

RESUMEN

El objetivo del presente documento es establecer unas bases conceptuales que faciliten la planificación de programas de acompañamiento pedagógico eficaces y eficientes.

Tres son las ideas fuerza que orientan la propuesta:

- Los programas de acompañamiento pedagógico deben estar enmarcados en una estructura institucional que proporcione sentido, orden, claridad y respaldo a las acciones del asesor.
- Las intervenciones del asesor en las aulas deben perseguir el desarrollo de una cultura de investigación – acción por parte de todo el colectivo docente de la escuela y deben partir de las necesidades expresadas por los docentes tras un proceso guiado de auto diagnóstico.
- Dos son las líneas fundamentales de mejora en la calidad educativa de una escuela: la implantación de prácticas educativas que favorezcan la autonomía y responsabilidad de los niños, y el desarrollo de una cultura de comunicación y corresponsabilidad con las familias y la comunidad en las tareas educativas.

La propuesta se nutre y trata de complementar dos documentos previos: el marco sobre el asesoramiento pedagógico de Marco A. Salazar y la guía de orientación elaborada conjuntamente por el Departamento de Quiché y con asistencia de PACE GTZ.

El documento sigue una secuencia lógica: justificación de la necesidad de un programa de acompañamiento pedagógico, definición de lo que se entiende por asesorar, descripción de las fases del proceso de acompañamiento, presentación de diferentes tipos de intervenciones, relación de las funciones y capacidades de los asesores y sistemas de apoyo y coordinación de su plan de trabajo.

El documento se complementa en su anexo con una herramienta básica del proceso de acompañamiento, el *Índice de Calidad Educativa (Bilingüe Intercultural)*, una herramienta para el autodiagnóstico y para la elaboración de planes y acciones de mejora de las escuelas.

¿POR QUÉ?

1. Introducción

¿QUÉ ES?

2. Principios que fundamentan esta propuesta (*todavía por desarrollar*)

- 2.1. Referentes científicos, filosóficos y espirituales
- 2.2. Referentes sociológicos
- 2.3. Referentes psicopedagógicos
- 2.4. Referentes normativos de las políticas educativas

3. Qué es el Acompañamiento Técnico Pedagógico

- 3.1. El Acompañamiento Técnico Pedagógico como catalizador del cambio educativo
- 3.2. Fundamentos del Acompañamiento Técnico Pedagógico. (Marco A. Salazar)
- 3.3. La práctica reflexiva
- 3.4. El Índice de Calidad Educativa (Bilingüe Intercultural) ICE_{BI}
- 3.5. Sistema integral de apoyo

¿CÓMO Y CUÁNDO?

4. Fases del Acompañamiento Técnico Pedagógico

- 4.1. Propuesta de plan de actuación de centro educativo
- 4.2. Formación inicial y elaboración del *plan de mejora de la escuela*
- 4.3. Desarrollo del *plan de mejora de la escuela*
- 4.4. Seguimiento y evaluación
- 4.5. Empoderamiento

5. El proceso de acompañamiento

- 5.1. Tipos de apoyo
 - 5.1.1. En la escuela y en las aulas
 - 5.1.2. En la comunidad
- 5.2. Plan de trabajo del asesor

¿QUIÉN?

6. El asesor técnico pedagógico

- 6.1. Funciones del asesor
- 6.2. Capacidades y selección de los asesores
- 6.3. Pautas para la interacción con los maestros (Documento Quiché – GTZ)
- 6.4. Formación de los asesores
- 6.5. Sistemas de apoyo para los asesores
- 6.6. Ejemplo de horario semanal del asesor

A TENER MUY EN CUENTA

7. Condiciones favorables

8. Indicadores de Calidad del Acompañamiento Pedagógico

EL PROGRAMA PILOTO

9. Una experiencia piloto

ANNEXO: El ICE_{BI} (*por desarrollar*)

1. INTRODUCCIÓN

La calidad de los sistemas educativos nacionales depende de múltiples factores: el contexto socioeconómico, los recursos disponibles, las políticas educativas elaboradas, etc.

Sin embargo, entre todas estas variables hay una que las investigaciones educativas revelen que tiene un peso fundamental: la actitud y capacidad del profesorado y, como resultado de ello, las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas y la corresponsabilidad que se establece con las familias y la comunidad en la educación y el cuidado de los niños y niñas.

Las políticas educativas son susceptibles de crear condiciones que favorezcan o dificulten la mejora educativa, es decir, pueden abrir o cerrar posibilidades, pero es el profesorado el actor más decisivo en todo proceso de cambio promovido por la administración educativa.

En consecuencia, la mejora de todo sistema educativo pasa necesariamente – aunque no únicamente – por el cambio en las actitudes y la capacitación de los maestros¹.

No obstante, esta no es una tarea sencilla en absoluto, pues nadie tiene la capacidad de cambiar a otra persona, si esta no lo desea. Y aún así, aún existiendo la voluntad, modificar las propias actitudes y maneras de hacer no es fácil: requiere valor para vencer el miedo a perder la seguridad de lo ya conocido, para afrontar el riesgo de ser rechazado por el propio grupo y para invertir el esfuerzo extra necesario para construir nuevos caminos, a menudo, inciertos.

Algunos cambios, sin embargo, son sencillos. Colgar los trabajos escolares de los estudiantes en las paredes del aula, si antes no se hacía, es una acción de cambio sencilla, aunque no por ello poco importante.

Otros, sin embargo, como el cambio en las actitudes y en las relaciones educativas de los docentes con los niños y con sus familias, son procesos muy complejos. Las investigaciones rigurosas en el ámbito de las reformas educativas muestran que este tipo de cambios, en la mayoría de personas, no ocurren como consecuencia de entrar en contacto con una nueva información, como por ejemplo, leer o ser informado sobre el nuevo *currículum nacional base*.

La información teórica puede quizás modificar algunas ideas mentales, pero en general no tiene la capacidad de transformar actitudes, maneras de hacer y prácticas relacionales, pues las resistencias al cambio que hemos apuntado – el miedo a la pérdida de seguridad, la presión del grupo, la carga extra de energía y entrega, la incertidumbre de lo nuevo, etc. – tienen tanta fuerza psicológica que contrarrestan ampliamente la energía movilizadora que pueda tener cualquier idea teórica, incluso en los casos en que el lenguaje haya sido suficiente para transmitir con rigor la idea pretendida.

Si esto es así, y las múltiples investigaciones internacionales sobre los procesos de reformas nacionales así lo avalan, la pregunta que las autoridades educativas deben formularse es ¿Cómo ocurren y cómo se puede apoyar este tipo de cambios profundos, sin los cuales la calidad del sistema educativo no puede aumentar?

¹ Para hacer la lectura más fluida, en el texto la versión masculina de los sustantivos se utiliza con una referencia genérica. Se sobreentiende que, tal y como permite la lengua castellana, al hablar del *maestro*, nos referimos también a la *maestra*, al hablar de el *niño*, también a la *niña*, etc.

Como ya hemos apuntado, los cambios profundos son complejos. En consecuencia, las medidas para apoyar estos cambios no pueden ser únicas, simples y lineales. Ante un problema complejo, pocas veces la solución es una simple medida. Sin embargo, también es cierto que no todas las acciones tienen la misma incidencia, por lo tanto, parece inteligente priorizar aquellas acciones que puedan tener una mayor incidencia en promover el cambio.

De nuevo, las investigaciones educativas internacionales aportan elementos claves para la reflexión. Una de las conclusiones más importantes de los estudios es que para promover el cambio en las actitudes y en las prácticas educativas de los maestros la medida que tiene mayor incidencia es la implantación de ciertos tipos de acompañamiento pedagógico en las aulas. Y subrayamos la palabra “ciertos”, pues no todos los modelos de acompañamiento pedagógico en las aulas tienen la misma incidencia. De echo, la incidencia de algunos de ellos es prácticamente nula, y en algunos casos incluso contraproducente, pues generan aún mayor frustración y desmotivación en el profesorado, además de representar un despilfarro de recursos económicos y humanos.

Es necesario, por tanto, entender cómo se producen los procesos de cambio en las actitudes y maneras de hacer de los docentes, y diseñar e implantar procesos de acompañamiento en las aulas y en las escuelas que resulten eficaces y eficientes. Eficaces, en el sentido de que produzcan cambios significativos en las prácticas y actitudes de los maestros – y con ello, en la calidad del sistema – y eficientes, en la línea de que generen cambios sostenibles, duraderos y con auto capacidad para extenderse.

El proceso de acompañamiento pedagógico se entiende así como un *catalizador* del cambio que tiene como principal objetivo empoderar a los profesores para que desarrollen en su escuela una cultura de reflexión sobre sus prácticas y de planificación e implantación de medidas de mejora continuas, asumiendo así el papel de líderes del cambio educativo en sus propios centros educativos.

A modo de resumen, que ampliamos y explicamos con detalle en el resto del documento, a continuación nombramos algunas de las principales características de los modelos de acompañamiento pedagógico que han demostrado tener mayor capacidad para catalizar cambios eficaces y eficientes en las actitudes y en las prácticas educativas de los maestros.

