e-REVISTA MULTIDISCIPLINARIA DEL SABER
ISSN: 2960-2467

https://doi.org/10.61286/e-rms.v4i.493

Artículo Original

Más allá de la supervisión: acompañamiento pedagógico y transformación de la práctica docente, una revisión sistemática

Beyond supervision: pedagogical support and transformation of teaching practice, a systematic review

Irina Giovanna, Flores Poma[1]; Ubaldo, Cayllahua Yarasca[1]; Ana María, Goyas Baldoceda[2]; Wilfredo César, Salazar Mucha[3]; Kimberly Johana, Cárdenas Flores[4]; Jean Edward, Cárdenas-Flores[5]

(1) Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica, Perú.

(2) Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, Tarma, Perú.

(3) Instituto de Educación Superior Pedagógico Público José Crespo y Castillo, Huánuco, Perú.

(4) Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

(5) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Resumen

El acompañamiento pedagógico ha transitado de enfoques centrados en la supervisión y el control hacia perspectivas orientadas al desarrollo profesional y la transformación de la práctica docente. El objetivo de esta revisión sistemática fue analizar la evolución conceptual del acompañamiento pedagógico, sus estrategias, mecanismos de reflexión y retroalimentación, efectos sobre la práctica docente y condiciones para su carácter transformador. Se realizó una revisión sistemática siguiendo las recomendaciones de PRISMA 2020. La búsqueda en Scopus, Web of Science, SciELO y Dialnet permitió identificar 572 registros; tras eliminar duplicados, realizar el cribado y evaluar la elegibilidad, se incluyeron 30 artículos científicos en la síntesis cualitativa. Los resultados evidencian una evolución desde modelos de supervisión, seguimiento y rendición de cuentas hacia enfoques basados en colaboración, mentoría, liderazgo pedagógico y formación continua. Asimismo, la reflexión, la autorregulación y la retroalimentación emergen como mecanismos relevantes para convertir la evidencia sobre la práctica en decisiones de mejora. Los estudios también reportan transformaciones relacionadas con la renovación metodológica, el desarrollo profesional y el uso pedagógico de tecnologías. Sin embargo, su sostenibilidad depende de condiciones institucionales, liderazgo, formación, tiempo y recursos. Se concluye que el acompañamiento pedagógico adquiere carácter transformador cuando supera la lógica de vigilancia y se configura como un proceso reflexivo, colaborativo, contextualizado y sostenido de desarrollo profesional docente.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico; práctica docente; desarrollo profesional; retroalimentación; reflexión pedagógica.

Abstract

Pedagogical coaching has shifted from approaches centered on supervision and control toward perspectives oriented around professional development and the transformation of teaching practice. The objective of this systematic review was to analyze the conceptua l evolution of pedagogical coaching, its strategies, reflection and feedback mechanisms, its effects on teaching practice, and the conditions necessary for its transformative potential. A systematic review was conducted following the PRISMA 2020 guidelines. Searches in Scopus, Web of Science, SciELO, and Dialnet yielded 572 records; after removing duplicates, screening, and evaluating eligibility, 30 scientific articles were included in the qualitative synthesis. The findings reveal an evolution from models of supervision, monitoring, and accountability toward approaches grounded in collaboration, mentorship, pedagogical leadership, and continuous professional development. Likewise, reflection, self-regulation, and feedback emerge as key mechanisms for converting classroom evidence into actionable decisions for improvement. The reviewed studies also report transformations related to methodological renewal, professional development, and the pedagogical use of technologies. However, the sustainability of these outcomes depends on institutional conditions, leadership, training, time, and resources. It is concluded that pedagogical coaching becomes transformative when it moves beyond a surveillance logic and establishes itself as a reflective, collaborative, contextualized, and sustained process of teacher professional development.

Keywords: *pedagogical coaching; teaching practice; professional development; feedback; pedagogical reflection.*

Recibido/Received	04-08-2026	Aprobado/Approved	16-10-2026	Publicado/Published	18-10-2026

CC BY NC SA

Introducción

El acto de observar a un docente no implica de forma automática acompañarlo; esta distinción resulta clave para comprender la evolución del acompañamiento pedagógico en los sistemas educativos contemporáneos. Como evidencia la producción científica, se ha transitado desde modelos centrados en la supervisión, el seguimiento y el control hacia concepciones colaborativas que promueven el liderazgo pedagógico, la formación permanente y el desarrollo profesional docente (Horn Kupfer & Murillo, 2016; Paro, 2011; Rojas Bravo & Carrasco, 2021). En esta línea, el acompañamiento deja de concebirse como un mero mecanismo de verificación para constituirse en una práctica orientada a crear condiciones organizacionales e interpersonales que permitan analizar, reconstruir y optimizar la actuación pedagógica.

