

ACOMPANAMIENTO AL AULA: UNA ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DEL TRABAJO PEDAGÓGICO

ACCOMPANYING THE CLASSROOM: AN STRATEGY FOR PEDAGOGIC TASK
IMPROVEMENT

ACOMPANHAMENTO PARA A SALA DE AULA: UMA ESTRATÉGIA PARA
MELHORAR O TRABALHO EDUCATIVO

José Salazar y Ma. de la Luz Marqués

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art1.pdf

Se ha de reconocer, que la evaluación de la eficiencia docente es un tema de alta sensibilidad en cualquier sistema educativo, y por otro, que los resultados de las evaluaciones estandarizadas a la población escolar chilena, arrojan cifras un tanto desalentadoras, en relación a los niveles y estándares de calidad de los aprendizajes de niños y niñas. En este sentido, existe la tendencia natural de relacionar éxito escolar con un adecuado quehacer pedagógico en el aula. Por ello y en este contexto, se han definido políticas educacionales que tienen como prioridad introducir los acompañamientos al aula como una alternativa cierta para mejorar constructivamente la calidad de las prácticas de los docentes. Para lograr esta meta, se requiere implementar programas de acompañamiento que se incorporen a los Proyectos Educativos Institucionales (Lepeley. 2003), transformándose en verdaderas instancias de auto perfeccionamiento, desarrolladas, sistemática y organizadamente en todos los establecimientos educacionales.

Los niños y las niñas, especialmente de Latinoamérica, acceden a una educación acorde a los recursos económicos que perciben sus padres. Esta realidad se ve reflejada en las diferencias obtenidas en los resultados escolares, los mismos que se asocian directamente a los niveles de pobreza y origen social (Freire. 1999). Esto viene a confirmar la problemática que enfrenta el sistema para ofrecer igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, brindándoles caminos escolares diversos y flexibles, que permitan fortalecer y desarrollar plenamente su cognición, afectividad y capacidad para desarrollar y llevar a cabo los desafíos que enfrente en la vida.

Es así como el rol docente adquiere connotación y se convierte en objeto de estudio, es decir, comienza una profunda introspección en el desempeño del profesorado con la intención de dar con las señales que otorguen respuestas y ayuden a mejorar la calidad de los sistemas educativos (MINEDUC. 2003). No hay duda, las investigaciones así lo confirman, "los docentes son actores claves y relevantes para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Murillo y Román. 2008: 2). El trabajo docente, principalmente el que se relaciona con la preparación de la enseñanza y la organización del proceso de trabajo en el aula, constituyen importantes factores que influyen en los aprendizajes de sus estudiantes. En este sentido, la docencia eficaz y eficiente es inexcusablemente consecuencia del conjunto de disposiciones, saberes y prácticas de diferentes actores e instituciones que se entrelazan en el campo educativo, político y social, y que convergen finalmente en la escuela (Day. 2005). Es en este contexto, que adquiere relevancia la práctica de observación y acompañamiento en el aula, donde el observador puede ser parte del equipo directivo, equipo docente o pares, y tiene como meta, conducir a los profesores y profesoras a situaciones de aprendizaje profesional que renueven su práctica. Desde esta mirada, no se espera que el observador emita juicios sino más bien genere reflexión para el aprendizaje del profesor. Lo anterior solo será posible si el proceso de acompañamiento es socializado y retroalimentado con el docente en un ambiente de fortalecimiento profesional. Esto lleva a desarrollar una mirada diferente, entendida como el análisis y la reflexión en torno al propio desempeño que, sin duda, resulta la mejor estrategia para el desarrollo profesional de los docentes.

El que cada docente pueda verse a sí mismo como lo ven los demás, es una forma de comprender mejor su propio actuar y los efectos que éste produce. Esto traerá como consecuencia la autocrítica que obligará al docente a aceptar algún grado de incompetencia, para ir en busca de la mejora continua. Tal como lo señala Santos (1996: 47). (Quien cita a Barber): "Para mejorar la enseñanza a través de la evaluación formativa, un profesor debe admitir previamente que él o ella están haciendo algo imperfectamente y que la acción del profesor debe mejorar a través de la evaluación".

