

ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO Y PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR. ENFOQUES Y TENDENCIAS

Torres Retamozo, María Isabel ¹ Rodríguez Galán, Darién Barramedo ² Salazar Quispe, Paola Jessica ³
Quispe Odeña, Wilber Gabriel ⁴ Condori, Araujo Emma ⁵

RESUMEN

El propósito de este artículo es analizar los aspectos teórico-conceptuales del acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente, explorando para ello las perspectivas de la retroalimentación en el contexto de la educación básica. El estudio consistió en la revisión de la literatura que permitiera identificar las principales perspectivas de la supervisión educativa en el marco de acompañamiento pedagógico, prestando especial atención a aquellas que se hubieran concebido desde una perspectiva dialógica. Entre los hallazgos se destaca que el acompañamiento pedagógico integra un conjunto de acciones que intentan satisfacer exigencias que no necesariamente son convergentes, lo cual enfatiza la necesidad de que este proceso sea enfocado desde una mirada holística e integral, por lo que se recomienda la construcción de redes colaborativas que permitan crear nuevos espacios de análisis, diálogo y reflexión sobre las experiencias formativas de los docentes en relación a sus prácticas pedagógicas.

Palabras claves: formación docente, acompañamiento pedagógico, conversaciones de aprendizaje, retroalimentación dialógica

PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT AND TEACHING PRACTICE IN REGULAR BASIC EDUCATION. APPROACHES AND TRENDS

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the theoretical-conceptual aspects of pedagogical accompaniment as a teacher training strategy, exploring the perspectives of feedback in the context of basic education. The study consisted of a review of the literature that allowed identifying the main perspectives of educational supervision in the framework of pedagogical support, paying special attention to those that had been conceived from a dialogic perspective. Among the findings, it is highlighted that the pedagogical accompaniment integrates a set of actions that try to satisfy demands that are not necessarily convergent, which emphasizes the need for this process to be approached from a holistic and comprehensive perspective, for which the construction of collaborative networks is recommended. The construction of collaborative networks that allow the creation of new spaces for analysis, dialogue and reflection on the formative experiences of teachers in relation to their pedagogical practices is recognized.

Keywords: teacher training, pedagogical accompaniment, learning conversations, dialogic feedback

¹ Universidad César Vallejo (Lima - Perú) E-mail: isabeltorresretamozo2020@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0064-8654>

² Universidad César Vallejo (Lima - Perú) E-mail: darienrodriguezgalan@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6298-7419>

³ Universidad César Vallejo (Lima - Perú) E-mail: paolajsq@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4226-2223>

⁴ Universidad César Vallejo (Lima - Perú) E-mail: wilber.quispe@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8540-4714>

⁵ Universidad César Vallejo (Lima - Perú) E-mail: conarem@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3115-9589>

1. Introducción

En todos los procesos educativos, el trabajo de los docentes es esencial para la calidad de los aprendizajes del estudiantado, los cuales, desde el enfoque de derechos que promueve la UNESCO, es aquel que tiene en cuenta y respeta los contextos, considera e incluye los saberes propios de las comunidades y poblaciones, promueve la inclusión, contribuye a dar sentido a los proyectos de vida y aporta al fortalecimiento de su identidad y autoestima, así como a la construcción de ciudadanía. Esto es de particular importancia en los países de América Latina, en donde el compromiso por mejorar la calidad de la enseñanza se torna urgente debido al bajo rendimiento de sus estudiantes (Rivas, 2015, como se citó en Balarin y Escudero, 2019).

El acompañamiento pedagógico ha sido el foco de una gran cantidad de investigaciones en los últimos años, pero sigue siendo un concepto difícil de definir, sobre todo debido a sus múltiples y variadas relaciones así como por la complejidad de los aspectos que están implícitos en dicha interacción (Nahmad-Williams & Taylor, 2015), ofreciendo un contexto útil para mediar en el proceso pedagógico a fin de direccionar una mejora en la calidad del aprendizaje, pero este acompañamiento requiere trascender la habitual observación de clases enfocada en la evaluación del desempeño docente.

No obstante, a pesar de su complejidad, la retroalimentación y el acompañamiento pedagógico se posicionan claramente como un aspecto clave del aprendizaje (Coe *et al.*, 2014; Higgins *et al.*, 2013; Ko *et al.*, 2014), pero aún no hay consenso entre los teóricos del aprendizaje sobre el significado de la interacción efectiva en el contexto del acompañamiento pedagógico. Debido a ello, en este artículo se exploran las perspectivas de la retroalimentación en dicho contexto, con un enfoque en el valor potencial del acompañamiento dialógico, intentando responder la siguiente interrogante: ¿cuáles son las principales tendencias en cuanto a la utilización del acompañamiento pedagógico enfocado a la generación de cambios significativos en las prácticas docentes?

