



## Acompañamiento docente como herramienta de construcción

Recepción: 17/09/2009 Revisión: 06/11/2009 Aceptación: 27/01/2010



**Francisco Adolfo Batlle Rois-Méndez.** ([Ver resumen curricular](#))  
Profesor Titular de la Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Coordinador del Programa de Estudios Avanzados Continuos.  
Correo electrónico: [francisco.batlle@urbe.edu](mailto:francisco.batlle@urbe.edu)

### Resumen

El propósito de este ensayo es reflexionar en torno al acompañamiento docente para desarrollarlo de forma pertinente, como una herramienta para la construcción de una educación de calidad sustentada en valores y cónsona con la realidad local y universal que exige transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales que se traduzcan en bien común. Asimismo, se reflexiona acerca del mal uso del acompañamiento docente, direccionado hacia la consolidación de modelos anacrónicos o de tendencias educativas en desuso, convirtiéndolo en un arma de destrucción de la calidad educativa. Se hace una revisión retrospectiva de la realidad educativa venezolana, y latinoamericana, de finales del siglo XX y se compara con la educación actual, dilucidando poco avance. Finalmente, se analizan algunos principios andragógicos y se proponen competencias de liderazgo compartido y resonante como herramientas para el desarrollo de un acompañamiento docente constructivo.

**Palabras Clave:** Acompañamiento, constructivismo, andragogía, liderazgo.

### Teaching accompaniment as construction tool

#### Abstract

The purpose of this essay is to reflect over the teaching accompaniment to develop it on an appropriate way, as a quality education's construction tool, underpinned by values and in harmony with local and universal reality that requires political, social, economic and cultural changes that translate into common good. It also thinks over the misuse of the teaching accompaniment, directed towards strengthening anachronistic models or educational trends in disuse, making it a weapon of destruction of educational quality. It is a retrospective review of the educational reality in Venezuela and Latin America in the late twentieth century and compared with the current education, little progress elucidated. Finally, discusses some andragogical principles and proposes shared and resonant leadership skills as tools for developing a constructive teaching accompaniment.

**Keywords:** Accompaniment, constructivism, andragogy, leadership.



## Accompagnamento docente come strumento di costruzione

### Riassunto

Il proposito di questo saggio è la riflessione sull'accompagnamento docente per svilupparlo in modo appropriato, come uno strumento per la costruzione di un'educazione di qualità basata in valori e secondo la realtà locale ed universale la quale richiede trasformazioni politiche, sociali, economiche e culturali per il bene comune. Inoltre, si riflette sull'uso inappropriato dell'accompagnamento docente, mirato verso la consolidazione di modelli anacronici o di tendenze educative obsolete, trasformandolo in un'arma di distruzione della qualità educativa. Una revisione retrospettiva della realtà educativa venezuelana e sudamericana di fine del XX mo secolo viene fatta e la si paragona con l'educazione attuale, accennando scarso progresso. Finalment, vengono analizzati principi andragogici e vengono proposte competenze di leadership condivisa e risonante come strumenti per lo sviluppo di un accompagnamento docente costruttivo.

**Parole chiavi:** Accompagnamento, costruttivismo, andragogia, leadership.

### Introducción

El estudio de las Teorías del Aprendizaje permite señalar que antes del siglo XIX los esfuerzos por indagar sobre el proceso educativo se centraban en la transmisión de los conocimientos **verdaderos** del maestro hacia la mente **vacía** del alumno quien, por imitación y repetición, debía aceptarlos, memorizarlos e incluirlos en su esquema mental. Sin embargo, a finales del siglo XIX surgen dos corrientes, la conductista y la cognoscitivista, que sentaron las bases de la Psicología del Aprendizaje. Posteriormente, se realizaron estudios tomando elementos propios de ambas tendencias. De esta forma, surgen los creadores de otras corrientes que son denominados eclécticos ya que no se polarizaban por el conductismo o por el cognoscitivismo.

Estas consideraciones sirven de introducción para tratar de dilucidar la interrogante que hoy se presenta: **¿Es el acompañamiento docente una herramienta de construcción?**, ya que, doscientos años después, la educación, en la práctica, ha hecho pocos avances.