Para que los maestros puedan durante su trayectoria profesional, ampliar conocimientos sobre sus prácticas, necesariamente tendrán que buscar solos y con otros, espacios de diálogo y reflexión sobre su propio pensamiento, los valores que lo sustentan y los contextos donde se desempeñan. Es aquí donde adquiere relevancia el acompañamiento en el aula, puesto que para propiciar aquello, es fundamental observar las prácticas docentes activa y pasivamente, recogiendo en la acción insumos que retroalimenten al docente para reflexionar, analizar y reconstruir su accionar pedagógico. En esta línea, Labra y otros (2005: 139) señalan: "La investigación-acción (Carr y Kemmis 1988) se presenta como una estrategia interesante para estudiar la realidad educativa, mejorar la comprensión y, por ende, mejorar la práctica. Si un profesor explora su propia práctica, reflexiona sobre ella, identifica situaciones problemáticas, implementa estrategias de acción y las evalúa está produciendo mejoras en ella, así como en su formación como docente"

Por esto, la importancia de este estudio radica en establecer que la observación y evaluación de la práctica pedagógica, es una estrategia de retroalimentación que proporciona a los docentes, datos sobre su quehacer docente, información para la toma de decisiones, orientación y asesoría para superar limitaciones, insumos para el mejoramiento y finalmente, percibir el acompañamiento como una herramienta para la mejora y no como una práctica evaluativa castigadora, ya que son los méritos y los errores, los medios utilizados para mejorar la acción educativa, promoviendo el desarrollo personal a través de un trato horizontal.

1. DESARROLLO

El planteamiento del problema de esta investigación cualitativa se focaliza en el siguiente cuestionamiento: ¿Qué cambios se manifiestan en el ejercicio profesional de los/as profesores/as de una escuela particular subvencionada, después de ser acompañadas y retroalimentadas sus prácticas docentes?

Por su parte, el objetivo general de la misma consistió en: conocer el efecto que tiene sobre los docentes el acompañamiento al aula y su retroalimentación, buscando identificar los factores que propician, como resultado de esta intervención, el cambio positivo en sus prácticas pedagógicas. A su vez, los objetivos específicos se resumen a un total de dos: Describir los cambios que se generan en el docente al incorporar el acompañamiento y retroalimentación de sus clases como soporte constructivo para mejorar sus prácticas pedagógicas y; Analizar las estrategias de acompañamiento que promovieron cambios positivos en las prácticas pedagógicas de los docentes, determinando los aspectos que manifestaron cambios sistemáticos en el tiempo

La muestra que participó es no probabilística, correspondiendo a cinco docentes de enseñanza básica de un establecimiento particular subvencionado de la Región de Los Lagos. Donde los criterios de selectividad fueron: la disposición a participar en el estudio; ser profesor de enseñanza general básica titulado y en ejercicio docente; haberse desempeñado en el establecimiento por un periodo no inferior a un año; participar de todas las actividades técnico pedagógicas que se desarrollan en la escuela y; conocer el proyecto educativo y el plan de mejora.

Con respecto a los procedimientos de recolección de información, debemos señalar que los instrumentos empleados corresponden a un total de tres: un registro de observación no participante, uno de

observación participante y un cuestionario orientador para desarrollar un grupo focal. Dichos instrumentos fueron validados por juicio de expertos y grupo de pares.

Una vez recogida la información, ésta fue transcrita y devuelta a los docentes para su lectura, permitiendo por un lado, comprobar la validez de la información y, por otro, retroalimentar a los docentes participantes, identificando las debilidades de su práctica que hasta ese momento no habían detectado. Posteriormente se realizó una lectura profunda y reiterada de los instrumentos, determinando las categorías y las sub-categorías de análisis, diseñándose un esquema que permitiera visualizar los hallazgos e iniciar un proceso de análisis a la luz del marco referencial. Las categorías utilizadas fueron:

- Cambios en el quehacer docente
- Estrategias de acompañamiento que promueven cambios positivos

2. RESULTADOS

2.1. Cambios en el quehacer docente

Los cambios evidenciados entre un acompañamiento y otro se delimitaron en dos grandes esferas: a) Cambios en el docente: esfera que señala indicadores de cambio que tienen relación con la didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje. b) Cambios en las relaciones interpersonales: esfera que señala indicadores de cambio que tienen relación con el ambiente para el aprendizaje de todos los estudiantes. Para efectos de análisis de la investigación, cabe señalar que los participantes se individualizaron como D1, D2, D3, D4 y D5.