- El acompañamiento pedagógico no se considera un programa aislado sino que se encuadra en una estructura que le dota de sentido, respaldo, claridad y orden. El acompañamiento forma así parte de un sistema integral de apoyo de la administración educativa a las escuelas previo consenso entre todos sus agentes de unos indicadores y unos descriptores de calidad educativa.
- Dentro de este sistema integral de apoyo, y en línea con ciertas propuestas en discusión con el MINEDUC referidas a la reforma del sistema actual de supervisión, las acciones de control y de acompañamiento pedagógico son realizadas por dos figuras diferentes.
- El acompañamiento pedagógica se entiende como la ayuda que la administración educativa pone al servicio de los centros educativos para que estos elaboren, desarrollen y lideren un *plan de mejora de la escuela* que parta de un auto diagnóstico sobre indicadores de calidad educativa realizado con la ayuda crítica del asesor y que establezca unos objetivos, unas acciones y unos indicadores de progreso específicos. El *plan de mejora de la escuela* se encuadra dentro del marco actual del PEI, priorizando una serie de líneas de mejora con acciones e indicadores de progreso concretos durante tres años.

- El plan de trabajo y las acciones del asesor pedagógico en la escuela se encuadran en este contexto, de manera que su actuación parte de una demanda del centro educativo (*plan de mejora de la escuela*) para responder a una necesidad del equipo docente, ya sea esta necesidad propia (motivación intrínseca) o bien inicialmente impuesta por la administración educativa con el objetivo de que mejore la calidad de la escuela.
- A través del desarrollo del *plan de mejora de la escuela*, las acciones de ayuda del asesor pedagógico en el centro educativo tienen como objetivo estratégico la creación de un ambiente de auto motivación del profesorado y de desarrollo de una cultura de autorreflexión continua sobre su propia práctica.
- Para conseguir esto último, dentro de las diversas acciones de apoyo del asesor pedagógico a la escuela, tres de ellas merecen un lugar destacado semanalmente: el acompañamiento pedagógico en las aulas a través de la metodología de *práctica reflexiva*, la dinamización de un espacio colectivo para el análisis de casos y el cuidado del ambiente, y las reuniones de coordinación.
- Además de las acciones en la escuela, los asesores pedagógicos realizan también acciones de capacitación y dinamización colectivas: círculos de calidad, presentación de experiencias y recursos, coordinación de redes escolares, etc.
- Los asesores locales cuentan también con su propio sistema de apoyo a su práctica profesional: capacitación, seguimiento por parte de expertos externos a través de su propia *práctica reflexiva*, plataforma virtual de coordinación y recursos, etc.
- Por último, las investigaciones educativas sobre los procesos de acompañamiento muestran una serie de condiciones estructurales favorables e imprescindibles que cabe tener muy en cuenta a la hora de planificar un programa de acompañamiento.

(EL PUNTO 2, SOBRE LOS REFERENTES CONCEPTUALES DE ESTE PROGRAMA, ESTÁ TODAVÍA POR DESARROLLAR)

3. QUÉ ES EL ACOMPAÑAMIENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO

3.1 EL ACOMPAÑAMIENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO COMO CATALIZADOR DEL CAMBIO EDUCATIVO

Como apuntábamos en la introducción, el objetivo estratégico de todo proceso de acompañamiento eficiente es el desarrollo en el centro educativo de una cultura de observación y reflexión sobre la propia práctica que fructifique en un *plan de mejora de la escuela* con unos objetivos y unas acciones de mejora continuas.

En este sentido, el acompañamiento pedagógico se asemeja a la acción de un enzima, que cataliza un proceso de cambio, a través de proporcionar una energía inicial para promover un movimiento que posteriormente continúa por sí mismo.

Para que un modelo de acompañamiento sea sostenible es necesario que su implantación tenga como finalidad que los maestros del centro educativo se empoderen y lideren un proceso continuo de mejora. Si esto no es así, si el acompañamiento no ayuda a los docentes a desarrollar una cultura de observación de su práctica, de reflexión y de planificación y desarrollo de acciones de mejora, entonces al concluir la intervención del asesor en la escuela, el proceso de cambio no tiene continuidad y los avances conseguidos se diluyen en la complejidad del sistema.

3.2 FUNDAMENTOS DEL ACOMPAÑAMIENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO

(Documento base de Marco A. Salazar)

El documento base de Marco A. Salazar establece los lineamientos básicos de los procesos eficaces de acompañamiento pedagógico en las aulas.

La idea básica del documento es que *“la mayor parte del conocimiento humano se produce y es resultado de la práctica que desarrollan los individuos en diferentes actividades y de las interacciones de quienes participan en las mismas”* y no de un traspaso de información a nivel verbal.

A menudo pensamos que nuestras acciones cotidianas – por ejemplo, las prácticas pedagógicas en el aula – son el resultado de nuestras ideas sobre el tema: qué entendemos por educar, cómo pensamos que ocurre el aprendizaje, qué aspectos pensamos que fortalecen y debilitan el desarrollo de un niño, etc. Y por tanto, creemos que dado que nuestras acciones dependen de nuestras ideas, modificando nuestras ideas cambiarán también nuestras acciones.

Según esta lógica, si leemos o somos informados sobre las metodologías didácticas del nuevo currículum nacional, al entender su validez psicopedagógica, inmediatamente aplicaremos las nuevas formas de hacer en las aulas.

Sin embargo, tal y como recogen las investigaciones referidas en el documento base, refrendadas por la experiencia de muchos asesores pedagógicos, esto no es así. Entrar en contacto con nuevas ideas no produce un cambio significativo en las acciones. Bien al contrario, las ciencias cognitivas afirman actualmente que las ideas mentales tienen su origen en las vivencias y prácticas relacionales en que participamos. En otras palabras, nuestras vivencias dan origen a nuestras ideas, y no al revés.

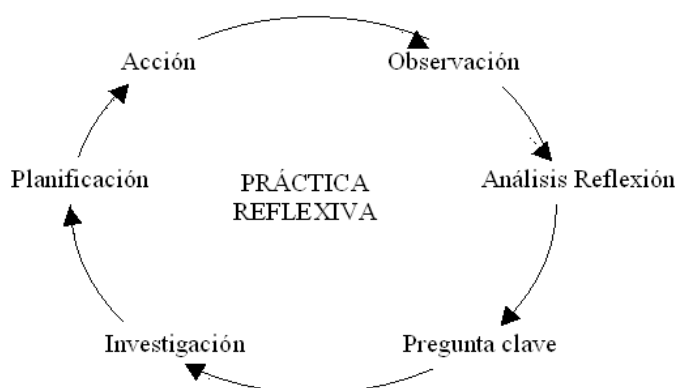
Por lo tanto, “*el conocimiento que poseen los profesores es resultado de las prácticas que desarrollan en la escuela así como de las relaciones entre sus colegas, director, estudiantes y padres de familia*”.

Y continua diciendo Marco A. Salazar: “*A diferencia de los enfoques y métodos tradicionales de atención a los profesores en procesos de cambio centrados en el traspaso de información y de instrucciones, el Acompañamiento Pedagógico se caracteriza por trabajar en colaboración con los profesores partiendo de lo que ellos conocen y saben hacer, para plantear lo que bien pueden hacer y conocer como nuevo*”.

3.3 LA PRÁCTICA REFLEXIVA

En línea con el documento base, un acompañamiento eficiente (sostenible, duradero y auto replicante) es aquel que consigue que los maestros, poco a poco, desarrollen una cultura de observación y reflexión sobre su práctica y de planificación de mejoras. Este proceso, clave de toda intervención del asesor en la escuela y en las aulas, es conocido como *práctica reflexiva*, y consta de seis etapas. La finalidad de todo acompañamiento es por tanto que los maestros, con la ayuda del asesor, utilicen este proceso y, a partir de sus vivencias al utilizarlo, lo interioricen para que llegue a ser una parte integral de sus prácticas profesionales.

Las seis etapas del proceso de *práctica reflexiva* son:



a) Establecimiento de la necesidad del maestro

En esta etapa, el maestro o grupo de maestros, dentro del encuadre del *plan de mejora de la escuela* que explicamos más adelante, establecen un aspecto de su práctica en el aula en el que desean mejorar y piden ayuda al asesor. Así, por ejemplo, si el *plan de mejora de la escuela* establece como uno de los objetivos el aumento en el nivel de comprensión lectora de los niños, los maestros quizás pidan ayuda al asesor sobre el tipo de metodologías más adecuadas para conseguir que los alumnos desarrollen las estrategias lectoras (anticipación de ideas, elaboración de hipótesis, interpretación de los índices textuales, construcción de la idea principal, monitoreo de su proceso, autocorrección, recapitulación de ideas, etc.)

La intervención del asesor se encuadra así en una necesidad formulada por los maestros y no en una modelización nacida únicamente de su observación y criterio.

b) Observación guiada sobre la propia práctica.

A partir del establecimiento de la necesidad, los maestros conjuntamente con el asesor elaboran una guía para observar lo que ya se está haciendo sobre ese tema en el aula. En nuestro ejemplo, una guía para observar qué instrucciones ofrece el maestro en el aula antes, después y durante la lectura.

En este trabajo conjunto, los maestros y el asesor planifican cómo se realizará dicha observación en el aula, en qué momento, durante cuánto tiempo, por parte de quién (el mismo maestro, el asesor, otro compañero), con qué instrumentos, etc.

El objetivo de la observación guiada no es fiscalizar o evaluar a nadie, sino recoger datos objetivos para iniciar un proceso de reflexión y mejora sobre la propia práctica.

c) Análisis y reflexión sobre los aspectos observados

A continuación, maestros y asesor analizan los aspectos que han sido recogidos en los instrumentos de observación. En primer lugar debe ser siempre el maestro quien comience este proceso: sus impresiones, sus percepciones, sus emociones, sus anotaciones, sus necesidades.

