

Acompañamiento y saber docente: desafíos de la nueva gestión escolar

Abel Pérez Ruiz*

Recibido: 23/02/2017

Aceptado: 21/06/2017



Resumen

El propósito del presente ensayo es ofrecer algunas reflexiones sobre el acompañamiento docente y sus implicaciones en la gestión del conocimiento para lograr determinados objetivos de aprendizaje. A partir de una recuperación documental, se destaca la importancia de ubicar el acompañamiento como una forma de participación colectiva al interior de las escuelas que invita a transformar o resignificar la práctica pedagógica. En dicho proceso, un elemento clave a considerar es la construcción del saber docente a través del cual se construyen determinadas formas de entender la enseñanza y la aplicación de un currículo. El artículo concluye con una revisión sobre los desafíos que supone transitar hacia un esquema deseable de mejoramiento docente en circunstancias históricas e institucionales poco favorables, tomando como referencia el caso de México.

Palabras clave

Acompañamiento docente, colaboración, saber, escuela.

Accompaniment and teacher knowledge: challenges of a new school management

Abstract

The purpose of this essay is to offer some reflections about teacher accompaniment and its implications in the management of knowledge to attain specific learning objectives. Starting with a documentary recovery, we highlight the importance of accompaniment as a way of collective participation inside the schools which invites to transform or resignify the pedagogical practice. In such process, a key element to be considered is the construction of the teacher knowledge through which specific ways of understanding teaching and the application of the curriculum are built. The article ends with a review of the challenges that have to be overcome going towards a desirable framework of teaching improvement in less favorable historical circumstances, taking as a reference the Mexico case.

Key words

Teacher accompaniment, collaboration, knowledge, school.

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098, México. E-mail: abe28ruiz@gmail.com

1. Introducción

Al igual que en otros países, en México, las políticas de reordenamiento educativo a nivel básico, han centrado las expectativas de mejora de los aprendizajes, esencialmente, en el perfeccionamiento de las capacidades docentes y en la incorporación de nuevos esquemas de funcionamiento escolar. Ambos aspectos se presentan como un referente clave para garantizar una educación de calidad, eficiente y acorde a los requerimientos formativos de nuestro tiempo. Al interior de las escuelas, la posibilidad de contar con mejores maestros para atender de manera óptima el programa de estudios, no puede sustraerse de la necesidad de gestionar mecanismos de conocimiento compartido para alcanzar una finalidad educativa en común. Esto por cuanto el desarrollo del currículo es una *empresa colectiva* que requiere formas de participación concertada como parte de un intercambio dialógico de experiencias y saberes.

El carácter, sentido y alcance de este proceso se resume en la noción de «acompañamiento docente»; un término usualmente cargado de contenidos prescriptivos e ilustrativos sobre cómo orientar el trabajo de los maestros dentro de una determinada comunidad educativa. En términos prácticos, dicho acompañamiento implica incursionar en el terreno de la formación continua sobre la cual cruzan posturas, exigencias y preocupaciones de variada índole. De manera que las posibilidades de potenciar o resignificar la práctica pedagógica del colectivo docente, desde un principio de colaboración, no están exentas de tensiones, incertidumbres o dilemas en tanto los saberes involucrados son resultado de construcciones diversas y contrastantes. Ello conduce a mirar el acompañamiento como una relación donde entran en juego múltiples saberes acerca de lo educativo, los cuales deben converger a partir de ciertos marcos deseables de acción escolar.

Con base en estas formulaciones preliminares, la intención del presente ensayo es ofrecer algunas reflexiones alrededor del acompañamiento docente desde sus implicaciones en la gestión del conocimiento para alcanzar propósitos educativos emergentes. Lo anterior nos permitirá identificar algunos retos que tienen ante sí las organizaciones escolares, tomando como referencia el escenario educativo mexicano. Para ello, el trabajo se divide en tres líneas temáticas fundamentales: la primera referida a una revisión sobre el tratamiento otorgado al acompañamiento como elemento de acción colaborativa entre pares; la segunda relativa a la conformación de los saberes docentes y; finalmente, la tercera orientada a destacar los desafíos que tienen en puerta los centros con respecto a esta forma de gestión escolar.

