces mi objetivo describía más una actividad que un objetivo de clase [...] creo que eso es algo en lo que ahora pongo hartito el foco, como me centro en eso y digo ‘ya, esto ¿qué es?, ¿es el objetivo o es la actividad?’” (Establecimiento C, docente 1). De modo similar, la planificación en conjunto o la revisión de planificaciones incidió en un mayor cuidado respecto de la relación entre objetivos de clases y actividades pertinentes para abordarlos de acuerdo con la habilidad que estos describen; ejemplos de esto corresponden a las afirmaciones “modificó mi manera de integrarme y saber mucho más con respecto al manejo de los contenidos y las habilidades, que era lo que me costaba un poquito, entonces me ayudó mucho en ese aspecto de identificar mejor lo que son las habilidades, lo que son los objetivos y cómo son coherentes con la actividad que quiero realizar” (Establecimiento C, docente 2), y “porque uno planifica en conjunto, ellas revisan la planificación, si tienen algún detalle te lo indican. En cómo tú ejecutas las clases, ellas también están pendientes [...] por ejemplo, de la formulación de las habilidades en cuanto al aula, entonces ella nos ayuda también en eso” (Establecimiento B, docente 2). En ambos casos, las docentes sostienen haber modificado su modo de planificar las clases, poniendo atención en la coherencia que debe existir entre los elementos del objetivo de clase y la selección de la actividad central con que se busca abordar dicho contenido, considerando como referencia la habilidad comprendida en el mismo.

3.3. Fortalezas/debilidades

Conforme a las opiniones de las docentes de aula, los elementos que contribuyen al buen desarrollo de la asesoría (lo que constituye las fortalezas del proceso realizado) descansan, principalmente, en dos ámbitos, los cuales son el trato interpersonal y la posibilidad de aprender en distintos momentos del acompañamiento y/o modelamiento pedagógico.

En relación con el primer ámbito, destacan valoraciones en torno a que “hay una escucha activa; que no es unidireccional [...] Y estar siempre con esta capacidad de unir criterios en pos de los niños y no desde que ‘yo sé más que tú’ [...] La valoración profesional hacia nosotras, y el respeto” (Establecimiento B, docente 1), así como también el que la conducta de la asesora “es muy respetuosa de nosotras [...] Ella valora mucho cada una de nuestras capacidades” (Establecimiento B, docente 3), a partir de lo cual es posible la construcción de confianzas profesionales. Además de ello, una de las docentes resalta “esa capacidad de adaptación que tiene la asesora a cada realidad de cada una. Porque cada una tiene su forma de hacer las cosas. [...] y el respeto, porque yo creo que una persona que te viene a ‘acompañar’ no se puede sentir superior a ti” (Establecimiento B, docente 4). En estos casos, es posible constatar que una parte importante de la efectividad de estos procesos de acompañamiento se juega en el tipo de relación interpersonal que se construye entre las docentes involucradas, y ello implica realizar una labor, por parte de quienes realizan el acompañamiento, que omite cualquier patrón de autoridad. No se trata de un contexto de enseñanza doctrinaria o de evaluación de docentes de aula, sino de una efectiva valoración de diferentes experiencias que pueden resultar útiles a la labor pedagógica, entre dos profesionales de la educación.

Respecto de la posibilidad de aprender a lo largo de este proceso, existe una positiva valoración de la experiencia y conocimientos que puede compartir quien realiza la labor de asesoría, considerando este aspecto como un factor formativo. En palabras de una de las docentes, una fortaleza de este proceso de acompañamiento corresponde a “la actualización: las nuevas técnicas pedagógicas para enseñar a los niños. La aplicación de nuevas estrategias que ellas van determinando a través de los avances de la neurociencia y que en otros colegios quizás se aplican, y lo traen acá” (Establecimiento A, docente 1).

Similar opinión expresa otra docente al señalar que “si bien es cierto uno igual sabe bastante, pero ellos saben mucho más y ese saber más te permite a ti impregnarte de todas esas nuevas estrategias, nuevos métodos, nuevos planes de trabajo, ideas que son rescatables y uno las absorbe y las pone en práctica” (Establecimiento B, docente 2), y otra docente agrega que, junto con la experiencia y conocimientos que puede compartir la asesora, se encuentra el hecho positivo de acceder a material nuevo por medio de su acompañamiento; según esta docente, las fortalezas de esta asesoría dicen relación con “la experiencia [...] los conocimientos que pueden aportarnos [y] la asesora, la mayoría de las veces siempre trae material, como material nuevo. Entonces es como ‘mira, te traje esto’ [...] y te explica cuál es el fundamento de ese material” (Establecimiento D, docente 2).

