

La asesoría técnica pedagógica en El Salvador en el marco de la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente

**Luisa María Batres
Elizabeth Xico Xicay**

Palabras claves:

acompañamiento pedagógico, desarrollo profesional docente, formación continua, rol del ATP.

El presente artículo es resultado de la investigación de corte cualitativo que analiza cómo se concreta el acompañamiento pedagógico en el marco de la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente (PNPD) en El Salvador. Se explican las categorías sobre el rol de los asistentes técnicos pedagógicos (ATP) y la caracterización de las prácticas implementadas por ellos. El objetivo es analizar cómo los ATP del departamento de La Libertad podrían concretar el acompañamiento pedagógico como lo plantea la PNPD en la línea de acción 4, referida a los docentes en servicio. Se presentan antecedentes teóricos que establecen que el acompañamiento pedagógico es una estrategia novedosa de formación continua para la mejora del desarrollo profesional docente. También se estudia cómo en América Latina se llevan a cabo experiencias de acompañamiento pedagógico. Se destaca la comprensión del rol de los ATP y se plantean los hallazgos correspondientes a las categorías de la investigación. Finalmente, se esbozan las conclusiones del artículo de revisión y los desafíos claves para la mejora en la educación del país.

Acompañamiento pedagógico como estrategia para el desarrollo profesional docente

La formación permanente de los docentes en servicio es un tema que adquiere mucha relevancia en la actualidad y resulta prioritario construir conocimientos de modo permanente para dar respuestas a la realidad y las necesidades del contexto educativo con el fin de apoyar a las necesidades de los educandos. Por lo tanto, el acompañamiento pedagógico en el ámbito educativo juega un

papel preponderante y transversal para el desarrollo profesional de cada docente al ser una herramienta que favorece la obtención de sociedades más equitativas.

Uno de los autores que plantea el acompañamiento pedagógico como estrategia de formación permanente es Montero (2011), quien lo define como una forma particular, diferente y novedosa de acercamiento a los maestros en las escuelas. Esto supera las intervenciones de décadas atrás marcadas bajo las características de inspección y control, también pone de relieve las condiciones del aula y la escuela como espacios privilegiados de formación para los docentes.

El acompañamiento pedagógico como recurso favorecedor del desarrollo profesional docente se enfoca en la transformación de las capacidades pedagógicas enfatizando la eficacia del aprendizaje centrado en el contexto y en el nuevo papel que juega el docente, no como un receptor de información, sino como protagonista autorreflexivo de su práctica pedagógica para la toma de decisiones, las cuales se encaminan hacia la mejora de estas. Por lo tanto, se identifica que es el aula el lugar en donde se deben llevar a cabo estos aprendizajes con el objeto de ofrecer atención personalizada según las necesidades prácticas del docente como centro principal de los programas de formación en servicio (Terigi, 2010).

Vezub (2011) agrega que para la sostenibilidad de la formación permanente de los docentes y avanzar al desarrollo profesional se deben concretar políticas de acompañamiento y prácticas pedagógicas llevadas a cabo en cada centro educativo, con el objeto de aportar componentes de apoyo acordes al contexto y a las necesidades mediante una sistematización y permanencia. Dicha estrategia de formación se va extendiendo cada vez más en los países de América Latina. Montero (2011) también define el acompañamiento pedagógico como una estrategia de formación para los docentes desde sus lugares de trabajo, donde se llevan a cabo las prácticas cotidianas a partir de sus nece-

sidades específicas, desarrolladas de manera invariable y sostenida, llevadas a cabo con una intención, organizadas y sistemáticas a través del diálogo y la relación horizontal que permitirá generar un compromiso personal.

La importancia del acompañamiento pedagógico radica en el apoyo a los docentes desde su contexto, ya que provoca la dinamización y la reflexión de su quehacer. Es decir, que gracias a estos procesos el docente toma conciencia de su accionar y, posteriormente, ejecuta decisiones encaminadas al crecimiento de su experiencia. Solo así se logrará el objetivo primordial del acompañamiento pedagógico, el cual consiste en desarrollar competencias, cualidades, valores, remoción de esquemas de pensamiento y cambio de acciones a través de reorientar hacia el logro de un mayor potencial, en donde generen espacios de aprendizaje y conocimiento para todos los docentes y estudiantes (Cantillo y Calabria, 2018).

Para Ávalos (2004), el acompañamiento pedagógico es una estrategia para el desarrollo profesional docente que responde a las reflexiones efectuadas sobre las tensiones que existen entre ciertos tipos de estrategias formativas, especialmente aquellas que parten desde la visión de déficit sobre el cuerpo docente en donde:

“En un extremo, se encuentran las estrategias formativas diseñadas desde una visión de ‘déficit’. En este polo, el profesor que participa de una actividad de formación es considerado como sujeto beneficiario de un conocimiento o técnica sobre el cual no sabe nada y que se le debe ‘transmitir’ o para el cual se le debe ‘capacitar’. En el otro extremo, están quienes consideran que los docentes construyen casi autónomamente nuevos conocimientos o nuevas prácticas mediante acciones de “facilitación”. Se trata de un continuo entre actividades que van desde el extremo conductista de la capacitación hasta el extremo autovalente de la reflexión crítica” (p. 80).

Esta información permite señalar que el acompañamiento pedagógico busca estar en el segundo extremo. Es decir, en el extremo donde los docentes construyen a través de métodos de facilitación y promoción la autorreflexión, alejados de la concepción de déficit. Por tanto, Imbernon (1999) habla de diversos modelos que se contraponen a la concepción del desarrollo profesional docente desde el déficit del docente.

Entre estos hay uno que comprende al acompañamiento pedagógico y lo define como un modelo que observa y evalúa, basado en proposiciones que plantean la transformación profesional y obedecen a la reflexión que se tiene en la práctica, la cual puede ser apoyada por la observación de otros. En ello los agentes externos, que observan el desempeño en el aula y la implementación de estrategias, permiten el intercambio de ideas y puntos de vista para dar sugerencias a las personas que están siendo observadas.

Argumentando sobre el cambio de los modelos educativos para el desarrollo profesional docente, Vezub (2009) señala que se deben “impulsar una serie de iniciativas diversas, arraigadas en la escala de lo local, en las situaciones específicas que viven los docentes, en los problemas de enseñanza reales, en las prácticas cotidianas y en los modos particulares de hacer escuela” (p. 10), con el fin de renovar y actualizar los procesos educativos en el aula.