2.1.1. Cambios en el docente; didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje

Los resultados iniciales arrojaron escasa promoción del pensamiento, no se estimulaba la inferencia, tampoco la formulación de hipótesis, se observó escasa utilización de la resolución de problemas como estrategia de inicio y activación de aprendizajes previos. Los primeros acompañamientos realizados dejaron en evidencia la debilidad que presentaban los maestros en el ámbito de la estimulación del pensamiento crítico analítico, desarrollaban una clase donde el activismo era el motor, sin darle sentido ni significación al trabajo que niños y niñas realizaban, no cuestionaban ni desafiaban su pensamiento. A medida que avanzó el proceso investigativo se desarrollaron conversaciones reflexivas entre los docentes y el investigador, lo que permitió que todos los docentes comenzaron a utilizar la pregunta cuestionadora y desafiante, promoviendo el pensamiento y la identificación de claves que dieran significación al aprendizaje. Los maestros demostraron sustanciales cambios, pudieron incorporar el aprendizaje esperado, como elemento central de sus clases. Esto les facilitó operacionalizar el contenido dentro de la clase, dándole sentido y significación al aprendizaje de sus estudiantes. El análisis de sus prácticas mostró que los tres momentos de la clase, inicio, desarrollo y cierre, comenzaron a ser intencionados, desarrollando coherentemente la propuesta metodológica. Inicialmente todos los docentes desplegaron estrategias tradicionales, de corte frontal. No utilizaban la pregunta como promotora del pensamiento y del aprendizaje, no lograban orientar a sus estudiantes desde el error hacia el acierto. A medida que se prosperó en el proceso, el error se transformó en una estrategia al servicio del aprendizaje, abriendo espacios de participación, validando todos los aportes como oportunidad de

mejora. Gradualmente se comienza a observar la incorporación del trabajo en equipo donde se propició el aprendizaje colaborativo acompañado de un monitoreo permanente del mismo.

El tiempo pedagógico utilizado por los docentes, en los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la clase, coincide en actividades, estableciéndose algunos patrones que son comunes a todos los participantes. Estas observaciones se evidencian en los acompañamientos tanto participantes como no participantes (Ver esquema 1).

- Inicio de la clase: "El invitar a realizar actividades para desarrollar su imaginación y creatividad a partir de hechos y/o experiencias conocidas y cercanas, estimula el desarrollo de un trabajo adecuado y atractivo" (observación N°3 D3 31/03/2010).
- Desarrollo de la clase: "Se aprovechan todos los aportes al interior de los grupos de trabajo. Se fortalece el diálogo y el consenso como estrategia para tomar acuerdos y desarrollar la tarea." (Observación N°2 D4 28/04/2010).
- Cierre de la clase: "El docente realiza un cierre, pero a partir de otro ejercicio práctico, no retoma el aprendizaje trabajado. No se elaboran conclusiones" (Observación N° 2 D1 26/04/2010).

ESQUEMA 1. DIDÁCTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE



Sin embargo, los acompañamientos pudieron constatar que el monitoreo permanente de la actividad en desarrollo por parte del docente, no evalúa el trabajo en términos de aprendizaje. Se observa escaso uso de estrategias, que despierten en el estudiante el cuestionamiento permanente sobre la calidad de su aprendizaje. En síntesis, el profesor enfatiza el "hacer" por sobre el "cómo hacer", no utilizan la metacognición, omitiendo dar significado al proceso que desarrollaron los estudiantes en el transcurso de la experiencia de enseñanza aprendizaje.

