



En el acompañamiento pedagógico, *máxime cuidar de la persona*

El acompañamiento pedagógico recibe diversas definiciones que corresponden a las perspectivas existentes en la investigación educativa. Recurriendo a una primera aproximación el Diccionario de la Lengua Española (2019) lo define como la acción y efecto de acompañar o acompañarse. En esta aproximación general se percibe que la dinámica misma del acompañamiento no solo es interrelacional, sino recíproca, pues la acción y efecto dependen del compromiso mutuo del acompañante y acompañado. Tal característica es enfatizada por Martínez y Gonzales (2010) que atribuyen al término una connotación de compartir, agregar valor y sentido, reconocer y acoger, coexistir, estar y hacer con otros; pero guardando dos rasgos importantes: por un lado, conservando la condición de iguales; por otro, compartiendo un mismo proyecto. Tales verbos y rasgos sintonizan con el acompañamiento pedagógico realizado en nuestros colegios jesuitas, porque la espiritualidad ignaciana tiene especial interés en la *cura personalis*, cuyo

significado *cuidar de la persona*. El cuidado de la persona debe estar presente en el proceso de acompañamiento pedagógico, ello fortalece una buena relación que siempre favorecerá el ejercicio de retroalimentación y crecimiento del acompañado. Al docente acompañante ayudará recordar lo que San Ignacio recomendaba a los Padres Broet y Salmerón, “*en toda conversación, máxime en poner paz*” (Carta 15). En el conversar cada jesuita debía esforzarse en transmitir una paz que permita continuar el diálogo y ofrecer un ambiente de confianza que le permita al interlocutor desafiarse, compartir y crecer en perspectivas. Así, lograr tal paz en el acompañamiento pedagógico supone *cuidar de la persona*, de tal forma que el docente acompañado confíe en el acompañado. En ese sentido me atrevo a parafrasear escribiendo: En el acompañamiento pedagógico, *máxime cuidar de la persona*.

La relación entre acompañado y acompañante no está fuera de los



intereses en la investigación sobre acompañamiento pedagógico. Vezub y Alliaud (2012) han dedicado su producción académica a analizar la realidad del acompañamiento pedagógico en diversas realidades latinoamericanas, analizando, teorizando y ayudando a formular políticas de acompañamiento pedagógico del desarrollo profesional de docentes en servicio. Ellas analizan elementos propios del acompañamiento que particularmente confirman la importancia de apostar por un acompañamiento armónico que permita el logro del aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo de los docentes en escenarios reales; a la superación del aislamiento y trabajo individual con el trabajo colaborativo; a abandonar los modelos tradiciones de formación puntual, masiva, homogénea y unilateral; y a acompañar en el inicio del ejercicio profesional docente y mejorar los aprendizajes escolares. Todas las tareas señaladas, colocan el acompañamiento como un proceso desarrollado entre pares, cuidando de una buena relación de ayuda, en lo posible horizontal, en la que existen unos docentes más experimentados que impactan positivamente en el desarrollo

profesional del docente acompañado. En esta misma perspectiva, López (2010) lo distancia de otros conceptos como supervisión que contiene soluciones externas, guiadas y controladas, que en todo caso alteran la buena relación que debe existir para que el acompañante sea quien ayuda a formular soluciones, acompaña la expectativa de mejora de resultados; y como quien colabora en el proceso formativo del docente acompañado.

Como vemos, el acompañamiento pedagógico requiere de la confianza como base de tal relación de ayuda. Gvirtz (2018) señala que el acompañamiento directivo a equipos docentes debe ser cercano, tanto en la comprensión de los procesos logrados, como de los obstáculos para lograr los objetivos propuestos. Desde el lado del acompañante, según Gvirtz (2018), es importante que se encuentre disponible para colaborar con el acompañado y logre identificar dónde es importante su ayuda, según sus necesidades formativas. Y por el lado del docente acompañado, la relación de confianza ha de posibilitar que éste pueda desplegar sus potencialidades, por ello la confianza con el acompañante ha de extenderse también



a la relación con los demás colegas, con quienes trabajará naturalmente en equipo. En esta línea, Vezub (2011) considera que el acompañamiento además de proporcionar orientaciones que faciliten la incorporación profesional, atender las necesidades de docentes, desarrollar capacidades, asesoramiento profesional y responder a las exigencias concretas del contexto; también debe mediar el desarrollo de la autoestima, relaciones interpersonales, mayor implicación y compromiso con la institución educativa

La buena relación entre acompañante y acompañado reconoce la experiencia de quien acompaña y el compromiso del acompañado, sin necesidad de perder la horizontalidad de una relación de ayuda profesional basada en la confianza. En esta perspectiva me atrevo a identificar rasgos permanentes del acompañamiento pedagógico, que se ven beneficiados por una buena relación entre acompañante y acompañados, y que también permiten algunas buenas prácticas necesarias en este tiempo de educación a distancia vivida en nuestros colegios jesuitas a causa de la Covid-19, las que son enumeradas en cada rasgo comentado: [a] es una

estrategia de formación en servicio; [b] es mediado por un docente acompañante; [c] persigue la mejora de la práctica pedagógica más autónoma y mejores aprendizajes; [d] logra la mejora a través de la reflexión crítica, descubrimiento de supuestos y consciencia del cambio; y que [e] supone un soporte afectivo.

El acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación en servicio: este rasgo está presente en la corriente de reflexión propuesta por Vezub y Alliaud (2012), pues no ve la formación docente circunscrita a los estudios universitarios, sino que la comprenden como un proceso a lo largo del ejercicio profesional, llegando a afirmar que las necesidades de formación continua cambian según las exigencias y preocupaciones de cada etapa profesional. Qué duda cabe que a partir de la Covid-19 hemos asistido a una etapa diferente de nuestra práctica del acompañamiento pedagógico en los colegios jesuitas. Éste se ha visto desafiado por una virtualidad, pero reforzado por los esfuerzos por fortalecer los vínculos humanos entre acompañante y acompañado. Los acompañantes pedagógicos debieron



decidirse por atender no solo el (1) **empoderamiento de nuevas habilidades profesionales** a través de una formación generalizada en herramientas digitales para la enseñanza y adaptaciones curriculares, conforme las características de la educación a distancia y la vigencia de nuestra propuesta formativa; sino que debieron priorizar (2) acompañarlos en el **discernimiento de una actitud positiva y lúcida** para -sobre la marcha- adaptar, ejecutar y evaluar el logro de los aprendizajes integrales propuestos. En este contexto, la estrategia de formación en servicio aprovechó la experiencia digital de algunos docentes y calidad humana para compartir nuevos conocimientos y habilidades en los espacios formativos y de acompañamiento personalizado para consolidar sus logros. Parafraseando a Cochran-Smith y Lytle (2003) el arte de enseñar debió entenderse como un proceso continuado de aprendizaje.

El acompañamiento pedagógico es mediado por un docente acompañante: Domingo Segovia (2005) afirma que la mejora de la práctica pedagógica requiere de apoyo externo, de estructuras e instrumentos que median y facilitan los cambios. Este

apoyo externo reconoce la experiencia del acompañante, pero no excluye la participación del docente acompañado. La mediación supone una colaboración en la revisión colegiada de la práctica pedagógica. Vezub y Alliaud (2012) perciben una serie de andamiajes y colaboraciones de parte del acompañante, que ayuda a asumir riesgos, transformar y enriquecer la práctica educativa. Los acompañantes pedagógicos debieron optar por un acompañamiento multidisciplinar, compartido con los directivos para (3) **diagnosticar las necesidades y posibilidades de la institución** para la implementación de la educación a distancia; con los Equipos de Innovación Pedagógica existentes o creados para (4) **asegurar la sostenibilidad de las nuevas habilidades** virtuales requeridas en los docentes; y como equipo de acompañantes (5) **diseñar protocolos adaptados para monitorear** el trabajo pedagógico en el entorno virtual. Está claro que tales procesos demandan mayor tiempo y esfuerzo en los docentes, pero más aún, transmitir confianza a los docentes para que también exploren sus propias habilidades en el entorno virtual, y así



lograr una adaptación creativa. La labor de mediar de todo acompañante exige, como sugiere Vélaz de Medrano (2009), una relación que permita la reflexión compartida con el acompañado sobre las deficiencias a atender.

El acompañamiento pedagógico tiene como horizonte una práctica pedagógica más autónoma y con mejores aprendizajes: Vezud y Alliaud (2012) señalan que el acompañamiento pedagógico no agota sus metas en el monitoreo del desempeño docente, sino que apuntan a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En tal sentido, acompañar significa construir condiciones para que el docente sea capaz de analizar las necesidades, proponer alternativas de mejora y responder a las políticas institucionales. El acompañamiento pedagógico juega un papel fundamental en tiempo de virtualidad para nuestros colegios, pues la práctica pedagógica perdió el escenario privilegiado de la presencialidad, pero ganó la valoración del trabajo en equipo y la impostergable necesidad de evidenciar o explicitar el cuidado de la dimensión interpersonal del acompañamiento. Por ello, la tarea del acompañante pedagógico trascendió del monitoreo pedagógico que busca la

mejora de la práctica pedagógica con estrategias eficientes; hacia (6) **la promoción del trabajo colaborativo**, animando a que los docentes mejor ubicados en el nuevo entorno de aprendizaje compartan sus destrezas digitales; en tanto que los demás, debieron confiar y dejarse ayudar para reinventar su propia práctica pedagógica. Todo ese proceso se vio beneficiado por las relaciones de confianza que cada docente había tejido hasta entonces. Comentando a Martínez y González (2010), el carácter mediador del acompañamiento dota al docente de mayor capacidad, conocimiento y condiciones suficientes para lograr un desempeño pertinente, efectivo y eficaz.