2. Las miradas del acompañamiento

Una de las preocupaciones más frecuentes dentro de las organizaciones escolares reside en cómo instrumentar mecanismos para transformar o potenciar el actuar docente. No es algo nuevo decir que la pertinencia de los conocimientos adquiridos en la escuela, en buena medida, dependen del tipo de intervención pedagógica emprendida por los maestros. Lo que sí resulta novedoso, como afirma Dubet (2008), es ver cómo se ha pasado de una visión educativa centrada en la *vocación* del profesor para alcanzar fines trascendentes, a una focalizada en el *profesional docente* a quien se le exigen resultados de aprendizaje medibles y comparables. En este marco, las escuelas se ven comprometidas institucionalmente a producir logros y, para ello, requieren que sus maestros asuman responsabilidades compartidas para forjar mejores escenarios de enseñanza–aprendizaje.

Dentro de la literatura internacional esta preocupación ha sido abordada desde diferentes

ángulos. Uno de ellos está centrado en las prácticas colaborativas como un instrumento de mejora en los procesos escolares. Al respecto, Cosner (2014) destaca que para ser plausible la colaboración se requiere prestar atención a cuatro elementos clave: 1) el conocimiento de los contenidos por parte de los docentes; 2) una relación de confianza entre maestros y cuerpo directivo; 3) la creación de una cultura basada en la indagación y, 4) la distribución del liderazgo. Es a través de estos ejes como se pueden cultivar estrategias y herramientas de aprendizaje compartidas que modelen un escenario de mejoramiento escolar. En la misma postura, Mccomish y Parsons (2013) enfatizan el elemento dialógico entre docentes durante el proceso colaborativo como una ruta que facilita la transformación en el aprendizaje a dos niveles: en el plano individual y en el organizacional.

En otra línea enfocada a analizar las condiciones del clima de la organización y sus efectos en las disposiciones docentes, Cayirdag (2016) sostiene que los resultados académicos obedecen al tipo de relación entre el individuo y el ambiente escolar; de tal suerte que la posibilidad de que los miembros potencialicen sus capacidades creativas y adquieran un elevado sentido de autoeficacia en su labor cotidiana, depende de cómo se genere un clima social al interior del centro que promueva o habilite sus expectativas de realización.

En materia del carácter que adquiere la transferencia de conocimientos en los centros educativos, los trabajos de Cheng y Chen (2008) y de Shahadan y Oliver (2016), destacan la importancia que tiene, por un lado, el papel del directivo en la consecución de las metas educativas y; por otro, el manejo organizacional de la escuela para la producción, socialización, aplicación y transformación del conocimiento que reditúa en un aprendizaje más efectivo entre los estudiantes. En el primer caso, el rol de los directores se presenta como parte de un «liderazgo curricular», en la medida que el dominio de los contenidos requiere formas de participación escolar guiadas o conducidas por el directivo. A través de este proceso, las principales responsabilidades de esta figura escolar recaen en: “i) *desarrollar el programa curricular*, ii) *desarrollar la planeación del currículum*; iii) *crear la misión y la visión del centro* por iv) *desarrollar el plan estratégico*.” (Shahadan & Oliver, 2016, p. 1787). En el segundo, la oportunidad de crear un ambiente escolar de aprendizaje está en relación directa con la voluntad de los docentes por compartir, innovar y usar sus saberes en las actividades de enseñanza. De este modo, si los métodos emprendidos por los mejores maestros se identifican y plasman en documentos para referencia de otros docentes, estos últimos podrán utilizarlos para mejorar o incorporar otro tipo de habilidades pedagógicas para “*lograr la efectividad global de la escuela*” (Cheng & Chen, 2008, p. 383).