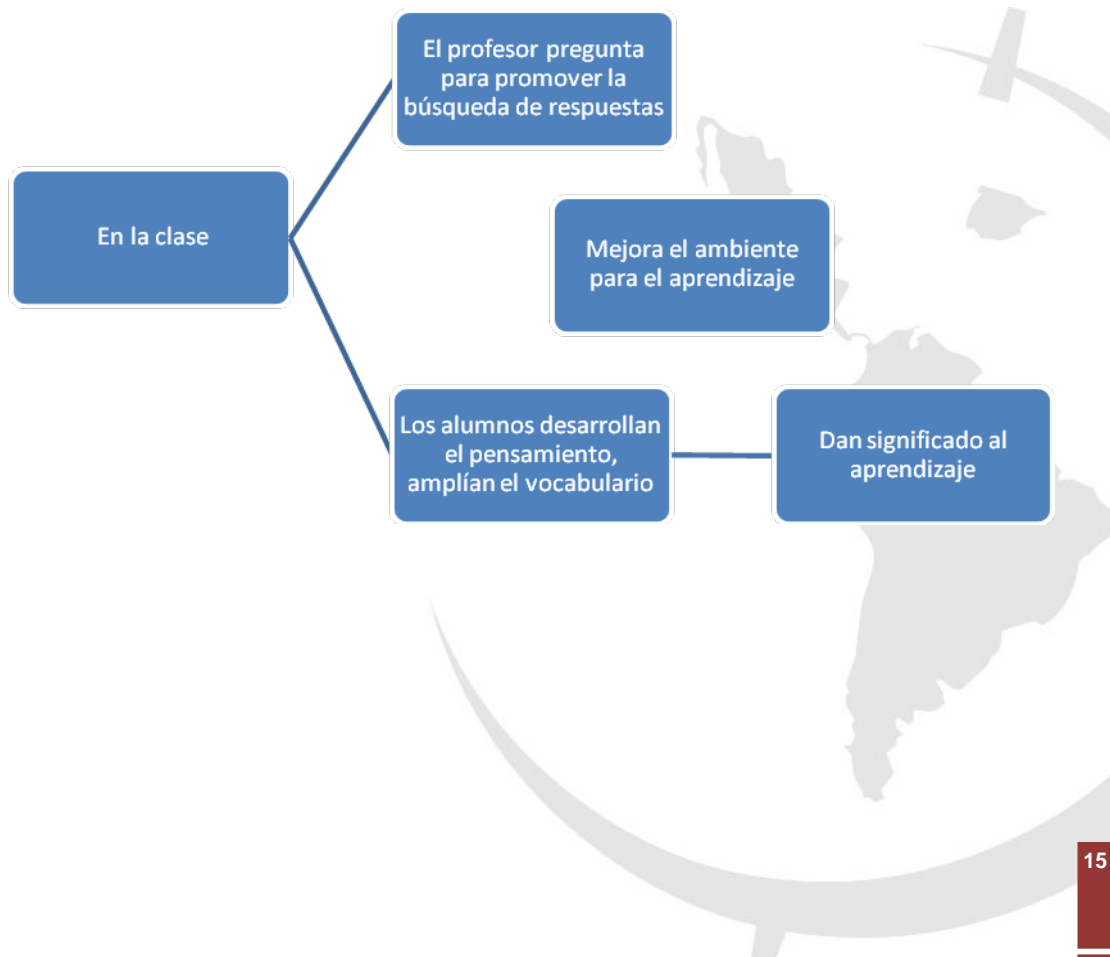
Al término de la investigación, no ha sido posible evidenciar cambios relevantes en el cierre de la clase, la totalidad de los docentes manifiesta debilidad en el manejo de la metacognición como estrategia retroalimentadora del aprendizaje.

2.1.2. Cambios en las relaciones interpersonales; ambiente para el aprendizaje de todos los estudiantes

Las relaciones interpersonales, al inicio del proceso estaban trazadas desde una sola dirección, la del docente. La organización de la clase estaba determinada, y en este aspecto, niños y niñas tenían escasa oportunidad de probar su autonomía, interactuar libremente con sus pares y auto regular su conducta. Gradualmente se incorpora la norma consensuada y a partir del segundo acompañamiento aparecen en el aula los primeros manuales de convivencia, explicitados en un soporte claro y a la vista de todos los actores del proceso. No todos los docentes participantes incorporan el uso de un manual de convivencia o listado de acuerdos explicitados y visibles, pero implementan una serie de acuerdos con los estudiantes, con el objeto de mejorar sus relaciones y abrir espacios ordenados y democráticos de diálogo y debate. Al comienzo del proceso investigativo los docentes manifiestan tener bajas expectativas en relación a sus estudiantes.