En tal sentido, el acompañamiento pedagógico no es la estrategia única por excelencia para el desarrollo y la mejora profesional del cuerpo docente, pero sí es una estrategia que acompaña los espacios formativos que apremia la actualización y la fortaleza de las áreas curriculares con el fin de mejorar la didáctica de los docentes en servicio (Ávalos, 2007). En ello los espacios destinados a la formación buscan actualizar, fortalecer o modificar los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales en los docentes.

Actualmente, varios autores apuestan por los procesos de acompañamiento desde la realidad contextual, entre ellos tenemos a Balarín y Escudero (2018), que profundizan en la figura que desempeña la función de acompañar pedagógicamente en los sistemas educativos, y la conciben como idónea para llevar a cabo procesos guiados que buscan influir y apoyar con el fin de caminar junto a ellos, generando ambientes de reflexión e indagación para compartir experiencias desde el contexto y promover un aprendizaje situado.

En la misma línea, Vezub (2009) reconoce las virtudes de un cambio en el rol conductor del capacitador, ya que la forma tradicional que estos actores han ejecutado estas acciones consiste en dar recomendaciones y resoluciones estandarizadas. Por lo tanto, la transformación debe potenciar a un formador que colabore de manera horizontal con los docentes, que se convierta en facilitador o generador de condiciones y que pueda brindar apoyos para un mejor desempeño a partir del análisis de sus prácticas educativas.

El acompañamiento pedagógico en las políticas educativas

El acompañamiento pedagógico es un proceso que se fundamenta en el monitoreo y seguimiento de la práctica educativa de manera continua y toma en cuenta las necesidades específicas de los docentes como una estrategia para la mejora del desarrollo profesional, siendo estos los actores importantes de la acción educativa (Montero, 2011).

En tal sentido, analizar las políticas educativas para entender la concreción del rol de los asistentes técnicos pedagógicos (ATP) en los procesos de acompañamiento pedagógico en el país es una tarea importante que permite comprender cómo se están llevando a cabo y mejorar la ejecución de dichas prácticas educativas en el aula. De este modo, se pone énfasis en la capacidad de decisión y de adaptación para la reflexión de su práctica educativa (Vezub, 2012).

Las políticas educativas implementan herramientas y medidas que garantizan la calidad de la educación como elemento importante para la conformación de los sistemas educativos. El Estado es el encargado de elaborarlas y ejecutarlas involucrando a diversos actores de la sociedad para incidir en los modelos pedagógicos a seguir para las nuevas generaciones, con el fin de promover maneras de pensar y recrear desde las competencias humanas (Aldaz, 2014).

Proceso de construcción e implementación de la política educativa

Martinic (2001) establece que las políticas educativas son elaboradas por discursos e ideologías por parte de las personas que las construyen y las ejecutan, también establece que los aspectos políticos se ven reflejados en los sistemas educativos a través de procesos que impactan el desarrollo profesional docente. Los discursos e ideologías imperan en el entorno social a través del lenguaje y la argumentación cotidiana en el intercambio de información entre los que emiten información y quienes la reciben.

Reimers *et al.* (2000) plantean que es difícil para el implementador de políticas poder contar con el mismo conocimiento de las personas que las formulan, por tanto:

“Si no podemos saber qué es lo que determina el comportamiento de otros, no tenemos razón alguna para esperar que nuestras interpretaciones sean fielmente traducidas en las políticas que hubiésemos especificado, ni que nuestras especificaciones para la acción sean llevadas a cabo como las deseamos” (p. 4).

De acuerdo con esta información, las políticas educativas responden a procesos de construcción colectiva marcados por creencias, valores e ideologías que se manifiestan a partir de iniciativas, las cuales toman decisiones y acciones. Además, son legitimadas por la sociedad dentro de un contexto especí-

fico, puesto que dichas políticas coinciden con la visión, aspiración e interés de los actores involucrados en la toma de decisiones.

Navarro (2006) afirma que hay que comprender a los actores principales de las políticas, sus preferencias, horizontes, intereses, formas de pensar y, por ende, las posibilidades de conflicto o cooperación en los entornos en que se formulen dichas políticas.

De acuerdo con estos autores, en la determinación de las políticas entran en juego los procesos de comprensión, tanto de quienes las elaboran como de quienes las implementan. Esta comprensión es lo que hace la diferencia en la ejecución de estas políticas y no serán efectuadas, así como se plantean, sino a partir de la interpretación y comprensión de las personas que actúan en ellas (Reimers *et al.*, 2000).

Relaciones con los docentes

Los resultados de las políticas educativas tienen un interés específico en el desarrollo profesional docente, ponen énfasis en los cambios educativos que se implementan para contar con la correspondencia entre los recursos invertidos y el impacto que esta formación tenga en el aula (Vaillant, 2005).

Actualmente, en Latinoamérica, la formación docente en servicio ha tenido un giro importante a consecuencia de los resultados obtenidos en los años ochenta y noventa, visualizando al docente como una pieza fundamental en la mejora de la calidad de la enseñanza. Esta es la razón que impulsa tomar en cuenta las condiciones y el contexto en que estos realizan su trabajo.

Es importante conocer cómo se implementan las políticas educativas y las teorías que se plasman en estas, así como las estrategias y acciones que muchas veces están escritas, pero que no se llevan a cabo en la práctica, puesto que no son planteadas según las necesidades y el contexto de las personas a quienes van dirigidas; allí, los objetivos de la política deben ir encaminados a “contribuir al

mejoramiento de la calidad de la docencia y de los aprendizajes de la población estudiantil de escuelas” (Vezub, 2012, p. 35).

Conformación de las políticas educativas

Las políticas educativas se colocan, en un lugar privilegiado con respecto a las acciones prioritarias de los gobiernos, en donde toda política es un compromiso de Estado a mediano y largo plazo, que trasciende de acuerdo con las gestiones gubernamentales de turno.

Las políticas educativas establecen las pautas que rigen los sistemas educativos de un país, son un conjunto de lineamientos normados que marcan la primacía de un país en materia de educación las cuales dan las líneas de acción a través de las metas y estrategias establecidas para lograr los objetivos planteados. Puede decirse que ejercen un impacto significativo en el quehacer de la dinámica escolar a través de la gestión y el trabajo pedagógico, en donde juegan un papel importante la dirección, los equipos docentes y los asesores pedagógicos.

Por lo tanto, los procesos educativos son elementos fundamentales para alcanzar el desarrollo integral desde un enfoque de derecho, respetando los contextos en las diversas comunidades educativas, dando sentido al desarrollo integral de cada persona, visualizando la educación como un derecho fundamental que contribuye al logro del desarrollo integral que promueve la autonomía y la libertad para el alcance del ejercicio pleno de los derechos humanos.