Dentro del contexto iberoamericano, las aproximaciones al tema han sido parte de los desafíos de la mejora docente en un escenario de reformas educativas. Destacan básicamente dos vertientes: una orientada a poner de relieve el acompañamiento con base en las exigencias de la profesionalización de los maestros (Castro & Martínez, 2015; Martínez & González, 2010; Salazar & Márquez, 2012; Ventura, 2008); y la otra, enfocada a ofrecer —a manera de guía— determinados razonamientos para revisar y fortalecer las prácticas pedagógicas como un proceso integrador de la formación docente (García, 2012; Huayta, León, Leyva & Rimari, 2008; Jugo Cairo, 2014; Vezub & Alliaud, 2012). En ambos tratamientos, existe el acento de ubicar el acompañamiento como un elemento organizador de la experiencia educativa a partir de la realización de actividades construidas y apropiadas en conjunto. Con ello se remarca el carácter relacional y de participación compartida que permite movilizar iniciativas para enfrentar los cambios presentes en el

proceso de escolarización. Esta posibilidad conlleva a distanciarse del componente burocrático basado en el control o la supervisión de las acciones docentes bajo un principio vertical de ordenación institucional; en su lugar se alienta la reflexión y conjunción horizontal de voluntades en torno a preocupaciones genuinas dentro del colectivo escolar que inciden en el desarrollo de la función educativa.

Al margen de estas ideas, un aspecto central en la forma de concebir el acompañamiento docente es partir del hecho de que los profesores no se limitan a adaptarse mecánicamente, más bien se enfrentan de manera regular a una variedad de problemas y dilemas como resultado de la dificultad de conciliar sus saberes con las exigencias del sistema escolar. De ahí la importancia de revisar el «saber docente» como un componente cardinal que influye en las disposiciones e inclinaciones prácticas de los maestros para acometer el currículo. Bajo esta premisa, el asunto del acompañamiento no sólo descansa en la necesidad de integrar o movilizar acciones conjuntas, sino además en entablar una relación social en la que se reconozca la existencia de creencias y conocimientos múltiples acerca de lo educativo; no como un obstáculo, antes bien como una forma de enriquecer las prácticas pedagógicas.

3. El problema del saber docente

La actividad del maestro, como cualquier otra relación de servicio, demanda el despliegue de conocimientos, aptitudes, valores y habilidades básicas para hacer posible el aprendizaje a través de un acto de enseñanza dentro de un marco institucional. Tanto en sus bases teóricas como en sus consecuencias prácticas, los conocimientos puestos en juego en los procesos de enseñanza son provisionales y progresivos; por lo tanto, requieren una formación extensa y continuada (Tardif, 2000). Esto, en principio, nos sugiere que el quehacer docente se rodea de un conocimiento con un cierto grado de especialización, producto de un amplio trayecto formativo, que le permite estar en condición de atender las particularidades educativas organizadas alrededor de un currículo. A partir de esta circunstancia, se espera que el profesor actúe bajo ciertos criterios que expresen su repertorio de saberes conceptuales y prácticos para satisfacer las necesidades de aprendizaje en el salón de clases, pero ¿cómo se da este proceso?