El asesor puede también compartir sus propias notas y percepciones. Lo importante aquí es no ofrecer ningún tipo de valoración o juicio, sino simplemente descripciones de lo observado.

A partir de la interpretación y reflexión sobre las observaciones, los maestros establecen los aspectos fuertes de su práctica y los aspectos que necesitan mejorar. Por ejemplo, quizás los instrumentos de observación muestren que los maestros nunca ofrecen indicaciones ni modelos a los estudiantes de cómo generar la idea principal de un texto.

Por consiguiente, como resultado de esa observación y reflexión, aparece una necesidad de mejora: cómo enseñar a los niños a generar la idea principal de un texto.

d) Establecimiento de una pregunta y de un proceso de investigación

Una vez establecido el elemento a mejorar, el asesor ayuda a los maestros a planificar cómo se realizará el proceso para mejorar en ese aspecto. Quizás sea necesario leer algún documento sobre cuáles son y cómo se enseñan las estrategias lectoras, quizás sea necesario conocer actividades concretas para desarrollar esas estrategias, o quizás sea necesario dedicar algún momento a reflexionar colectivamente más sobre el tema.

A menudo, dentro del mismo equipo de docentes, hay algún maestro que tiene mayor conocimiento y experiencia en un área y que puede compartirla con el resto de compañeros.

A veces, también, el propio asesor puede proporcionar artículos, referencias, videos de experiencias prácticas, materiales, estrategias personales, etc.

e) Planificación de intervenciones en el aula

Una vez recogida toda esa nueva información, el asesor ayuda a los maestros a planificar una sesión en el aula en qué se probarán los aspectos que han sido investigados. Por ejemplo, es posible que los maestros, tras leer algún artículo sobre la enseñanza de la lectura, hayan elaborado un listado de las estrategias lectoras y una guía para seleccionar y programar qué estrategia enseñarán en cada nueva lectura.

En esta etapa el asesor ayuda al maestro a sistematizar su planificación para que aspectos claves no sean obviados: cómo se agrupará a los niños, que materiales necesitará cada grupo, que instrucciones se darán y cómo, qué actividades estarán disponibles a medida que los diferentes grupos vayan finalizando la tarea, etc.

f) Desarrollo de la nueva intervención en el aula y de nuevas observaciones

Una vez planificada la nueva sesión con el aspecto prioritario que el maestro desea desarrollar –por ejemplo, la enseñanza de cómo hallar la idea principal de un texto- , el maestro lleva a cabo dicha sesión con sus alumnos.

El asesor y el maestro, anteriormente, han establecido cuál será el rol del asesor en esta etapa: ocuparse de un grupo de niños, observar al maestro en los aspectos pactados, intervenir con el maestro, ofrecer un modelo, etc.

Una vez desarrollada la sesión, el maestro y el asesor deben de nuevo reunirse para reflexionar sobre ésta: qué impresiones tuvieron, qué aspectos funcionaron, qué aspectos será necesario observar más...

Se trata, pues, de un proceso circular, en el cual, paulatinamente, los maestros han de ir ganando confianza y capacidad para liderar y controlar su camino. El asesor pedagógico, por tanto, va retirándose poco a poco de este proceso con el fin de no crear dependencia y de permitir a los maestros que desarrollen sus propios recursos, con el consiguiente desarrollo de una cultura de reflexión sobre su propia práctica pedagógica que favorezca la sostenibilidad de los apoyos prestados.

3.4 EL ÍNDICE DE CALIDAD EDUCATIVA (BILINGÜE INTERCULTURAL)

Todo cambio consiste en un proceso en que se pasa de una situación inicial (I) hacia una situación ideal final (F) que, en la mayoría de casos, nunca se alcanza totalmente, pero se mantiene como horizonte.

Por consiguiente, para catalizar un cambio, es necesario conocer al menos tres aspectos claves: la situación inicial de donde se parte, la situación final hacia la cual se tiende, y el proceso que es necesario realizar.

Una de las medidas que han resultado más útiles para catalizar procesos de cambio eficaces y sostenibles es la existencia de unos indicadores de calidad educativa. Estos indicadores pueden servir tanto para determinar la situación inicial de un centro educativo como para establecer el horizonte al cual dirigirse.

Para facilitar más la eficacia y eficiencia de los procesos de cambio, estos indicadores pueden formar parte de una herramienta de auto diagnóstico de las escuelas que permita elaborar planes y actuaciones del servicio que ofrece la escuela.

Esta herramienta, que a partir de aquí llamaremos *Índice de Calidad Educativa (Bilingüe Intercultural) ICE_{BI}*, permite al profesorado de un centro educativo efectuar un diagnóstico guiado de la situación de la escuela respecto a diversos indicadores de calidad educativa y, en función del reconocimiento de este punto de partida, orienta al equipo docente en la elaboración de un *plan de mejora de la escuela*.

Cada indicador representa una situación deseable a conseguir. Para facilitar el trabajo de análisis y reflexión, cada indicador está explicitado con mayor detalle a través de diversos descriptores.

Los descriptores son afirmaciones que ayudan a clarificar el significado del indicador a partir de mayores concreciones, proporcionan ideas para las actividades de mejora y sirven de criterios para evaluar el progreso.

Con el fin de facilitar la elaboración de planes y actuaciones de mejora, cada indicador cuenta también con una variedad de recursos bibliográficos, enlaces a buenas prácticas, materiales y sugerencias de actuaciones.

El anexo de este documento presenta un modelo de *ICE_{BI}*.

3.5 SISTEMA INTEGRAL DE APOYO

Los programas de acompañamiento que han demostrado una mayor eficacia y eficiencia consisten en actuaciones encuadradas en un sistema integral de apoyo que la administración educativa proporciona a los centros educativos. Este sistema integral de apoyo es el que contextualiza, llena de sentido y proporciona orden y claridad a las funciones de los actores educativos.

A continuación detallamos algunas sugerencias que han resultado útiles en los procesos de acompañamiento exitosos:

- La supervisión y el acompañamiento son acciones desarrolladas por dos actores diferentes.
- La administración educativa local cuenta con unos *indicadores* y unos *descriptores de calidad educativa* consensuados por todos sus actores
- La administración educativa analiza la realidad global de su localidad y establece indicaciones para la elaboración del *plan de trabajo local* de cada uno de los actores del sistema integral de apoyo (supervisores, asesores, técnicos diversos, centro de recursos pedagógicos, etc.).
- La administración educativa analiza la realidad de cada escuela y establece indicaciones para su mejora y para la elaboración del *plan de trabajo* de supervisores y asesores
- El asesoramiento pedagógico se encuadra dentro de un *plan de mejora de la escuela* asignado y monitoreado por la administración educativa.
- Los agentes educativos cuentan con espacios de coordinación y de seguimiento de los *planes de mejora de la escuela*.
- La figura de supervisor cuenta con el respaldo de la administración y tiene capacidad para hacer cumplir la normativa vigente.
- El director de la escuela goza de estabilidad y de jerarquía dentro del equipo docente.
- Los agentes educativos cuentan con espacios de coordinación, en especial de los supervisores con los asesores pedagógicos y los técnicos de centros de recursos.
- La administración educativa se compromete a que los centros escolares que elaboren un *plan de mejora de la escuela* cuenten con las condiciones necesarias para facilitar su desarrollo:

- estabilidad del equipo docente
- posibilidad de que los nuevos maestros que puedan llegar a la escuela respondan a un perfil determinado establecido en el plan de mejora
- participación y estabilidad del supervisor en el proceso de mejora
- estabilidad del asesoramiento durante tres años
- dotación especial de materiales pedagógicos
- prioridades en el acceso a los procesos de capacitación colectivos

Para asegurarse la estabilidad de estos apoyos especiales destinados a los centros educativos que elaboran y desarrollan un *plan de mejora de la escuela*, una actuación administrativa que ha resultado útil ha sido la firma de un compromiso por parte de la administración local para garantizar la continuidad de las ayudas durante el periodo determinado a pesar de los posibles cambios políticos que puedan acaecer en el transcurso del tiempo.

Este compromiso se materializa en la creación de una categoría temporal específica para estos centros educativos, por ejemplo: *escuelas de planes de mejora estratégicos*, que conlleva el compromiso administrativo de estabilidad de las ayudas acordadas.

4. FASES DEL ACOMPAÑAMIENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO

Como hemos indicado, el asesoramiento técnico pedagógico se encuadra dentro de un sistema integral de apoyo a los centros educativos por parte de la administración educativa.

A continuación presentamos un resumen de las fases del asesoramiento, que se explican con detalle posteriormente:

FASE	QUÉ	QUIEN	COMO	CUANDO
Propuesta de plan de actuación de centro educativo	Análisis de indicadores de calidad de las escuelas Elaboración y entrega de objetivos e indicaciones	DIDEDUC: técnicos, supervisores, asesores, ...	Indicadores diversos	Último trimestre del año escolar
Formación inicial y Elaboración del plan de mejora de la escuela	Formación inicial Elaboración del <i>plan de mejora de la escuela</i> :	Director, docentes Asesor Supervisor	ICE _{BI} Indicaciones de la DIDEDUC	Semana previa al curso Primer mes
Desarrollo del plan de mejora	Desarrollo de las actuaciones del plan de mejora Acompañamiento técnico pedagógico	Director, docentes Asesor	Acompañamiento grupal Acompañamiento individual Reuniones de coordinación	Curso escolar Atención semanal del asesor
Seguimiento y evaluación	Revisión de los indicadores de progreso del plan de mejora	Director Asesor Supervisor	Indicadores de progreso	Final del año escolar

4.1 PROPUESTA DE PLAN DE ACTUACIÓN DE CENTRO EDUCATIVO

La primera fase del acompañamiento pedagógico, que dota de sentido y de respaldo a la actuación de los asesores, consiste en que la administración educativa antes de finalizar el año escolar analiza la realidad de los centros educativos de su responsabilidad y establece prioridades de actuación para algunos de ellos a desarrollarse durante el siguiente año escolar.