En relación con la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente (PNDPD) (MINED, 2012) establecida en el país, esta marca la ruta a seguir para el fortalecimiento de la profesión docente, reconociendo la trascendencia de las funciones del magisterio en el desarrollo integral; así mismo orienta la generación de métodos que ayudan a fortalecer la gestión pedagógica de los profe-

sionales de la educación para posibilitar la calidad educativa.

En efecto, el valor estratégico que tiene el trabajo docente en el cumplimiento de las metas y objetivos de las políticas educativas son fundamentales para promover el acompañamiento pedagógico a través de políticas, programas y proyectos de formación, los cuales serán un compromiso ético para la mejora del desempeño docente.

Antecedentes de acompañamiento pedagógico en América Latina

En América Latina, la mejora en la calidad de los aprendizajes es un compromiso urgente por parte de los gobiernos mediante propuestas y ejecución de políticas educativas (Rivas, 2015). En los años noventa, la implementación de políticas de formación a docente en servicio se caracterizó por capacitaciones homologables, certificaciones, titulaciones, entre otras; además, no eran acordes a las necesidades ni a la realidad que experimentaban los docentes en sus contextos de trabajo.

Por lo tanto, a partir de las críticas y los efectos sobre la implementación de políticas educativas en la formación docente, en la década de los años noventa en América Latina, incluyendo a El Salvador, se suscitaron corrientes novedosas para el desarrollo profesional docente mediante el impulso de estrategias de formación continua, basadas en el acompañamiento pedagógico para atender la realidad y las necesidades del contexto.

Esto permitió generar reflexiones sobre su propia práctica educativa hacia un aprendizaje horizontal y colaborativo entre pares o con la ayuda de un agente externo (Vezub, 2011). También, Balarín y Escudero (2018) enfatizan que en las últimas décadas se han dado transiciones significativas hacia el desarrollo profesional docente mediante la formación continua a docentes en servicio desde el acompañamiento pedagógico en sus respectivas escuelas.

El acompañamiento pedagógico surge como una alternativa frente a los resultados frágiles evidenciados en la capacitación tradicional centrada en “cursos puntuales, análogos y en la transformación unilateral por parte de expertos y especialistas de conocimientos y habilidades que los docentes debían aplicar solos en sus aulas” (Vezub, 2011).

Una de las estrategias para el avance en la calidad de los aprendizajes es la formación a docentes en servicio, que afrontan dificultades en los paradigmas educativos, en las estructuras gubernamentales, en las condiciones laborales, en el incremento salarial, en la desvalorización de la profesión, en los bajos estímulos e incentivos, así como una ejecución profesional homogénea y descontextualizada que desfavorece la mejora del desempeño docente (Vaillant, 2007).

Según Cantillo y Calabria (2018), acompañar dinamiza el quehacer educativo, mejora la capacidad de autorreflexión y crecimiento profesional, cuyo objetivo es lograr el desarrollo de competencias, la renovación de esquemas de pensamiento tradicional, la reorientación de prácticas docentes, que persiguen lograr el máximo de su potencial. Por lo tanto, plantean que es importante privilegiar espacios de aprendizajes significativos entre estudiantes y docentes.

En efecto, la importancia del acompañamiento pedagógico radica en un proceso de mediación entre la formación continua y la práctica docente, para apoyar y acompañar al cuerpo docente y, como consecuencia, lograr la mejora en la práctica educativa.

Experiencias de acompañamiento pedagógico en América Latina

Después de conocer los antecedentes teóricos que establecen el acompañamiento pedagógico como estrategia novedosa de formación permanente, los países como Chile, Perú, Ecuador y Costa Rica muestran que uno de los apoyos primordiales que deben brindar los sistemas educativos en América Latina es el de acompañar en las áreas pedagógicas a

los docentes en servicio. Estos países establecen que estas iniciativas están sustentadas en los marcos legales y las políticas educativas gubernamentales en cada nación, y en la actualidad han dado resultados efectivos en la mejora de la educación (Navarro y Verdisco, 2000).

Para el caso de Perú, que cuenta con un programa de Soporte Pedagógico Intercultural (SPI), así como el de acompañamiento pedagógico multigrado y unidocente en diferentes regiones del país, estas han sido construidas a partir de redes educativas rurales. En el caso del programa SPI, el acompañamiento pedagógico es efectuado por un grupo de especialistas en las diferentes asignaturas académicas llevadas a cabo de manera rotativa para acompañar a los docentes de una misma red de centros educativos (Balarín y Escudero, 2019).

Este proceso desplegó “talleres de actualización enfocados en el dominio de contenidos pedagógicos, acompañamiento en el aula y diálogo reflexivo y promoción del trabajo colaborativo” (Balarín y Escudero, 2019). De esta manera, los acompañantes pedagógicos brindaron la formación de contenidos encaminados al servicio de estrategias formativas e implementación de las mismas.

Para el desarrollo de este programa, se llevaron a cabo estrategias formativas a partir de visitas realizadas a los salones de clases, entre ellas la creación de microtalleres y talleres de actualización docente, centrados en la reflexión crítica, inclusiva e intercultural. Por lo tanto, se impulsó el acompañamiento pedagógico como una estrategia de formación continua docente, que proporcionó un impacto positivo en el rendimiento académico de la población estudiantil de Perú, manifestados en los resultados que obtuvieron los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas.

Otros aportes obtenidos mediante el acompañamiento pedagógico a docentes en servicio fue el fortalecimiento de competencias pedagógicas, socioemocionales, liderazgo,

prevención del fracaso escolar, y la conformación de un clima agradable en el aula para reducir los factores de riesgo social en las escuelas. Se desarrolló un pensamiento crítico y reflexivo en docentes del nivel de Educación Básica, a través de la transversalidad en el uso de instrumentos como rúbricas, fichas de observación, listas de cotejo y cuadernos de campo para la recolección de la información, que posteriormente favoreció al análisis y la toma de decisiones para accionar en la mejora del cuerpo docente. Al mismo tiempo, se implementaron herramientas de seguimiento y monitoreo para evaluar los logros obtenidos.

