



EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO COMO ESTRATEGIA FORMATIVA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT AS A FORMATIVE STRATEGY FOR TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Leidy Yulieth Herrera Luna¹
ORCID: 0009-0002-7148-6899
Andrés Marino Osorio Herrera²
ORCID: 000-0002-5154-1531

¹ Institución Educativa Rafele Uribe Uribe (La Pintada, Antioquia, Colombia) estudiante de doctorado en educación, leidyherreraluna13@gmail.com

² Universidad Americana de Europa, asesor, profesor-investigador/director de tesis, andres.osorio@unade.edu.mx

RESUMEN

El artículo desarrolló una reflexión teórica sobre el acompañamiento pedagógico como estrategia formativa para el desarrollo profesional docente en contextos educativos latinoamericanos, la problematización se centró en la tendencia a reducir el acompañamiento pedagógico a prácticas de supervisión y control administrativo, lo que limitó su sentido formativo y su potencial transformador en las instituciones educativas, la justificación del estudio se fundamentó en la necesidad de resignificar el acompañamiento como una práctica situada, relacional y orientada a la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica. El objetivo general consistió en analizar conceptualmente el acompañamiento pedagógico y su relación con la formación docente, el liderazgo pedagógico y el desarrollo profesional, mientras que los objetivos específicos se orientaron a diferenciarlo de la tutoría y la mentoría, integrar evidencia empírica reciente y explicar las condiciones que favorecieron su efectividad formativa, la metodología correspondió a un enfoque cualitativo de carácter teórico-analítico, basado en el análisis documental e interpretativo de literatura académica especializada y revisiones sistemáticas. Los resultados evidenciaron que el acompañamiento pedagógico resultó más efectivo cuando se orientó a la reflexión sobre la práctica, se integró en proyectos institucionales coherentes y se sostuvo en el tiempo como parte de una cultura de aprendizaje profesional, en conclusión, el artículo reafirmó que el acompañamiento pedagógico se constituyó como un eje estratégico para la mejora educativa y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente.

Palabras clave: Acompañamiento Pedagógico, Desarrollo Profesional Docente, Formación Docente

ABSTRACT

The article developed a theoretical reflection on pedagogical accompaniment as a formative strategy for teachers' professional development in Latin American educational contexts, the problematization focused on the tendency to reduce pedagogical accompaniment to practices of supervision and administrative control, which limited its formative meaning and transformative potential within educational institutions, the study was justified by the need to reframe pedagogical accompaniment as a situated, relational practice oriented toward critical reflection on pedagogical practice, the general objective was to conceptually analyze pedagogical accompaniment and its relationship with teacher education, pedagogical leadership, and professional development, while the specific objectives aimed to differentiate it from tutoring and mentoring, integrate recent empirical evidence, and explain the conditions that favored its formative effectiveness, the methodology followed a qualitative theoretical-analytical approach based on documentary and interpretative analysis of specialized academic literature and systematic reviews, the results showed that pedagogical accompaniment was more effective when it was oriented toward reflection on practice, integrated into coherent institutional projects, and sustained over time as part of a culture of professional learning, in conclusion, the article reaffirmed that pedagogical accompaniment constituted a strategic axis for educational improvement and the strengthening of teachers' professional development.

Keywords: Pedagogical Accompaniment, Teachers' Professional Development, Teacher Education

INTRODUCCIÓN

En los debates contemporáneos sobre la mejora de la calidad educativa, la formación docente se concibe cada vez con mayor claridad como una experiencia continua, situada y estrechamente vinculada a la práctica pedagógica cotidiana, en este desplazamiento conceptual, el acompañamiento pedagógico emerge como una categoría clave, tanto por su potencial para fortalecer el desarrollo profesional docente como por su capacidad para resignificar las relaciones entre supervisión, liderazgo y mejora educativa en las instituciones escolares. No obstante, pese a su creciente presencia en discursos normativos y académicos, el acompañamiento pedagógico continúa implementándose, en numerosos contextos, desde lógicas instrumentales que lo reducen a prácticas de supervisión y control administrativo, lo que limita su sentido reflexivo y debilita su potencial transformador.

