

# EVALUACIÓN DOCENTE CON ENFOQUE FORMATIVO: EL PAPEL DEL ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES

## *Teacher Evaluation with a Formative Approach: The Role of Peer Support*

Gabriela DE LA CRUZ FLORES

*Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.*

*Universidad Nacional Autónoma de México*

Correo-e: gabydc74@yahoo.com.mx

Recibido: 5 de febrero de 2022

Enviado a informantes: 10 de marzo de 2022

Aceptación definitiva: 28 de diciembre de 2022

**RESUMEN:** La evaluación docente ha formado parte de las políticas educativas en América Latina, en tanto, se aprecia su impronta en la mejora de los procesos de enseñanza y alcance en la formación continua del profesorado que, a la postre, afiance sistemas educativos que promuevan y garanticen el derecho al aprendizaje de los estudiantes. En el presente artículo, se analiza qué implica una evaluación docente con enfoque formativo y la relevancia del acompañamiento entre pares. El análisis permite identificar concordancias en los atributos de la evaluación docente formativa: orientada a la mejora, progresiva, permanente, participativa, contextual y situada. En torno al acompañamiento entre pares en la evaluación docente, se distingue su aporte al trabajo colaborativo y a la práctica reflexiva anclada al contexto donde tiene lugar la actividad docente. Finalmente, como epílogo se problematiza sobre las posibilidades de la evaluación docente formativa en el contexto de la pandemia por COVID-19 para la integración de comunidades de aprendizaje que trasciendan los espacios físicos y generen redes de colaboración entre el profesorado.

**PALABRAS CLAVE:** evaluación docente; evaluación formativa; formación docente; acompañamiento; comunidades de aprendizaje.

**ABSTRACT:** Teacher evaluation has been part of the educational policies in Latin America as far as its impact on the improvement of teaching processes and its scope in the continuous training of teachers, which strengthens educational systems that promote and guarantee the right to learning of students. In this article, we analyze the implications of teacher evaluation with a formative approach and the relevance of peer support. The analysis allows us to identify commonalities in the attributes of formative teacher evaluation: improvement-oriented, progressive, permanent, participatory, contextual, and situated. Regarding peer support in teacher evaluation, its contribution to collaborative work and reflective practice anchored to the context where the teaching activity takes place is distinguished. Finally, as an epilogue, the possibilities of formative teacher evaluation in the context of the COVID-19 pandemic for the integration of learning communities that transcend physical spaces and generate collaborative networks among teachers are discussed.

**KEY WORDS:** teacher evaluation; formative evaluation; teacher training; accompaniment; learning communities.

## 1. Introducción

LA DISCUSIÓN SOBRE EL *QUÉ* Y *PARA QUÉ* DE LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE ha generado debates y tensiones importantes en las últimas décadas. Assaél y Pavez (2008, p. 42) identifican que en la raíz de dichas tensiones subyacen: a) diferentes visiones ideológicas, educativas y pedagógicas, así como distintas concepciones sobre el rol docente; b) reconocimiento *—en ocasiones sobrevalorado—* del impacto de desempeño docente en los resultados educativos de los alumnos, y c) crecimiento de sistemas de evaluación basados en la competitividad, resultados y pago por mérito alineados con políticas de mercado de corte neoliberal.

Aunque las tensiones señaladas permiten comprender parte de la problemática en torno a la evaluación docente, la propia naturaleza de la práctica docente conlleva retos ineludibles, ya que no solo implica definir dicho constructo<sup>1</sup>, cuestiones metodológicas y técnicas para su medición y evaluación, sino asumir una postura ética sobre el sentido y uso de esta. Para Tejedor (2012, p. 319), la evaluación del desempeño docente resulta una actividad compleja, tanto por sus limitaciones teóricas (diversidad de enfoques y finalidades, carencia de marcos teóricos y modelos conceptuales robustos) como prácticas, ya que es difícil, citando al autor: «elegir la estrategia evaluativa adecuada puesto que su validez ha de establecerse indirectamente ante la carencia mencionada de un modelo teórico que delimite con claridad los parámetros que definen el constructo calidad docente».

Si bien el debate sobre el *qué* y *para qué* de la evaluación docente sigue vigente y lejos de agotarse, existe cierto acuerdo en señalar que uno de los propósitos clave de la evaluación docente es mejorar la educación a través del perfeccionamiento de la calidad de la enseñanza. Citando a Bolívar (2008, p. 61):

<sup>1</sup> Para Martínez (2013), los términos: calidad de la enseñanza, eficacia o desempeño docente con frecuencia son utilizados como sinónimos, sin embargo, es conveniente analizarlos como aspectos interconectados de un constructo más amplio.