En función de los recursos económicos, humanos y organizativos disponibles, la administración educativa selecciona los centros educativos que deberán elaborar y desarrollar un *plan de mejora de la escuela*. La selección de estas escuelas debe responder a unos criterios previamente establecidos: indicadores de (baja) calidad, condiciones laborales y logísticas favorables, grado de compromiso de los docentes, etc.

Una vez seleccionadas las escuelas, la administración educativa establece una serie de objetivos de mejora básicos para cada centro educativo en cuestión y explica a los directores de las escuelas seleccionadas los objetivos, las fases y las características del *plan de mejora de la escuela* que deberán elaborar y desarrollar.

Paralelamente la administración educativa comunica al equipo de asesores y al equipo de supervisores locales la relación de centros educativos que tienen asignada la obligación de elaborar y desarrollar un *plan de mejora de la escuela*.

Es importante destacar que la administración educativa, como representante de la voluntad popular y como garante de la calidad del sistema educativo, debe contar con los mecanismos de poder necesarios para garantizar el cumplimiento de sus especificaciones.

En esta primera fase de propuesta de plan de actuación a las escuelas seleccionadas, como hemos sugerido anteriormente, puede resultar conveniente ritualizar el compromiso exigido a las escuelas y a la propia administración educativa a través de la firma de un documento que establezca una categoría administrativa especial para las escuelas en cuestión, por ejemplo, *escuelas de plan estratégico*.

Esta clasificación debe conllevar tanto el compromiso de la escuela para elaborar y desarrollar un plan de mejora a partir de las indicaciones de la administración, como el compromiso de ésta de ofrecer los mecanismos de ayuda necesarios, algunos de los cuales hemos detallado en el apartado 3.5

4.2 ELABORACIÓN DEL *PLAN DE MEJORA DE LA ESCUELA*

El acompañamiento pedagógico en rigor comienza en esta segunda fase, en la que la administración educativa asigna un asesor pedagógico a cada escuela que deba elaborar y desarrollar un plan de mejora.

Para iniciar este proceso con mayores garantías de éxito puede resultar muy útil desarrollar una capacitación inicial de los maestros de las escuelas seleccionadas de manera intensiva durante varios días o una semana antes de comenzar el año escolar. En esta capacitación inicial es importante transmitir en qué consistirá el proceso, las bases del acompañamiento pedagógico, y el encuadre institucional.

Durante la formación inicial es necesario también realizar un trabajo intenso de sensibilización que permita al profesorado ser más consciente de la relevancia y de la trascendencia del proceso de cambio para las oportunidades de vida de los niños.

Finalmente, durante esta formación inicial puede iniciarse también el proceso de auto diagnóstico guiado por el asesor con la ayuda del *ICE_{BI}*.

En esta formación inicial es muy importante la participación de los supervisores asignados a las escuelas en cuestión así como cualquier otro técnico que intervenga en la escuela.

Una vez comenzado el año escolar, el asesor inicia una etapa de observación y conocimiento de la realidad del centro educativo a través de canales formales e informales. Algunos de los aspectos en los que puede enfocar su atención son:

- La cultura de la escuela: qué ideas prevalecen sobre aspectos relacionados con la educación, las familias, qué expectativas hay, qué preocupaciones, cuál es la historia de la institución, etc.
- Las estructuras organizativas: los mecanismos reales de toma de decisiones, las estructuras de poder, los canales de comunicación y participación, etc.
- Las relaciones humanas y las circunstancias vitales de las personas: qué afinidades y conflictos hay, cuál es el grado de cohesión del grupo, qué personas pueden implicarse más y menos en función de sus circunstancias vitales, etc.
- Los conocimientos y habilidades: qué capacitación, qué experiencias, que intereses personales y profesionales existen.

- Las prácticas educativas y los resultados académicos: qué porcentaje de éxito y fracaso escolar hay, qué grado de abandono, qué niveles escolares, qué prácticas docentes, etc.:

Paralelamente a estas observaciones, el asesor ayuda al centro educativo a elaborar su *plan de mejora de la escuela*. Para ello, guía al director y al equipo docente, o al grupo de coordinación si lo hay, en la utilización del *ICE_{BI}*,

Esta herramienta, como hemos comentado, permite al centro educativo establecer un diagnóstico sobre diferentes indicadores de calidad y facilita así la detección de aspectos claves a mejorar.

La elaboración del *plan de mejora de la escuela* es ya una primera oportunidad para que el asesor comience a utilizar una metodología que tenga como objetivo crear una cultura de participación y reflexión entre el profesorado.

Una de las medidas que ha demostrado su validez en esta fase es la creación de una comisión de coordinación de este proceso que dinamice la participación de los maestros y sea el interlocutor directo con el asesor en la planificación y seguimiento del proceso.

El *plan de mejora de la escuela*, fruto del análisis de los indicadores de calidad del centro educativo (a través del *ICE_{BI}*), de los objetivos básicos marcados por la administración y de las observaciones del asesor, ha de establecer unos objetivos de mejora prioritarios, así como una serie de actuaciones encaminadas a mejorar la calidad del servicio prestado por la escuela. Igualmente, el plan de mejora debe contar con unos indicadores de progreso bien definidos, que permitan realizar el seguimiento de todo el proceso. Para ello, los descriptores del *ICE_{BI}* pueden servir de gran ayuda.

El *plan de mejora de la escuela* debe también establecer acciones de mejora en las dos líneas prioritarias de mejora de la calidad de un centro educativo: las prácticas en el aula que favorezcan la autonomía y responsabilidad de los niños, y el desarrollo de una cultura de comunicación y corresponsabilidad con las familias y la comunidad. Todas estas actuaciones deben, asimismo, implicar a todo el equipo de profesores de la escuela.

El *plan de mejora de la escuela* es un plan de actuación que extiende y concretiza los principios acordados en el PEI con acciones específicas durante tres años y, por tanto, debe establecer un cronograma de acciones prioritarias para cada fase del plan.

Una vez elaborado el plan de mejora de la escuela es importante dar a conocer su contenido y las actuaciones previstas a las familias y la comunidad, para buscar así sinergias que puedan ayudar a su desarrollo.

Algunas de las experiencias más exitosas de transformación de un centro educativo han implicado también a las familias, la comunidad y el alumnado desde el principio de este proceso de auto diagnóstico y planificación de mejoras. En estos casos, los alumnos, las familias y representantes de la comunidad, ayudados también por una guía de observación, determinan los aspectos a mejorar que consideran más prioritarios. De esta manera, su implicación y apoyo a la escuela resulta mayor desde un principio. Esta modalidad, sin embargo, requiere de un mínimo nivel inicial de participación y colaboración por parte de las familias y la comunidad.

4.3 DESARROLLO DEL *PLAN DE MEJORA DE LA ESCUELA*

La intervención del asesor pedagógico en las aulas y con todo el grupo de docentes cobra pleno sentido como parte del plan de mejora elaborado por la escuela. En función de este plan, los docentes establecen el tipo de necesidades de capacitación que formulan al asesor y elaboran con éste un calendario de acciones.

A partir de estas necesidades y de las indicaciones de la administración educativa, el asesor elabora su *plan de trabajo de la escuela*, que debe establecer los objetivos, el tipo de intervenciones, la cronología y los indicadores de progreso a monitorear.

En general, las actuaciones del asesor en la escuela pueden clasificarse en tres tipos, que serán explicadas en detalle en el apartado 5:

- Acompañamiento a todo el grupo de profesores a través de diversos tipos de intervenciones: práctica reflexiva, análisis de casos, presentación de experiencias, elaboración de materiales, etc.
- Acompañamiento en el aula, a través de cointervenciones preparadas y reflexionadas, observaciones guiadas, etc.
- Reuniones de coordinación con maestros, el director, familias, comunidad, etc.

4.4 SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

A lo largo del año, el asesor conjuntamente con el director y, si la hay, la comisión de coordinación, realiza un seguimiento de los indicadores de progreso establecidos en el *plan de mejora de la escuela*, con el fin de valorar el desarrollo de las acciones planificadas y realizar las modificaciones necesarias.

Al final el año escolar, el centro educativo debe presentar al supervisor una memoria de las acciones de mejora realizadas y una valoración de los indicadores de progreso. El asesor pedagógico, por su parte, debe también elaborar los informes y evaluaciones pertinentes.

4.5 EMPODERAMIENTO

Como hemos indicado anteriormente, el acompañamiento pedagógico debe tener como objetivo estratégico el empoderamiento de los maestros para que sean ellos mismos los que paulatinamente lideren el proceso de reflexión sobre sus prácticas.

En consecuencia, la experiencia de asesoramiento debe perseguir la creación de una estructura organizativa que pueda dinamizar la participación del profesorado, de manera que al finalizar el periodo de intervención del asesor, la escuela sea capaz de liderar su proceso continuo de mejora.