En el caso de Ecuador, este cuenta con un programa de mentoría y acompañamiento pedagógico iniciado por el Ministerio de Educación en el año 2010, denominado Sistema Integral de Desarrollo Profesional Docente (SIPROFE), en el marco de las políticas de formación docente destinadas a proveer el acompañamiento pedagógico en el aula a docentes en servicio de las escuelas estatales y rurales, que han obtenido bajo rendimiento en las pruebas nacionales de evaluación de la calidad educativa, especialmente de las escuelas ubicadas en el ámbito rural. De esta manera, el programa cumple con el objetivo general de contribuir a la mejora de la calidad en la docencia y, por ende, a los aprendizajes de la niñez y la adolescencia de los centros escolares que han obtenido resultados insuficientes en las evaluaciones (Vezub, 2012).

Esta experiencia se llevó a cabo mediante la conformación de equipos de trabajo para innovar la práctica diaria y dejar una capacidad instalada en la implementación de estrategias activas para generar aprendizajes significativos. Se atendieron las necesidades docentes de las áreas rurales con desventajas en el acceso a recursos y se dieron sugerencias basadas en las urgencias de cada contexto, tomando en cuenta los factores socioeconómicos y culturales.

Además, se fomentó una cultura de atención a la diversidad, generando ambientes flexibles que atiendan las dificultades en el

aprendizaje, tomando en cuenta las capacidades y habilidades individuales de los educandos para adaptarlos a las circunstancias, a las características del entorno y a la cultura de cada centro escolar. Estos programas se distinguen por su continuidad y sostenibilidad a mediano y largo plazo, pues no se disuelven con los cambios de gobierno, sino que se mantienen estables para dar continuidad en el seguimiento.

Una experiencia cercana en el contexto centroamericano es el caso de Costa Rica que, mediante el Ministerio de Educación Pública en el año 2012, implementó el proyecto Conectándonos MEP-FQT; el objetivo de este proyecto es “implementar un programa continuo de formación profesional docente que empodere a los maestros y maestras” (Mata, 2016, p. 7).

El proyecto conectándonos, considera que el acompañamiento pedagógico es un pilar importante de apoyo a los docentes para la transición a las nuevas tecnologías en educación. El proceso estuvo a cargo de un asesor pedagógico que visita quincenalmente a los docentes en sus respectivas escuelas; estas visitas son posteriores a las capacitaciones recibidas y hay seguimiento después de ejecutarlas. Para el año 2015, el acompañamiento pedagógico brindado a los docentes sumó un total de 6146 horas que, según comentarios hechos por los docentes atendidos y por los asesores, es un tiempo suficiente para atender las necesidades presentadas en los centros educativos.

Entre las funciones llevadas a cabo por los asesores pedagógicos en los centros educativos de Costa Rica, están la innovación y la animación a los docentes para el desarrollo de su clase en los procesos de cambio, empoderarse para el uso de las tecnologías y formarse en la implementación de estrategias según las capacidades de cada docente, estudiante y centro educativo. También efectúan técnicas de observación e interrelación dentro del aula, con el objeto de contextualizar y dar sugerencias pedagógicas; esto conlleva a focalizar fortalezas y debilidades en los procesos de

enseñanza aprendizaje y ayudar al docente a mirar su práctica educativa con una visión más reflexiva para la toma de decisiones (Mata, 2016).

Uno de los logros de esta experiencia es la implementación de capacitaciones a docentes y directores que se les dificulta el uso de la tecnología en áreas curriculares del proyecto educativo institucional, así como la capacidad de asumir retos en la innovación digital de manera personal; además de la creación de espacios de aprendizaje constructivista entre docentes, llevándolos a la reflexión-acción de la práctica escolar. Así mismo, el desarrollo de capacitaciones sobre temas relacionados con la identidad docente y el potencial profesional.

El rol del acompañamiento pedagógico en los países citados se ve reflejado en el supervisor educativo. Para el caso de Uruguay y Argentina, se renovaron funciones de supervisión hacia acompañantes pedagógicos. En Perú, es efectuado por un grupo de acompañantes especialistas en las diferentes asignaturas académicas. En el Ecuador, está a cargo de equipos de trabajo y, en Costa Rica, de los asesores pedagógicos.

Para el caso de El Salvador, se destaca una experiencia de asistencia técnica pedagógica definida en el modelo del Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (SI-EITP) (MINED, 2016b), que concibió a la asistencia técnica pedagógica como un proceso de acompañamiento técnico pedagógico efectuada desde la función de mediación. Esta mediación consistió en la tarea de acompañar y promover el aprendizaje, donde acompañar significaba ir en compañía de.

Este modelo pretendió irrumpir directamente en la labor pedagógico-curricular que el docente realiza en el aula, mediante el acompañamiento técnico pedagógico por área de especialidad y nivel educativo. A finales del año 2014, se implementó el Plan Nacional de Formación a Docentes en Servicio del Sector Público (MINED, 2014), favoreciendo la especialización en disciplinas; se vislumbró los docentes especializados y los

asistentes técnicos pedagógicos designados por el MINED consolidaron un equipo técnico pedagógico que atiende los centros educativos del país.

Otra experiencia de asesoría pedagógica fue desarrollada en el marco de las reformas educativas mediante el Plan Decenal de Educación (1995-2005) por medio de capacitaciones a docentes en servicio y un sistema de asesoría pedagógica, con el propósito de redireccionar la mejora en la atención a la niñez y la juventud en todos los centros educativos del país, mediante el desarrollo de competencias y capacidades de los directores y docentes. Además, el sistema de asesoramiento pedagógico vinculó la formación inicial con la continua en cada centro educativo (MINED, 1995).

Para el año 2012, se establece la PNDPD, que, en su componente 3, destinada a la formación continua y docente, y en la línea de acción 4, propone la inclusión de estrategias de seguimiento a la formación continua docente mediante el acompañamiento pedagógico, con el fin de elevar la calidad educativa en la enseñanza y mejora de la educación en el país.

La asistencia técnica en El Salvador parte de la existencia de una configuración de grupos territoriales con realidades diversas; esto lleva a romper con la homogeneización en la atención que se brinda en modo y forma en que se asisten a los docentes para superar las deficiencias pedagógicas, didácticas, metodológicas y evaluativas de los aprendizajes del estudiantado.

Por lo tanto, en las experiencias de acompañamiento pedagógico a docentes en servicio en países de América Latina, se tienen como logros la mejora del desempeño docente y, como consecuencia, mejoras en el rendimiento académico de los educandos; además de atención y formación contextualizada según necesidades y ritmos de aprendizaje de cada docente a través del trabajo colaborativo y colegiado.