2. Metodología

Para encontrar la respuesta a la pregunta de investigación se llevó a cabo una revisión de la literatura que permitiera identificar las principales perspectivas conceptuales de la supervisión educativa en el marco del acompañamiento pedagógico, con especial atención a aquellas que se hubieran concebido de manera concreta desde una perspectiva dialógica e integral. El acopio de información se realizó mediante búsqueda en distintas bases de datos, en español e inglés, utilizando palabras claves o combinaciones de palabras asociadas al objeto de estudio; entre ellas: 'supervisión educativa', 'acompañamiento pedagógico', 'formación docente' y sus correspondencias en inglés ('*educational supervision*', '*pedagogical accompaniment*' y '*teacher training*'). El procesamiento de la información se realizó siguiendo las pautas del análisis documental.

Luego de consultar 16 artículos científicos que abordaban el acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente, se alcanzó el punto de saturación teórica al haberse identificado los principales marcos conceptuales o modelos para el fortalecimiento de la capacidad supervisora en el aula desde el enfoque del acompañamiento y en armonía con los postulados conceptuales de la UNESCO.

3. Revisión de la literatura

El desarrollo integral del ejercicio docente está influenciado por una variedad de factores, pero más significativamente por quienes son responsables de brindar apoyo durante el proceso formativo de estos profesionales (Lofthouse, 2017). El acompañamiento pedagógico puede ser entendido como el proceso mediante el cual los docentes reciben asesoramiento para aumentar la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión. Este acompañamiento, entendido como una relación fomenta el crecimiento y la madurez personal y profesional con coherencia, responsabilidad y libertad, se produce en los propios centros educativos y está orientado a lograr mayores niveles de rendimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para efectos de este artículo se parte de lo señalado por el Ministerio de Educación del Perú cuando define el acompañamiento como:

Una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, la misma que, mediada por el acompañante, promueve en los docentes –de manera individual y colectiva– la mejora de su práctica pedagógica a partir del descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (RSG N° 008-2016-MINEDU)

Como tal, más que un simple acto de supervisión educativa, el acompañamiento pedagógico se transforma en una estrategia para el desarrollo profesional del profesorado. Este acompañamiento se convierte en un proceso en el que el acompañante asume un rol fundamental como mentor, guía o tutor a fin de proporcionar retroalimentación efectiva sobre las capacidades y potencialidades del profesorado. Este proceso implica interacciones regulares y variadas, pero a pesar de su importancia es llamativa la escasez de literatura sobre la naturaleza del diálogo que debe entablarse entre el acompañante y el acompañado.

Tal como lo indica Hattie (2011) los procesos de enseñanza-aprendizaje se caracterizan por ser más efectivos cuando se utiliza la retroalimentación para reconocer el progreso, involucrar al docente en el proceso de formación e identificar cuáles son los próximos pasos que deben darse para alcanzar los objetivos. La implementación efectiva de la retroalimentación conduce a mejoras significativas en cuanto a la comprensión de los

aspectos cognitivos y el desempeño; al respecto, una investigación realizada sobre los enfoques más efectivos de enseñanza (Coe *et al.*, 2014) identificaron que algunas prácticas de evaluación formativa, como el cuestionamiento efectivo, la revisión del aprendizaje previo y el tiempo para responder a la retroalimentación, eran consideradas como prácticas específicas asociadas a un modelo pedagógico de alta calidad. Igualmente, Higgins *et al.* (2013). Aun poniendo en duda el valor de diversos enfoques pedagógicos previamente aceptados, también llegaron a la conclusión de que la retroalimentación efectiva era una estrategia que generaba alto impacto en el proceso educativo. En este sentido, la retroalimentación que ofrece el mentor se posiciona como un aspecto clave del aprendizaje.

Para garantizar la efectividad de este enfoque, Timperley *et al.* (2007) señalan que el valor de la retroalimentación depende de la vinculación que el acompañamiento pedagógico tenga respecto a la claridad de los objetivos claros y los desafíos que presentan. Dicho acompañamiento debe ser parte integral del proceso de evaluación y debiera producirse en un entorno de aprendizaje que suministre apoyo y confianza, logrando que los docentes tengan múltiples oportunidades para reflexionar, practicar y aplicar las recomendaciones del supervisor en su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional. De manera similar, Hinchey (2010, p. 6) plantea la importancia de un entorno de aprendizaje no amenazante, manifestando que “si se sienten en riesgo pueden, comprensiblemente, estar inclinados a ocultar, en lugar de enfrentar, sus problemas” (p. 6).

Como formas de acompañamiento y supervisión activa del profesorado, Bokeno y Gantt (2000) han identificado la tutoría monológica y dialógica como dos modelos que ayudan a dar sentido a las interacciones que tienen lugar entre el mentor y los profesores.