Esta afirmación se visualiza en la parábola de Pérez-Esclarín (2004): **La escuela del ayer**, en la cual el autor nos relata la historia de un hombre que durmió cien años y que al despertar se sintió perdido en un mundo de avances científicos y tecnológicos que no conocía ni comprendía, corrió desesperado de un lado a otro hasta que a lo lejos vio algo familiar, algo que no había cambiado, que se había mantenido inmutable con el paso del tiempo, y sí... efectivamente... era la escuela.

Aunque a simple vista pareciese que se inicia el ensayo con una visión pesimista del hecho educativo... nada más lejos de su intención... Pero una visión optimista tampoco permite tapar el sol con un dedo. Existe una realidad que se debe aceptar y, partiendo de ella, identificar fortalezas y oportunidades de mejora para iniciar el camino hacia la construcción colectiva de un proceso de calidad educativa que se traduzca, a la vez, en



bien común. Por su parte, un movimiento en pro de la elevación de los niveles de calidad de la educación debería iniciarse con un esfuerzo clarificador del concepto de calidad y sus implicaciones.

### 1. Acompañamiento docente y calidad educativa

Una primera aproximación define la calidad educativa partiendo de la permanente y tradicional referencia a una **buena educación**, a un **buen plan de estudios** o a una **buena escuela**, haciéndose partícipe del período de euforia planificadora y desarrollista de los años sesenta que echó raíces tan profundas que, casi cincuenta años después, aún sigue vigente.

En tal sentido, Diez y Beeby citados en Vega (2004), coinciden al afirmar que la calidad se atribuye a la acción de los factores cualitativos, es decir, aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente, o presentan serias dificultades a la cuantificación y que estos elementos están relacionados fundamentalmente con los procesos que determinan la llamada eficacia interna del sistema o calidad de la educación.

Sobre la base de estos planteamientos, el **Acompañamiento docente** tiene como propósito la facilitación de insumos para que los docentes construyan estrategias que viabilicen un aprendizaje significativo, en un contexto de comunicación horizontal. Sin embargo, en este punto surgen otras interrogantes:

- ¿Es necesario el acompañamiento docente?
- ¿Quién desarrolla el acompañamiento docente?
- ¿Los docentes acompañan a otros docentes?
- ¿Quién lidera el proceso de acompañamiento?
- ¿Quién acompaña y quién es acompañado?

Entre muchas otras interrogantes que se pueden presentar.

### 2. Acompañamiento docente: avance educativo o necesidad antigua de liderazgo

Para finales del siglo pasado, en Venezuela, según Linares (1998), se determinó que los docentes no desarrollaban para nada sus capacidades creativas. Las escenas de clases aburridas se repetían por igual en países vecinos, lo cual significaba que el problema era complejo. Apoyando esta tesis, Constanza y Fras (1998) señalaban que el país necesitaba un docente que tuviese confianza en sí mismo, que leyera, escribiera, investigara, soñase y fuese comunicativo; que no se limitara a transmitir conocimientos sino que fuese generador de cambios, creativo, innovador y que tuviese sensibilidad para descubrir las aptitudes de sus alumnos.



Asimismo, Santamaría (1998) definió al docente venezolano de fines del siglo XX como aquel que tenía los sentidos y la sensibilidad castrados: no vibraba, no gustaba, no oía, no convivía con sus alumnos porque sólo estaba pensando en cubrir los contenidos. Al respecto, Gardié (1998) señalaba que el docente venezolano no había sido capaz de aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece su propio cerebro para el desarrollo del potencial creativo. Es aquí, como en las películas, que podemos decir: ***cualquier parecido con la realidad es simple coincidencia.***

Los autores citados coinciden al caracterizarnos a nosotros, docentes venezolanos, descontextualizados de los paradigmas emergentes que sustentan la educación actual. Docentes que no facilitamos la construcción de aprendizajes significativos sobre la base de las experiencias previas e intereses de los participantes, ni mediamos entre estos aprendizajes previos y los que se van a construir sino que, por el contrario, nos limitamos a informar sobre un tema específico siguiendo los aspectos normativos de la asignatura, área o ***proyecto***, sin operativizar la planificación estratégica ni los postulados de los actuales paradigmas educativos.