Entre las experiencias mencionadas en América Latina, se seleccionó el programa de acompañamiento pedagógico llamado SIPROFE, impulsado en Ecuador, para realizar un comparativo con el modelo del SI-EITP, de El Salvador, debido a las similitudes entre ambos. En estos modelos, se observa la redefinición de las funciones de los encargados de la asistencia técnica centradas más en lo pedagógico que en la administración, contando con un equipo de asesores especializados en las diferentes disciplinas lideradas por los asistentes técnicos pedagógicos para atender los entornos rurales con enfoque inclusivo.

A continuación, se presentan, de manera breve, elementos y características comunes del modelo de SI-EITP en El Salvador y del SIPROFE de Ecuador, destinados a escuelas con diversidad cultural ubicadas en zonas rurales que han obtenido bajo rendimiento en las pruebas estandarizadas nacionales para evaluar la calidad educativa, en las zonas vulnerables, con el fin de superar la homogeneización de atención en las instituciones educativas.

En cuanto a la finalidad, ambos programas buscan promover un cambio pedagógico en atención a las necesidades de docentes y centros educativos: potenciar la atención a la diversidad y fortalecer la cultura para asegurar la permanencia de estudiantes en los centros educativos en situación de riesgo. Así mismo, buscan superar deficiencias pedagógicas, didácticas, metodológicas y evaluativas del proceso de enseñanza aprendizaje. Procuran la mejora en el desempeño docente, especialmente en aquellos que han obtenido un nivel bajo según resultados de la evaluación del desempeño académico.

Además, plantean mejoras y seguimiento en la atención a la formación permanente para la calidad docente y educativa; mecanismos de promoción y formación docente por especialidades en marco del Plan Nacional de Formación Docente, para posteriormente conformar un equipo técnico de asistencia pedagógica; redefinición de

funciones de los asistentes técnicos pedagógicos centradas más en lo pedagógico; acompañamiento a docentes para comprender qué ocurre en las aulas y juntos proponer posibles soluciones.

Se destinan programas de formación con énfasis en el acompañamiento de áreas pedagógicas a docentes rurales, principiantes y en servicio que lo necesiten, quienes posteriormente son acreditados como acompañantes. Los docentes con alto puntaje en pruebas de desempeño se convierten en acompañantes, sin dejar de ser docentes de aula.

Conformación de equipos disciplinares

En Ecuador, los responsables de la asistencia técnica pedagógica son designados por el Ministerio de Educación; posteriormente, conforman los equipos técnicos pedagógicos, integrado por docentes especialistas. Este equipo de docentes especialistas es acreditado y liderado por asesores pedagógicos; en el modelo SI-EITP, en El Salvador, también se plantea esta forma de trabajar (MINED, 2016a).

Estas similitudes sustentan que, a nivel local, se pueden afianzar y extender en El Salvador modelos de sistemas de acompañamiento pedagógico partiendo de los resultados obtenidos en pruebas nacionales, los cuales en otros países han favorecido a la mejora del desempeño docente como el modelo de SIPROFE en Ecuador; lo que haría falta es asegurar la continuidad y la sostenibilidad del programa a mediano y largo plazo a través del marco legal, así como lo hizo el Ministerio de Educación en Ecuador, con la ventaja de que no se disuelven con los cambios de gobierno.

Cabe resaltar que el SIPROFE también se caracteriza por un eficiente proceso de acompañamiento fortalecido por la planeación, organización, ejecución y sistematización, liderado por asesores pedagógicos mediante un trabajo colaborativo; además, destinan todos los recursos necesarios que hacen posible la implementación y la sostenibilidad.

Perspectiva histórica del rol del ATP en El Salvador

Desde los años noventa, la Ley General de Educación (1996), en su artículo 69, establece la supervisión educativa como una “acción técnica, cuya labor principal permite identificar y documentar la calidad de la educación en los centros escolares, promover y facilitar la orientación técnica, financiera, así como la adquisición de materiales necesarios para solventar los problemas encontrados” (MINED, 1996, p. 14). Es decir, se establecen más funciones administrativas que pedagógicas.

Por lo tanto, la función que se ha llevado a cabo desde 1968 hasta 2005 en el país es la de supervisión (37 años), expresada por medio de evaluación de resultados, fiscalización, conciliación, orientación, control y asesoría en la gestión escolar. Hasta finales de 1999 e inicios del 2000, se redireccionaron las funciones de administración hacia funciones técnicas pedagógicas. En el año 2001, la supervisión educativa se estableció como supervisión pedagógica, cuyo propósito estaba centrado en lo técnico-pedagógico, adoptando el nombre de Asesoría Pedagógica hasta el año 2009; de esta manera, son nombrados los asistentes técnicos pedagógicos, conocidos así hasta el día de hoy (Estévez y Jiménez, 2013).

De acuerdo con esta información, se puede visualizar que se han hecho esfuerzos en el país por llevar a cabo procesos de acompañamiento pedagógico evidentes en las propuestas del SI-EITP, pero no son suficientes, ya que en la práctica no se concretan, sino más bien se evidencian prácticas de supervisión y de control continuas y permanentes.

En las dinámicas escolares llevadas a cabo en los centros educativos del departamento de La Libertad, en donde se desarrolló esta investigación, se visualiza una cultura lineal y autoritaria por parte los ATP hacia los docentes. Esta información emana de las expresiones brindadas en las entrevistas hechas a los docentes de este departamento.

De esta manera, se hace necesario entender cómo los ATP recurren a las representaciones sociales que cada uno de ellos tiene con respecto a la concreción de sus funciones, delineando un estilo de asesoría según las interpretaciones de la realidad y las formas de acompañar reproducidas a través de la cultura (Jodelet, 1982).

Debido a esto, vemos que las interacciones sociales y los discursos que se han ido reproduciendo a través de la cultura de supervisión y no de acompañamiento no dan respuesta a lo planteado en la PNDPD, en donde establece que se debe realizar un acompañamiento pedagógico, pues en el quehacer educativo se concretan prácticas de control y supervisión, las cuales no transforman la realidad cotidiana de las instituciones educativas, ni atiende a las necesidades de los docentes.

Documentos oficiales de la dimensión pedagógica

El Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela” (MINED, 2009), mediante el SI-EITP, plantea una nueva propuesta de asistencia técnica pedagógica: asistir la labor pedagógica-curricular que las y los docentes realizan en el aula, con el fin de atender prontamente las demandas de acompañamiento técnico y pedagógico en las diferentes áreas de especialidad y diversos niveles educativos. Así mismo, establece una redefinición del rol de los ATP enfocada en lo pedagógico, mediante la atención a docentes según especialidades (FUSADES, 2019).