Acompañamiento monológico

El acompañamiento pedagógico permite que los aspectos transitorios de la enseñanza y el aprendizaje sean utilizados para evidenciar el progreso de los estudiantes y profesionales en formación, en relación con los estándares y criterios establecidos en el currículo. Los comentarios escritos son una fuente de retroalimentación que tiene como objetivo mostrar las fortalezas y desarrollar las habilidades considerando los diferentes aspectos del proceso pedagógico. Sobre este particular, Timperley *et al.* (2007) afirman que este es un aspecto particularmente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se considera que es la base de la autorregulación. De esta manera, la retroalimentación proporcionada por los mentores debería generar una reflexión sobre los resultados alcanzados.

Este enfoque monológico de la tutoría puede ser particularmente útil para resolver problemas inmediatos y para desarrollar habilidades relacionadas con la organización y la gestión del comportamiento (Wang & Odell, 2002); de hecho, se considera que la

retroalimentación es más útil cuando se basa en criterios explícitos (Hattie, 2011) y cuando se relaciona directamente con los resultados de aprendizaje previstos (James & Pollard, 2011). Sin embargo, existen algunos cuestionamientos sobre el uso de estas conversaciones unidireccionales en las que los estudiantes y tutorados se posicionan como receptores pasivos de información, mientras que los supervisores, mentores o acompañantes asumen una posición de expertos (Charteris & Smardon, 2014). Este modelo de acompañamiento ha sido calificado por Hobson (2016) como un enfoque que no propicia la reflexión, la innovación o el descubrimiento, y que reproduce los clásicos modelos de enseñanza que aún siguen dominando en muchos contextos.

En síntesis, este tipo de acompañamiento se enfoca en una retroalimentación referenciada por criterios acordes con un modelo monológico de tutoría (Bokeno & Gantt, 2000), donde los comentarios escritos que se hacen sobre el progreso de la praxis pedagógica se estructuran en torno a una lista de competencias deseadas.

Acompañamiento dialógico

En contraste con el tradicional enfoque monológico del acompañamiento pedagógico, los docentes también pueden recibir retroalimentación menos estructurada a través de conversaciones. Mediante este enfoque informal se establece un diálogo que deja de lado criterios específicos, iniciándose de este modo un proceso de retroalimentación que se convierte en una conversación bidireccional, abierta y espontánea en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre este particular, Jones *et al.* (2018) argumentan que las personas aprenden juntas a través del diálogo, por lo que este enfoque abierto promueve el pensamiento compartido, la reflexión y el descubrimiento de elementos cognitivos y actitudinales que podrían permanecer ocultos si se utiliza el enfoque monológico de la retroalimentación. Estos nuevos niveles de percepción y cambio respecto al comportamiento pueden surgir, de manera natural, a través de un diálogo entre personas interesadas en explorar ideas y pensamientos de manera conjunta.

Con la adopción de este modelo dialógico se espera que los supervisores promuevan la indagación y la reflexión, el desarrollo del pensamiento y la comprensión compartida (Nahmad-Williams & Taylor, 2015) utilizando para ello conversaciones y herramientas de aprendizaje colaborativo. Esto implica que el acompañante y al acompañado asuman una posición de cuidado y respeto recíprocos (Lofthouse & Wright, 2012) a fin de iniciar conversaciones provistas de autenticidad y de alto contenido significativo. Según Senge (1990), en este tipo de conversaciones “las personas exponen sus propios pensamientos de manera efectiva, haciendo que estén abiertas a la influencia de otros” (p. 9)

En síntesis, la retroalimentación informal está generalmente asociada a una discusión abierta y productiva en doble sentido. Esta interacción entre el docente-supervisor y el

docente en formación (acompañante y acompañado) no obedece a un patrón estandarizado en un sentido convencional, sino que se transforma en un proceso de reflexión colaborativa donde los pensamientos y las ideas se exploran de forma conjunta. En este enfoque, tal como lo indican Bokeno y Gantt (2000), la comprensión compartida se desarrolla a partir de interacciones abiertas y significativas.

En este contexto, tal como lo refieren Balarin y Escudero (2019), el acompañamiento ha dejado de lado el tradicional rol del capacitador experto, encargado de supervisar o monitorear el trabajo docente, para asumir la figura del asesor que busca acompañar al docente, de manera horizontal, a partir de la generación de procesos de reflexión basados en la práctica pedagógica en el aula. Desde este enfoque, los acompañantes “se convierten en facilitadores que generan las condiciones y ayudan al profesorado a percibir, comprender y a actuar para mejorar su desempeño a partir del análisis de su práctica y del trabajo colaborativo con sus colegas (Vezub, 2010, p. 18).