En la dimensión de los aspectos que dificultan la efectividad del proceso de acompañamiento de aula y modelamiento (lo que constituye sus debilidades), registramos evidencia que responde a las diferencias existentes entre los mismos establecimientos en que se lleva adelante este proceso. En el establecimiento A, el principal problema señalado por una de las docentes dice relación con la dificultad para contar con un horario fijo de reuniones entre las docentes asesoradas y la docente asesora, de modo sistemático y determinado por carga horaria. Dado que no cuentan con esta posibilidad, deben enviar sus planificaciones antes de la visita de la asesora y recibir retroalimentación casi exclusivamente vía correo electrónico, manteniendo breves reuniones antes de entrar juntas a la sala de clases, una vez cada dos semanas. En palabras de la docente de aula, “yo creo que la debilidad está en que se requiere, por lo menos para mí, establecer un horario o un momento para que yo me sienta con la asesora [...] a pesar de que nos dijeron que les enviáramos previamente lo que íbamos a hacer, pero dentro de nuestro horario es súper complejo poder estar enviando lo que voy a hacer [...] Creo que eso es súper importante: establecer algo fijo, un horario concreto en el que me pueda sentar yo sola con la asesora a hablar.” (Docente 1).

En el Establecimiento B, dos elementos resaltan como los centrales desafíos para tener en cuenta: por una parte, la continuidad de quienes realizan labores de asesorías y, por otra, considerar un aumento en la frecuencia de las sesiones en que se realiza el acompañamiento. Respecto de lo primero, aunque surge de una observación crítica que observa un proceso anterior de acompañamiento de aula, es importante destacar que la regularidad que mantiene un docente que asesora a otro facilita la contextualización real del proceso, pues permite al docente asesor conocer mejor el proceso que vive el docente asesorado. En este sentido, una docente refiere la necesidad de que “la asesora que tenemos, que ella continuara todo el período con los chiquillos, para que no fuese este cambio con ellos y con nosotros también. Ver el cómo nosotras nos sentimos seguras y nos sentimos bien con el acompañamiento que tenemos [...] hubo un tiempo en el que todos los años (o por semestre parece que también) nos cambiaron acompañante.” (Docente 2).

Respecto del segundo elemento destacado, existen opiniones que refieren la necesidad de una mayor frecuencia en el acompañamiento como un factor que puede fortalecer el proceso; una docente, por ejemplo, indica que se debe mejorar “la temporalidad: por ejemplo, en el tercero nos pasaba que era cada quince días, en el primero eran todas las semanas, pero en el tercero era cada quince días y eso ya es hartito tiempo; dos veces al mes, nada más” (docente 3), mientras que otra docente señala: “yo creo que debe mejorarse la constancia y que sea no una vez a la semana, sino dos veces a la semana en lenguaje y en matemáticas” (Docente 4).

En el Establecimiento C, las observaciones críticas de ambas docentes dicen relación con la incorporación, en la planificación de clases, de elementos que, si bien pueden responder a necesidades educativas del grupo de estudiantes, no fueron bien sopesadas con otros desafíos que ya contenían las planificaciones, lo que habría producido desajustes en los tiempos reales de implementación de algunas clases. Sobre este respecto, una de las docentes señala que un aspecto a mejorar tiene relación con “la sobrecarga de contenidos de repente, porque uno tiene la planificación hecha,

pero adicionalmente se agrega otra cosa más y se suma a esa planificación, entonces los tiempos nos dejan pillados, por decirlo de alguna manera, los tiempos como que no nos dan para todo lo que se planificó con eso externo” (docente 1), mientras que la otra docente indica que: “a nosotras [...] se nos agregó el tema de una lectura complementaria, compartida. Que eran como aproximadamente quince minutos de comprensión lectora, todo eso, y eso se hacía tres veces a la semana [...] pero esos quince minutos restaban mucho con respecto a la clase original” (Docente 2).