La PNDPD propone la “inclusión de estrategias de seguimiento en los procesos de formación continua, que incluya el acompañamiento en el aula, el fomento de las prácticas reflexivas y la creación de comunidades de aprendizaje en el centro educativo” (MINED, 2012, p. 39). En esta, la asesoría técnica pedagógica se ajusta a las necesidades de los directores y los docentes.

El modelo SI-EITP y la PNDPD, además de la creación del sistema de asesoría peda-

gógica, que “centra las funciones de las y los Asistentes Técnicos Pedagógicos más en lo técnico-pedagógico que en lo administrativo” (Estévez y Jiménez, 2013, p. 32), revelan que se han hecho esfuerzos por apoyar y acompañar a los docentes en el país.

Datos estadísticos sobre los ATP en El Salvador

Según el Censo Escolar del MINEDUCYT (2018a), en 124 de los 262 municipios del país, las escuelas reciben de dos a tres visitas en las aulas por parte del ATP al año. La mayoría de estos municipios están situados en los departamentos de San Salvador, La Libertad, Chalatenango y Cuscatlán. Con respecto a los informes publicados por el Observatorio del MINEDUCYT (2018b), estos revelan que solo el 12.39 % de docentes reciben entre cuatro y seis visitas al año por parte de los asistentes técnicos pedagógicos, en donde se observa que la asistencia técnica en los centros educativos es limitada.

El Censo Escolar del MINEDUCYT (2018a) plantea que existen 5303 centros educativos en todo el país, en donde el 85.36 % son del sistema nacional, los cuales en su mayoría están ubicados en las áreas rurales (75.29 %) y alojan a 46,487 docentes; para el año 2019, según el informe presentado por la Dirección Nacional de Gestión Educativa (MINEDUCYT, 2019), las escuelas solo recibían de dos a tres visitas al año por parte de los ATP.

Por lo tanto, con base en los datos del sistema educativo salvadoreño (MINEDUCYT, 2020), en la actualidad, se cuenta con 264 ATP para atender a 5303 centros educativos. Esto significa que hay pocos ATP para dar asistencia pedagógica a 46,478 docentes del sistema nacional, considerando el número de escuelas que hay en el país.

Aproximación metodológica

Para la realización de la presente investigación, se utilizó una metodología cualitativa,

la cual se fundamenta en procesos inductivos que exploran, describen y generan perspectivas teóricas, que van de lo particular a lo general (Hernández *et al.*, 2006), y brindan información enriquecedora y relevante para comprender el problema planteado.

Para el estudio de esta temática, se consideraron dos categorías principales. La primera de ellas hace referencia al rol del ATP; dentro de esta se abordaron las siguientes unidades de análisis: (a) comprensión del rol de los ATP, (b) visión de la docencia salvadoreña y (c) fuentes de referencia para comprender su rol. Por otro lado, la segunda categoría corresponde a la caracterización de las prácticas de los ATP; las unidades de análisis para este concepto son: (a) funciones declaradas por los ATP, (b) herramientas utilizadas por los ATP y (c) características de las relaciones de los ATP con los docentes.

Se analizó cómo los ATP del departamento de La Libertad podrían concretar el acompañamiento pedagógico como lo plantea la PNDPD, ya que “pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia” (Hernández *et al.*, 2006, p. 515).

Se tomó en cuenta las praxis de los participantes, las cuales están fundamentadas en la reflexión para integrar la teoría con la práctica (Deslauriers, 2004). Se destaca que no se pretende generalizar las conclusiones obtenidas, sino comprender el sentido que alcanzan las acciones y los hechos desde el punto de vista de los informantes (Ballesteros, 2015).

El carácter exploratorio de la investigación permitió descubrir las categorías estudiadas referidas a la comprensión del rol de los ATP y caracterizarlas. También se analizó las subcategorías con el fin de ordenar los datos para codificar la información y profundizar desde la mirada de las personas involucradas. El equipo investigador se apropió de la problemática de la investigación resumida en cómo se concreta el acompañamiento pedagógico en los centros educativos del

departamento de La Libertad (Escudero y Cortez, 2018).

El estudio es interpretativo en función de obtener respuestas a la pregunta de investigación (Deslauriers, 2004). Se dio respuesta al objetivo del estudio como un factor clave que conlleva al análisis de los datos a partir de diálogos con los participantes de dicho proceso. Se caracterizó el rol del ATP para contrastar, contextualizar, comparar y ordenar los datos de las categorías y subcategorías que describen los hechos de fenómenos determinados. Por ello se hizo una descripción de las expresiones de los ATP y los docentes en la posibilidad de concretar el acompañamiento pedagógico, así como lo plantea la PNPD.

Participantes

Para la elección de los informantes, se utilizó la técnica no probabilística en cadena o por redes, conocida como “bola de nieve”, la cual consiste en identificar los participantes claves; luego, estos actores reclutan a nuevos participantes (Hernández *et al.*, 2006). El equipo investigador buscó otras fuentes de información para evitar el sesgo en los datos obtenidos en las entrevistas.

Se escogió el departamento de la Libertad porque los ATP visitan con mayor frecuencia los centros educativos. Por lo tanto, los informantes fueron cuatro ATP y cuatro docentes de las escuelas de Zaragoza, Colón, Ciudad Arce y La Libertad; con esta información obtenida, la investigación cualitativa persigue estudiar a profundidad a este número reducido de personas con el objetivo de comprender un hecho o fenómeno social de forma exhaustiva (Izcarra, 2014).

En este estudio, la información fue obtenida desde la mirada de los ATP para analizar cómo se puede concretar el acompañamiento pedagógico que plantea la PNPD. Se tomó en cuenta también la información que los docentes proporcionaron, por ser ellos los beneficiarios del proceso de acompañamiento pedagógico. También se hizo una revisión bibliográfica con el objetivo de triangular

la información obtenida. Se enfatiza que, en el presente estudio, la información brindada por los ATP es el sustento central de la investigación, desde sus opiniones, valoraciones y experiencias en la concreción de su rol.

Perfiles y justificación de los participantes

La selección de los participantes para este estudio fue de tipo intencional porque busca que estos cumplan con los siguientes requisitos: (a) que los ATP y los docentes cuenten con más de diez años de experiencia laboral en el MINEDUCYT; (b) que actualmente estén laborando en las escuelas, lo que permitió tener más información sobre los cambios que se han dado en el MINEDUCYT en el transcurso de los últimos diez años; (c) que estén laborando bajo la asesoría técnica pedagógica de los ATP; (d) que estén ubicados en los niveles educativos de primaria, tercer ciclo y bachillerato, con el fin de conocer el rol que ejecutan los ATP en los distintos niveles; (d) que los ATP y los docentes laboren en las escuelas urbanas del departamento de La Libertad, de la zona central del país.