La evaluación de la práctica docente se puede razonablemente defender con un doble objetivo: a) asegurar una calidad de la educación (entendida en sentido amplio), para lo cual deberá tener en cuenta tanto su impacto en la mejora de los aprendizajes del alumnado, como en el desarrollo profesional e institucional; y b) garantizar una equidad en educación, es decir, el derecho a la educación de «todos» los alumnos, aun cuando haya otros factores asociados, como el contexto sociocultural, que deban ser tenidos en cuenta.

Siguiendo a Bolívar (2008), es deseable que la evaluación de la práctica docente se realice en relación con lo que es propio de dicho ejercicio profesional y se espera de él<sup>2</sup>, con el propósito de mejorar la actuación del gremio, animar su motivación o reconocerle social y económicamente su trabajo. Para Murillo e Hidalgo (2016), una evaluación justa de la práctica docente debería integrar los siguientes atributos: a) formativa, orientada hacia la mejora docente; b) transparente, creíble, práctica y útil; c) que busque y logre el desarrollo integral de los estudiantes mediante una atención diferenciada de cada uno de ellos y ellas; d) motivadora, que favorezca el compromiso docente; e) positiva, reforzadora y no jerárquica; f) contextualizada, focalizada en el centro docente donde desempeña su trabajo; g) flexible, capaz de adaptarse al contexto y evolucionar en el tiempo; h) personal y cíclica, que desemboque en planes de mejora personales; i) que genere docentes intelectuales críticos y comprometidos con la justicia social.

De los diferentes atributos esperados en la evaluación de la práctica docente, en las siguientes páginas se analizará qué implica una evaluación formativa y, de manera específica, se examinará en qué consiste el acompañamiento entre pares para tal empresa.

## 2. Evaluación docente con enfoque formativo

Tejedor (2012) señala que la evaluación del desempeño docente es ante *de corte formativo* ya que es un proceso orientado a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza, en tanto pretende contribuir de manera progresiva a su mejora y, de manera paralela, al aprendizaje de los estudiantes. Coloma (2010), de manera complementaria a lo expuesto, señala que la evaluación debe plantearse siempre con finalidad formativa y de mejora permanente, aunque se pretendan otras funciones. Para dicha autora, la evaluación docente que conjugue aspectos técnicos, políticos y éticos «mejora la práctica de la enseñanza, reduciendo el fracaso y la deserción escolar y acabará con los

<sup>2</sup> En el campo, se advierten distintos modelos sobre los dominios de la práctica docente. Un ejemplo de alta relevancia es el elaborado por Danielson (2007), quien estableció cuatro dominios de la práctica docente, a saber: planeación y preparación, ambiente del aula, instrucción y responsabilidades profesionales. Para cada uno determinó diversos componentes que dieron lugar a lo que denominó el marco para la buena enseñanza. Para algunos autores, el estudio de la acción educativa o actividad docente debe tener en cuenta el aspecto contextual en el cual se desarrolla la acción (Jornet, González-Such y Sánchez Delgado, 2014), por lo que es importante considerar las condiciones no solo del aula, sino externas en tanto afectan el desempeño de los docentes.

métodos didácticos que exigen esfuerzo inútil tanto a alumnos como a los docentes» (Coloma, 2010, p. 62).

El carácter formativo de la evaluación de la práctica docente implica por lo menos las siguientes consideraciones:

- a) Se orienta a la mejora de la práctica docente.
- b) Es progresiva: la práctica docente con la experiencia tiende a perfeccionarse por lo que la evaluación requiere ajustes para adaptarse al grado de pericia de aquéllos.
- c) Es permanente: implica la generación de condiciones institucionales y mecanismos que garanticen acciones de evaluación inherentes a la misma práctica docente.
- d) Es participativa: requiere la implicación de toda la comunidad educativa en aras de asumir compromisos y metas en común en pro del desarrollo profesional.
- e) Emplea múltiples instrumentos y técnicas para recabar información y evidencias.
- f) Promueve la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación externa.
- g) Es contextual y situada.
- h) Es justa, en tanto reconoce el contexto y condiciones de trabajo en que se desenvuelven los docentes.
- i) Genera una cultura institucional incluyente, colaborativa y no competitiva.
- j) Promueve consensos sobre el qué y para qué evaluar.
- k) Estimula la formación continua y el desarrollo profesional.

La evaluación formativa guarda marcadas diferencias con aquellos mecanismos propios de la evaluación sumativa de la práctica docente. Así, mientras que la evaluación formativa tiende a promover el desarrollo profesional, la reflexión continua y la integración de redes de colaboración en pro de la mejora de la práctica docente, la evaluación sumativa tiende a asociarse con promociones laborales, rendición de cuentas y control sobre el desempeño docente.

La evaluación formativa es cercana al modelo de práctica docente reflexiva. Al respecto, Garrido y Fuentes (2008) mencionan que este modelo promueve la evaluación del desempeño docente con fines de mejora y consiste en una acción de reflexión acompañada, antes, durante y después de la acción/práctica docente (de acuerdo con los componentes de la práctica reflexiva referidas por Donald Schön). Este componente reflexivo y dialógico de la evaluación formativa es fundamental, ya que en ello radica su potencial transformador de la práctica docente.