Es necesario partir del hecho de que el saber movilizado por el maestro es un «saber para la acción» en el que se concentran conocimientos, habilidades y actitudes (Tardif, 2004); circunstancia que plantea revisar algunos fundamentos alrededor de la enseñanza. Un primer plano de análisis en este nivel reside en concebir al docente como un ejecutor de procedimientos técnicos, validados por una teoría, o por un conjunto de ellas, para favorecer los aprendizajes. Desde este ángulo, la relación con el currículo es fundamentalmente instrumental; es decir, la intervención del profesor sigue fielmente un cuerpo de mandatos formales, o bien los ajusta dependiendo de las condiciones en las que ejerce su labor, con el objetivo de cubrir las expectativas de aprendizaje demandadas oficialmente. Ya sea que se apegue estrictamente a lo indicado en el programa, o que le realice algunas adecuaciones dentro de ciertos límites, su interés está guiado por alcanzar los propósitos fijados en el ordenamiento curricular. Esta posibilidad supone, por principio de cuentas, que el docente esté consciente de cuáles son las pretensiones de aprendizaje condensadas en el currículo junto con las respectivas vías metodológicas para ser concretadas. La enseñanza, por tanto, es un acto programado con criterios de conducción pedagógica delimitados y sujetos a un seguimiento por parte del propio docente para determinar sus alcances efectivos. Como bien menciona Elliot (2000), el docente se convierte así en un

sujeto capaz de recurrir a los fundamentos teóricos sobre los cuales se organiza el aprendizaje, utilizando apropiadamente las técnicas para maximizar los resultados.

Frente a esta lectura unidimensional que sitúa el saber docente como la expresión de una adecuada conjunción entre medios y fines, y donde la teoría es quien gobierna la práctica, hay aproximaciones orientadas a enfatizar el carácter complejo de los actos de enseñanza. Shulman (2005), por ejemplo, nos hace ver que no existe una forma única de entender y aplicar dicho proceso por cuanto la labor del maestro está sujeta a contingencias de distinto orden; al tiempo que el enseñar se define, en gran medida, por el estilo y el conocimiento singularmente construido a lo largo del tiempo. Ello propicia que entre el contenido educativo y la respectiva acción docente, exista una variedad de tratamientos y concepciones con resultados igualmente diversos. Por ende, no hay un cuerpo de saberes unívoco y homogéneamente codificado para emprender la enseñanza, a tal punto que no es casual que para algunos docentes les resulte difícil precisar en términos enunciativos qué es lo que conocen y cómo lo conocen.

En la misma vertiente, Gurm (2013) advierte que las teorías generales pueden no ser pertinentes para las situaciones particulares debido a que el proceso de enseñanza no es un sistema cerrado, sino más bien está sujeto a múltiples encuentros y posibilidades. Cada docente posee, además de un saber formalizado para emprender la práctica, un *conocimiento personal* de carácter subjetivo, concreto y existencial por medio del cual elabora representaciones del estudiante, del contenido, de la pedagogía y de sí mismo. En el mismo sentido, López y Basto (2010) afirman que estas concepciones reflejan la herencia cultural y biológica de la que el docente se nutre para organizar sus pensamientos, cuya estructuración viene dada, no únicamente, a partir de principios cognitivos formales como resultado de la óptima apropiación de los recursos teórico-técnicos puestos a su alcance, sino además por los sentidos implícitos que dan cuenta de las representaciones, disposiciones e intuiciones a través de las cuales acomete la enseñanza. Estos constructos, no enteramente conscientes ni verbalizables, constituyen las *teorías implícitas* con las que también hace comprensible su relación pedagógica con los alumnos. De igual modo, Mercado (2012) afirma que las decisiones del maestro y sus estrategias son resultado de una construcción que se logra, en lo fundamental, por su relación cotidiana con los niños y jóvenes y por los procesos histórico-locales desde donde va elaborando un sentido de la enseñanza.

De estas formulaciones se desprende que el saber docente no sigue una ruta de un solo sentido ni sus fuentes poseen un origen único, sino más bien, es producto de variados procesos interrelacionados que vuelven la práctica pedagógica un conglomerado de razones y sentires de naturaleza muy diversa. En la transmisión y aprendizaje de los conocimientos los maestros hacen uso de distintos recursos para guiar sus acciones como parte de una condensación de ideas, creencias, tradiciones, concepciones y experiencias para organizar las diferentes situaciones pedagógicas. En este marco, la relación entre la teoría y la práctica de la enseñanza no actúa invariablemente como un esquema coherente ni claramente delimitado en sus principios o fundamentos; antes bien es resultado de mecanismos sujetos a la contingencia, la fragmentación y la indefinición. Con ello queremos decir que el saber desplegado por los maestros no está estructurado a partir de una vinculación pulcra y distinguible entre su actuar y la concepción pedagógica correspondiente, no al menos en términos de una racionalidad puramente técnica; lo cual permite advertir en la enseñanza un sistema abierto en función de los contextos histórico-sociales así como de las orientaciones e intencionalidades de los actores implicados.