El acompañamiento pedagógico supone reflexión crítica, descubrimiento de supuestos teóricos y consciencia del cambio: el acompañante pedagógico debe aspirar conformar tres actitudes. La primera, actitud crítica sobre el propio desempeño; la segunda, una actitud indagativa para fundamentar su práctica; y la tercera, una actitud innovadora para transformar su propio desempeño profesional. Desde la reflexión crítica, Vezud (2011) propone un trabajo sistemático para acompañar al docente en el análisis de su práctica,



revisión de bases teóricas y el diseño de nuevas alternativas pedagógico – didácticas. En esa misma línea Esteban et al. (2013) afirman que el docente debe ser capaz de autoevaluarse y actualizarse constantemente para construir nuevos saberes, es decir, la reflexión de la práctica pedagógica debe cuestionar nuestros propios saberes. La reflexión crítica da pie al descubrimiento de los supuestos teóricos de la propia práctica pedagógica. Como señala Imbernón (2007) la relación de acompañamiento debe apoyarse en la reflexión crítica, asumiendo las teorías implícitas, esquemas de funcionamiento y actitudes durante el desarrollo de la práctica pedagógica. El nuevo escenario exigió saber acompañar el paso de dar una clase en las aulas físicas a dar una clase en aulas virtuales. En ese sentido, el acompañante debió iniciar con sus acompañados un proceso no solo de exploración de nuevas habilidades, sino la decisión de (7) **fortalecer la autoconfianza de los docentes en el nuevo escenario educativo**. Se debió acompañar al docente a vencer los posibles prejuicios de su desempeño en la educación a distancia, pero más aún, ayudarle a seguirse viendo como

docente capaz de mediar aprendizajes en sus estudiantes en el nuevo escenario virtual. Gvirtz (2019) nos recuerda que en los procesos de acompañamiento a docentes es importante identificar los temores e inquietudes en torno a la capacidad para la incorporación de las prácticas deseadas en los docentes. En nuestros colegios, posiblemente sucedió lo que sostienen Cochran-Smith y Lytle (2003): el docente luego de cuestionar su práctica será capaz de dismantelar aquello que le impide la mejora.

El acompañamiento pedagógico supone un soporte afectivo para los docentes en servicio: el acompañamiento pedagógico tiene lugar en una relación interpersonal en la que como afirma Carretero et al. (2008) se debe comprender al otro desde su marco de referencia. En ese sentido, todo acompañamiento pedagógico debe dar un soporte afectivo desde la comprensión de su situación personal, de tal forma que ésta no obstaculice el crecimiento personal y profesional. El acompañamiento del desempeño profesional cada vez se ve ante la necesidad de acompañar la dimensión personal de los trabajadores; en ese sentido, Braun (2016) afirma que es necesario inspirar, comunicar y



escuchar a los trabajadores para cultivar en ellos la confianza necesaria para que logren su desarrollo profesional y personal. Tal confianza, según Day (2005), permitirá una crítica amistosa entre los dos o más profesionales participantes del proceso de acompañamiento pedagógico. La tarea de brindar soporte afectivo a los docentes en nuestros colegios responde a la intención de *cura personalis* presente en la Espiritualidad Ignaciana, y por los acompañantes pedagógicos debieron (8) **priorizar la escucha a los docentes acompañados**, pues el acompañamiento pedagógico ha de considerar la situación actual del docente, también afectado de diversas formas por la pandemia. En ese sentido, la pandemia nos desafió a crecer personal y profesionalmente; pero no dejó de minar nuestro ánimo y de despertar preguntas existenciales no siempre fáciles de responder por sí solos. Un buen acompañante pedagógico, en tales circunstancias, ha podido percibir con mucha claridad, como dice Martínez (2008), que el acompañante es referente no solo para la asistencia pedagógica, sino para el apoyo personal.