Diversos estudios han señalado que la tensión entre supervisión tradicional y acompañamiento formativo constituye uno de los principales obstáculos para la consolidación de prácticas pedagógicas orientadas a la mejora sostenida, desde un enfoque crítico, Leiva-Guerrero y Vásquez (2019) sostienen que el tránsito desde modelos de fiscalización hacia enfoques de acompañamiento implica una transformación profunda del liderazgo pedagógico, en la medida en que exige abandonar estructuras jerárquicas y promover relaciones basadas en la confianza, el diálogo profesional y la reflexión conjunta. En esta misma línea, Torres Sánchez (2025) advierte que la eficacia del acompañamiento pedagógico no puede evaluarse únicamente mediante indicadores de eficiencia educativa, sino que debe analizarse a partir de su incidencia en los procesos de enseñanza, en el aprendizaje de los estudiantes y en el fortalecimiento de la autonomía profesional docente.

En el contexto latinoamericano, estas discusiones adquieren una relevancia particular debido a la persistencia de desigualdades estructurales, la sobrecarga administrativa y el carácter frecuentemente desarticulado de los procesos de formación continua, en este escenario, Bolívar-Osorio (2019) plantea que investigar la práctica pedagógica, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional, supone reconocer el aula y la institución como espacios legítimos de producción de conocimiento pedagógico, superando la tradicional separación entre teoría académica y práctica escolar, desde esta perspectiva, el acompañamiento pedagógico no se limita a orientar o asesorar, sino que se configura como una mediación que posibilita la problematización de la experiencia docente y la construcción colectiva de saberes profesionales.

La literatura reciente muestra que el impacto del acompañamiento pedagógico se profundiza cuando se articula con procesos de tutoría y mentoría, Valencia Aguirre et al. (2020), al analizar la tutoría en la formación inicial desde el enfoque del *self-study*, destacan que estos dispositivos favorecen prácticas de autorreflexión sistemática que permiten a los futuros docentes comprender su propio proceso formativo como objeto de análisis. De manera complementaria, Rekalde Rodríguez y Mendia Urrutia (2020) evidencian que la mentoría incide de forma significativa en el desempeño académico y profesional del profesorado novel, especialmente cuando se sustenta en relaciones horizontales y en el reconocimiento de la experiencia como fuente de aprendizaje.

Investigaciones recientes coinciden en señalar que el liderazgo pedagógico resulta determinante para crear condiciones organizacionales que legitimen el acompañamiento como práctica formativa y no como estrategia de control, Vega Carrera (2025) muestra que, cuando los directivos asumen el acompañamiento pedagógico como parte de un liderazgo comprometido con el aprendizaje docente, se generan climas institucionales más favorables para la innovación didáctica y la colaboración profesional. En otra línea, Valencia Vargas et al. (2024) sostienen que el acompañamiento ejercido por los directivos puede convertirse en una estrategia efectiva para la mejora de la práctica pedagógica, siempre que se oriente al aprendizaje docente y no al cumplimiento administrativo.

Desde una perspectiva más amplia, el acompañamiento pedagógico se inscribe en procesos de desarrollo profesional docente que trascienden la intervención individual y se proyectan hacia la

construcción de comunidades de aprendizaje, en este marco, los aportes de Wenger (2001) permiten comprender el aprendizaje profesional como una práctica social que se configura en comunidades de práctica donde el significado, la identidad y el conocimiento se construyen colectivamente. Estudios más recientes, como los de Queupil Quilamán et al. (2021) y Ormeño-Cárdenas et al. (2024), evidencian que la colaboración entre docentes y directivos fortalece el desarrollo profesional y favorece procesos de inclusión, incluso en contextos adversos.

A pesar de estos avances, las revisiones sistemáticas más recientes muestran que persisten vacíos en la comprensión integral del acompañamiento pedagógico, Vela Shupingahua (2023) señala que, aunque existe abundante evidencia sobre su relación con el desempeño docente, los enfoques conceptuales y metodológicos continúan siendo heterogéneos, lo que dificulta la consolidación de modelos teóricos consistentes, en la misma dirección, Quispe Cárdenas et al. (2025) advierten la necesidad de adoptar enfoques sistémicos que integren formación docente, liderazgo pedagógico y cultura institucional al analizar el impacto del acompañamiento y el monitoreo pedagógico.