Para ello, es importante que se establezca en el centro educativo una comisión de coordinación, un grupo de maestros que conjuntamente con el director asumen el liderazgo en la organización y monitoreo del plan de mejora continuo de la escuela.

5. EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO

5.1 TIPOS DE APOYO

En el desarrollo de su plan de trabajo, el asesor pedagógico puede realizar diversos tipos de intervenciones de capacitación y acompañamiento, tanto en el centro educativo como en la localidad.

5.1.1 En la escuela y en las aulas

En este tipo de intervención, el asesor dedica un día a la semana a cada escuela asignada. Durante ese día, sus acciones pueden incluir tres ámbitos de actuación, que resumimos a continuación

	INTERVENCIÓN	CARACTERÍSTICAS	ACTORES	DONDE	CUANDO
Intervención en el centro	<i>Acompañamiento al gran grupo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Práctica reflexiva ▪ Análisis de casos ▪ Presentación de experiencias, materiales, dinámicas 	Todos los maestros de la escuela	Escuela	1 día a la semana
	<i>Acompañamiento individual</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ observación guiada, cointervención en el aula, etc. (en el marco de la práctica reflexiva) 	Un maestro (por semana)	Aula	1 día a la semana
	<i>Coordinación escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniones de planificación y seguimiento con diferentes actores de la escuela: dirección, maestros, comunidad, etc. 	Coordinadores	Escuela	1 día a la semana

El acompañamiento al gran grupo

El acompañamiento al gran grupo se efectúa semanalmente durante una sesión de una hora y media aproximadamente. En ese tiempo, el asesor guía a todo el equipo docente de la escuela a través de un trabajo de práctica reflexiva, de manera que todos los maestros participen de la experiencia de observación – análisis – reflexión – investigación – planificación – y desarrollo de acciones en sus propias aulas a partir de los temas priorizados por ellos mismos en el *plan de mejora de la escuela*.

Para poder realizar este trabajo colectivo, es necesario que los maestros dispongan de ese tiempo semanalmente sin la presencia de los alumnos, ya sea porque las sesiones se realizan por las tardes, ya porque los niños marchen más temprano a casa ese día, o bien una combinación de posibilidades con la ayuda de la comunidad, que como hemos apuntado antes debe también conocer y estar implicada en el *plan de mejora de la escuela*.

Cómo parte de la práctica reflexiva, durante esta sesión semanal se dedica tiempo también al análisis de casos y situaciones concretas que los maestros deseen explorar, a la presentación de experiencias y materiales, y a compartir la cointervención semanal en un aula en la que participa el asesor y un maestro. En este espacio, el asesor vela porque esta reflexión se desarrolle desde una mirada profunda.

En este sentido, la espiritualidad de la cosmovisión maya puede ayudar a vivir esa mirada profunda. Esta mirada profunda es en realidad la esencia de la motivación y de la sensibilización. Sin una mirada que trascienda lo técnico, sin una mirada profunda al alma infantil, al alma familiar y de la comunidad y al alma del grupo, no es posible despertar la energía movilizadora.

Para mostrar con mayor detalle este enfoque, más adelante presentamos un ejemplo de *análisis de casos* desde una mirada que une.

El acompañamiento en las aulas

Semanalmente, el asesor participa también en una cointervención en un aula del centro educativo. Esta cointervención se encuadra en el *plan de mejora de la escuela* y nace de la práctica reflexiva colectiva.

Durante la etapa de ‘desarrollar las nuevas acciones’ de la *práctica reflexiva*, se establecen qué aspectos el maestro desea implementar en el aula. Antes de entrar en el aula, pues, asesor y maestro han establecido todos los parámetros de esa acción conjunta: qué se desea probar, quién realizará la práctica, quién observará, qué se observará, con qué instrumentos, cómo se desarrollará la sesión, etc.

En otras palabras, la interacción del asesor en el aula no tiene como objetivo enseñar al maestro una nueva estrategia didáctica, sino trabajar conjuntamente con él para observar, planificar y desarrollar acciones como resultado de una necesidad del maestro encuadrada en un trabajo colectivo del centro educativo.

La cointervención en el aula requiere pues de una sesión previa de preparación conjunta entre asesor y maestro y de una sesión posterior de análisis y reflexión sobre lo ocurrido.

Tras esa sesión de análisis, maestro y asesor pueden compartir sus vivencias y sus aprendizajes con el resto del grupo docente durante el trabajo colectivo semanal, de manera que todo el colectivo se beneficie de las nuevas comprensiones.

La coordinación escolar

Por último, el asesor participa también en reuniones de coordinación diversas: con maestros concretos para preparar y revisar las cointervenciones en el aula, con el director y el grupo de coordinación para monitorear el desarrollo del *plan de mejora de la escuela*, con familias y líderes comunitarios, como ayuda al director, para incluir y buscar sinergias, con el supervisor del centro educativo para hacer un seguimiento del proceso, etc.

5.1.2 En la localidad

Además de las acciones en el centro educativo, el asesor pedagógico, dentro de su encuadre institucional, desarrolla también una serie de acciones de capacitación y de coordinación en el área geográfica de su responsabilidad.

Entre las acciones de capacitación se encuentran las jornadas locales de formación docente a maestros de diferentes escuelas, la dinamización de redes entre escuelas que desean apoyarse en sus planes de mejora, la participación en círculos docentes y grupos de investigación sobre temas pedagógicos de interés común, y la dinamización y mantenimiento de una plataforma digital para compartir experiencias, materiales, propuestas didácticas, etc.

Entre las acciones de coordinación se encuentran las reuniones con supervisores, líderes comunitarios, agencias y entidades que puedan colaborar en el centro educativo, etc.

	INTERVENCIÓN	CARACTERÍSTICAS	ACTORES	DONDE	CUANDO
Capacitación colectiva	<i>Capacitación docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> Jornadas locales de capacitación con tres componentes básicos: (i) capacitación teórica; (ii) presentación de materiales, buenas prácticas, experiencias locales, etc., y (iii) fortalecimiento del vínculo y de las redes entre docentes de diferentes escuelas. 	Directores Maestros Supervisores ...	Sede Departamental	1 sesión mensual
	<i>Creación de redes escolares y círculos de calidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> Redes de escuelas afines, por ejemplo, las que tienen objetivos de mejora similares. Círculos de calidad de maestros que desean profundizar en aspectos pedagógicos similares 	Docentes Directores	Sede Departamental	Regularmente
	<i>Dinamización y seguimiento de la plataforma digital para docentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> Dinamización y seguimiento de la plataforma digital de coordinación y apoyo a las redes de docentes 	Docentes Asesores Técnicos	Telemática	Regularmente
Coordinación	<i>Coordinación con otros actores</i>	<ul style="list-style-type: none"> Reuniones de coordinación locales: líderes comunitarios, supervisores, técnicos, técnicos departamentales, etc. 	Agentes educativos	Varias sedes	Regularmente

5.2 PLAN DE TRABAJO DEL ASESOR

Para planificar la acción del asesor en cada uno de esos ámbitos, el asesor elabora un *plan de trabajo* para cada escuela que atiende. A nivel local, con el resto de asesores locales, el asesor elabora un *plan de trabajo de la localidad*.

El *plan de trabajo* para cada escuela establece los objetivos del asesamiento pactados con cada centro educativo. Entre estos objetivos se encuentran así mismo los objetivos de mejora y las indicaciones que ha recibido de la administración local para el centro en cuestión.

Estos objetivos se desglosan en acciones concretas, con una temporización anual, que evidentemente puede modificarse a lo largo del proceso. Finalmente, el documento establece también criterios e indicadores de progreso que servirán para valorar la eficacia del asesamiento.

Además de este plan personal de cada asesor, el equipo de asesores locales elabora un *plan de trabajo local*, que establece los objetivos, las acciones, los criterios y los indicadores de progreso de las actividades de capacitación local y de coordinación que se deriven de las indicaciones recibidas por la Dirección Departamental y que hemos detallado en el apartado anterior: redes escolares, jornadas de capacitación, círculos de calidad, reuniones de coordinación, mantenimiento de la plataforma digital, etc.

6. EL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

6.1 FUNCIONES DEL ASESOR

Cada programa de acompañamiento pedagógico tiene unas connotaciones especiales como parte del contexto social, histórico y político determinado en el que se inserta. Así por ejemplo, es posible que el programa nazca o se desarrolle en el marco de una reforma educativa o de la aprobación de un nuevo currículum estatal. En consecuencia, el programa de acompañamiento servirá de apoyo a la instalación de estas políticas educativas.

Sin embargo, además de las funciones específicas que se deriven de esa coyuntura política, desde el punto de vista del marco epistemológico presentado aquí, consideramos que todo programa de acompañamiento pedagógico eficaz y eficiente debe marcar como mínimo las siguientes funciones para los asesores:

En relación a los centros educativos

- Elaborar un plan de trabajo para cada escuela del asesor a partir de las indicaciones de la administración educativa y de cada centro educativo.
- Ayudar a los centros educativos a elaborar y desarrollar un *plan de mejora de la escuela*.
- Acompañar a los maestros dentro del aula a través de cointervenciones preparadas, desarrolladas y reflexionadas conjuntamente con ellos en el marco de la metodología de la *práctica reflexiva*
- Socializar recursos, experiencias, materiales, estrategias y otros apoyos expresados por los maestros en el marco del *plan de mejora de la escuela*.
- Dirigir un espacio colectivo con todos los maestros del centro educativo a través de la práctica reflexiva – análisis de casos.
- Participar en sesiones de coordinación con el director, el equipo coordinador del plan de mejora, los docentes, etc.
- Sistematizar y documentar las actuaciones y los progresos conseguidos en las escuelas, sobre todo buenas prácticas en las aulas, para poder así compartirlas con otros centros educativos durante las jornadas de capacitación.