La investigación empírica también da cuenta de la diversidad de formas que adopta este proceso. Las propuestas de apoyo formativo, aprendizaje colaborativo, mentoría y asesoramiento técnico-pedagógico han ampliado el abanico de intervenciones sobre el desarrollo profesional (de Vasconcelos et al., 2016; Figueiredo & Campos, 2014; Santos et al., 2021; Taveras-Sánchez & López-Yáñez, 2023; Tomalá et al., 2023; Viana & Campos, 2017). Esta multiplicidad de enfoques confirma que el acompañamiento no responde a una estrategia única ni a una fórmula estandarizada, sino a un proceso dinámico cuya validez depende de las necesidades profesionales, las características institucionales y las condiciones particulares del contexto en que se despliega.

Asimismo, la literatura destaca la reflexión, la retroalimentación y la autorregulación como los principales mecanismos capaces de favorecer cambios sustantivos en la enseñanza. La metacognición y la autorregulación facilitan tanto el análisis reflexivo de la práctica como la posterior toma de decisiones y el reajuste de la acción didáctica (Lluch Molins & García, 2025; Portilho & Dreher, 2012; Quiroz et al., 2025; Soto et al., 2020; Torrano et al., 2017). Más recientemente, la incorporación del diálogo mediado por inteligencia artificial abre nuevas posibilidades para estimular el pensamiento reflexivo y el diseño de actividades de aprendizaje (López-Simó & Rezende Junior, 2025). De este modo, el potencial transformador del acompañamiento se consolida en la medida en que la información derivada del aula se transforma en diálogo, deliberación y reestructuración pedagógica.

No obstante, esta transformación plantea interrogantes cruciales sobre la eficacia y la sostenibilidad de las intervenciones. El liderazgo escolar, la formación continua, el respaldo institucional, la satisfacción docente, la disponibilidad de recursos y la articulación de modalidades virtuales condicionan las posibilidades reales de desarrollo profesional (Saavedra, 2014; Sáez et al., 2021; Sánchez & Aranda, 2022; Vergara et al., 2024). A su vez, la integración de tecnologías digitales exige distinguir con claridad entre el acompañamiento formativo y la vigilancia panóptica, especialmente cuando los dispositivos de monitorización corren el riesgo de replicar dinámicas de control bajo nuevas formas. En este sentido, la tecnología potencia las oportunidades de acompañamiento solo si responde a una intencionalidad pedagógica clara y respeta el criterio profesional del profesorado.

A pesar del incremento de la producción científica, persisten vacíos de conocimiento significativos relacionados con la comparación entre modelos de acompañamiento, la sostenibilidad a largo plazo de sus efectos y la identificación de las condiciones que facilitan cambios duraderos en la práctica docente. La heterogeneidad de estrategias y contextos dificulta determinar qué modalidades resultan más idóneas, para qué perfiles docentes y bajo qué condiciones institucionales específicas. Del mismo modo, la evidencia disponible no permite atribuir de forma aislada las mejoras observadas al acompañamiento, dado que este interactúa con factores como el liderazgo, la formación, la tecnología y el clima organizacional.

Por todo ello, resulta indispensable integrar y analizar críticamente la literatura científica para comprender cómo ha evolucionado el acompañamiento pedagógico, qué estrategias y mecanismos promueven la transformación de la enseñanza y qué factores determinan su sostenibilidad. En consecuencia, esta revisión sistemática tiene como objetivo analizar la evolución conceptual, las

modalidades estratégicas, los procesos de reflexión y retroalimentación, los efectos en la praxis docente y las condiciones condicionantes de un acompañamiento transformador, identificando convergencias, tensiones y vacíos en el corpus científico. De este modo, se busca trascender la visión tradicional de la supervisión para posicionar el acompañamiento como un proceso sistémico de desarrollo profesional orientado a la mejora continua de la educación.

Desde una perspectiva teórica, el acompañamiento pedagógico se define como un proceso de apoyo profesional que ha desplazado paulatinamente la noción de control administrativo para vincularse estrechamente con la formación, el liderazgo pedagógico y el desarrollo docente. Paro (2011) analiza sus orígenes asociados a la supervisión escolar y la evaluación externa; por su parte, Horn Kupfer y Murillo (2016) integran la influencia del liderazgo directivo en el compromiso profesional del profesorado, mientras que Rojas Bravo y Carrasco (2021) ofrecen una mirada crítica al visibilizar las tensiones entre liderazgo, rendición de cuentas y control institucional. Posteriormente, Moreira Roberto y Weinstein (2024) profundizan en la complejidad del liderazgo instruccional, y Perini y de Sá Barretto (2024) destacan la figura del coordinador pedagógico como agente clave de formación continua. Asimismo, Pesántez Palacios et al. (2025) aportan una perspectiva comparada sobre el acompañamiento de las prácticas pedagógicas en América Latina y el Caribe.