A partir de las ideas anteriores se deja claro que el acompañamiento pedagógico es más que un ejercicio de supervisión. Es un proceso en tres etapas que se produce antes, durante y después de las sesiones de clase (Mellado, 2021). En la primera etapa (antes) el acompañante y el acompañado interactúan y reflexionan acerca de la preparación de las clases, manteniendo el enfoque en la planificación de la actividad docente; es decir, en el qué y el cómo deberán aprender los estudiantes. En la segunda etapa (durante) el acompañante, más que un simple supervisor de la práctica docente, asume un rol activo y corresponsable para el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes de los docentes acompañados. Finalmente, en la tercera etapa (después) el acompañante está llamado a promover la autorregulación del desempeño del docente, impulsando una conversación que propicie la reflexión por parte del acompañado y que permita analizar el desempeño según los objetivos que fueron establecidos en la primera etapa. Esta reflexión se hace en función de los principios pedagógicos que conciben la noción del aprendizaje como conocimiento autoconstruido.

Otras modalidades de acompañamiento/inducción han sido planteadas por Vonk (1994) al presentar cuatro modelos de apoyo orientados a incrementar el crecimiento profesional de los docentes (Tabla 1). La adopción de uno u otro estilo de acompañamiento depende de la formación de quienes ejercen la supervisión y de la amplitud que posean para explorar nuevas y más efectivas formas de retroalimentación, lo cual no es fácil si se considera el poder de los convencionalismos pedagógicos y la tendencia a formalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la evaluación de resultados mediante el empleo de formularios estandarizados.

Tabla 1. Modelos de acompañamiento pedagógico

Modelo	Descripción
Modelo nada o húndete (<i>swim or sink</i>):	Es el modelo utilizado con mayor frecuencia en las instituciones educativas. Se asume que el desarrollo profesional es un asunto de responsabilidad individual, anulándose la posibilidad de interacción con los pares.
Modelo de compañerismo (<i>collegial</i>):	Supone cierta relación del docente con alguno de sus pares, pero de modo no estructurado e informal. En este contexto, un «colega» docente, a petición del interesado, puede proporcionarle ayuda para algunos asuntos específicos del funcionamiento docente (manejo del aula, técnicas docentes).
Modelo de adquisición de competencias necesarias (<i>mandatory competency</i>)	Este modelo se basa en el supuesto de que existe una serie de destrezas universales que caracterizan la docencia eficiente. Se establece una relación formal y jerárquica entre docentes con distintos niveles de experiencia (novato y experto). El docente con mayor experiencia orienta al primero hacia la adquisición de competencias básicas, tales como dominio del aula, técnicas de enseñanza y materias a enseñar.
Modelo formalizado de mentor-protégido (<i>formalized mentor-protégée</i>)	La adopción de este modelo supone la existencia de una persona mentora entrenada, capaz de ayudar a docentes novatos (o con escasa experiencia) a estructurar y guiar sus procesos de aprendizaje profesional. Les convierte progresivamente en profesionales autónomos y autodirigidos. El foco de la acción de apoyo está en el crecimiento profesional del docente con poca o escasa experiencia, involucrando el desarrollo de tres dimensiones básicas: personal, saberes y destrezas, y ecológico-contextuales.

Fuente: Adaptado de Vonk, H. (1994). Teacher Induction: The great omission in education. En Galton, M. y Moon, B (eds.), *Handbook of Teacher Training in Europe* 1ª ed. (pp. 85-108).

Por su parte, Donnay y Charlier (2006, citados en Cantero *et al.*, 2021) proponen el acompañamiento reflexivo. Este acompañamiento sugiere que la adquisición de aprendizajes para la formación del profesorado surge desde situaciones y problemas en el contexto real de la enseñanza, por lo que desde ese escenario problemático puede iniciarse la construcción de procesos de reflexión en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la Primera Reunión Intergubernamental de la UNESCO del Proyecto Regional de Educación para la Educación en América Latina y el Caribe [PRELAC] (UNESCO, 2002), propone un modelo de acompañamiento a ser desarrollado por los supervisores en las escuelas, entendiendo el proceso del director como cuatro subprocesos separados pero altamente articulados: planificación, organización, control y evaluación de la escuela, y manifestándose la necesidad de garantizar directores capacitados como líderes de programas formales de formación de supervisores. En dicho proyecto se invita a tomar conciencia de que la supervisión está circunscrita por aspectos pedagógicos de carácter extensivo, o que significa que abarca una amplia parte del proceso educativo, sin estar limitada a los docentes, sino abierta, incluso, a los estudiantes y a la comunidad en general.