Partiendo de esta realidad, es imposible que se pretenda hablar de avances educativos sin antes considerar la realidad de las aulas. No se puede definir la calidad como una utopía teórica, se debe definir desde el día a día de la educación, desde las necesidades y expectativas de los docentes, los cuales deben seguir fortaleciendo sus competencias y, a la vez, identificar sus oportunidades e ir cerrando brechas con el acompañamiento de sus pares y de sus supervisores... en fin, un trabajo en equipo de 360°.

Por otra parte, Cárdenas (1995) señalaba que los estudiantes solían ser considerados en la práctica como receptores de enseñanza y que los docentes tampoco habían actuado con suficiente margen de libertad, acorde con la necesaria autonomía de juicio que deben tener quienes son profesionales.

A su vez, Odremán (1997) establecía que los abultados índices de fracaso educativo; las importantes deficiencias en la formación de quienes lograban culminar alguno de los niveles, así como los elevados índices de deserción y repitencia, constituían la más contundente evidencia de la urgente necesidad de acometer la reforma de la educación. Nuevamente: ***cualquier parecido con la realidad es simple coincidencia.***

Este acto de contrición que estamos haciendo, acrecienta las interrogantes antes mencionadas:

- ¿Es necesario el acompañamiento docente?
- Quién desarrolla el acompañamiento docente?
- ¿Los docentes acompañan otros docentes?
- ¿Quién lidera el proceso de acompañamiento?



- ¿Quién acompaña y quién es acompañado?

La situación planteada hace diez años aún está vigente y refleja la realidad actual de la educación venezolana, donde la creatividad y la innovación, como elementos fundamentales para la transformación de la práctica docente, no responden a las exigencias ni a las necesidades de quienes construyen su aprendizaje, siendo un obstáculo para alcanzar la calidad educativa. El uso de estrategias innovadoras debe ser el norte del acompañamiento docente en todos los niveles y modalidades, de modo que respondan a los intereses específicos de los niños y niñas, dentro de su contexto local y en función de las políticas educativas y económicas nacionales, regionales y locales, siempre y cuando estas vayan direccionadas al bien común del colectivo.

### 3. Acompañamiento docente: realidad educativa venezolana

La educación no consiste solamente en transmitir conocimientos, sino en proporcionar al individuo un conjunto de situaciones de aprendizaje que contribuyan al crecimiento integral del alumno y que estimulen el desarrollo de procesos cognoscitivos que faciliten la comprensión y transformación del mundo que lo rodea. Por tal razón, el acompañamiento docente no debe limitarse a impartir información sino que debe desarrollar en el aprendiz una serie de destrezas pertinentes al proceso de construcción del conocimiento.

En Venezuela, la educación ha descuidado la función formativa y creativa, ya que se ha limitado a labores de información, además está desvinculada de las necesidades sociales y, la baja calidad profesional del docente y la desactualización de planes y estrategias, entre otros, son ingredientes que deben analizarse cuando se habla del acompañamiento docente.

Lo anterior demuestra que los cambios no se decretan y que deben ser producto de una legítima disposición individual que implique compromiso. Si bien es cierto que en el ámbito educativo orbitan las modernas teorías de aprendizaje y se diserta constantemente sobre la efectividad y pertinencia de cada una, también es cierto que tales enfoques no se operativizan en la práctica docente y se maneja un doble discurso en el cual lo que se expresa verbalmente dista grandemente de las acciones y estrategias desarrolladas por el docente-facilitador-mediador.

Es aquí donde se vislumbra una respuesta a la interrogante que hoy he planteado, es aquí donde podemos darnos cuenta que en nuestro compromiso esta el poder de decidir si el **Acompañamiento docente** es una **herramienta de construcción** o un **arma de destrucción**. El cambio del docente tradicional, transmisor de informaciones, a un docente innovador que motive al participante hacia el desarrollo de competencias que le permitan reflexionar y desarrollar su creatividad, es el punto de partida para las transformaciones culturales, sociales, políticas y económicas que el país exige en este momento coyuntural de comienzos del nuevo milenio.