Independiente de los instrumentos y técnicas para la recolección de información, en la evaluación formativa son imprescindibles las prácticas de autoevaluación y coevaluación. La autoevaluación sistemática y planificada contribuye al fomento de procesos de reflexión, documentación, análisis y autorregulación de la propia práctica docente. En tanto, la coevaluación favorece la colaboración y la búsqueda de soluciones conjuntas que fortalecen la labor educativa, así como la integración de redes y comunidades.

En general, los resultados derivados de la evaluación formativa se utilizan para retroalimentar la práctica docente y diseñar junto con el docente un plan de mejora

sobre su desempeño. Contreras (2010), en el ámbito de la evaluación docente universitaria, señala que la retroalimentación es fundamental ya que permite acercar el nivel actual y el nivel deseado. En términos de Vygotski permite establecer la zona de desarrollo real (ZDR) y la zona de desarrollo proximal (ZDP) en la práctica docente. Para acercar ambas zonas, es imprescindible ofrecer información de buena calidad de distintas fuentes, a su vez, los centros escolares deben proveer dimensiones y criterios consensuados sobre la docencia que actuarán como el nivel ideal, de tal forma que los participantes visualicen las áreas por mejorar. Para dicha autora, la retroalimentación debe acompañarse de prácticas reflexivas: «Se entiende en este contexto a la reflexión como la búsqueda sistemática del progreso del propio ejercicio docente de forma que los estudiantes aprendan mejor que antes» (Contreras, 2010, p. 181). Para dicha actividad, son imprescindibles los espacios colaborativos de reflexión crítica para dialogar y analizar los referentes que orientan la labor docente.

La generación de espacios colaborativos como fuentes de reflexión de la práctica docente, trastoca la estructura y la organización escolar. Por ello, la evaluación formativa de la práctica docente requiere articularse con proyectos de mejora institucional para maximizar su impacto. Tal como se ha advertido, los espacios de colaboración en la evaluación formativa son fundamentales, ya que permean la estructura y la organización escolar, que en potencia favorecen auténticas comunidades de aprendizaje. Una de las vías para organizar la colaboración entre docentes es el acompañamiento entre pares, tal como se expone en el siguiente apartado.

### 3. Acompañamiento como práctica para favorecer el desarrollo profesional docente

En este apartado, se analiza el acompañamiento docente como una vía que contribuye a la formación inicial y continua del profesorado. Además, se advierte su potencial para guiar prácticas reflexivas y dialogadas entre pares encaminadas a la promoción de la mejora de la enseñanza y, por ende, de los aprendizajes. De manera particular, se destaca el papel de la observación en el aula como una estrategia medular del acompañamiento docente, junto con otros tipos de estrategias, por ejemplo: los ciclos de reflexión, los talleres de análisis y reflexión sobre la práctica docente, los seminarios sobre problemáticas docentes. Dichas estrategias, en general, se articulan con metodologías como la investigación acción participativa y la microetnografía en el aula.

Diversos autores (Alen, 2009; Silva-Peña, Salgado y Sandoval, 2013; Vaillant, 2007; Vélaz de Medrano, 2009) han señalado la ineficacia de los modelos de formación profesional centrados de manera exclusiva en cursos de naturaleza informativa desarticulados de la realidad escolar. Vaillant (2007, p. 3) refiere:

Las propuestas pedagógicas transformadoras no alcanzan para mejorar la acción del docente en el salón de clase. Ser un «buen alumno» en los cursos de formación docente, esto es, saber identificar los factores que influyen en la enseñanza, hacer planificaciones adecuadas, seleccionar recursos didácticos innovadores, no transforman al aprendiz en «buen profesor». Sin duda son condiciones necesarias, pero no suficientes.

Ante la ineficacia de dichos modelos, se ha valorado el papel del acompañamiento en la formación inicial y continua del profesorado, como una vía para promover la formación situada y contextualizada, en tanto se ha reconocido que el mejor modelo de formación continua es el que se realiza en la propia escuela, a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar (Vaillant, 2007). Al respecto, se han documentado proyectos en donde el acompañamiento ha sido central para resolver problemas de enseñanza en situaciones adversas. Un ejemplo, es el Proyecto Maestro + Maestro<sup>3</sup> desarrollado en la Ciudad de Buenos Aires, cuyo objetivo ha sido abatir la repitencia en los primeros grados del nivel primario.