Con base en esta consideración, la acción educativa supone una relación compleja entre el contenido y el aprendizaje, debido a que en ella intervienen diversos enfoques, posturas y tratamientos en su ejecución práctica. De ahí que los juicios y las decisiones sobre el *qué* y *cómo* enseñar estén rodeados de un conjunto heterogéneo de «discursos didácticos» más allá de las prescripciones normativas orientadas a uniformar criterios de conducción pedagógica entre los docentes. Para estos últimos, el compromiso con la práctica implica generar voluntades alrededor de los aprendizajes así como atender y resolver diferentes situaciones cotidianas dentro del aula; para lo cual es necesario discernir entre diferentes opciones de acción, hacer ajustes en el proceso, replantear o contextualizar los contenidos, comprender el tipo de comunicación idónea con los alumnos, etc. Son estos elementos los que delinean un actuar docente mediante el cual se hace visible una relación dinámica entre los conocimientos por impartir y los modos de apropiación de sus destinatarios.

4. Los desafíos

Derivado de lo anteriormente expuesto, se puede advertir que las demandas de cambio educativo, especialmente las referidas al impulso de una nueva gestión escolar en la que los participantes asuman responsabilidades compartidas mediante procesos de reflexión conjunta, no está al margen de ciertos desafíos que acompañan la posibilidad de mejorar el funcionamiento de las escuelas. Para efectos expositivos, se ha decidido enumerar algunos retos que guardan una relación íntima con el acompañamiento docente y el manejo de los saberes para lograr las expectativas educativas actualmente en curso.

a) La formación continua como instrumento de actualización de la práctica

En la labor docente, la exigencia de articular eficientemente la formación inicial con la formación en servicio, actúa como un requisito indispensable para atender diversas contingencias que envuelven la práctica profesional. En este punto, se reconoce que los procesos formativos adquiridos en un primer momento son insuficientes, tanto en alcance como en contenido, para responder a realidades socioeducativas en constante transformación. De ello se desprende la intención de contar con un maestro flexible, abierto a los cambios, preocupado por la revisión continua de sus saberes, y dispuesto a resignificar su tarea pedagógica a fin de vincular lo curricular con las situaciones prácticas de la vida cotidiana. Lo anterior está ligado fuertemente con la actualización permanente del docente, la cual supone transitar de una concepción intuitiva de la enseñanza a una basada en criterios racionales de conducción pedagógica desde determinados principios teórico-prácticos que organizan el programa de estudios. Sin embargo, el principal reto consiste en romper la inercia de la actualización como simple programación administrativa por parte de la autoridad educativa sobre consideraciones generales y formales. Se necesita más bien una genuina acción de superación docente donde se parta de los requerimientos reales de los maestros en función de los contextos socioculturales en los que cotidianamente laboran. Esto supone comprender la naturaleza de los saberes construidos por parte de los profesores y lograr su articulación, tanto con el tipo de conocimiento pedagógico demandado en el currículo como con la realidad social en la que se desenvuelven los alumnos.

b) El logro de aprendizaje significativos en escuelas de jornadas de tiempo completo