Por último, en el Establecimiento D, las docentes señalan dos aspectos en que podría buscarse una mejora para la implementación de esta asesoría. Por un lado, intentar generar un mayor vínculo entre la docente asesora y el grupo de estudiantes, vínculo que se ve afectado porque, en este establecimiento, el acompañamiento es de frecuencia quincenal. En este sentido, la docente señala que un aspecto a mejorar: “yo creo que, por el tiempo, es el vínculo que se forma con los estudiantes, que no es el mismo vínculo que uno tiene, o de conocimiento acerca de los estudiantes [...] o sea, no se genera ese vínculo y tú sabes que ahora el tema socioemocional está súper en boga: también es un elemento que sirve para el desarrollo del aprendizaje” (Docente 1). Por otro lado, una docente hace mención a la posibilidad de incorporar a nuevos docentes en el proceso de acompañamiento, ampliando el ciclo de enseñanza básica en el que este se implementa en el establecimiento; de acuerdo con esta docente, incorporar a otros docentes contribuiría a mejorar la asesoría, pues “yo siento que se repiten todos los años los mismos profes [...] está bien que sea por el nivel, pero, por ejemplo, yo siento que en segundo ciclo igual hay varias cosas en las que los niños necesitan apoyo o los profes también y que también se pueden mejorar [...] como te digo, ya lo veo como un beneficio, pero siento que otros colegas también podían recibir ese apoyo.” (Docente 2).

Como señalamos anteriormente, las oportunidades para mejorar este tipo de asesoría se asocian directamente con la realidad experimentada del proceso en cada establecimiento de modo particular, resultado de lo cual no se registraron observaciones genéricas que consideraran al proceso de acompañamiento desde un punto de vista global o estrictamente teórico..

Conclusión

De acuerdo con los antecedentes presentados, podemos sostener que el proceso de acompañamiento de aula y modelamiento descrito y evaluado en este trabajo es percibido (con la excepción de una docente) como una asesoría que responde al modelo teórico que inspira su diseño, es decir, que posee un carácter colaborativo. A partir de ello, se han podido establecer las confianzas profesionales entre las docentes de aula y las docentes asesoras, resultado de lo cual no existen aprehensiones en relación con la participación de docentes externas a los establecimientos en las dinámicas de clases y en los procesos de enseñanza-aprendizaje que realizan las docentes de primer ciclo básico involucradas en esta asesoría. Conforme a las opiniones y valoraciones de las docentes de aula, los principales ámbitos en que este acompañamiento ha tenido efectos corresponden al de planificación de clases y al de meto-

dología y didáctica, logrando generar algunos cambios en sus prácticas pedagógicas que inciden directamente en el diseño de sus clases.

En términos generales, por tanto, es posible afirmar que el proceso de acompañamiento de aula y modelamiento constituye una herramienta pedagógica que puede fortalecer el ejercicio profesional cotidiano de docentes de aula en la medida en que dicho proceso se instala y desarrolla dentro de márgenes de colaboración, de contextualización y de respeto por el trabajo realizado por docentes de aula, operando en diversos niveles, como son el de asistencia técnica (planificaciones), asistencia didáctica, apoyo a la autoformación docente por medio de preparación y/o entrega de material atingente a las clases y grupos de estudiantes, y apoyo en la reflexión sobre resultados de prácticas docentes. Si bien es cierto, este conjunto de elementos constituye un aporte sustantivo a los procesos de mejora de prácticas pedagógicas, es necesario también poner atención a los aspectos no cabalmente cubiertos por esta experiencia.

La percepción de un acompañamiento con carácter instructivo, señalado por una docente, corresponde a un factor que debe ser analizado. Este caso coincide con el hecho de que esta docente es una profesional recientemente titulada de sus estudios de pedagogía y no percibe colaboración por el hecho de poseer un nivel de actualización sobre estrategias o didácticas de enseñanza que la sitúan en un nivel más próximo a las propuestas que puede entregar la docente asesora. Entonces, dado que esta misma docente refiere un aprendizaje, dentro del proceso de acompañamiento, asociado a la formulación de objetivos de clase y su coherencia con actividades diseñadas para cubrir las habilidades que implican esos objetivos, es quizás necesario que los procesos de acompañamiento de aula y modelamiento deban tener en vista una concentración mayor en este tipo de ámbitos, más bien que en diseños didácticos, cuando se trata de asesorar docentes con pocos años de ejercicio profesional. Ciertamente, la discriminación de elementos (contenidos, habilidades y actividades) en el momento de diseño de clases tiene un efecto directo en el diseño didáctico que será el medio para desarrollar una clase que se oriente y aborde el o los objetivos planteados para ella, por lo que, posiblemente, se puedan explorar alternativas didácticas de manera más colaborativa cuando docentes recién incorporados al ejercicio pedagógico hayan fortalecido sus competencias en el ámbito de la coherencia interna de la planificación de clases.