En relación a la localidad

- Elaborar un plan de trabajo local a partir de las indicaciones de la administración educativa y de las necesidades de los docentes locales.
- Planificar y coordinar sesiones de capacitación colectiva dirigidas a docentes de la localidad
- Sistematizar y compartir experiencias exitosas de la localidad.
- Motivar la creación y el desarrollo de redes escolares, estructuras de relación entre escuelas que compartan unos mismos objetivos de mejora.
- Motivar la creación y el desarrollo de círculos de calidad.
- Explorar la posibilidad de crear plataformas digitales entre maestros de la localidad.
- Participar en reuniones de coordinación con otros agentes educativos locales.

6.2 CAPACIDADES Y SELECCIÓN DE LOS ASESORES

En el proceso de selección y contratación de los asesores pedagógicos, es necesario que la administración educativa establezca unos criterios básicos en función del modelo de

asesoramiento que hemos presentado, así como de las prioridades de las políticas educativas vigentes.

Algunos de los criterios que pueden servir para la selección del asesor son:

- Sensibilidad, profundidad y mirada amorosa hacia las familias, los niños, los maestros y los procesos educativos.
- Capacidad de escucha, de empatía y de comunicación respetuosa.
- Conocimiento y uso de la lengua indígena usada en la comunidad.
- Aprecio por el contexto sociocultural y sociolingüístico en el cual se inserta la escuela.
- Disponibilidad y voluntad para aportar una gran energía y dedicación.
- Amplia experiencia pedagógica en escuelas y aulas con características similares a las que deberá asesorar.
- Experiencia en los dos ejes prioritarios: las metodologías que promueven la autonomía en el aprendizaje y la participación e inclusión de las familias y la comunidad.
- Experiencia en la ejecución efectiva de procesos educativos interculturales y bilingües.
- Disponibilidad y capacidad para comunicarse con grupos docentes tanto individual como colectivamente.
- Disponibilidad y capacidad para trabajar cooperativamente con el equipo de asesores locales y para coordinarse con otros agentes educativos.
- Experiencia en alguna de las áreas prioritarias de la administración educativa.

Además de estos aspectos básicos, puede ser interesante que el equipo de asesores locales esté compuesto por personas que se complementen en su experiencia sobre diferentes contenidos académicos y pedagógicos, de forma que por ejemplo un asesor pueda ser experto en temas de vivencia de la cosmovisión maya, otro en procesos de aprendizaje de la lectura y escritura, otro en procesos de aprendizaje del pensamiento lógico matemático, etc.

6.3 PAUTAS PARA LA INTERACCIÓN CON LOS MAESTROS

El documento *Guía de orientación al acompañamiento pedagógico* elaborado por la Dirección Departamental de Quiché con apoyo de PACE – GTZ, establece una serie de estrategias positivas por parte del asesor en la relación con los maestros: el refuerzo positivo, los andamiajes, las preguntas para la reflexión, los esquemas de organización de la información, la ayuda en la organización de tareas, etc.

Como complemento a estas estrategias, aportamos aquí algunas reflexiones más sobre algunos aspectos que ayudan a cuidar las relaciones.

- i. El asesor no enseña al maestro, sino que lo acompaña en su proceso de reflexión y mejora a partir de una demanda previa del docente en el marco de un plan de mejora de la escuela que proporciona orden y claridad a las relaciones.

Una de las debilidades de muchos programas de acompañamiento pedagógico es que los asesores intervienen en las aulas antes de que haya aparecido una demanda por parte de los maestros. Así, por ejemplo, a veces el asesor entra en el aula sin haber planificado previamente esta intervención con el maestro, observa la

actividad del docente y posteriormente toma las riendas de la sesión o bien le comunica alguna apreciación al docente. En la mayoría de ocasiones esta dinámica no sólo no produce cambios significativos sino que debilita y lastima al maestro.

No hemos de olvidar que el maestro se considera a sí mismo un profesional de la educación, para lo cual ha estudiado, ha obtenido una certificación oficial, y se le ha asignado oficialmente un grupo de alumnos. En estas condiciones de ausencia de una demanda de ayuda, que alguien entre en el aula y muestre las debilidades ajenas, en la mayoría de ocasiones causa dolor y desmotiva, pues esta actitud desvaloriza al maestro y lo coloca como incapaz e inferior ante el asesor.

No hemos de confundir esta apreciación con la idea de que maestro y asesor son iguales, porque no lo son, de la misma manera que docente y alumno no son iguales, sino que en el contexto escolar desempeñan roles diferenciados, con responsabilidades diferenciadas y ámbitos de acción distintos y complementarios.

Acompañar no significa pues hacer lo mismo que el maestro, por ejemplo, entrar en el aula y realizar una clase, supuestamente mejor. El rol del asesor es ayudar al maestro a desarrollar una cultura de observación y reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y a desarrollar acciones de mejora. Para ello, el asesor puede utilizar diferentes estrategias que hemos presentado ya, pero siempre en el marco de una necesidad expresada por el maestro.

Cuando alguien no quiere comer, de nada sirve atiborrarle con alimentos, pues o bien los vomitará o bien no los digerirá, y en ambos casos seguramente creará aversión a la comida.

¿Qué ocurre entonces con las personas que puedan no tener apetito? ¿Se debe respetar el caso de maestros que no deseen mejorar en nada, a pesar de unos indicadores evidentes de baja calidad educativa?

Evidentemente, no.

Por ello la intervención del asesor en el centro educativo se encuadra en un *plan de mejora de la escuela* cuya elaboración ha sido asignada por la administración educativa, la responsable última de garantizar el cumplimiento de la normativa educativa.

Si este marco en el que se encuadra el asesoramiento es percibido con claridad por maestro y asesor, si está claro que el trabajo del asesor consiste en dar respuesta a una demanda del maestro dentro de un proyecto de mejora respaldado por la administración, entonces, desde esta claridad y orden en el sistema, asesor y maestro pueden unirse en una complementariedad de funciones con un mismo objetivo. Y desde ahí, se pueden probar diferentes acciones, incluso modelizaciones por parte del asesor, pero como respuesta a una demanda del maestro y dentro de un marco que proporciona orden y claridad en el sistema.

- ii. El asesor no trata de sensibilizar o motivar a los maestros con discursos teóricos sino que ayuda a crear un ambiente colectivo que permita enfocar la mirada en aquello que une y que trasciende lo técnico para mirar a las personas.

Para entender lo que pretendemos mostrar con esta idea pondremos un ejemplo, aunque somos conscientes de que incluso esto tiene sus limitaciones, que tan sólo la vivencia puede compensar

A menudo una queja recurrente de los maestros es la poca participación e implicación de las familias. Muchas veces, esta queja va acompañada de un juicio que se expresa en una cierta mirada de superioridad sobre las familias, como si los padres y madres no fueran suficientemente buenos y no cumplieran con sus responsabilidades, en definitiva, como si no amaran suficientemente a sus hijos: *¿Cómo es que no los traen a la escuela? ¿Por qué no cuidan los materiales? ¿Por qué nunca vienen a la escuela a interesarse por los procesos académicos de sus hijos?*

Pero esta mirada, ¿Fortalece o debilita? ¿Ayuda a abrir puertas o las cierra? ¿Crea canales de comunicación y une o separa? ¿Moviliza, da ganas de implicarse, o desmotiva?

Generalmente la solución a los problemas complejos pasa por cuestionar el análisis que uno hace de ellos y ampliar el marco de referencia.

¿Y si las familias quieren a sus hijos? ¿Y si su manera de quererlos es esa? ¿A caso nosotros, maestros, no queremos a nuestros propios hijos? ¿Acaso existe algo que se quiera más que a los propios hijos? ¿Y esto por qué ha de ser diferente para otros?

De repente, al hablar del amor desde las propias vivencias, el rostro de los maestros se ilumina. Ya no hay ganas de continuar en la línea de la queja, la lamentación y los reproches. De repente el otro ya no es *malo*, sino que tiene una comprensión diferente de la realidad como resultado de unas experiencias de vida distintas. De repente, tú y yo ya no estamos tan lejos, y nuestros corazones se movilizan por lo mismo. De repente comprendemos algo y nuestra mirada colectiva se amplía.

Enfocar la mirada en lo que une, y no en lo que separa, ese es el camino que permite construir canales de comunicación, entender nuestras cosmovisiones, trascender nuestros ritos y hábitos, y movilizar nuestra energía para hacer frente a los retos del día a día.

¿Pero cómo crear ese espacio en las escuelas?

En primer lugar, el asesor debe vivir esa intensidad él mismo y cultivarla en sus relaciones. Por ello, tan importante como ser experto en estrategias didácticas, el asesor debe ser alguien que ya haya desarrollado ese grado de madurez en su propia vida.

Cualquier cambio significativo lleva implícita una cierta transformación personal. Y de nuevo, esa transformación es el resultado de una vivencia, y no de una información teórica. Por ello no se trata de que el asesor *predique* el amor, sino de que ayude a crear ese ambiente a través del trabajo colectivo de la práctica reflexiva y el análisis de casos.