En el caso de México, se ha establecido recientemente la necesidad de ampliar la estancia escolar como un mecanismo para favorecer las oportunidades de aprendizaje y mejorar

los resultados de los alumnos. Como parte de la respuesta oficial a los problemas educativos, la extensión de la jornada se concibe como la vía para que las escuelas hagan un uso óptimo del tiempo y, con ello, reforzar los aprendizajes en distintos campos disciplinares; lo cual plantea, en consecuencia, una reorganización del trabajo académico y una resignificación de la intervención de los maestros en la realización del servicio educativo. Mediante este dispositivo institucional se parte del principio de hacer que el estudiante esté más implicado en acciones relacionadas con el aprendizaje y, por extensión, que el docente le dedique el tiempo suficiente a sus clases para lograr dicho propósito. La directriz curricular se organiza de tal modo para dilatar el número de horas con el fin de hacer efectivo el rendimiento del tiempo escolar. Pero la ampliación de la estancia en las aulas no garantiza un tiempo real de aprendizaje debido a que la distribución de las actividades académicas, a lo largo de la jornada, presenta limitaciones y discontinuidades; por lo que el desafío en este punto supone armonizar plenamente el tiempo de escolarización y el dedicado a la labor académica, sin caer en la saturación de los contenidos y en la carga de actividades sin sentido.

c) El equipamiento e infraestructura de los centros escolares

Para lograr los propósitos educativos, una exigencia ineludible es que los centros cuenten con las condiciones de operación necesarias para ofrecer una educación desde ciertos referentes de calidad. De este modo, el equipamiento de las escuelas constituye un insumo básico para que los estudiantes cuenten con las herramientas y materiales idóneos con los que puedan hacer posible su aprendizaje. Por otro lado, la infraestructura de los planteles es también una variable importante por cuanto constituye el espacio físico donde las actividades académicas pueden concretarse dentro de un ambiente propicio para la prestación del servicio educativo. Como es evidente, estos aspectos requieren de la movilización de recursos financieros bajo el convencimiento de que la educación debe ser una apuesta hacia el futuro para alcanzar un mayor bienestar y progreso entre la población. El gran reto es alcanzar esta posibilidad en medio de un contexto de restricción presupuestal por el que atraviesa recientemente México como resultado de la caída internacional en los precios del petróleo; situación que ha servido para justificar, por parte de las autoridades educativas, la necesidad de que los centros tengan ciertos grados de autonomía de gestión; entre otras cosas para hacerse de los recursos suficientes para cubrir determinadas necesidades. Esto entraña endosarle los costos del déficit educativo, en materia de equipamiento e infraestructura, directamente a la sociedad y, particularmente, a los padres de familia como parte de la intención por hacerlos partícipes activos de las responsabilidades educativas de los estudiantes.

d) La evaluación del desempeño docente

En los últimos años ha adquirido notoria vigencia el instituir criterios de evaluación para valorar el desempeño profesional de los docentes. En el caso de nuestro país, esto ha derivado en una obligatoriedad constitucional para validar el ingreso, la permanencia o la promoción de los maestros dentro del sistema educativo. Desde la mirada oficial, la medida pretende garantizar la idoneidad de quienes se encuentran al frente de las aulas mediante la demostración de las capacidades pedagógicas reales con las que cuentan. Sobre este principio, se busca establecer una cultura de la evaluación como parte de un nuevo *ethos* institucional con el fin de alcanzar la calidad y la mejora continua en el ámbito educativo (Pérez & Valdés, 2014). Al tener un efecto vinculante con la condición laboral, especialmente en términos de permanencia en el trabajo, la evaluación sirve de *facto* como un instrumento de control y sancionador de los desempeños, lo cual deja a los docentes

en la incertidumbre o la indefinición en cuanto la posibilidad de fincar una estabilidad profesional para la realización de su servicio. Para las escuelas, esta situación las enfrenta a un dilema; esto es, por un lado alcanzar niveles satisfactorios de rendimiento educativo entre su población estudiantil, a partir de indicadores formales de carácter curricular y; por el otro, crear condiciones para integrar a los docentes a un esquema de mejora permanente para favorecer los aprendizajes, pero sin darles una garantía institucional que los vincule de manera sostenida alrededor de los compromisos académicos.