En este contexto, el presente artículo, de carácter teórico-reflexivo, tiene como objetivo desarrollar una reflexión conceptual sobre el acompañamiento pedagógico como método de formación para el desarrollo profesional docente en contextos latinoamericanos, se busca problematizar las formas en que este ha sido conceptualizado e implementado, articulando aportes teóricos y evidencia empírica reciente, con el fin de proponer una comprensión situada, relacional y reflexiva que reconozca la práctica pedagógica como núcleo del proceso formativo. Desde esta óptica, no se pretende formular un modelo prescriptivo, sino abrir un espacio de análisis crítico que permita resignificar el acompañamiento pedagógico como una práctica ética, pedagógica e institucional orientada a la mejora educativa sostenida.

ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEORICO

El estado del arte sobre el acompañamiento pedagógico en el contexto latinoamericano muestra un campo de estudio en expansión, caracterizado por una diversidad de enfoques conceptuales y metodológicos que reflejan tanto su relevancia formativa como las tensiones asociadas a su implementación, en los últimos años, la literatura ha puesto de relieve la necesidad de superar concepciones reduccionistas que asocian el acompañamiento exclusivamente con prácticas de supervisión y control, para avanzar hacia enfoques centrados en el desarrollo profesional docente y la reflexión sobre la práctica pedagógica.

El seguimiento y el acompañamiento pedagógico han sido reconocidos en diversas investigaciones como estrategias para la mejora de la práctica docente, estas prácticas poseen el potencial de fortalecer la autonomía profesional y de generar procesos de retroalimentación formativa contextualizada, en este sentido, se reconoce que el acompañamiento adquiere mayor sentido cuando se articula con dinámicas institucionales coherentes y con estilos de liderazgo pedagógico que fomentan el diálogo profesional y la cooperación entre directivos y docentes.

De manera complementaria, la literatura reciente incorpora estudios empíricos y revisiones sistemáticas que evidencian la relación entre acompañamiento pedagógico, desempeño docente y mejora de los aprendizajes, no obstante, también se advierte la persistencia de enfoques heterogéneos y limitaciones conceptuales que dificultan una comprensión unificada del fenómeno. Estos antecedentes permiten identificar un vacío analítico relacionado con la necesidad de integrar las distintas perspectivas en una comprensión más situada, relacional y formativa del acompañamiento pedagógico, cuestión que orienta la reflexión teórica desarrollada en el presente artículo.

Si se considera la formación de los docentes como una práctica reflexiva y situada, entonces se debe cambiar el enfoque desde modelos de capacitación estandarizados hacia procesos formativos que se desarrollan a partir de la experiencia real en el aula y en una institución. Este giro implica admitir que el conocimiento pedagógico no solo surge en espacios académicos ajenos a la escuela, sino que también emerge y adquiere nuevos significados en las interacciones diarias entre profesores, alumnos y contextos

socioculturales concretos. Desde esta perspectiva, la práctica deja de ser un mero escenario de aplicación de teorías para convertirse en un lugar de reflexión, análisis y producción de conocimiento profesional.

En este punto, los aportes de Dewey (2007) resultan fundamentales al concebir el pensamiento reflexivo como un proceso activo y persistente orientado a examinar las creencias y las prácticas a la luz de sus fundamentos y consecuencias, para Dewey, reflexionar no equivale a repetir rutinas ni a acumular experiencias, sino a problematizarlas, interrogarlas y reconstruirlas en función de los desafíos que plantea la realidad educativa, esta concepción adquiere especial relevancia en la formación docente, en la medida en que invita a los profesores a asumir una actitud investigativa frente a su propia práctica, superando la lógica de la repetición acrítica de métodos y estrategias.