- iii. La teoría de la comunicación no violenta proporciona una serie de estrategias que pueden resultar útiles para los asesores:

- Antes de expresar la propia observación, mejor invitar a la otra persona a que comparta sus impresiones e interpretaciones
¿Qué le ha parecido, cómo cree usted que ha ido?

- Invitar a la otra persona a que su observación y reflexión incluya tanto la observación, como las emociones y la interpretación mental.

¿Qué ha observado usted durante la sesión? ¿Cómo se ha sentido? ¿Por qué cree que ha ocurrido eso?

- Describir observaciones y situaciones, en vez de emitir juicios de valor

Cuando estaba dando las instrucciones sobre la actividad posterior a la lectura, he anotado que ha dado tres papeles, uno a Amilka, el otro a María y el tercero a Carolina.

- Plantear preguntas para guiar la atención y la reflexión del maestro sobre algún aspecto

*¿Qué ha observado que ha ocurrido con los niños que no tenían papel?
¿Cómo se le ocurre que podríamos planificar esto la próxima sesión?*

Independientemente de estas estrategias, lo importante es construir un clima de confianza y de cooperación mutua con el maestro. Para que esto sea posible, en primer lugar es necesario un encuadre de todo el trabajo del asesor en una estructura (*plan de mejora de la escuela* asignado por la administración) que le proporcione orden, claridad y sentido.

Una vez conseguido esto, si el maestro percibe que no hay una actitud arrogante por parte del asesor, es posible que se cree una auténtica reciprocidad en la comunicación que permita compartir impresiones y propuestas sin que la autoestima de ninguno se sienta en riesgo. Desde ahí, todo fluye de forma muy natural, el maestro expresa sus miedos y debilidades, el asesor comparte sus experiencias previas, etc., y el vínculo va creciendo, y con ello también la motivación y la entrega.

6.4 FORMACIÓN DE LOS ASESORES

La administración educativa debe planificar un sistema de formación inicial y continua de los asesores contratados.

Esta formación debe ser inicialmente bastante intensa y debe continuar con una periodicidad regular a lo largo del curso escolar.

La formación inicial de los asesores puede incluir los siguientes ámbitos de contenidos:

- i. El programa de acompañamiento técnico pedagógico
 - a. Justificación y objetivos del programa
 - b. Encuadre institucional del programa
 - c. Complejidad de los procesos de cambio
 - d. Referentes psicopedagógicos, filosóficos, sociológicos y normativos
 - e. El Índice de Calidad Educativa (Bilingüe Intercultural)
 - f. Fundamentos del acompañamiento pedagógico

- g. Fases del acompañamiento: el *plan de mejora de la escuela*
 - h. Funciones del asesor
 - i. Tipos de apoyo en el centro educativo, el aula y la localidad.
 - j. La práctica reflexiva y el análisis de casos
 - k. Sistema de apoyo propio
 - l. Planes de trabajo y otras plantillas de trabajo
 - m. La maleta de recursos del asesor: la plataforma digital
- ii. Las actitudes básicas del asesor
- a. Sensibilidad, profundidad y mirada amorosa.
 - b. Comunicación no violenta
 - c. Cultura de observación, investigación y acción.
 - d. El enfoque sistémico de las relaciones humanas
- iii. Estrategias didácticas y comunitarias concretas
- a. La metodología que favorece la autonomía y la responsabilidad: ambientes, rincones, proyectos, trabajo cooperativo, enfoque globalizado, actividades dirigidas y autónomas, talleres, gestión colectiva, programas en marcha, pedagogía del contrato, etc.
 - b. La inclusión de las familias y la comunidad: proyectos de participación de las familias, canales de comunicación, estrategias de inclusión, la comunidad como destino y como recurso, etc.

Otras temáticas

- c. Bilingüismo e interculturalidad
- d. El enfoque comunicativo y textual del aprendizaje de lenguas: las estrategias de la lengua oral y escrita, las tipologías textuales, el aprendizaje por tareas, por proyectos, las dinámicas de grupo y las interacciones entre los niños y niñas, etc.
- e. La programación por competencias
- f. Las estrategias de la intervención lingüística del educador como modelo, como dinamizador, como interlocutor, como corrector sutil, etc., en las diferentes fases del aprendizaje.
- g. La secuencia didáctica de las actividades dirigidas (apertura, contextualización, activación de conocimientos previos, modelización, práctica guiada e independiente, reflexión y auto valoración, contextualización y cierre)
- h. Los ambientes, proyectos y tipología de actividades facilitadores del aprendizaje
- i. Los materiales y recursos disponibles y la creación de materiales en el aula
- j. La gestión de la diversidad y la organización de aula.
- k. La observación de indicadores de progreso y la planificación de intervenciones.
- l. El desarrollo de la auto evaluación: portafolios, pautas de reflexión, ...

La formación continua de los asesores debe partir de las necesidades expresadas por ellos mismos y articulada por su propio proceso de práctica reflexiva, en el cual determinarán los aspectos sobre los que necesitan capacitaciones puntuales.

Igualmente, la administración puede planificar sesiones regulares de información y capacitación sobre aspectos prioritarios de las políticas educativas.

6.5 SISTEMA DE APOYO PARA LOS ASESORES

La tarea de asesor es, como hemos visto, compleja. Por ello, además de recibir una formación inicial y continua, es necesario que la administración diseñe un sistema de apoyo institucional.

Uno de los apoyos básicos es el seguimiento y reflexión de los procesos de acompañamiento locales a través de la propia práctica reflexiva de los asesores. Este proceso de observación, análisis, reflexión, formulación de preguntas de investigación, planificación de acciones de acompañamiento y desarrollo de las mismas, debe estar dirigido por algún experto en acompañamiento pedagógico y en práctica reflexiva.

Este experto, coordinador, o grupo de consultoría, debe ser para los asesores, lo que ellos mismos son para los docentes de las escuelas, de manera que ellos mismos también vivan en primera persona el proceso de cambio y aprendizaje a partir de su práctica.

Otro de los sistemas de apoyo para los asesores es la existencia de una plataforma digital en la que se compartan casos (práctica reflexiva), materiales, estrategias, proyectos, recursos, etc. Esta plataforma puede también ser coordinada por el experto, coordinador o grupo de consultoría.

Una parte importante de esa plataforma digital es un banco de recursos a disposición del asesor: guías de actuación, plantillas de planes de trabajo, el ICE_{BI}, videos de buenas prácticas, ejemplos de actividades con sus materiales, documentos teóricos básicos, etc.

Por último, es necesario que los asesores cuenten con los espacios de coordinación necesarios con el resto de agentes educativos de la administración: supervisores, técnicos de centros de recursos pedagógicos, etc.

6.6 EJEMPLO DE HORARIO SEMANAL DEL ASESOR

<i>LUNES</i>	<i>MARTES</i>	<i>MIÉRCOLES</i>	<i>JUEVES</i>	<i>VIERNES</i>
Atención a la escuela	Atención a la escuela	Atención a la escuela	Atención a la escuela	Reuniones de coordinación interna
Preparación de acciones	Preparación de acciones	Preparación de acciones	Preparación de acciones	Preparación de acciones
	Capacitación colectiva			

Según este horario, cada asesor cuenta con 4 escuelas a las que atiende semanalmente. Un día a la semana, por ejemplo viernes, lo dedica a la propia práctica reflexiva conjuntamente con el resto de asesores locales, quizás en la sede de la Dirección Departamental. Este día también puede participar en reuniones de coordinación con otros agentes educativos, en capacitaciones propias o bien en otras tareas de coordinación.

El resto de días, el asesor atiende a cada uno de los cuatro centros educativos que tiene asignados. Durante su visita a la escuela, su horario se puede dividir en:

- Reuniones de preparación y de seguimiento de los acompañamientos en el aula.
- Reunión con el director o bien con el equipo de coordinación del *plan de mejora de la escuela* para realizar el seguimiento del proceso.
- Reunión con todo el grupo de maestros en una sesión de al menos una hora y media para articular el trabajo de práctica reflexiva y de análisis de casos.

Además de esta atención a la escuela, el asesor pedagógico debe contar con un tiempo cada día para preparar su intervención en la escuela del día siguiente: preparación de materiales para la cointervención en el aula, preparación de reuniones, búsqueda de recursos, experiencias, artículos, etc.

Cabe decir que, si las circunstancias concretas del sistema educativo no facilitan el desarrollo de estos momentos de encuentro, es necesario que la administración educativa diseñe soluciones creativas para que ello sea posible.

Por último, uno de los días a la semana, quizás una tarde, quizás un sábado, el asesor puede participar en una jornada de capacitación colectiva, círculos de calidad, redes escolares, etc.

7. CONDICIONES FAVORABLES IMPRESCINDIBLES

Los sistemas humanos son complejos y los sistemas humanos institucionales todavía más. La imagen sería la de una inmensa telaraña, en la que todas las fibras individuales se relacionan unas con otras de múltiples maneras, de manera que cualquier movimiento o alteración en una de ellas afecta en mayor o menor medida a las demás.

En este contexto, es imposible predecir y controlar totalmente lo que pasa, por exhaustiva que sea la planificación realizada. No obstante, sí que es posible anticipar una serie de condiciones favorables y desfavorables.

Así, a partir de los éxitos y sobre todo de los fracasos de otros programas de acompañamiento, podemos establecer una serie de aspectos que facilitan la eficacia y eficiencia de los programas y otros que lo dificultan o que incluso representan condiciones seguras de fracaso.