5. Una reflexión final

El proceso de acompañamiento docente constituye una forma de gestionar el conocimiento, al interior de las escuelas, mediante mecanismos de participación e integración colectiva; circunstancia que no resulta fácilmente lograda por cuanto supone romper con prácticas pedagógicas y formas de entender el saber construidas históricamente. En tal perspectiva, el acompañamiento requiere trastocar esquemas de enseñanza arraigados institucional y culturalmente entre los maestros, pero además implica resignificar la identidad docente en términos de una mayor profesionalización de su labor cotidiana ante situaciones educativas en constante cambio. Esto es parte del desafío que enfrentan los centros escolares en un escenario de seguimiento y escrutinio público a su desempeño a fin de cubrir las exigencias de formación actualmente en curso. Es necesario considerar que esta tarea de mejoramiento profesional, en buena medida, implica promover la conformación de liderazgos educativos centrados sustantivamente en lo pedagógico, para lo cual se requiere que los docentes, así como las escuelas mismas, tengan la oportunidad de compartir experiencias entre sí, de indagar diferentes posibilidades de aprendizaje, de contrastar ideas y principios educativos, de abrir espacios de diálogo en relación al currículo, etc. Sobre estos ejes, es como se puede dotar a las nuevas generaciones de los conocimientos y capacidades idóneas que les permitan actuar productivamente en sociedad.

Referencias bibliográficas

- Castro, A. & Martínez, L. (2015). The Role of Collaborative Action Research in Teacher's Professional Development. *Issues in Teacher's Professional Development*, 18(1), 39–54. Recuperado de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/49148/54325>.
- Cayirdag, N. (2016). The Relationship Among Creative (Mis) Fit, College Culture, Creative and Academic Self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 11(18), 1382–1390.
- Cheng, K. & Chen, Y. (2008). The Process of Integrating «Knowledge Management» Into Teacher's «Teaching Resources» —A Case of Study on the hospitality College. *Journal of Instructional Psychology*, 35(4), 380–386.
- Cosner, S. (2014). Cultivating Collaborative Data Practices as a Schoolwide Improvement Strategy. *Journal of School Leadership*, (24), 691–724.

- Dubet, F. (2008). ¿Cambios institucionales y/o neoliberalismo? En M. Fernández & E. Terrén (coords.). *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. (pp. 41–64). Madrid: Akal/Universidad Internacional de Andalucía.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- García, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda. Recuperado de http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/Acompañamiento_a_la_practica_pedagogica-1.pdf.
- Gurm, B. (2013). Multiple Ways of Knowing in Teaching and Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(1), 1–7. Recuperado de <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol7/iss1/4>
- Huayta, E., León, M., Leyva, L. & Rimari, W. (2008). *Guía para el acompañamiento pedagógico de proyectos de innovación en las regiones*. Lima: Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana.
- Jugo Cairo, M. I. (coord.) (2014). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/Protocolodelacompañantedepedagogico.pdf>.
- López, B. & Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275–291.
- Martínez, H. & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 25(3), 521–541.
- Mercado, R. (2012). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Mccomish, D. & Parsons, J. (2013). Transformational Learning and Teacher Collaborative Communities. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 10(2), 239–245.
- Pérez, A. & Valdés, R. (2014). Evaluación y reforma educativa en México. *Fuentes Humanísticas*, 28(49), 207–221.
- Salazar, J. & Márquez, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para el mejoramiento pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 11–20. Recuperado de http://www.rinace.net/ricce/numeros/vol5-num1_e/art1.pdf.
- Shahadan, A. & Oliver, R. (2016). Elementary School Leaders' Perceptions of Their Roles in Managing School Curriculum: A Case Study. *Educational Research and Reviews*, 11(18), 1785–1789.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1–30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>.

- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitarios: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magisterio. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 5–24.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1–14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073018>.
- Vezub, L. & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: Organización de Estados Iberoamericanos.