Sin embargo, el compromiso para asumir el acompañamiento docente como un apostolado éticamente responsable es sólo el inicio. Quienes asumamos este reto debemos formarnos como investigadores educativos y sociales, esforzándonos día a día



a profundizar en nuestros conocimientos en diferentes áreas: enfoques y teorías del aprendizaje, planificación por proyectos, proyectos pedagógicos: bien sean de aula (PPA) o de aprendizaje (PA), o plantel (PPP) o educativos integrales comunitarios (PEIC), tendencias gerenciales, liderazgo y andragogía, entre otros.

#### 4. Acompañamiento docente, andragogía y liderazgo

Es necesario analizar esta última área, la andragogía, ya que es uno de los puntos críticos del acompañamiento docente, sobre todo cuando somos los maestros quienes acompañamos a otros maestros y queremos extrapolar el modelo pedagógico en la formación de nuestros colegas **adultos**.

En este sentido, la educación escolarizada ha contribuido en parte a que el **adulto** sea un ente pasivo, como resultado de una educación en la cual no se le estaba dado intervenir para expresar sus necesidades y motivaciones concretas, mucho menos para decidir qué y cómo deseaba aprender. Al respecto, Torres, Fermín, Piñero y Arroyo (2004) señalan que la andragogía, o arte de enseñar a los adultos, da la oportunidad para que el adulto que desee aprender, tome parte activa en su propio aprendizaje e intervenga en la planificación, realización y evaluación de las actividades de aprendizaje en condiciones de igualdad con los otros participantes y el facilitador.

Por su parte, Adam (2000) afirma que la operatividad de la educación de adultos se fundamenta en la teoría o principios andragógicos de la horizontalidad y la participación. Ambos términos guardan significatividad para el acompañamiento docente ya que se relacionan con los programas de formación para la aplicación de innovaciones educativas.

Cuando asumimos el acompañamiento docente desde arriba, vertical, es cuando éste se convierte en arma de destrucción. Hay un proverbio anónimo que dice: **la vida es como un eco, si no te gusta lo que recibes, presta atención a lo que emites...** Por el contrario, si abordamos el acompañamiento como un proceso entre pares, horizontal, en el cual compartimos experiencias que nos enriquecen a todos, como equipo de trabajo; es en ese momento cuando el acompañamiento se transforma en herramienta de construcción. Es nuestra la decisión de abordar el acompañamiento docente desde una perspectiva constructiva o desde una perspectiva destructiva.

Si tomamos la primera opción, como es de esperar, debemos asumirla con el conocimiento que no es un proceso difícil pero si arduo, de paciencia, de compromiso, de caminar, en la mayoría de los casos, contra corriente, pero con la convicción que si erramos, aprendemos, rectificamos y seguimos en ese proceso constructivo, en el cual, partiendo de nuestra perspectiva como facilitadores del acompañamiento, que le da significación epistemológica y direccionalidad al aprendizaje, y conociendo la perspectiva de los que vamos a acompañar, sus conocimientos previos e intereses, que le dan significación psicológica al proceso y permite construir significados; logramos una síntesis negociada, consensuada, horizontal y participativa, que se traduce en la construcción de significados más complejos y adecuados.



Sobre la base de los planteamientos anteriores, se puede inferir que el problema del acompañamiento docente que se presenta en la actualidad, deriva de la aptitud, de la actitud y de la disposición, no sólo del individuo sino también de los equipos y del liderazgo asumido para fomentar y gestionar procesos tendientes a la generación de conocimiento pertinente y contextualizado.

### 5. A modo de conclusión: liderazgo para el acompañamiento docente

Las empresas que pretenden ser competitivas y, más aún, las que lo logran, basan su estrategia en Nonaka y Takeuchi (2002) cuando afirma que en una economía cuya única certidumbre es la incertidumbre, la mejor fuente para obtener ventajas competitivas duraderas es el conocimiento; y podríamos complementar esta frase agregando que en el ámbito educativo, este conocimiento debe ser producto de un acompañamiento docente que permita su fluidez a través de toda la estructura organizativa de la escuela, generando un liderazgo compartido que se traduzca en el cumplimiento de funciones que deriven en el logro de las metas planificadas.

Surge aquí otro de los elementos que hacen la diferencia entre un acompañamiento docente como herramienta de construcción o como arma de destrucción: **el liderazgo**. Quien asuma el acompañamiento docente como herramienta de construcción debe practicar un liderazgo innovador que impacte todos los sectores de la sociedad que hacen vida en la escuela.