Se observa escasa interacción profesor-alumno., como consecuencia, no se debate ni se insta a resolver situaciones problemáticas. Reiteradamente hacían uso de la pregunta explícita, dejando prácticamente de lado el cuestionamiento implícito y personal. Es a partir del segundo acompañamiento, que los docentes dan inicio, con cautela y cierta inseguridad, al empleo de la pregunta cuestionadora, movilizadora y desafiante, promoviendo en los niños y niñas la búsqueda e indagación para dar respuesta a las interrogantes que son formuladas, lo que se traduce, sin duda, en mayores expectativas del docente sobre sus estudiantes. Una sana convivencia, sumada a altas expectativas, brinda espacios de participación entre los actores del proceso educativo, impulsando ambientes propicios para el aprendizaje de todas y todos los estudiantes. (Ver esquema 2)

ESQUEMA 2. RELACIONES INTERPERSONALES ESTUDIANTE-PROFESOR



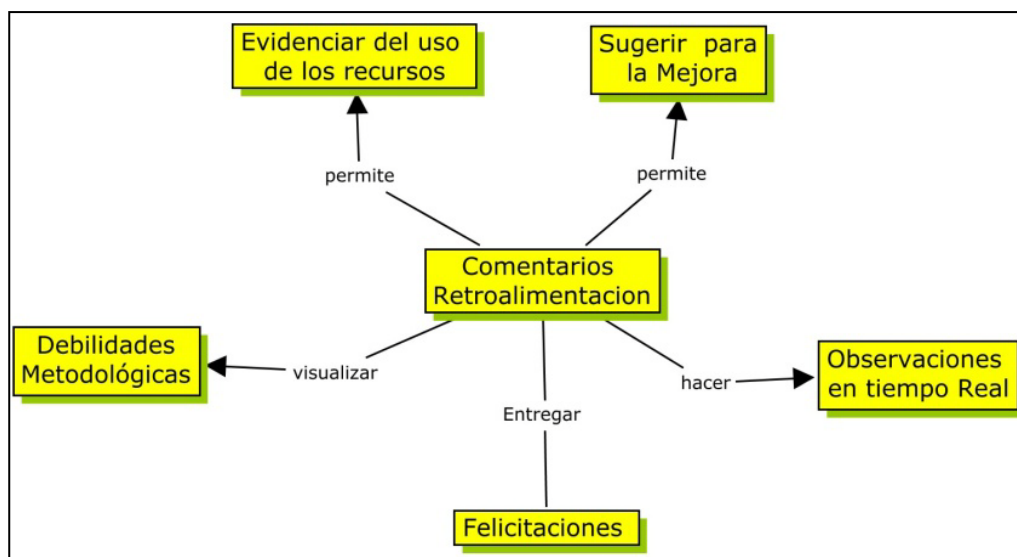
2.2. Estrategias de acompañamiento que promovieron cambios positivos en las prácticas pedagógicas

2.2.1. Acompañamiento no participativo

Al finalizar cada uno de los acompañamientos al aula y posterior a las transcripciones, se realizó una entrevista formal con el docente, dando lectura al registro realizado, para analizarlo bajo un prisma constructivo. Se entregaron sugerencias y orientaciones con respecto a la utilización de algunas estrategias; como el uso del error, pregunta movilizadora, distribución del tiempo en el aula y sugerencias en el uso adecuado de los recursos.

Todo lo anterior generó en el docente, reacciones poco receptivas e incluso de negación, donde la retroalimentación por escrito y en un formato estructurado, con uso de lenguaje técnico provocó también un clima de tensión, enfrentando dudas, inseguridades y resistencia del docente participante: "A mí me afectó mucho cuando leí el documento y yo no estaba de acuerdo y se lo dije, me había dejado súper mal y no lo aceptaba tampoco. Después, claro que cambió la posición y me sentí bien, claro que hay cosas que tengo que mejorar, tengo que aceptarlas porque así voy a seguir aprendiendo, pero la primera vez me dolió mucho yo dije ojalá que me den el papel, lo voy a mirar y lo voy a pescar y lo voy a tirar al fuego." (D5; Focus Group). Sistemáticamente estos aspectos deficitarios fueron mejorando y los docentes se mostraron llanos a aceptar el documento y analizar en conjunto las observaciones que se habían recogido en el proceso.