Técnicas e instrumentos

El equipo investigador plantea el abordaje del estudio a través de las siguientes técnicas: (a) entrevistas a profundidad y (b) revisión y análisis documental. En la entrevista a profundidad, la recolección de la información se dio de manera vivencial, brindada por los ATP y los docentes sobre la concreción del rol; y el análisis documental es referido a la revisión y exploración de normativas y documentos oficiales del MINEDUCYT.

Por lo tanto, se utilizó la entrevista a profundidad para examinar las formas en cómo los sujetos advierten y comprenden su mundo; esta proporciona un camino ideal para entender la realidad experimentada por los sujetos de la investigación caracterizada con sus palabras las experiencias y opiniones vividas (Kvale, 2014). Esta es la técnica principal en la investigación que favoreció

la recolección de los datos, por medio de un guion de preguntas elaboradas por el equipo investigador. Posteriormente a la recolección de la información, se procedió al análisis de dicha información, con el objeto de conocer cómo se concreta en la práctica el ejercicio del acompañamiento pedagógico hacia los ATP a la luz de lo planteado en la PNPD.

Entrevista a profundidad

En el presente estudio se utilizó la entrevista semiestructurada, que permite promover el diálogo para responder a las preguntas con mayor libertad sobre la temática a investigar y motivar a los participantes a expresar sus experiencias (Parker, 2018). Se considera una técnica valiosa, puesto que el equipo investigador conoció, a partir del diálogo, cómo se llevaron a cabo los procesos de concreción del acompañamiento pedagógico que ejecutan los ATP.

Los códigos surgidos en el análisis de la información se agruparon en categorías para facilitar y cotejar los datos para el desarrollo de los conceptos teóricos (Maxwell, 2019), que contribuyeron a la profundización del análisis. El registro de las entrevistas se hizo por medio de grabaciones hechas en la plataforma de Google Meet, debido a la emergencia sanitaria suscitada por la pandemia del covid-19. Se utilizó el consentimiento de los participantes.

Revisión documental

La revisión y el análisis de documentos digitales permitió conocer lo prescrito por las normativas nacionales y profundizar en los documentos oficiales del MINEDUCYT para analizar en el fenómeno de estudio y de entender la relevancia de la investigación con el fin de triangular la información (Gómez *et al.*, 2014). Para ello, se analizó la Ley General de Educación (1996), la PNPD (2012), el SI-EITP (2016), el Formulario para Descripción de Puestos (2016) y el Manual de Organización de Funciones (2016).

Para procesar la información, se utilizaron matrices de contenido que permitieron organizar y definir las categorías según las preguntas planteadas. La revisión y el análisis documental accede a la indagación de lo que está prescrito en la PNPD para dar respuesta al objetivo general del estudio. Además, posibilitó conocer las ideas principales, los conceptos claves y aspectos relevantes que, según Escudero y Suárez (2018), orientan a la reflexión sistemática de las teorías, al análisis y a la interpretación de datos para obtener los resultados que sustentan la investigación cualitativa.

Procesamiento y validación de la información

Los instrumentos utilizados fueron validados por cuatro especialistas en educación, quienes posteriormente hicieron sus comentarios y sugerencias, que favorecieron a la claridad, estructura y coherencia del documento. Se procedió a ajustar el instrumento acorde a la revisión establecida por los jueces.

Después de efectuar las entrevistas, se procedió a la transcripción de las mismas, mediante el análisis y la codificación de la información. Seguidamente, se ubicaron los hallazgos más importantes colocados en pizarras digitales (Jamboard), que favorecieron su priorización. Seguidamente, a través de las matrices, se organizó la información por categorías y subcategorías que consolidaron las narraciones a través de códigos asignados a cada informante.

Se procedió al análisis de la información para garantizar la validez, la credibilidad y el rigor en los resultados alcanzados, mediante el principio de saturación, para la elaboración de las conclusiones en la investigación (Rodríguez *et al.*, 2006).

Según lo expone Mckernan (2001), la triangulación se puede realizar de diferentes maneras: (a) a nivel conceptual y teórico, (b) con la información o datos recogidos en distintos entornos y (c) utilizando diferentes investigadores. En este estudio, la triangula-

ción se utilizó a nivel conceptual y teórico de los datos recopilados con la revisión bibliográfica y las entrevistas. Corrales y Pacheco (2018) plantean que el valor de un estudio depende de la información obtenida para reflejar lo más fidedignamente el fenómeno investigado, dándole una base real para alcanzar un producto de calidad.

Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos encontrados en la investigación, caracterizar la comprensión del rol de los ATP permite entender que la prioridad de sus funciones se centra en áreas administrativas, que existe sobrecarga de actividades y de asignación de muchas escuelas por cada ATP. Esto no permite atender todas las necesidades de los centros educativos. Ante tal situación, los docentes entrevistados expresaron que lo que necesitan es ser acompañados, pero que este acompañamiento se debe desarrollar desde la cercanía, que favorezca la comunicación asertiva para expresar con confianza sus necesidades, potenciar su creatividad, espontaneidad y autonomía.

El acompañante debe generar vínculos de confianza con el cuerpo docente a su cargo; por lo tanto, es necesario que la persona encargada de estas funciones en las tareas pedagógicas evite estar saturado de actividades administrativas. Con respecto a las relaciones entre ATP y docentes, en la voz de los docentes, estas son descritas como distantes y lineales, sin una cercanía, lo que genera niveles bajos en los vínculos de confianza.

La poca frecuencia de las visitas a los centros educativos por parte de los ATP no permite conocer el contexto en donde está inmersa la escuela, ni sus problemáticas específicas, ni llevar a cabo procesos de formación que apoyen en las áreas académicas a los docentes. También es importante que la persona que acompaña esté atenta a dar sugerencias, las cuales han de validarse por equipo docente en cada escuela que permitan una reflexión más objetiva y compartida sobre

las decisiones, estrategias y metodologías que se utilizarán en la reformulación de la práctica escolar.