En sintonía con esta idea, Schön (1998) profundiza en la noción del profesional reflexivo, señalando que los docentes enfrentan situaciones complejas, inciertas y cambiantes que no pueden resolverse únicamente mediante la aplicación de conocimientos técnicos previamente adquiridos, la reflexión en la acción y sobre la acción se configura, entonces, como un proceso mediante el cual el docente dialoga con su práctica, interpreta lo que ocurre en el aula y ajusta sus decisiones pedagógicas de manera contextualizada. Este enfoque pone en evidencia que la formación docente no puede reducirse a formalidades de actualización, sino que necesita dispositivos que acompañen al profesor en el análisis crítico de su experiencia profesional.

Desde otra visión, Freire (2015) añade un componente ético-político a la reflexión sobre la práctica docente ya que para él, enseñar implica un compromiso con la lectura crítica de la realidad que debe llevar a la transformación de las condiciones sociales que atraviesan la educación. La formación docente, en consecuencia, debe promover espacios de diálogo que permitan a los educadores analizar su contexto, reconocer tensiones y construir prácticas pedagógicas coherentes con un proyecto emancipador especialmente en escenarios marcados por la desigualdad y la exclusión.

En este sentido, investigar la práctica pedagógica se convierte en una estrategia clave para articular formación y reflexión, para Bolívar-Osorio (2019) la investigación tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional docente, permite a los docentes reconocerse como productores de conocimiento pedagógico, legitimando sus saberes y experiencias. Este enfoque cuestiona la separación tradicional entre teoría y práctica y propone una relación en la que ambas se enriquecen mutuamente, situando al acompañamiento pedagógico como una mediación que posibilita la problematización de la experiencia docente.

La importancia de los dispositivos de mentoría y tutoría en la formación del profesorado es también subrayada por la literatura. Según Valencia Aguirre et al. (2020), el enfoque del self-study en la tutoría, en particular, promueve prácticas de autorreflexión sistemática que posibilitan entender la formación como objeto de análisis y de manera complementaria, Rekalde Rodríguez y Mendi Urrutia (2020) evidencian que la mentoría incide de forma significativa en el desempeño académico y profesional del profesorado novel cuando se sustenta en relaciones horizontales y en el reconocimiento de la experiencia como fuente de aprendizaje.

No obstante, estos dispositivos pueden perder su potencial formativo cuando se implementan desde enfoques excesivamente normativos o burocráticos, Latorre et al. (2020) advierten que las prácticas de acompañamiento orientadas al aseguramiento de la calidad tienden a privilegiar la certificación de aprendizajes terminales por sobre los procesos reflexivos que los sustentan, lo que genera tensiones entre control institucional y desarrollo profesional docente.

Finalmente, el desarrollo profesional docente se proyecta hacia una dimensión colectiva a través de comunidades de aprendizaje, Wenger (2001) concibe el aprendizaje profesional como una práctica social que se configura en comunidades de práctica donde el conocimiento, el significado y la identidad se construyen colectivamente, en esta línea, Hargreaves y Fullan (2014) subrayan que la mejora educativa depende de la articulación entre capital humano, social y decisonal, estudios empíricos recientes, como los

de Queupil Quilamán et al. (2021) y Ormeño-Cárdenas et al. (2024), evidencian que la colaboración entre docentes y directivos fortalece el desarrollo profesional y contribuye a la sostenibilidad de los procesos de mejora, incluso en contextos adversos.

En conjunto, el estado del arte y el marco teórico permiten sostener, desde una reflexión de carácter teórico-analítico, que el acompañamiento pedagógico constituye una estrategia formativa compleja que requiere claridad conceptual, coherencia institucional y una comprensión situada de la práctica docente, estas bases teóricas ofrecen el soporte necesario para el análisis desarrollado en los apartados posteriores del artículo.

METODOLOGÍA

El artículo se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter teórico-analítico, orientado a la reflexión crítica y a la interpretación de literatura académica especializada sobre acompañamiento pedagógico y desarrollo profesional docente, no se realizó trabajo de campo ni recolección de datos empíricos, dado que el propósito del estudio consistió en analizar, integrar y problematizar aportes conceptuales y evidencia secundaria provenientes de investigaciones previas, con el fin de construir una comprensión situada y relacional del acompañamiento pedagógico como estrategia formativa.