El presente documento parte de la creencia de que es mejor no hacer nada que hacer algo que esté condenado al fracaso, pues esto último no sólo implica un despilfarro económico de recursos que quizás puedan ser destinados a otros programas con mayores garantías, sino que además generan frustración y desmotivación.

Hay, pues, una serie de elementos que deben estar garantizados por la administración educativa si se pretende que el programa de acompañamiento tenga posibilidades de éxito.

✓ **Estabilidad del equipo docente de la escuela**

A menudo un equipo docente recibe una formación o inicia un programa concreto, y al siguiente año escolar la mitad del equipo ha sido desplazado a otra escuela. Esta situación, como puede comprenderse con facilidad, es garantía segura de fracaso. Por ello, y para facilitar la implicación del profesorado, la administración educativa ha de garantizar la estabilidad del equipo docente. Una manera de articular esto es a través de la identificación de estas escuelas con una categoría peculiar, como *escuelas de planes estratégicos*.

✓ **Espacios de reunión con los maestros sin la presencia de los alumnos**

No es posible que un centro educativo mejore substancialmente si no se realiza un trabajo colectivo de auto diagnóstico, reflexión, planificación y desarrollo de mejoras con unos objetivos comunes. Sin un espacio semanal de reunión entre todo el profesorado de la escuela, la eficacia y sostenibilidad del programa son muy limitadas.

Algunas experiencias de capacitación han sido capaces de encontrar fórmulas que respetan los derechos laborales de los docentes al mismo tiempo que son capaces de crear estos espacios con el apoyo de la comunidad, en especial de las familias.

✓ **Implicación de la administración educativa**

Sin un encuadre del programa de asesoramiento en una estructura que le dote de orden, claridad y sentido – como el desarrollo de *un plan de mejora de la escuela*, asignado y monitoreado por la administración con la implicación del supervisor – el programa es muy débil por todas las razones expresadas ya.

✓ **Compromiso de intensidad y continuidad del asesoramiento en las escuelas seleccionadas**

La complejidad de los procesos de cambio necesita de un tiempo mínimo para catalizarse, que las investigaciones educativas establecen en un mínimo de tres años, a través de una intervención semanal del asesor en cada escuela.

✓ **Compromiso de sistemas de apoyo especiales para las escuelas seleccionadas**

Las escuelas seleccionadas deben considerarse escuelas que merecen ser especialmente cuidados por la administración, por ejemplo a través de concederles ventajas específicas como: la posibilidad que la dirección del centro educativo, en caso de vacantes, pueda elegir un perfil para los nuevos maestros que se incorporen e incluso pueda proponer personas concretas; una dotación especial de materiales e infraestructuras; una implicación más intensa del supervisor de zona; una prioridad en los procesos de capacitación colectivos, etc.

✓ **Formación y seguimiento del equipo de asesores**

De la misma manera que el docente es el eje de la calidad de las prácticas en el aula, el asesor es el eje de la calidad del programa de acompañamiento pedagógico. Por tanto, no basta con seleccionar profesionales con las actitudes y los conocimientos básicos necesarios, sino que es imprescindible que la administración educativa elabore un sistema de apoyo para los equipos de asesores locales. Ya hemos expuesto anteriormente en qué puede consistir este apoyo.

Los procesos de cambio, tal como hemos ido estableciendo a lo largo del documento, son muy complejos. La mayoría de investigaciones establecen las limitaciones de los procesos de acompañamiento y de capacitación de los docentes.

Sin embargo, también existen experiencias exitosas. De todas ellas hemos aprendido la importancia de respetar las condiciones favorables que hemos apuntado aquí. Sin ellas, los programas de acompañamiento, por mucha dotación económica que puedan tener, tienen muy poca eficacia y eficiencia.

Un buen camino comienza con un buen principio. El transcurso del viaje irá presentando retos que no fueron previstos inicialmente, pero al menos aquellos que reiteradamente las investigaciones educativas han revelado como fundamentales deben ser tenidos en consideración desde un principio.

8. ÍNDICADORES DE CALIDAD DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

A modo de resumen, a continuación recogemos en formato de lista una serie de indicadores y descriptores de calidad del modelo de acompañamiento presentado aquí:

1. El acompañamiento pedagógico no es un programa aislado sino que forma parte de un sistema integral de apoyo de la administración educativa local a la calidad educativa de los centros educativos.
 - 1.1. La supervisión y el acompañamiento son acciones desarrolladas por dos actores diferentes.
 - 1.2. La administración educativa local cuenta con unos *indicadores* y unos *descriptores de calidad educativa* consensuados por todos sus actores.
 - 1.3. La administración educativa analiza la realidad global de su localidad y establece indicaciones para la elaboración del *plan de trabajo local* de cada uno de los actores del sistema integral de apoyo (supervisores, asesores, técnicos diversos, centro de recursos pedagógicos, etc.).
 - 1.4. La administración educativa analiza la realidad de cada escuela y establece indicaciones para su mejora y para la elaboración del *plan de trabajo* de supervisores y asesores.
2. El acompañamiento pedagógico se entiende como una ayuda que el centro educativo necesita para la elaboración de un *plan de mejora de la escuela* y para el desarrollo de las acciones contempladas en él.
 - 2.1. El centro educativo elabora un *plan de mejora de la escuela* a partir de las indicaciones de la administración y de una autoevaluación guiada por el asesor pedagógico – con la ayuda de una herramienta de auto diagnóstico - y monitoreada por el supervisor de la administración educativa local.
 - 2.2. El *plan de trabajo* del asesor pedagógico para cada escuela se encuadra dentro del *plan de mejora de la escuela* y tiene como objeto dar ayuda a las necesidades formuladas por el profesorado para el desarrollo de las acciones de mejora planificadas.
3. A través del desarrollo del *plan de mejora de la escuela*, las acciones de ayuda del asesor pedagógico en el centro educativo tienen como objetivo último la creación de un ambiente de auto motivación del profesorado y de desarrollo de una cultura de autorreflexión sobre la propia práctica.
 - 3.1 El *plan de trabajo* de un asesor en cada escuela contempla semanalmente diversos tipos de acciones que se agrupan en tres ámbitos: cointervenciones en las aulas, trabajo colectivo con todo el profesorado de la escuela y reuniones de coordinación con

docentes, directores, etc.

3.2 Las cointervenciones del acompañante en las aulas son preparadas conjuntamente con el docente en cuestión y a partir de las necesidades formuladas por éste en el marco del *plan de mejora de la escuela*, y posteriormente son reflexionadas y compartidas con el resto de profesores del centro educativo a través de una metodología conocida como *práctica reflexiva*.

3.3 Las sesiones de trabajo colectivo con todo el profesorado de un centro educativo tienen diversos componentes (análisis de casos, práctica reflexiva, presentación o elaboración de materiales, dinámicas de cohesión del grupo, etc.) cuyo objetivo último es movilizar la fuerza y los recursos de los docentes a través de enfocar la mirada en aquello que une.

4. El equipo de asesores locales desarrolla también acciones de información y capacitación dirigidas a diferentes escuelas y docentes de una localidad.

4.1 El *plan de trabajo local* del equipo de asesores locales contempla actuaciones periódicas de capacitación colectiva de los docentes de una localidad: informaciones teóricas, presentación de buenas prácticas y materiales, dinamización de redes escolares y círculos de calidad docentes, etc.

5. El equipo de asesores locales dispone de diversos mecanismos de capacitación propia y de coordinación con otros agentes educativos

5.1 El equipo de asesores locales cuenta con un espacio semanal de coordinación interna para la propia capacitación, preparación de cointervenciones y materiales y para la reflexión sobre sus prácticas de acompañamiento.

5.2 El equipo de asesores locales cuenta con un sistema inicial y continuo de capacitación y de apoyo a su práctica profesional.

9. UNA EXPERIENCIA PILOTO

La reflexión sobre los referentes conceptuales presentados en el documento marco de Marco A. Salazar, la guía de orientación elaborada por el Departamento de Quiché con asistencia de PACE GTZ, y el presente documento, así como la experiencia acumulada en los diferentes programas de acompañamiento pedagógico de cada Dirección Departamental, deben facilitar la tarea de planificación de un programa piloto de acompañamiento a 24 escuelas en Alta Verapaz, Baja Verapaz y Quiché apoyado por ACCD - GTZ y de 6 escuelas más en Huehuetenango apoyado por GTZ.

El objetivo de este programa piloto es desarrollar y evaluar un modelo de acompañamiento pedagógico eficaz y eficiente que sea susceptible de poder extenderse y tener incidencia en todo el Departamento, y que sirva también de referente para posibles modelos de acompañamiento pedagógico desarrollados por el MINEDUC.

Para que la experiencia piloto tenga garantías de éxito y para que pueda tener incidencia en todo el Departamento, es imprescindible que desde un principio la experiencia se encuadre en la estructura de cada Dirección Departamental.

Sin este encuadre y sin la implicación de los agentes educativos de la Dirección Departamental, el programa no sólo tendrá pocas garantías de eficacia sino que difícilmente podrá servir de referencia para nada más.

Es necesario, pues, diseñar una planificación de cómo se desarrollará esta experiencia y de cómo se insertará y coordinará desde las Direcciones Departamentales.

Esa planificación es el objetivo de las reuniones de trabajo del 22 y 23 de Septiembre, posteriores a las III jornadas interdepartamentales.