La vinculación entre supervisión y acompañamiento pedagógico

La supervisión es una de las tareas más importantes, desafiantes y exigentes en cualquier organización, requiriendo ser integral y consecuente. En la práctica educativa, Fermín (2002) plantea la existencia de dos tipos de supervisión: [1] administrativa (examen del estado de la infraestructura física, dotación de personal, presupuestos...) y [2] supervisión docente, en la cual está la función principal de ayudar a “mejorar el proceso docente con la aplicación de técnicas y procedimientos especializados, que son el resultado de un proceso de planificación” (Fermín, 2002, p.13). Las afirmaciones de Fermín son corroboradas por Nérici (2002) quien al referirse a la supervisión docente señala que:

Es una actividad de servicio que existe para ayudar a los docentes en el desempeño de su tarea: la supervisión escolar se puede sintetizar como apoyo a las actividades docentes, brindando coordinación, unidad y continuidad para que la escuela logre sus metas de manera más eficiente. (p.9)

Con base en las anteriores afirmaciones, se destaca que el aspecto más importante de la función de supervisión es trabajar para lograr los objetivos previamente establecidos, considerando la supervisión como una actividad que implica una continuación de la formación profesional de los docentes; en esa medida y manteniendo el enfoque desde la perspectiva del acompañamiento, el proceso de supervisión puede ser definido de la manera propuesta por Brigg (2013) cuando afirma que “la supervisión es el acompañamiento pedagógico diario [...] con el fin de orientar los procesos técnicos, desarrollar destrezas y mantener la sensibilidad a través de las relaciones humanas” (p. 5).

La relevancia de esta función de acompañamiento pedagógico está determinada por su orientación hacia el desarrollo de la conciencia de los docentes, guiándolos y fomentando las habilidades que conducen al logro de las metas educativas. De este modo, tal como lo inquiere Torres (2004), dicho proceso permite “aprovechar todos los elementos y recursos de la administración en beneficio de la educación, y que esta oriente la supervisión hacia el progreso de la institución” (p.29).

La orientación positiva con la que se concibe el acompañamiento pedagógico en virtud de su carácter integral y holístico, contrasta con la realidad observada en la praxis diaria de las instituciones educativas, en las que de manera reiterada se ha observado que la supervisión descuida esta importante y esencial actividad, concentrándose en aspectos normativos o limitándose a hacer observaciones del docente con fines de evaluación, más no con miras a su desarrollo profesional. Al respecto, Cantero *et al.* (2021), refieren que la falta de claridad respecto a cómo llevar a cabo un acompañamiento profesional les sitúa en primitivas y precarias prácticas de acompañamiento caracterizadas por la improvisación, la falta de rigor, la ausencia de objetivos claros y la imposibilidad de diálogo. En este orden de ideas, consideran que:

[...] el acompañamiento pedagógico es clave, no solo como instancia que consolida la formación realizada en la educación superior, sino que también es crucial para la construcción de identidad docente. Por tanto, un acompañamiento pedagógico que responda a las complejidades que enfrentan estudiantes en prácticas pedagógicas fortalece la seguridad en la toma de decisiones y, por tanto, la autoestima del futuro profesorado. Por contrario, la deficiencia en el acompañamiento pedagógico produce sentimientos de angustia e inseguridad que pueden traducirse en frustración profesional hasta socavar la vocación docente. (Cantero, et al, 2021, p.17)

Se vislumbra de este modo que la vocación pedagógica está estrechamente relacionada con la labor del tutor, quien desarrolla esta tarea en virtud de su perfil acorde con los propósitos educativos. La implementación de estas tutorías entre pares, con la consiguiente mejora del desempeño docente, puede constituir la base sobre la cual se inicie el robustecimiento de habilidades y la adquisición de conocimientos y destrezas imprescindibles para el buen ejercicio de la actividad docente.

Desde una perspectiva empírica, estos señalamientos se traducen en las cuatro categorías fundamentales que derivan de la investigación realizada por Benoit (2021), y que relacionan la labor de la tutoría con el afianzamiento de los rasgos que definen la vocación pedagógica del docente: (a) disposición para la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes; (b) empatía y solidaridad; c) apertura al diálogo y comunicación; y d) sentimientos positivos-satisfacción hacia la enseñanza.

Respecto a la primera categoría, los tutores dan a entender que su principal fuente de motivación para desempeñar este rol fue la necesidad de vivenciar situaciones de enseñanza-aprendizaje que le permitieran reforzar su vocación pedagógica. Estos tutores demuestran una actitud positiva y constructiva, tanto para llevar a cabo la enseñanza y el reforzamiento como para lograr mejoras en el desempeño de los tutorados. Tal como en su momento lo indicara Brigg (2013), dicha actitud se pone de manifiesto al demostrar el interés por el aprendizaje de los tutorados así como con la utilización de estrategias pedagógicas efectivas para lograr los objetivos de aprendizaje.