El proceso metodológico se sustentó en el análisis documental de fuentes académicas seleccionadas de manera intencional, esta selección se realizó a partir de criterios como: pertinencia temática, actualidad y relevancia teórica, dando prioridad a artículos científicos, revisiones sistemáticas y textos teóricos publicados entre 2019 y 2025 especialmente en revistas indexadas, o aquellas vinculadas al campo de la educación y la formación docente en contextos latinoamericanos. El procedimiento de análisis, consistió en una lectura comprensiva e interpretativa de los textos seleccionados orientada a la identificación de categorías conceptuales recurrentes, convergencias, tensiones y aportes relevantes para la comprensión del acompañamiento pedagógico. Partiendo de este proceso se establecieron relaciones entre distintos enfoques revisados, tratando de articular perspectivas sobre formación docente reflexiva, mentoría, liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizaje sin pretender establecer generalizaciones empíricas ni modelos prescriptivos.

Dicho análisis se centró en la construcción de una reflexión teórica fundamentada en la literatura revisada, cuyo propósito es aportar elementos conceptuales que permitieran resignificar el acompañamiento pedagógico desde una perspectiva formativa y ética. Esta mirada metodológica buscó fortalecer el rigor analítico del artículo y delimitar con claridad su naturaleza como reflexión teórica, evitando formulaciones de estudios empíricos basados en medición o intervención de campo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis desarrollado permite afirmar que el acompañamiento pedagógico se configura como una práctica formativa de alto potencial para el desarrollo profesional docente cuando se comprende más allá de enfoques instrumentales o meramente administrativos, en este sentido, el acompañamiento adquiere mayor sentido cuando se orienta a la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica y se sostiene en procesos de retroalimentación formativa, en lugar de operar como inspección o verificación del desempeño, bajo estas condiciones, el docente no se posiciona como receptor pasivo de indicaciones externas, sino como sujeto profesional capaz de interpretar su propia práctica, discutirla con otros y transformarla de manera gradual, reconociendo que la mejora pedagógica no se produce por imposición, sino por comprensión reflexiva de la experiencia.

Asimismo, se evidencia que la claridad conceptual en torno a tutoría, mentoría y acompañamiento pedagógico resulta fundamental para evitar confusiones que suelen obstaculizar su implementación efectiva en las instituciones educativas, mientras la tutoría y la mentoría se vinculan con etapas específicas de la trayectoria docente, particularmente la formación inicial y los primeros años de inserción profesional, el

acompañamiento pedagógico se define como un proceso transversal y continuo que acompaña el desarrollo profesional a lo largo del tiempo, cuando estas distinciones se diluyen, se mezclan funciones, se incrementan cargas burocráticas y se debilita el sentido formativo de los procesos, situación que se traduce en tensiones institucionales donde el acompañamiento es percibido como auditoría o fiscalización más que como apoyo pedagógico.

El análisis también permite identificar que la efectividad del acompañamiento pedagógico depende en gran medida de las condiciones institucionales que lo sostienen, especialmente de un liderazgo directivo orientado al aprendizaje docente y de una cultura organizacional basada en la confianza, de igual manera, se observa que los efectos del acompañamiento sobre los aprendizajes estudiantiles no se producen de manera inmediata ni directa, sino que están mediados por transformaciones progresivas en la práctica docente, esto sitúa al acompañamiento como un proceso de cambio gradual y acumulativo, más que como una intervención de impacto rápido.

Estos hallazgos dialogan con los planteamientos de Leiva-Guerrero y Vásquez (2019), quienes sostienen que el liderazgo pedagógico se redefine cuando se desplaza de la fiscalización hacia el acompañamiento, reorganizando las relaciones de poder y las formas de interacción al interior de la escuela. Desde esta perspectiva, el acompañamiento se legitima cuando es vivido como una oportunidad de aprendizaje profesional y no como un mecanismo sancionatorio, en coherencia con ello, Vega Carrera (2025) muestra que el acompañamiento es valorado positivamente por los docentes cuando los directivos se involucran con coherencia pedagógica, sostienen climas de confianza y facilitan el diálogo profesional, Valencia Vargas et al. (2024) refuerzan esta idea al señalar que el acompañamiento ejercido por los directivos contribuye a la mejora de la práctica pedagógica cuando se centra en el aprendizaje docente y en la retroalimentación constructiva, Rodríguez-Castro (2024) aporta un matiz relevante al evidenciar que incluso en sistemas educativos con una fuerte tradición supervisora es posible resignificar la supervisión como acompañamiento formativo, siempre que el proceso se oriente al apoyo continuo y no a la evaluación puntual.