Para la formación inicial, el acompañamiento puede convertirse en el engranaje entre la formación profesional y la inserción al campo laboral, en tanto se generan condiciones para que los docentes principiantes sean guiados de manera gradual a la vida profesional, por aquellos pares o expertos que poseen mayor pericia y son capaces de brindarles los apoyos necesarios, para situarlos como agentes activos dentro de una comunidad escolar e incrementar su enganche con la profesión docente (Alen, 2009; Gorichon *et al.*, 2020; Maturana y Cieza, 2020). Así, el acompañamiento puede actuar como el «eslabón perdido» que logra articular la formación inicial y el desarrollo profesional docente. Por su parte, para la formación continua, el acompañamiento provee de espacios de colaboración y sinergia para mejorar la práctica docente, lo cual robustece a las propias comunidades escolares y el desarrollo profesional docente (Aravena, Montanero y Mellado, 2022; Ávila, Hernández, Echeverría y Zambrano, 2016; Blatle, 2010; Martínez y González, 2010).

Cabe señalar que las acciones de acompañamiento como parte sustancial de la formación y la profesionalización docentes se han ponderado dentro de políticas internacionales. Por ejemplo, en la 9.<sup>a</sup> Reunión del Comité Mixto OIT/Unesco (2006), donde se dio seguimiento a la *Recomendación relativa a la situación<sup>4</sup> del personal docente* (Unesco, 1966). En dicha reunión, se hizo notar la distancia que existe entre la capacitación/formación y la situación real de los entornos de trabajo e intervención educativa, por lo que se alentó la integración de redes docentes que sostuvieran el desarrollo profesional permanente al interior de los centros escolares, en particular, de los profesores principiantes a través de acciones de acompañamiento.

Sin duda, la práctica docente reviste alta complejidad y procesos incesantes de reflexión. Al respecto, Vélaz de Medrano (2009, p. 210) describe parte de la naturaleza del aprendizaje docente: los conocimientos que se adquieren en la formación inicial expiran; el conocimiento sobre la enseñanza es gran parte tácito, difícil de sistematizar; no se construye individualmente, sino dentro de un espacio intersubjetivo; es conocimiento basado en el contexto no solo en la escuela en sentido genérico, sino en una escuela en particular; es conocimiento distribuido, es decir, ningún profesor lo posee completo. Ante dicha naturaleza, el acompañamiento docente al interior de los centros escolares se erige como una alternativa que contribuye a la formación docente. En consonancia con lo expuesto, Salazar y Marqués (2012, p. 12) señalan:

<sup>3</sup> Para consultar la naturaleza del Proyecto Maestro + Maestro visitar: <https://www.maestromasmaestro.com.ar/>

<sup>4</sup> Con el término «situación» se alude tanto a la posición social del personal docente como a sus condiciones, condiciones de trabajo, remuneración y demás prestaciones de que disponen como profesionales (OIT/Unesco, 1966, p. 23).

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.

La revisión de la literatura en torno al acompañamiento deja apreciar que el término tiene varios significados dependiendo del campo del conocimiento donde se utilice (por ejemplo, en el campo clínico, empresarial y educativo) y que mantiene fuerte relación con conceptos como son mentoría, *coaching* y tutoría.

La mentoría ha sido utilizada con frecuencia en el ámbito del desarrollo profesional incluyendo la inducción del profesorado. Maturana y Cieza (2021) afirman que la literatura en los últimos diez años se ha esforzado por definir las competencias propias del ejercicio del rol del mentor y descrito tres aspectos clave: a) contenidos centrados en cómo deben aprender los estudiantes; b) resolución colaborativa de problemas, y c) diseño y desarrollo de un plan de mentoría que, si bien posee características estandarizadas, debe articularse con situaciones inéditas, desafiantes y demandantes, así como apoyos específicos y situacionales para quien recibe la mentoría.

Por su parte, Vélaz de Medrano (2009) señala que la mentoría mantiene mayor cercanía con el concepto de acompañamiento en contraste con los conceptos de *coaching* y tutoría. Para la autora en cuestión, mentoría y *coaching* (entrenamiento) se relacionan con la actividad profesional. Sin embargo, la primera no se limita a la promoción de competencias profesionales, sino se centra en el desarrollo profesional, mientras que el *coaching* delimita su acción al desarrollo de dichas competencias. Por su parte, contrastando los términos mentoría y tutoría, refiere que la segunda es más propia de la relación entre profesor/formador-estudiante, en tanto el tutor plantea problemas, evalúa su desempeño y vuelve a plantear problemas para reforzar sus aprendizajes, mientras que en la mentoría se asume que quien la recibe posee un papel más activo y colabora con el mentor, sino en una relación de paridad, sí en un ambiente de diálogo e interdependencia.