En cuanto a la segunda categoría, Benoit (2021) halló que los elementos que favorecieron el apoyo académico y afectivo de sus tutorados eran la empatía y la solidaridad. Según dicho autor, el desarrollo de estas habilidades sociales se vincula con la capacidad del tutor o acompañante para enseñar conforme a las necesidades del tutorado, y aconsejarle respecto a su proceso de aprendizaje:

En lo que respecta a la apertura hacia el diálogo y la comunicación (tercer criterio), esta cualidad no solamente permitiría una conexión entre los agentes del diálogo, sino que además representa una instancia para el descubrimiento de sentimientos relacionados con la labor pedagógica; entre ellos: los miedos, las incertidumbres, las debilidades y las fortalezas. El conocimiento de estos sentimientos crea un espacio para la resolución de problemas individuales y colectivos.

Por último, siguiendo a Benoit (2021) y en armonía con lo señalado por Cantón y Téllez (2016), los sentimientos de satisfacción hacia la enseñanza se ven reflejados en un estado de bienestar, plenitud y felicidad, lo cual no solo se deben entender en términos vocacionales a partir de sus rasgos fundamentales, sino también como un componente esencial de los procesos pedagógicos.

4. Discusión

De los resultados obtenidos tras la revisión de la literatura se desprende que los docentes brindan retroalimentación de muchas maneras diferentes, pero se destacan dos enfoques dominantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el acompañamiento monológico y la retroalimentación dialógica. No obstante, investigaciones relativamente recientes dan cuenta de que los docentes juegan diferentes roles cuando interactúan con sus compañeros menos experimentados, particularmente cuando brindan retroalimentación, ya que se mueven entre modelos diferentes y superpuestos en respuesta a las necesidades y exigencias institucionales. Sobre este particular y con el propósito de promover la confianza y ofrecer una retroalimentación más general y básica, es común que el profesorado inicie el acompañamiento haciendo comentarios formales estandarizados. A medida que transcurre el tiempo, los propios docentes perciben la necesidad de iniciar un enfoque dialógico, haciendo que la retroalimentación sea cada vez más personalizada en relación con los aspectos críticos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Collet, 2015; Castanheira, 2016).

Con fundamento en lo anterior se observa que la retroalimentación está vinculada al desarrollo cognitivo y actitudinal de los docentes en formación, pero también está relacionada con el contexto, ya que los docentes adaptan y refinan su enfoque en relación con las necesidades de sus colegas (Esteves *et al.*, 2020). Esto pudiera ser entendido como un elemento contradictorio ya que, tal como argumenta Hobson (2016), los convencionalismos pedagógicos exigen que los docentes hagan sus evaluaciones desde una perspectiva formal mediante comentarios que puedan ser utilizados para documentar del progreso con respecto a los estándares del quehacer pedagógico, pero al mismo tiempo se espera de ellos que fortalezcan su desarrollo mediante relaciones de apoyo, no vinculadas a procesos evaluativos. Esta ausencia de formalización hace que la retroalimentación sea más auténtica ya que no intenta recoger información en función de estándares, sino que procura adaptarse específicamente a los respectivos aspectos de su desarrollo como individuos y profesionales (Bokeno & Gantt, 2000).

En otro orden de ideas, se ha reportado que el enfoque del acompañamiento académico basado en la retroalimentación dialógica, permite elementos de tutoría no evaluativa e individualizada en procura del desarrollo y el empoderamiento (Hobson, 2016). Además permite que la retroalimentación se haga de forma inmediata, creando experiencias personalizadas en cada estudiante, tal como lo resalta Lofthouse (2017) al afirmar que

el contexto educativo deja de ser solo un contexto de aprendizaje para convertirse en un contexto transformador en el que se puedan construir identidades, o en “senderos energizantes” (Mullen & Lick, 1991), puesto que cuando el docente experimentado y el docente estudiante se unen, las conversaciones de aprendizaje entre ambos pueden crear una nueva asociación que a su vez estimula el aprendizaje.

Así mismo, tanto los acompañantes como lo acompañados en estos procesos pedagógicos consideran que es apropiado mantener un equilibrio entre el enfoque formal (monológico) e informal (dialógico) de la retroalimentación, dado el impacto de este último en el proceso de aprendizaje. Timperley *et al.* (2007) percibieron que los docentes en formación valoraban las conversaciones informales, pero este tipo de retroalimentación la buscaban solo en aquellos mentores a quienes respetaban y en los que confiaban; en sentido recíproco, también sintieron que la retroalimentación dialógica funcionaba mejor cuando su mentor o guía confiaba en ellos y los respetaba, lo que revela el porqué del creciente interés en consolidar ambientes de aprendizaje sustentados en el apoyo, la confianza y la colaboración.