Debemos evolucionar de un liderazgo autocrático a uno participativo, basado en el empowerment; de un liderazgo de élite, enquistado en la estructura organizativa vertical del sistema educativo, hacia un liderazgo compartido y resonante distribuido entre todos los **autores** del hecho educativo; de un liderazgo manejado por dimensiones cuantitativas, de corto plazo y preocupado sólo por la medición de cuánto sabemos, hacia uno de tipo cualitativo, con valores de largo plazo y cuyos índices sean orientados hacia el qué sabemos, cómo lo utilizamos, cómo nos sentimos con ello y cómo lo compartimos con nuestro entorno; fundamentado en las dimensiones del aprendizaje: ser, hacer, conocer y convivir.

Los líderes del acompañamiento docente como herramienta de construcción determinan una nueva dirección, definen hacia dónde debe ir el proceso y cómo debe ajustarse constantemente. Deben establecer una visión para el futuro y las estrategias para llegar allá. Quienes lideran el acompañamiento docente deben comunicar exitosamente su visión con palabras y con hechos a todos aquellos que necesitan comprenderla y creer en ella, para que puedan llevarla a cabo. Este es un proceso de unificación de propósitos. Luego los líderes deben buscar la forma de obrar con energía, inspirar y motivar a los docentes, de modo que cuando comiencen a marchar en la nueva dirección, tengan la energía de superar las barreras y realizar la visión.

En resumen, el líder del acompañamiento docente como herramienta de construcción puede definirse como aquel que posee competencias genéricas de logro y acción, de ayuda y servicio, de influencia, gerenciales, cognitivas y de eficacia personal que le permitan no sólo crear y articular una visión realista, creíble y atractiva sino también



definir estrategias globales para el logro de ese sueño, dentro de una escuela concebida como organización horizontal que respete la diversidad y las relaciones interpersonales, garantizando un liderazgo ético encaminado hacia el bien común y la responsabilidad social.

Finalmente, es importante destacar que el cambio es una decisión personal y quien asuma el acompañamiento docente como herramienta de construcción debe ser insistente y paciente, capaz de desarrollar el perfil anteriormente descrito; de lo contrario, se estará asumiendo el acompañamiento docente como arma de destrucción.

### Referencias bibliográficas

- Adam, F. (2000). **Andragogía. Ciencia de la educación de adultos**. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Benavides, O. (2002). **Competencias y competitividad**. Diseño para Organizaciones Latinoamericanas. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Constanza, A. y Frías, A. (1998). **Perfil del educador**. Diario El Tiempo. Bogotá, 20 de Noviembre de 1998, p. 11.
- Cárdenas, A. (1995). **Plan de acción del ministerio de educación**. Caracas: Ministerio de Educación.
- Gallego, R. (2001). **Discurso sobre constructivismo, nuevas estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales**. Colombia. Editorial Cooperativa del Magisterio.
- Gardié, O. (1998). **Segundo encuentro nacional de creatividad y educación**. Maracay: Instituto Pedagógico de Maracay.
- Linares, Y. (1998). **Maestros aburridos abundan en nuestras Escuelas**. Diario El Nacional. Caracas, 24 de Noviembre de 1998, p. C1.
- Odremán, N. (1998). **¿Cuántas caras tiene la escuela venezolana?** Diario El Nacional. Caracas, 1º de Octubre de 1997, p. C4.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (2002). **la empresa creadora de conocimiento**. México: Harvard Business Review.
- Pérez-Esclarín, A. (2004). **Educar para humanizar**. Caracas: Narcea, S.A.
- Poole, B. (2006). **Docentes del siglo xxi. cómo desarrollar una práctica docente competitiva**. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Santamaría, Y. (1998). **Foro sobre perfil del educador**. Diario El Tiempo. Bogotá, 20 de Noviembre de 1998, p. 11.





Torres, M.; Fermín, I.; Piñero, M. y Arroyo, C. (2004). **La praxis andragógica**. Mérida: Universidad de los Andes.

Vega, A. (2004). **Calidad de la educación universitaria y los retos del siglo xxi**. San José: Universidad de Costa Rica.