Por otra parte, la evidencia recogida permite afirmar que este tipo de asesoría tiene un mayor impacto en el ejercicio docente cuando su frecuencia es semanal, más bien que quincenal, pues permite una mayor sistematicidad del trabajo que se realiza y de aquel que se traza para el futuro próximo, además de potenciar la relación o vínculo que el o la docente asesora alcanza a generar con los grupos de estudiantes que atiende la docente de aula. Aunque es claro que no se trata de alcanzar una relación con el grado de cercanía que posee la docente de aula con sus estudiantes, sí permite una mayor familiaridad y un mayor conocimiento y contextualización de su quehacer, por parte del o la docente asesora.

Cabe también destacar que recibir acompañamiento implica un trabajo para los docentes de aula, pues considera coordinación con la asesora, envío de planificaciones para recibir retroalimentación, análisis de resultados (de aprendizaje y de mode-

lamiento), reflexión docente, entre otras labores, motivo por el cual es necesario que la asesoría se considere dentro de la carga horaria de los docentes, facilitando con ello los horarios de reunión y coordinación entre docentes asesorados y asesores. Cuando este factor horario no se toma en cuenta y el acompañamiento se adosa a la carga horaria ya definida para un docente, se torna (al menos una parte del proceso) en una carga laboral más, a la que se debe responder administrativamente, perdiéndose, con ello, parte de la riqueza que se desprende de un trabajo sistemático, bien planificado en el tiempo y para el cual se cuenta con una distribución horaria adecuada.

En definitiva, los procesos de acompañamiento de aula y modelamiento pueden ser concebidos de acuerdo con una planificación que considere diferentes niveles de experiencia en aula de los y las docentes asesoradas, factor que puede lograrse mediante un diagnóstico y análisis realizado en un establecimiento de manera conjunta con el equipo directivo y el equipo docente, a la vez que requiere de una asignación de tiempos para los y las docentes asesoradas que deben considerar los equipos directivos dentro de las cargas horarias de dichos docentes.

El enriquecimiento pedagógico que puede surgir de estos procesos, sin duda, irá teniendo un progresivo impacto en las generaciones de estudiantes que indirectamente participan de ellos (decimos indirectamente puesto que el rol de los y las docentes asesoradas se orienta en relación con docentes de aula antes que con los y las estudiantes), por lo que es importante nutrir las experiencias y los análisis de ellas con objeto de ir sistematizando resultados y desafíos..

Referencias

- Alcaíno, M., & Bellei, C. (2015). *Características de un sistema de apoyo y asesoría escolar efectivo. Hacia un sistema que instale capacidades en los establecimientos en el nuevo marco institucional chileno*. [Tesis de Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137491>
- Azis Dos Santos, C. (2017). Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio. Aportes para la formación. *Líderes educativos, Informe Técnico N°4 del Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*, https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/11/IT_CA_L6.pdf
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea Ediciones.
- Domingo Segovia, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista iberoamericana de educación*, (54), 65-83.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2007). Principios de un liderazgo sostenible. *Revista Padres y Maestros*, (310), 17- 21, <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1659/2597>
- Leiva-Guerrero, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento. *Revista Calidad en la educación*, (51), 225-251, <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/635>

- Maray Hernández, V., Berríos Ayala, F., Santos Reyes, J., y Cabrera Maray, P. (2022). Instalación de un proceso de observación de aula: experiencia y desafíos. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 429-448. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.024>
- Maureira, F., Cardemil, C. y Zuleta, J. (2010). *Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula*. CIDE Universidad Alberto Hurtado, <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9671>
- Muñoz Stuardo, G. y Vanni, X. (2016). Rol del Estado y de Agentes Externos en el Mejoramiento de las Escuelas: Análisis en torno a la Experiencia Chilena. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4), <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5430>
- Nieto, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. D. Segovia (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro-EUB.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (1999). *Procesos y estrategias de desarrollo institucional*. Murcia: ICE/DM.
- Osterman, K. F. y Ykottkamp, R. B. (1993). *Reflective Practice for Education: Improving Schools through Professional Development*. Corwin Press, Newbury Park, CA.
- Salazar, J. y Márquez, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, V.5(1e), 10-20.
- Segovia, J. (2010) Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 54, pp 65-86.
- Silva-Peña, I., Salgado, I. y Sandoval, A. (2013). Modelo de asesorías a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cuadernos de pesquisa*, V.43(148), 240-255.