En este orden de ideas, Garza *et al.* (2014) y posteriormente Nicolaidou *et al.* (2016) sostienen que una relación de colaboración positiva es esencial en cualquier proceso de retroalimentación dialógica eficaz, entendiéndose, en consecuencia, que para poder influir en sus tutorados los docentes deben establecer inicialmente una relación de confianza y respeto con ellos. Para la creación de ese clima de confianza se ha encontrado útil que los mentores den muestras de estar dispuestos a reflexionar sobre sus propios métodos de enseñanza (McGraw & Davis, 2017). Esta afirmación es coherente con los hallazgos de Lofthouse y Wright (2012) quienes pudieron demostrar que esta línea de cuestionamiento ayuda a replantear la relación entre docentes con diferentes niveles de experiencia.

La relevancia de este enfoque también fue demostrada por Maralova *et al.* (2016) cuando afirma que el principio dialógico:

[...] permite considerar el acompañamiento psicopedagógico como una interacción especialmente organizada de entidades del proceso educativo con el objetivo de desarrollar el potencial interno de los estudiantes e involucrarlos en el establecimiento de metas, planificación, organización y adecuación del aprendizaje (Maralova et al., (2016, p. 10569).

5. Conclusiones

A manera de conclusión, si bien el acompañamiento basado en la retroalimentación formal es generalmente aceptado por los docentes ya que se ajusta a las convenciones normativas y procedimentales en el marco de la educación básica regular, la dependencia excesiva de este método puede promover una concepción estrecha de dicho proceso. Además, el excesivo énfasis en los métodos de retroalimentación monológica pudiera dificultar el progreso de los docentes que se encuentra en un

proceso de desarrollo profesional, tanto en sus aspectos cognitivos como actitudinales, o incluso en el desarrollo de la personalidad, puesto que los formalismos implícitos en el enfoque basado en criterios inclina a que los estudiantes asuman un rol pasivo como receptores de conocimientos. Hobson (2016) refiere este fenómeno como 'juzgamiento' en el que las conversaciones unidireccionales dejan menos espacio para la reflexión, la innovación y el descubrimiento. De allí que el acompañamiento pedagógico se traduzca en un conjunto de acciones orientadas a dar respuestas a ciertas exigencias que no necesariamente convergen entre sí, lo cual alimenta la propuesta de formar redes colaborativas que permitan abrir espacios de análisis, diálogo y reflexión sobre las experiencias formativas de los docentes en torno a sus prácticas pedagógicas.

Finalmente, para futuros estudios se recomienda efectuar triangulaciones teóricas y metodológicas que permita establecer los factores que en las instituciones de educación básica regular del Perú y de otros países latinoamericanos, están obstaculizando el acompañamiento pedagógico desde una perspectiva holística e integral. Para ello se recomienda acceder a la experiencia de los tutores, supervisores o acompañantes, a fin de contrastarlas con las percepciones de los acompañados o docentes en desarrollo; esto permitirá fortalecer los criterios de análisis para establecer recomendaciones sustentadas en datos empíricos que contribuyan a minimizar la brecha entre teoría y práctica pedagógicas, alineando el quehacer pedagógico con las líneas de actuación propuestas por la UNESCO y garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, tal como se encuentra planteado en el cuarto objetivo de desarrollo sostenible, especificado en la Agenda 2030.

Referencias bibliográficas

- Balarin, M., & Escudero, A (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>
- Benoit, C. (2021). La tutoría entre pares: una estrategia para el fortalecimiento de la vocación pedagógica. *Transformación*, 17(1), 1-17. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v17n1/2077-2955-trf-17-01-1.pdf>
- Bokeno, R., & Gantt, V. (2000). Dialogic mentoring: core relationships for organizational learning. *Management Communication Quarterly*, 14(2) 237-270.
<https://doi.org/10.1177/0893318900142002>
- Brigg, L. (2013). *Gestión pedagógica*. Lima: Editorial Virgen de las Mercedes.
- Cantero, D. S. M., Aedo, R. S. M., Morales, S. P., & Mella, J. B. (2021). Prácticas de mejora para el proceso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2) 1-24.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/46783>