Sin obviar los distintos significados atribuidos al concepto de acompañamiento, a continuación, se examinan algunas de sus implicaciones en el ámbito de la formación docente. Ghoulali (2007, p. 208) ofrece un análisis semántico de la palabra acompañar. Señala que el término se refiere a la acción de «unirse con alguien para ir a donde él va al mismo tiempo que él». Sin embargo, dicha acción tiene sentido si el sujeto que recibe el acompañamiento sabe a dónde va, de otra manera se diluye la acción. En palabras del autor:

En este proceso hay, forzosamente, una relación de intersubjetividad, donde dos sujetos se comunican en dos posiciones diferentes, donde el acompañante se pone en juego y acepta que el acompañado esté con él en una relación de alteración mutua, donde el otro cambia al mismo tiempo que se intenta cambiarlo. (Ghoulali, 2007, p. 210)

Para dicho autor, acompañar es un proceso que articula tres lógicas: relacional, espacial y temporal. *Relacional*, ya que implica la unión o conexión con otro; *espacial*, conlleva desplazamientos para ir hacia donde el acompañado pretende llegar; *temporal*,

requiere estar con el otro al mismo tiempo. Además de estas tres lógicas presentes en el acompañamiento, Ghouali (2007) señala que posee características muy particulares, entre otras, es *asimétrica* (pone en interacción a por lo menos dos personas de desigual poder); es *circunstancial* (temporal, ocasional); *co-movilizadora* (supone que los involucrados están interactuando y movilizándose hacia una meta).

La aproximación que ofrece Ghouali (2007) al concepto de acompañamiento reviste importancia aplicada a la definición de acompañamiento docente, ya que permite comprender que este tipo de interacción implica movilizarse junto con otro siempre y cuando el acompañado tenga claridad de la meta que persigue y quien acompaña asuma un interés genuino por guiar y proveer de los apoyos y andamios necesarios que coadyuven a la mejora del quehacer docente.

Para Ávila, Hernández, Echeverría y Zambrano (2016) el acompañamiento docente hace alusión al seguimiento de las inquietudes en el contexto escolar y fundamentadas en evidencias audiovisuales, el cual requiere de un diálogo constante entre los participantes, así como intervenciones directas en el aula, por ejemplo, a través de la realización de proyectos específicos y la construcción de estrategias para favorecer el aprendizaje significativo en un contexto de comunicación horizontal. Los autores citados marcan una diferencia sustancial entre el acompañamiento y la asesoría. Mientras la primera demanda un trabajo conjunto y colaborativo sostenido a lo largo de un periodo de tiempo, la asesoría se restringe a un tipo de interacción acotada en un periodo de tiempo concreto y se orienta a resolver problemáticas específicas. En palabras de los autores:

Hacer énfasis en el tiempo invertido para reflexionar sobre la colaboración y gestionarla nos hizo pensar que la función de acompañamiento puede ser diferenciada de la función de asesoría, precisamente, con base en esta posibilidad de interactuar de manera mucho más frecuente, de modo que los problemas cotidianos de los docentes sean la base del trabajo colectivo entre estos y los asesores técnico pedagógicos; y que, además, la interacción se apoye en fragmentos videograbados de las clases reales. (Ávila, Hernández, Echeverría y Zambrano, 2016, p. 127)

Como se advierte, para los autores citados la figura de los asesores técnico-pedagógicos es la principal portadora de acompañamiento docente. Sin embargo, esto no sucede en todos los casos, ya que hay otros agentes que pueden brindar acompañamiento, por ejemplo: pares docentes (del mismo nivel o de mayor de pericia), directores, investigadores educativos, especialistas, orientadores, entre otros.

Chacón (2012) refiere que acompañar en la docencia es estar al lado del otro, participar en sus intereses y solidarizarse con sus necesidades y problemáticas. Es de llamar la atención que para dicha autora el acompañamiento es una estrategia que incluye la función de mediación (entre necesidades, problemáticas, creencias docentes y el contexto escolar) y demanda de la generación de canales de comunicación horizontales como pares acompañantes. De manera coincidente, Martínez y González (2010) subrayan la importancia del acompañamiento como mediación para la cualificación de las prácticas, relaciones, procesos y experiencias de gestión de aprendizajes en un ambiente de colaboración y valoran su posible impacto en la profesionalización y las prácticas de los docentes. Según los autores citados:

Desde la semántica misma del concepto, acompañar convoca a compartir, a agregar valor y sentido, a reconocer y acoger, a coexistir, estar y hacer con otros, en condición de iguales y con sentido de proyecto desde horizontes compartidos. (Martínez y González, 2010, p. 528)

Estos ambientes de colaboración presentes en las múltiples definiciones de acompañamiento conllevan valorar la generación de comunidades de profesionales donde se intercambian y analizan las experiencias docentes que, en última instancia, permitan mejorar las prácticas pedagógicas a la par que proveen de apoyos para el desarrollo profesional. En otras palabras, se observa que las aproximaciones al concepto de acompañamiento docente dejan entrever que promueve ambientes de colaboración proclives a la integración de comunidades en torno a la práctica docente que reverberan en el desarrollo profesional de los involucrados. Lo anterior conlleva asumir liderazgos participativos, democráticos y distribuidos que trastocan las estructuras escolares (Blatle, 2010); implica abrir los espacios escolares al análisis y discusión entre pares, así como generar e implementar proyectos institucionales alineados al acompañamiento y trabajo colaborativo (Salazar y Marqués, 2012).