ESQUEMA 3. ASPECTOS POTENCIADORES DE LA RETROALIMENTACIÓN



El escaso manejo de técnicas metodológicas asociadas a una pobre terminología y vocabulario disciplinar, gatilló reacciones inadecuadas en los docentes, quienes manifestaron sentirse amenazados. Gradualmente estas reacciones fueron siendo reemplazadas por otras, que manifestaron intenciones de cambio y mejora. La observación en tiempo real permitió generar sugerencias, aportar con ideas, insumos y también fortalecer los aspectos positivos de las prácticas observadas, impulsando un cambio en los docentes, que les permitió ordenarse en el tiempo, innovar y generar clases más atractivas e interesantes para sus estudiantes.

Los cinco docentes participantes manifestaron cambios positivos a partir de las retroalimentaciones desarrolladas después de los acompañamientos. (Ver esquema 3)

“A mi igual me ha gustado mucho las formas de trabajar en los tres momentos importantes, quizás no los hayamos completados todos como quisiéramos pero ya uno con esta forma de entregar aprendizajes se va ordenado, ya no requiero ver la hora porque conozco mis tiempos. Nos ha hecho muy bien ordenar la clase saber cuándo inicio, cuánto tiempo tengo para ver los trabajos y el término de mi clase. Me gusta mucho, me he sentido bien. Bueno esto se veía venir, hace muchos años unos colegas ya habían comentado esto, que trabajemos con INICIO, DESARROLLO Y CIERRE con el fin de que una clase sea realmente finalizada. Es bueno que quede claro lo que nosotros queremos entregar.” (D3; Focus Group)

Se puede concluir, que el aporte realizado por una retroalimentación escrita y entregada al docente para su lectura, análisis y posterior reflexión permite que él o ella pueda, con calma y en la intimidad, reflexionar profundamente y visualizar constructivamente sus fortalezas y debilidades, recoger e implementar gradualmente y de acuerdo a sus posibilidades, las sugerencias entregadas por el docente que realizó el acompañamiento generando importantes y profundos cambios en su praxis.

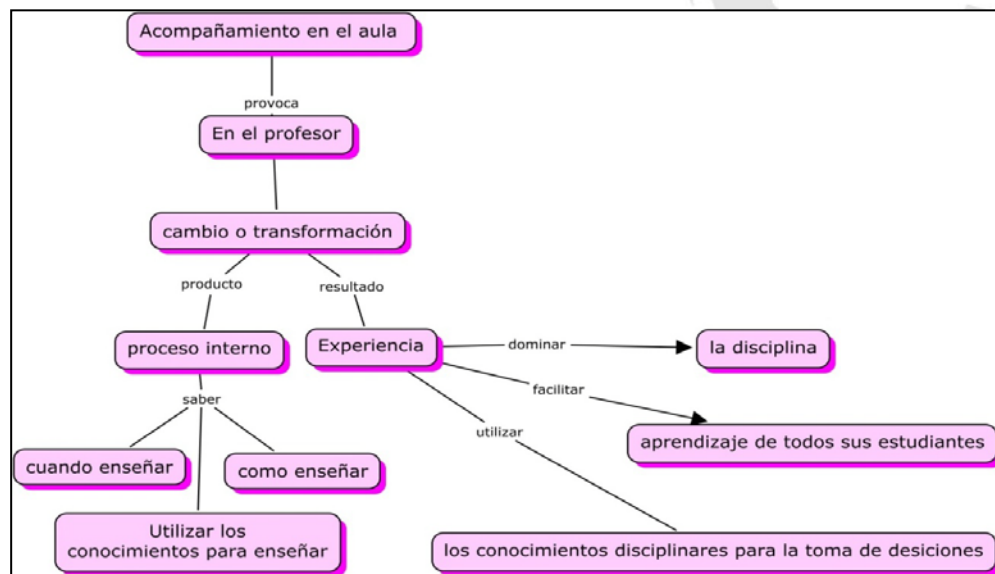
2.2.2. Reflexión y análisis grupal

Semanalmente y por un periodo de dos horas, se realizó un taller de reflexión pedagógica, cuyo objetivo fue analizar y reflexionar en torno a las prácticas docentes, una de las temáticas centrales del debate “El acompañamiento al aula”.