- Cantón, I., & Téllez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 214-226.
<https://www.redalyc.org/pdf/695/69545978019.pdf>
- Castanheira, F. (2016). Perceived social impact, social worth, & job performance: Mediation by motivation. *Journal of Organizational behavior*, 37(6). 789-803.
<https://doi.org/10.1002/job.2056>
- Charteris, J., & Smardon, D. (2014). Dialogic peer coaching as teacher leadership for professional inquiry. *International Journal of Mentoring & Coaching in Education*, 3 (2), 108-124. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0022>
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. & Major, L.E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research, project report*. The Sutton Trust, London.
<https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf>
- Esteves-Pairazamán, A. T., Fernández-Bedoya, V. H., Ibarra-Fretell, W. G., & Grijalva-Salazar, R. V. (2020). Tutoring for the development of the assertiveness of elementary school students in Trujillo, Peru. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(2), 4500-4505. https://www.researchgate.net/profile/Victor-Fernandez-Bedoya/publication/339567120_Tutoring_For_The_Development_Of_The_Assertiveness_Of_Elementary_School_Students_In_Trujillo_Peru/links/5e592c6492851cefa1cd565c/Tutoring-For-The-Development-Of-The-Assertiveness-Of-Elementary-School-Students-In-Trujillo-Peru.pdf
- Fermín, M. (2002). *Tecnología de la supervisión docente*. Ed. Kapelusz, Argentina.
- Garza, R., Duchaine, E., & Raynosa, R. (2014). A year in the mentors' classroom: perceptions of pre-service teachers in high needs schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(3) 219-236. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2013-0044>
- Hattie, J. (2011). Feedback in schools. En Sutton, R., Hornsey, M.J. & Douglas, K.M. (Eds), *Feedback: The Communication of Praise, Criticism, & Advice*, Peter Lang Publishing, New York, NY, pp. 1-14.
- Higgins, S., Katsipataki, M., Kokotsaki, D., Coleman, R., Major, L.E. & Coe, R. (2013). *The Sutton Trust education endowment foundation teaching and learning toolkit*. Durham University
<http://dro.dur.ac.uk/11453/1/11453.pdf?DDD45+DDD29+DDO128+ded4ss+cqjd36>
- Hinchey, P.H. (2010). *Getting Teacher Assessment Right: What Policymakers Can Learn From Research*, National Education Policy Center.
<https://nepc.colorado.edu/publication/getting-teacher-assessment-right> .
- Hobson, A.J. (2016). Judgementoring & how to avert it: introducing ONSIDE mentoring for beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2) 87-110 <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0024>
- James, M. & Pollard, A. (2011). TLRP's ten principles for effective pedagogy: rationale, development, evidence, argument and impact. *Research Papers in Education*, 26(3) 275-328. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.590007>

- Jones, L., Tones, S., & Foulkes, G. (2018). Mentoring associate teachers in initial teacher education: the value of dialogic feedback. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 127–138. <https://doi.org/10.1108/ijmce-07-2017-0051>
- Ko, J., Sammons, P. & Bakkum, L. (2014). *Effective Teaching*. Education Development Trust. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/research/effective-teaching>
- Lofthouse, RM (2017) *Improving mentoring practices through collaborative conversations* CollectivED Working Papers, 1. pp. 10-11. <http://www.leedsbeckett.ac.uk/riches/our-research/working-paper-series/collectived/>
- Lofthouse, R. & Wright, D. (2012). Teacher education lesson observation as boundary crossing. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(2) 89-103. <https://doi.org/10.1108/20466851211262842>
- Maralova, T. P., Filipenkova, O. G., Galitskikh, E. O., Shulga, T. I., Sidyacheva, N. V., & Ovsyanik, O. A. (2016). Methods of Psychological and Pedagogical Accompaniment of First-Year Students in Process of Adapting to Learning at University. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(17), 10569-10579. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120181.pdf>
- McGraw, A. & Davis, R. (2017). Mentoring for pre-service teachers and the use of inquiry-oriented feedback. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(1) 50-63 <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0023>
- Mellado, M.E. (Consulta 28 de septiembre. 2021). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente* [Página Web]. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/columnas/acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-desarrollo-profesional-docente/>
- Mullen, C.A. & Lick, D.W. (1991). *New Directions in Mentoring*. Creating a Culture of Synergy. Falmer Press, London.
- Néricsi, I. (2002). *Introducción a la supervisión escolar*. Argentina: Editorial Kapelusz
- Nicolaidou, M., Karagiorgi, Y. & Petridou, A. (2016). Feedback-based coaching towards school leaders' professional development. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(1) 20-36. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2015-0011>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2016). RSG N° 008-2016 "Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica". Lima: <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/download/1201/1124/3630>
- Nahmad-Williams, L. & Taylor, C. (2015). Experimenting with dialogic mentoring: a new model. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 4(3) 184-199 <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2015-0013>
- Senge, P. (1990). *La Quinta Disciplina: Como Impulsar el Aprendizaje en la Organización Inteligente*. Granica, México
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning & development: best evidence synthesis iteration*. <https://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>

- Torres, M. (2004). *Cualidades del supervisor*. Editorial Norma, Caracas
- UNESCO (2002). *Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Informe Final*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://docplayer.es/3932588-Informe-final-unesco-primera-reunion-intergubernamental-del-proyecto-regional-de-educacion-para-america-latina-y-el-caribe-ed-prelac-1.html>
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Ediciones IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf
- Vonk, H. (1994). Teacher Induction: The great omission in education. En Galton, M. y Moon, B (eds.), *Handbook of Teacher Training in Europe* (pp. 85-108). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203701119>
- Wang, J. & Odell, S.J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3) 481-546. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>