A modo de síntesis, por el momento, acompañamiento pedagógico debe entenderse como estrategia de formación para los docentes en servicio, mediada por un docente acompañante con el propósito de lograr una práctica autónoma y sustentada por la reflexión crítica, el descubrimiento de los fundamentos, la actitud innovación y el cuidado del soporte afectivo de los docentes acompañados. Por enfatizar el último elemento, como dice Carretero et al. (2008), cuando el acompañamiento afronta aspectos motivacionales, afectivos y relacionales se consigue mayor efectividad, pues se establece una interrelación positiva entre ambos profesionales, creando redes internas para sostén emotivo y promoviendo su formación cognitiva. Desde esta perspectiva, Vezub y Alliaud (2012), ya citadas anteriormente, afirman que la tarea del acompañante debe considerar cuatro ámbitos de intervención. Ellos son el (a) ámbito interpersonal, en el que se considera la situación personal para una mayor incorporación a la institución; (b) ámbito pedagógico-didáctico, en el que se transmite la propuesta y se orienta de modo técnico la práctica pedagógica del docente; (c) ámbito desarrollo



profesional, en el que se consideran las perspectivas profesionales con las que el sujeto pueda aportar y renovar la propuesta pedagógica; y (d) el ámbito del vínculo con la comunidad, que supone acompañar el modo de aprovechar la presencia de instituciones locales que enriquezcan su labor educativa.

Como hemos visto, máxime *cuidar de la persona* en el acompañamiento pedagógico supone que acompañante y acompañado construyan un contexto adecuado. Vezub (2011) señala que el acompañamiento pedagógico necesita de confianza y respeto mutuo; comunicación de expectativas propias y exploración de las de los demás; comunicación efectiva y apoyo consistente en el proceso; escuchar activamente antes de juzgar y emitir su opinión; comunicación empática para comprender el punto de vista y perspectivas comunes; consideración de puntos de vista diferentes a la propia postura; y de modo particular construye con el docente acompañado el plan de trabajo a desarrollar. La Unesco (2019), por su parte, confirma que promover capacidades interpersonales es fundamental para el desarrollo

adecuado del acompañamiento y establecer una relación de confianza y autoestima, propicias para el trabajo colaborativo entre el acompañante y acompañado. Así, resulta interesante reconocer que el acompañamiento pedagógico bien asumido resulta de mucha ayuda para sostener a los docentes en servicio durante esta pandemia. Por ello, *en el acompañamiento pedagógico máxime cuidar de la persona*, se trata de construir una relación de ayuda profesional que transmite el proceder técnico, pero que no olvida la interacción intersubjetiva entre acompañado y acompañante, la misma que puede potenciar o limitar las metas particulares del acompañamiento pedagógico. Cuidar de la persona exige del acompañante un mayor interés por la realidad personal del docente acompañado; es decir, que el docente se sienta motivado no solo a superar sus metas profesionales, sino a crecer personalmente, pero sobre todo que sienta que su realidad personal es considerada en su proceso de acompañamiento pedagógico.

Juan Carlos Gutiérrez Merino, sj
Padre Director del Colegio De la
Inmaculada
Mg. en Educación.



Referencia Bibliográfica

- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Braun, E. (2016). *Las personas primero, chief emotions officers, cómo las grandes líderes gestionan la cultura y las emociones para obtener resultados extraordinarios*. Buenos Aires: Penguin Random House,
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P. & Mollà, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado*, 12(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL4.pdf>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A, y Miller (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. España: Octaedro.
- Domingo Segovia, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 13(17). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17>
- Esteban, E., Naveda, K., & Joo, M. (2013). El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). *Uni-pluriversidad*. 13(2), pp. 44-54. Recuperado de. <https://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/16973>
- Gvirtz, S., Abregú, V. & Paparella, C. (2018). *Decálogo para la mejora escolar*. Buenos Aires: Granica.
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5(1), pp. 145-152. ,Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55100108.pdf>
- Real Academia Española. (2019) *Diccionario de la Real Academia Española* (23ª ed.). Consultado en <https://dle.rae.es/contenido/cita>.
- San Ignacio de Loyola. (2013) *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Martínez, A. (2008). La función del asesor técnico pedagógico en la formación continuada. Conferencia presentada en la Inauguración del Diplomado en Asesoría Técnico-Pedagógica para la calidad de la Educación Básica. San Luis Potosí, México.



- Martínez, H. & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*. 35(3), pp. 521-541. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- López, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. 54, pp. 85-106. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/261803017_Confianza_Un_patron_emergente_de_desarrollo_y_mejora_de_la_escuela
- Unesco. (2019). *Acompañamiento Pedagógico en la Secundaria de Jornada Escolar Completa: Prácticas, contextos y concepciones*. Lima.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista Del IICE*. 30, pp. 103-124. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>
- Vezub, L. & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: CODICEN, ANEP, CFE.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado*. 31(1), pp. 210-229. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/41394943_COMPETENCIAS_DEL_PROFESOR-MENTOR_PARA_EL_ACOMPAÑAMIENTO_AL_PROFESORADO_PRINCIPIANTE