Desde la evidencia empírica, las revisiones sistemáticas permiten sostener que el acompañamiento pedagógico se asocia a mejoras en el desempeño docente, aunque no de manera homogénea ni automática, Vela Shupingahua (2023) identifica una relación consistente cuando el acompañamiento promueve retroalimentación formativa y reflexión sobre la práctica, aunque advierte limitaciones metodológicas que dificultan explicar los mecanismos que producen dichos resultados, de manera complementaria, Quispe Cárdenas et al. (2025) destacan la diversidad conceptual en este ámbito y abogan por implementar enfoques sistémicos que incorporen la formación de los docentes, el liderazgo y la cultura institucional para comprender qué prácticas se están utilizando como acompañamiento pedagógico y cuáles son sus verdaderos efectos, lo cual evita una simplificación a modo de receta generalizada.

Los estudios empíricos recientes contribuyen a explicar con mayor claridad la mediación causa-efecto del acompañamiento pedagógico, Félix Tipián et al. (2025) muestran que el impacto del acompañamiento en los aprendizajes estudiantiles en educación secundaria se produce de manera mediada, a través de cambios en la planificación, la metodología y la evaluación docente, es decir, el acompañamiento no actúa directamente sobre el rendimiento del estudiante, sino sobre la práctica del docente, y es esta transformación la que modifica las condiciones de aprendizaje. En otra línea, Mejía-Janampa et al. (2025) señalan que el acompañamiento resulta más eficaz cuando se ajusta al contexto institucional y cuando el profesorado participa activamente en la construcción de soluciones pedagógicas, lo que refuerza la idea del acompañamiento como práctica relacional y situada, y no como imposición técnica externa.

El marco teórico permite comprender por qué estas mediaciones resultan plausibles, los aportes de Dewey (2007) y Schön (1998) permiten entender la reflexión como una forma de pensar profesionalmente la experiencia en contextos complejos e inciertos, mientras que Freire (2015) amplía esta comprensión al situar

la práctica docente en una dimensión ética y política, recordando que enseñar implica leer críticamente la realidad y asumir compromisos con su transformación. En consonancia con estos planteamientos, Bolívar-Osorio (2019) sostiene que investigar la práctica pedagógica legitima el conocimiento producido en la institución escolar, por lo que el acompañamiento formativo puede entenderse como un dispositivo que habilita la producción de saber profesional situado, esto explica por qué, cuando el acompañamiento se reduce a control, se empobrece la reflexión y se debilita el aprendizaje profesional.

En relación con los dispositivos de tutoría y mentoría, Valencia Aguirre et al. (2020) y Flores-Lueg (2024) muestran que los procesos reflexivos se profundizan cuando la tutoría promueve la problematización de la experiencia y la articulación entre teoría y práctica, mientras que Rekalde Rodríguez y Mendia Urrutia (2020) destacan la mentoría como un apoyo horizontal relevante en los procesos de inserción profesional, no obstante, Latorre et al. (2020) advierten que estos dispositivos pueden instrumentalizarse cuando se subordinan a lógicas de aseguramiento centradas en la certificación, por lo que el desafío no consiste únicamente en implementarlos, sino en preservar su sentido formativo y evitar que se conviertan en procedimientos de cumplimiento administrativo.

Finalmente, en la dimensión colectiva, los aportes de Wenger (2001) y Hargreaves y Fullan (2014) permiten comprender el acompañamiento pedagógico como una práctica relacional que fortalece el capital profesional cuando se integra en comunidades de aprendizaje, redes y procesos de toma de decisiones compartidas, la colaboración entre directores y maestros favorece el desarrollo profesional y la inclusión en tiempos de crisis, según la evidencia empírica presentada por Queupil Quilamán et al. (2021), por otro lado, Ormeño-Cárdenas et al. (2024) demuestran que la permanencia en las redes docentes depende de dinámicas colaborativas que apoyan el aprendizaje colectivo y la identidad profesional. Estos descubrimientos refuerzan la idea de que el acompañamiento pedagógico no debe ser entendido como una práctica aislada, sino como parte de una cultura institucional que valora el aprendizaje profesional continuo.