Los propósitos del acompañamiento docente pueden resumirse en tres grandes rubros (Aravena, Montanero y Mellado, 2022; Gorichon *et al.*, 2020; Jaramillo, Osorio e Iriante, 2011; Martínez y González, 2010; Salazar y Marqués, 2012; Vélaz de Medrano, 2009, entre otros): 1) promotores de cambios institucionales; 2) de mejora de la práctica docente y 3) dirigidos a la configuración de comunidades docentes.

Dentro de los propósitos del acompañamiento docente relacionados con la *promoción de cambios institucionales* se destacan: a) apoyar en la construcción y reconstrucción del proyecto educativo institucional; b) contribuir en la formulación, implementación y evaluación del plan de mejora del nivel educativo específico; c) promover cambios efectivos en las lógicas y dinámicas de gestión institucional, por lo que el acompañamiento no se agota en el aula, sino articula los diferentes ámbitos y espacios que conforman la escuela.

En los propósitos orientados a la *mejora de la práctica docente*, podemos enumerar los siguientes: a) transformar la práctica pedagógica; b) favorecer la cualificación consciente e intencionada de los procesos y las condiciones de la docencia; c) mejorar constructivamente la calidad de las prácticas docentes; d) desarrollar procesos eficaces de aprendizaje para la adquisición de competencias docentes; e) ayudar a los docentes a superar las exigencias o demandas del ejercicio de la profesión en el contexto escolar; f) conducir a los docentes a situaciones de aprendizaje profesional que renueven su práctica, y g) facilitar el desarrollo personal, profesional y social de los docentes, por ejemplo, favorecer su inserción al campo laboral, mejorar su autoestima, promover relaciones interpersonales y de participación.

Sobre los propósitos dirigidos a la *configuración de comunidades docentes* se identifican: a) desarrollar habilidades sociales para el trabajo en equipo; b) fomentar auténticas experiencias en comunidad en donde cada docente sea reconocido y se respete la diversidad; c) desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de una institución u organización, y d) facilitar en los docentes principiantes su incorporación a la profesión y a un contexto escolar.

En cuanto a los modelos de acompañamiento en el aula es posible distinguir entre modelos sustentados en el trabajo en diadas (esquema uno a uno) hasta modelos más complejos que integran distintos agentes, momentos, estrategias y propósitos.

En aquellos modelos cuyo núcleo es el esquema uno a uno, encontramos varios ejemplos, entre otros:

1. Un docente principiante y uno con mayor pericia (sea docente, directivo o algún otro profesional).
2. Dos docentes principiantes.
3. Un grupo pequeño de docentes principiantes y alguien con mayor pericia (sea docente, directivo o algún otro profesional).
4. Un docente con cierto nivel de pericia y otro con mayor dominio (sea docente, directivo o algún otro profesional).
5. Dos docentes de nivel equiparable de pericia.
6. Un grupo pequeño de docentes de variados niveles de pericia y alguien con mayor pericia (sea docente, directivo o algún otro profesional).

Estos esquemas de organización se ven fortalecidos si se entrelaza el acompañamiento individual y el colegiado y, además, se articulan con múltiples apoyos externos, en aras de apoyar, monitorear y mejorar la actividad docente. En cualquiera de los casos, siguiendo a Vélaz de Medrano (2009), podríamos afirmar que todo esquema de acompañamiento requiere promover la reflexión sobre la práctica docente; planificar las actividades; facilitar la interacción continua sea presencial, virtual o mixta; motivar la evaluación y el seguimiento de las prácticas de acompañamiento, y designar por lo menos un/os responsable/s que guía/n el proceso.

Un ejemplo de modelo de mayor complejidad fue el elaborado por Silva-Peña, Salgado y Sandoval (2013). Dicho modelo estuvo dirigido a ofrecer asesoría a las escuelas e integró cuatro espacios: acompañamiento en la práctica *in situ*; trabajo autónomo realizado por los docentes con el apoyo de la asesoría; trabajo de reflexión colectiva en cada escuela donde se favoreció el trabajo con pares al interior de las escuelas, y talleres de reflexión interesuelas realizados en la Universidad. Como se puede apreciar, este modelo sistémico articula varios niveles de concreción: el aula, la escuela y la Universidad como un espacio externo promotor de la reflexión e interconectado con el quehacer educativo.

De los cuatro espacios referidos, el correspondiente al acompañamiento en la práctica *in situ* exige una descripción detallada. Para Silva-Peña, Salgado y Sandoval (2013, p. 254):

El acompañamiento en la práctica permite focalizar *in situ* el trabajo realizado en los talleres de la Universidad, así como también hacerlo al revés; es decir, los talleres tanto intra- como interesuela contribuyen a reflexionar acerca de la práctica docente o directiva, y esto permite conectar los niveles sistema escolar-escuela-aula en las diversas instancias. Por otra parte, los talleres intraescuela permiten que todo el establecimiento reflexione sobre las temáticas planteadas, generando un lenguaje común y en algunas oportunidades logrando acuerdos concretos para implementar en la escuela.