Igualmente, deben desarrollar el sentido de observación y análisis colectivo para atender las situaciones que ocurren dentro del aula y la escuela, retomando y generando espacios de reflexión para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje en las prácticas y experiencia del acompañante. Posteriormente, se deben reformular prácticas educativas tradicionales y validar prácticas innovadoras, las cuales permitirán hacer observaciones y reflexiones de manera colectiva y, así, el cuerpo docente se sentirá motivado para trabajar de manera positiva y novedosa. Elementos importantes son la habilidad y la calidad de las relaciones humanas de quien acompaña.

Uno de los resultados de esta investigación revela que las relaciones lineales, paternalistas y de supervisión entre los ATP y el cuerpo docente generan asistencialismo, ya que permanecen a la espera de lo que otros decidan y de cómo resuelvan sus problemas. Por parte de los ATP, existe una débil incidencia pedagógica en la atención a los docentes que tienen a su cargo, y estos siguen estando solos.

Según la investigación realizada, se puede afirmar que, para concretar el acompañamiento pedagógico en el país, han de superar los siguientes desafíos: (a) partir de un diagnóstico para caracterizar fortalezas y debilidades a nivel de prácticas docentes de cada centro educativo; (b) consecuentemente, diseñar un plan de acompañamiento con estrategias diferenciadas de atención según la diversidad; (c) priorizar los centros educativos que necesitan ser acompañados, destinar y formar al recurso humano que asuma la función de acompañantes y que otros se encarguen de las funciones administrativas; (d) redistribuir los centros escolares por cada ATP y disminuir el número de escuelas que tienen a cargo, y (e) procurar sostenibilidad y sistematización en el tiempo de procesos de acompañamiento pedagógico por medio

de la legislación o políticas de Estado, en donde la educación se ve afectada por la discontinuidad de buenas prácticas educativas planteadas en programas, proyectos, planes y políticas, debido a los cambios de gobierno.

Finalmente, con la información obtenida en las entrevistas, la revisión documental, las experiencias internacionales de acompañamiento pedagógico y las estrategias de formación permanente, se puede aseverar que el acompañamiento pedagógico es un apoyo que los docentes en servicio necesitan en nuestro país para la mejora de su desarrollo profesional en las prácticas de aula; puesto que si hay un buen proceso de acompañamiento, de caminar juntos (asistentes técnicos pedagógicos y docentes), la consecuencia será a favor de la calidad educativa y quienes saldrán beneficiados de estos procesos será la población estudiantil. Es decir, es necesario acompañar antes que supervisar.

Referencias bibliográficas

- Aldaz Gutiérrez, C. A. (2014). *La conformación actual de las políticas educativas* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Jaén. <http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1207/1/TFG-Aldaz%20Gutierrez%2C%20Carlos%20Andres.docx>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro. *PREAL, Formas & Reformas de la Educación, Serie Prevención de la Violencia Escolar*, 3(10), 1-4. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/05/10-El-Desarrollo-Profesional-de-los-Docentes-Noviembre-2001.pdf>
- Ávalos, B. (2004). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. <https://1library.co/document/rz3xmd9z-instituciones-formadoras-docentes-claves-formar-buenos-docentes.html>
- Balarín, M. y Escudero, A. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. UNESCO.
- Ballesteros Velázquez, B. (2015). *Taller de investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Cantillo, B. y Calabria, M. (2018). *Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de tercer grado de básica primaria* [Tesis de Maestría]. Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/61/32828896%20-%2012634296.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Papiro.
- Escudero Sánchez, C. L. y Cortez Suárez, L. A. (Coords.). (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. UTMACH.
- Estévez, A. y Jiménez, R. (2013). Relación de la Asistencia Técnica Pedagógica con el desempeño de los directores de las escuelas de educación básica del sector oficial del Distrito Educativo 06-26 del municipio de Apopa del departamento de San Salvador [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica de El Salvador. https://issuu.com/bibliotecapedagogica/docs/tesis__11_de_noviembre_de_2013
- Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social [FUSADES]. (2019). *Informe de coyuntura social 2018-2019*. http://fusades.org/publicaciones/Informe%20de%20Coyuntura%20Social_2018-2019.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En V. Ferreres Pavía y F. Imbernón, *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 25-34). Síntesis.
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.

Jodelet, D. (1982). Introducción al modelo de representaciones sociales [Conferencia]. Universidad Central de Venezuela.

Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 17-33. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002702.pdf>

Mata, M. (2016). El acompañamiento pedagógico del proyecto Conectándonos MEP-FQT. *Revista Conexiones*, 8(1), 6-11. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/1revistaconexiones2016.pdf>

Ministerio de Educación [MINED]. (2016a). *Manual de Organización y Funciones Específicas*.

Ministerio de Educación [MINED]. (2016b). *Programa Nacional de Asistencia Técnica (ProNAT)*.

Ministerio de Educación [MINED]. (2016c). *Formulario de descripción de puestos*.

Ministerio de Educación [MINED]. (2012). *Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente*.

Ministerio de Educación [MINED]. (2009). *Plan Social Educativo Vamos a la Escuela. Modelo de Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno*.

Ministerio de Educación [MINED]. (1996). *Ley General de Educación*.

Ministerio de Educación [MINED]. (1995). *Plan Decenal de Educación de la Reforma Educativa 1995-2005*.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MINEDUCYT]. (2019). *Dirección Nacional de Gestión Educativa*.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MINEDUCYT]. (2018a). *Censo Escolar. Estadísticas Educativas*.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MINEDUCYT]. (2018b). *Observatorio del MINED*.

Montero, C. (2011). Estudio sobre acompañamiento pedagógico: experiencias, orientaciones y temas pendientes. En *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente* (pp. 69-169). Consejo Nacional de Educación y Fundación SM.

Navarro, J. y Verdisco, A. (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends Sustainable*. Inter-American Development Bank.

Navarro, J. y Verdisco, A. (2006). Dos Clases de Políticas Educativas. La Política de las Políticas Públicas. *PREAL, Documentos*, 36. https://www.academia.edu/31983127/Dos_Clases_de_Pol%C3%ADticas_Educativas_La_Pol%C3%ADtica_de_las_Pol%C3%ADticas_P%C3%BAlicas

Reimers, F., McGinn, N. F. y Almonacid, M. R. (2000). *Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa*. Centro de Estudios Educativos-AUSJAL.

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Fundación CIPPEC.

Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *PREAL, Documentos*, 50. https://grupodis.net/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Cocontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina_2010.pdf

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699/20617>

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro.

Vezub, L. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles: aportes conceptuales y operativos para un*

programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. MEC, ANEP y OEI.

Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIICE*, 30, 103-124. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>

Vezub, L. (2009). *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.