Las prácticas docentes en el aula, lamentablemente no fueron impactadas por esta reflexión. Aunque se observaron procesos de análisis colectivo, los docentes se mostraron muy reservados sobre sus procesos personales y se dificultó la socialización de sus éxitos y especialmente, de sus fracasos. Se intencionaron intercambios de experiencias, como estrategia eficaz para favorecer el apoyo metodológico y la construcción colectiva, sin embargo, no fue posible implementar estas estrategias y, por lo tanto, tampoco se pudieron dimensionar cambios a partir de esta instancia de fortalecimiento docente.

2.2.3. Acompañamiento Participativo

ESQUEMA 4. CAMBIOS GENERADOS A PARTIR DEL ACOMPAÑAMIENTO



En contraste con lo anterior la modalidad de acompañamiento participante resultó un éxito. El docente observador participó activamente de la clase, guió el desarrollo de la misma en coordinación con el docente acompañado. En todas las clases que acompañó, asumió el cierre, modelando el desarrollo del último momento de la clase. Lo anterior provocó que se estableciera una relación de cercanía y apoyo mutuo, aumentando la seguridad y confianza del profesor que era acompañado.

Esta modalidad de intervención provocó impacto en las prácticas docentes, generando cambios significativos en cada uno de ellos.

“El acompañamiento participativo ayudó a que los chicos, no sientan que la visita de un profesor o un colega que entre a la sala mientras su profesor está haciendo clases, es una suerte de evaluación sino que lo percibieron como una actividad natural, donde todos los que estaban participando aportaban a la construcción del conocimiento, no era solo el profesor que estaba dictando clases responsable, eran todos los actores aunque sea algo activo y eso es lo que sentí cuando se me realizó un acompañamiento participativo, los chicos se sintieron confiados (D2; Focus Group).

En síntesis, se puede concluir que, el acompañamiento participativo resultó ser la técnica más aceptada por los docentes, todos sin excepción, manifestaron preferir esta modalidad de seguimiento y monitoreo, sumado a la retroalimentación en soporte papel, que garantizó sistematizar sus procesos, contar con registro de su evolución y constatar las situaciones particulares que pudieran haberse desarrollado en el transcurso de la actividad, todo esto les permitió revisar y remirar su práctica crítica y analíticamente, evaluando su propio desempeño y determinando qué áreas o aspectos requerían de mejora, pudiendo acoger las sugerencias aportadas por el observador o buscar en otros, sus pares, herramientas e insumos que les permitieran instalar los cambios en su quehacer docente.

3. CONCLUSIONES

La investigación realizada abordó una de las temáticas más controvertidas de la contingencia educativa actual, “el acompañamiento al aula”, conocido también como supervisión educativa (Fermín. 1980). En todos los niveles educativos este tema ha sido conversado y debatido, se ha analizado críticamente esta estrategia, prevaleciendo principalmente aquellos aspectos que le otorgan a esta práctica, una connotación oscura y castigadora. Luego de realizar este estudio y develar en terreno los aspectos positivos que esta práctica tiene, se hace necesario, entonces difundir y compartir los hallazgos, todos profundamente potenciadores de la mejora, tanto del ser docente, así como también el saber hacer docencia. Por lo tanto y conforme al análisis de los datos recabados, se puede afirmar que:

- Todos los docentes participantes desarrollaron una valoración positiva de los acompañamientos al aula, sostenida sobre la convicción que éste resultó ser un aporte para el logro de una mejor organización en su quehacer docente en relación a la metodología y a las actividades de enseñanza aprendizaje, ampliaron el conocimiento de su realidad y mejoraron las expectativas de los estudiantes. No es menor el valor que los docentes le asignan al acompañamiento al aula, considerando que es una práctica que promueve la excelencia, estimula la crítica constructiva, despierta la autocrítica y mejora, en términos globales, los procesos de enseñanza aprendizaje y el desarrollo profesional.
- Los docentes coincidieron al describir las características del profesional a cargo del acompañamiento, quien debía cumplir con un perfil dado por una serie de cualidades de

orden personal y profesional. Sin embargo, no se puede pasar por alto el rol y la función que debe acompañar a este profesional, como también lo que se espera pueda desarrollar en el aula, fortaleciendo el proceso de enseñanza aprendizaje y delimitando con directrices claras, la compleja tarea de enseñar.

- Al realizar una serie de acompañamientos al aula se producen cambios en la praxis de los docentes acompañados, incidiendo positivamente el clima afectivo y socio emocional de sus clases. De acuerdo a lo expuesto, los profesores, lograron interactuar de mejor manera con sus estudiantes, incursionando en nuevas formas de enseñar, mejorando sistemáticamente sus relaciones interpersonales. Generaron un mejor clima para el aprendizaje de todos sus estudiantes, utilizando e implementando variadas estrategias y recursos, los que fueron utilizados con fines lúdicos, entretenidos, activos y desafiantes, mejorando el uso del tiempo en función del aprendizaje propuesto.
- Destaca la modalidad de acompañamiento participante como la estrategia más exitosa en este proceso investigativo. Poder observar en tiempo real y de manera activa, permitió sugerir y aportar ideas e insumos al docente en el momento del acto educativo, en la clase, lo que generó por un lado, fortalecer los aspectos positivos de las prácticas observadas y por otro, mejorar aquellos aspectos vulnerables. Todo aquello que favorezca el cambio, faculta a los docentes para ordenarse en el tiempo, innovar y generar clases más atractivas e interesantes para los estudiantes. Esta forma de acompañar resultó ser la más aceptada por los docentes, todos, sin excepción manifestaron preferir esta modalidad de seguimiento y monitoreo, agregándole la retroalimentación en soporte papel. Esto permitió a los docentes sistematizar sus procesos, leer las observaciones y analizar lo allí descrito bajo un prisma constructivo, contando con un registro de su evolución y una evidencia de las situaciones particulares que se desarrollaron en el transcurso de la actividad de acompañamiento.
- Es probable que la escuela necesite reconocer que sus: estructuras, normativas y discursos, ya no son fuente de atracción para los estudiantes. Esta realidad puede traer como consecuencia, una pérdida de interés por parte de los estudiantes en relación a las propuestas escolares presentadas, ya que para ellos conforman una rutina diaria y aburrida. El acompañamiento al aula proporciona información que permite identificar estos nudos y revertirlos, mediante el análisis personal y de equipo, facilitando el cambio e innovación por medio del espiral continuo de la reflexión docente. El espacio escolar debe abrirse a nuevos horizontes, es preciso atender a las experiencias de los estudiantes, a lo que ellos demandan en el presente. Son los propios estudiantes quienes deben representar el eje inspirador de la escuela. Si la práctica escolar, no desea abandonar aquella tradición que le presenta limitaciones, solo seguirá encerrándose en sí misma, alejándose de los estudiantes y de la propia realidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado* Madrid: Narcea.
- Fermín, M. (1980). *Tecnología de la Supervisión Docente*. Editorial Kapelusz. S.A. Buenos Aires.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Ed. Siglo XXI.
- Labra, P; Montenegro, G; Iturra, C; y Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos XXXI*, N 2, pp. 137-143.
- Lelepey, T. (2003). *Gestión y calidad en educación: un modelo de evaluación*. Ciudad de México: Mc Graw- Hill Interamericana Editores S.A.
- MINEDUC. (2003). *Marco para la Buena enseñanza*. Santiago: C&C Impresores.
- Román, M. y Murillo, J. (2008). La evaluación del desempeño Docente: Objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1. N° 2. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>. Consultado el 10 de Marzo 2010.
- Santos, M. (1996). *Evaluación Educativa 2: Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río del la Plata.