En este modelo, el acompañamiento en la práctica integró sesiones donde participaron docentes y directivos. Como actividades clave se destacan: observación participante; devolución de la observación; modelamiento de clases; planificación, evaluación y elaboración de materiales de manera conjunta. De manera paralela a las sesiones de acompañamiento al interior de las aulas, se desarrollaron actividades de acompañamiento semanal donde participaban asesores especialistas.

Por su parte, Vélaz de Medrano (2009) distingue entre acompañamiento incidental y aquel que denomina intencionado y sistemático. El primero hace alusión al tipo de acompañamiento que surge por iniciativa de un profesor, orientador, director o grupos de profesores, quienes deciden acompañar a colegas que se incorporan a los centros escolares. En tanto el segundo surge por iniciativa de las comunidades escolares, que diseñan un plan específico para dicha empresa. Otra distinción importante la ofrecen Salazar y Marqués (2012), cuando contrastan el acompañamiento no participativo y el participativo. Mientras que el primero centra su esfera de acción en brindar sugerencias, orientaciones y guías a los docentes, en el segundo el docente observador colabora activamente con el docente acompañado. En ambos casos, se observa el papel de la retroalimentación como vital en el acompañamiento, sin embargo, destaca su impacto favorable en el acompañamiento participativo, ya que a lo largo del proceso se construyen lazos de cercanía y confianza entre los actores, situación que no necesariamente se garantiza con el acompañamiento no participativo. En palabras de los autores:

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 de 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 [...] (Salazar y Marqués, 2012, p. 19)

Como estrategias clave del acompañamiento docente se destacan: reuniones y discusiones entre los involucrados y observación de la práctica docente a cargo de aquellos que poseen mayor pericia o en su caso, entre iguales, según el esquema de organización. Sobre la observación de la práctica docente, cabe resaltar que para Salazar y Marqués (2012, p. 11) no se espera que el observador emita juicios, sino más bien genere reflexión para el aprendizaje del docente observado. Lo anterior, según los autores citados: «solo será posible si el proceso de acompañamiento es socializado y retroalimentado con el docente en un ambiente de fortalecimiento profesional». En este proceso de acompañamiento, la retroalimentación es fundamental, ya que proporciona a los docentes insumos importantes para tomar decisiones y mejorar el quehacer docente.

Por otra parte, sobre las fases o etapas de la observación en el aula, Ávila, Hernández y Echeverría (2016), a partir de los resultados de un proyecto sustentado en investigación acción participativa (IAP) dirigido a generar ciclos de reflexión entre docentes, especificaron tres grandes etapas: a) ciclos completos de observación (para ello, se hizo uso de videograbaciones); b) análisis colectivo de lo observado en el aula, y c) diseño y aplicación de propuestas para modificar las prácticas de enseñanza de

los docentes. Cada ciclo de reflexión duró aproximadamente 15 días a lo largo de un semestre. Es de llamar la atención que los investigadores enfocaron su atención en los siguientes aspectos de las clases observadas: interacción, instrucciones, formas de evaluación y diseño de materiales. Posterior a ello, se les presentaron a los docentes fragmentos breves con una duración aproximada de dos minutos. A los docentes participantes se les mostraban los fragmentos sin decirles la clasificación de estos y ellos decidían qué aspectos eran convenientes discutir. Esta actividad se realizaba en diadas (un docente y un investigador), ya que según los autores citados hay mayor apertura cuando se valora el video propio que cuando se comentan videos de otros compañeros, aunque también advierten que los docentes requieren menos andamiajes para analizar los videos de otros, siempre y cuando no estén presentes los profesores videograbados.

Finalmente, se destacan algunos resultados relevantes en la implementación de acciones de acompañamiento docente (Ávila, Hernández y Echeverría, 2016; Chacón, 2012; Jaramillo, Osorio e Iriarte, 2011; Salazar y Marqués, 2012, entre otros):

- a. Mejora en la organización de la metodología y las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- b. Genera cambios en las relaciones interpersonales, tanto al interior del aula como con los pares docentes.
- c. Valoraciones positivas sobre el acompañamiento en el aula (en particular, el acompañamiento participativo).
- d. Promueve la crítica constructiva, la reflexión, la autocrítica y la mejora del quehacer docente.
- e. Incide de manera positiva en el clima afectivo y socioemocional en el aula.
- f. Se asocia a cuestionamientos sobre el quehacer docente, lo cual permite perfilar alternativas.
- g. Promueve el trabajo colaborativo, la integración de grupos y el trabajo colegiado.
- h. Aporta al desarrollo profesional docente *in situ*, así como al perfeccionamiento de quehacer docente.