Como limitación, es necesario reconocer que, al tratarse de una reflexión teórica, los resultados dependen del alcance y la diversidad conceptual de la literatura revisada, y que la heterogeneidad metodológica reportada por las revisiones sistemáticas exige cautela al establecer generalizaciones, aun así, el análisis permite sostener una relación interpretativa de mediación causa-efecto, en la que el acompañamiento formativo favorece procesos de reflexión y retroalimentación, estos transforman gradualmente la práctica docente y, a través de dicha transformación, se generan mejoras en las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Todo indica entonces que el acompañamiento pedagógico se vuelve más efectivo cuando se integra en proyectos institucionales coherentes, se sostiene en el tiempo, cuenta con liderazgo pedagógico orientado al aprendizaje docente y dispone de espacios reales para el trabajo colaborativo.

CONCLUSIONES

Las conclusiones del presente artículo permiten afirmar que el acompañamiento pedagógico se configura como una estrategia formativa central para el desarrollo profesional docente cuando se concibe desde una perspectiva integradora, situada y relacional, y no como un procedimiento técnico orientado al control o la supervisión administrativa, en coherencia con el objetivo general planteado, la reflexión teórica desarrollada evidencia que el sentido formativo del acompañamiento se fortalece cuando este se orienta a la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica y se sostiene en procesos de retroalimentación contextualizada, que reconocen al docente como sujeto profesional activo y productor de conocimiento pedagógico, desde este enfoque, los resultados no derivan de mediciones empíricas directas, sino del análisis conceptual y de la articulación interpretativa de la literatura especializada revisada.

En relación con los objetivos específicos, el análisis confirma que la reducción del acompañamiento pedagógico a prácticas de fiscalización constituye una de las principales limitaciones para su efectividad formativa, ya que debilita la autonomía docente y genera resistencias institucionales que obstaculizan la

mejora pedagógica, asimismo, la articulación de aportes conceptuales sobre formación docente reflexiva, tutoría, mentoría y liderazgo pedagógico permite comprender que el acompañamiento adquiere mayor coherencia cuando se diferencia claramente de otros dispositivos formativos y se integra como un proceso continuo a lo largo de la trayectoria profesional docente, evitando intervenciones fragmentadas o de corto alcance.

Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis del estudio, ya que demuestran que el acompañamiento pedagógico es más efectivo cuando se incluye en proyectos institucionales coherentes, tiene un liderazgo pedagógico que se enfoca en el aprendizaje de los educadores y se mantiene a largo plazo como parte de una cultura profesional de aprendizaje. En este contexto, el acompañamiento no aparece como una acción autónoma, sino como una práctica formativa que vincula la reflexión individual con el aprendizaje grupal y las decisiones pedagógicas conjuntas, propiciando cambios graduales en la labor docente.

En concordancia con la evidencia empírica analizada en la literatura, se establece que los efectos del acompañamiento pedagógico en los aprendizajes de los estudiantes están mediados por cambios graduales en la planificación, la metodología y la evaluación del docente, esto confirma que su impacto no es inmediato ni directo, sino acumulativo y contextual, este resultado refuerza la necesidad de abandonar expectativas de resultados rápidos y de comprender el acompañamiento como un proceso profesional en desarrollo, que requiere continuidad, confianza y condiciones institucionales favorables para desplegar su potencial formativo.

El artículo concluye que resignificar el acompañamiento pedagógico implica asumirlo como una práctica ética, pedagógica y política orientada a la mejora educativa sostenida, especialmente en contextos latinoamericanos atravesados por desigualdades estructurales y presiones administrativas, desde esta mirada, el acompañamiento pedagógico se proyecta como un eje estratégico para fortalecer la identidad profesional docente, consolidar comunidades de aprendizaje y promover culturas escolares centradas en el aprendizaje, abriendo líneas de reflexión e investigación que permitan seguir profundizando su comprensión y su implementación con sentido formativo.