#### 4. A manera de epílogo

En estos tiempos que corren donde el sobresalto por la pandemia COVID-19 nos llevó a incursionar en la enseñanza remota de emergencia, como docentes hemos valorado el papel de la colaboración y el acompañamiento para hacer frente a los múltiples retos que enfrentamos. Colaboración que ha encontrado nichos en la virtualidad y dado apertura a la configuración de comunidades que confluyen en variadas redes sociales y plataformas. ¿Será acaso el inicio de nuevas formas de colaboración y formación docente? La evaluación docente con enfoque formativo en este contexto se aprecia como una alternativa para replantear y construir vertientes para la actividad docente e, incluso, para generar redes de diferentes escuelas, sean locales, regionales, nacionales e internacionales, donde confluyan los docentes como gremio profesional en la discusión de fondo sobre el sentido de su labor, la responsabilidad dado el encargo social que pesa sobre su función y el sentido ético de la misma, ante un mundo colapsado con crecientes inequidades y brechas en el aprendizaje. Puede ser el origen

de verdaderas comunidades docentes cuyo lazo sea el incesante y genuino interés por el aprendizaje y el desarrollo digno de las próximas generaciones.

Lo expuesto en el presente artículo deja apreciar un desarrollo amplio sobre el acompañamiento entre pares, los múltiples esquemas para su implementación, así como sus variados propósitos: 1) promotor de cambios institucionales, 2) de mejora de la práctica docente y 3) dirigido a la configuración de comunidades docentes. El campo teórico e investigativo sobre el acompañamiento pone de relieve la importancia de la colaboración y la necesaria construcción de alternativas basadas en el diálogo.

Uno de los grandes retos que cruza la formación inicial y continua del profesorado redundan en cómo construir entramados conceptuales y metodológicos capaces de adaptarse a los múltiples niveles y contextos en donde tiene lugar la actividad docente y, por ende, los procesos de acompañamiento a las necesidades docentes. Esto, sin duda, es un tema inagotable. Sin embargo, las luces apuntan a la necesaria convergencia entre diferentes agentes y entidades. Es ahí donde las Universidades tenemos una responsabilidad ineludible a fin de cocrear espacios de acompañamiento para configurar renovados derroteros educativos.

## 5. Bibliografía

- ALEN, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 79-87.
- ARAVENA, O. A.; MONTANERO, M. y MELLADO, M. E. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en el aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 235-257.
- ASSAÉL, J. y PAVEZ, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 42-55.
- ÁVILA, L.; HERNÁNDEZ, A.; ECHEVERRÍA, M. y ZAMBRANO, A. (2016). El acompañamiento a docentes de educación básica para niños jornaleros migrantes y desarrollo docente. *Innovación Educativa*, 16(71), 111-131.
- BLATLE, F. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 8(5), 102-110.
- BOLÍVAR, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74.
- CHACÓN, S. (2012). Acompañamiento docente: el quehacer de la unidad METICS. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-24.
- COLOMA, C. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 60-76.
- CONTRERAS, G. (2010). Diseño y operación de un sistema de evaluación del desempeño docente con fines formativos: la experiencia de la Pontificia Universidad Católica del Valparaíso, Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 180-191.
- DANIELSON, C. (2007). The Four Domains of Teaching Responsibility. En *Enhancing Professional Practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- GARRIDO, O. y Fuentes, P. (2008). La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 125-136.
- GHOUALI, H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 207-242.

- GORICHON, S.; SALAS, M.; ARAOS, M. J., YAÑEZ, M.; ROJAS-MURPHY, A. y JARA-CHANDÍA, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, 1(52), 12-48.
- JARAMILLO, L.; OSORIO, M. e IRIARTE, F. (2011). Reflexiones en torno al acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en la educación preescolar. *Zona Próxima*, 15, 150-163.
- JORNET, J. M.; González-Such, J. y Sánchez-Delgado, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 185-195.
- MARTÍNEZ, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541.
- MARTÍNEZ, J. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 4-20.
- MATURANA, D. C. y CIEZA, J. A. (2020). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 349-370.
- MURILLO, J. e HIDALGO, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo (editorial). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 5-8.
- OIT/UNESCO. (2006). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente. Novena reunión*. París: OIT/Unesco.
- SALAZAR, J. y MARQUÉS, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 10-20.
- SILVA-PEÑA, I.; SALGADO, I. y SANDOVAL, A. (2013). Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 240-255.
- TEJEDOR, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 318-327.
- UNESCO. (1966). ANEXO: RECOMENDACIÓN RELATIVA A LA SITUACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE. EN *RESOLUCIONES. ACTAS DE LA CONFERENCIA GENERAL 14.ª REUNIÓN*. PARÍS: UNESCO.
- VAILLANT, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 209-229.