REFERENCIAS

- Bolívar-Osorio, R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, (51), 9–22.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (ed. en español). Paidós.
- Félix Tipián, L. E., Flores Arriola, A. L., & Muñoz Félix, A. P. (2025). Impacto del acompañamiento pedagógico docente en el desempeño de estudiantes de secundaria en el contexto latinoamericano: Un análisis sistemático. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15610989>
- Flores-Lueg, C. (2024). Procesos reflexivos promovidos en el futuro profesorado, en perspectiva de docentes que ejercen la acción tutorial en el prácticum. *Perspectiva Educativa*, 63(3), 164–187. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.63-iss.3-art.1485>
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido* (ed. en español). Siglo XXI Editores.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Latorre, M., Vergara, C., Morales, M. A., Orbeta, A., Escobar, C., & Quiroga, M. (2020). Prácticas de acompañamiento de profesores tutores en carreras de pedagogía: Análisis de los dispositivos de aseguramiento y certificación de la calidad de los aprendizajes terminales. *Calidad en la Educación*, (53), 182–218. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.791>
- Leiva-Guerrero, M. V., & Vázquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225–251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>

- Mejía-Janampa, M., Solis-Trujillo, B. P., Huamancha-Aguilar, M. M., & Vargas-Pimentel, R. (2025). Acompañamiento pedagógico del docente en las escuelas de educación básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 89–100. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.583>
- Muñoz, D. M. C., & Rodríguez, Y. A. O. (2023). Estrategias de acompañamiento pedagógico en el desempeño docente. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1917–1929. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.639>
- Ormeño-Cárdenas, V., Llanquileo-Aranda, E., & Sandoval-Molina, S. (2024). Factores de participación y permanencia en las redes de profesores(as) de inglés en la Región de Los Lagos: Desarrollo profesional docente en comunidades de aprendizaje. *Perspectiva Educacional*, 63(3), 188–213. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.63-iss.3-art.1380>
- Queupil Quilamán, J. P., Cuenca Vivanco, C., & Maldonado Díaz, C. (2021). Colaboración entre docentes y directivos: Estudio de caso del desarrollo profesional e inclusión en pandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 207–223. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200207>
- Quispe Cárdenas, H. R., Morales Ramírez, I. V., & Montenegro Lozada, A. D. J. (2025). Impacto del acompañamiento y monitoreo pedagógico en la educación: Una revisión sistémica de los últimos 15 años. *Aula Virtual*, 6(13), e449. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15389651>
- Rekalde Rodríguez, I., & Mencia Urrutia, A. (2020). La mentoría en el impacto académico del profesorado novel de la UPV/EHU. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 191–213. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200191>
- Rodríguez-Castro, F. X. (2024). El acompañamiento pedagógico como estrategia de supervisión y apoyo docente para el sistema educativo de Puerto Rico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3), 95–123. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.657>
- San Martín Cantero, D., San Martín Aedo, R., Pérez Morales, S., & Bórquez Mella, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1–24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Torres Sánchez, A. Y. (2025). Eficacia de la supervisión y acompañamiento pedagógico en la eficiencia educativa. *Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe*, 2(1), 529–557. <https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v2i1.201>
- Valencia Aguirre, A. C., Prieto Quezada, M. T., & Carrillo Navarro, J. C. (2020). La tutoría en la formación inicial como *self-study*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 195–211. <https://doi.org/10.35362/rie8213598>
- Valencia Vargas, E., Barinotto León, V. M., Córdova García, U., Borjas Espíritu, E., & López Castillo, C. A. (2024). Acompañamiento pedagógico del directivo: Una estrategia para la mejora de la práctica pedagógica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 93–104. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.707>
- Vega Carrera, J. J. (2025). Liderazgo directivo y acompañamiento pedagógico desde la percepción de los docentes en instituciones educativas. *Revista InveCom*, 5(4), e504041. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14787970>
- Vela Shupingahua, N. (2023). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente: Una revisión sistemática. *Revista Científica UISRAEL*, 10(3), 129–148. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n3.2023.941>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.