En su dimensión estratégica, el acompañamiento se articula a través de diversas modalidades de apoyo, cooperación, mentoría y formación. Figueiredo y Campos (2014) conciben el apoyo como un proceso educativo ajustado al desarrollo profesional, mientras que de Vasconcelos et al. (2016) lo vinculan con las políticas de formación continua. Viana y Campos (2017) y Santos et al. (2021) analizan el apoyo matricial como un mecanismo de cooperación técnico-pedagógica. En aportaciones más recientes, Taveras-Sánchez y López-Yáñez (2023) examinan el rol de la mentoría pedagógica, y Tomalá et al. (2023) proponen un modelo específico orientativo para el fortalecimiento del desempeño docente. Este conjunto de perspectivas evidencia que el acompañamiento no constituye una técnica aislada, sino una trama integrada de estrategias cuya pertinencia depende de las necesidades del profesorado y de la realidad institucional.

En la dimensión reflexiva y formativa, la acción de acompañar adquiere significado al posibilitar dinámicas metacognitivas, de autorregulación, retroalimentación y diálogo profesional. Portilho y Dreher (2012) y Torrano et al. (2017) fundamentan la vinculación entre la práctica pedagógica y los procesos de reflexión y autorregulación, al tiempo que Soto et al. (2020) conectan el desarrollo docente con la integración pedagógica de recursos digitales. Por su parte, Lluch Molins y García (2025), Quiroz et al. (2025) y López-Simó y Rezende Junior (2025) amplían el análisis hacia el impacto de la retroalimentación, las tecnologías de monitoreo y las interacciones mediadas por inteligencia artificial. Así, el acompañamiento adquiere un carácter transformador cuando la información obtenida sobre la práctica no permanece estática, sino que desencadena la deliberación, la toma de decisiones y el reajuste consciente de la intervención didáctica.

Finalmente, la literatura corrobora que el acompañamiento es un fenómeno contextual e institucional condicionado por las características del profesorado, las dinámicas de liderazgo, el respaldo organizacional y los recursos tecnológicos disponibles. Saavedra (2014) destaca la formación virtual como una vía para flexibilizar el desarrollo profesional; Sánchez y Aranda (2022) indagan sobre la satisfacción docente; Sáez et al. (2021) y Vergara et al. (2024) fundamentan la relevancia del liderazgo intermedio y las condiciones organizacionales; Lima et al. (2025) advierten críticamente sobre la necesidad de desvincular el acompañamiento de la vigilancia tecnológica; y Villatoro y Moreno-Tallón (2025) proyectan nuevas oportunidades a través de la inteligencia artificial y la educación inclusiva. En síntesis, el acompañamiento pedagógico debe comprenderse como un proceso relacional, reflexivo y contextualizado que promueve el desarrollo profesional mediante la articulación coherente entre estrategias, condiciones institucionales y tecnología con una intencionalidad genuinamente formativa.

Materiales y métodos

El presente estudio se desarrolló mediante un diseño de revisión sistemática de la literatura, orientado a analizar la evolución conceptual, las estrategias, los mecanismos de reflexión y las condiciones que inciden en el acompañamiento pedagógico y su relación con la transformación de la práctica docente. Todo el proceso metodológico se estructuró y ejecutó rigurosamente de acuerdo con los estándares y directrices estipulados en la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Esta metodología garantiza la reproducibilidad, transparencia y trazabilidad técnica en las fases de identificación, cribado, evaluación de elegibilidad y síntesis de la evidencia científica.

Estrategia de Búsqueda y Fuentes de Información

La búsqueda bibliográfica de la evidencia empírica y teórica se llevó a cabo mediante la consulta en cuatro bases de datos académicas de alto impacto y reconocido prestigio internacional: Scopus, Web of Science (WoS), SciELO y Dialnet. Para la formulación de las cadenas de búsqueda se seleccionaron y combinaron descriptores temáticos clave mediante el uso de operadores booleanos (AND, OR). Los términos principales incluyeron: "acompañamiento pedagógico", "acompañamiento docente", "mentoría", "desarrollo profesional", "retroalimentación" y"práctica docente". Se priorizaron publicaciones académicas originales que aportaran evidencia conceptual, metodológica o empírica sustantiva sobre el objeto de estudio.

Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar un riguroso proceso de selección documental, se definieron criterios normativos de inclusión y exclusión. Como criterios de inclusión, se consideraron únicamente artículos científicos publicados en revistas académicas arbitradas que abordaran de forma explícita el acompañamiento, el apoyo pedagógico o el desarrollo profesional docente, priorizando estudios con solidez y vigencia metodológica que resultaran pertinentes para comprender las transformaciones en la práctica pedagógica y que aportaran datos empíricos, marcos analíticos o propuestas teóricas aplicables al ámbito educativo.

Por su parte, los criterios de exclusión contemplaron la eliminación de registros duplicados entre las bases de datos consultadas, así como la omisión de documentos no alineados con la temática central, publicaciones pertenecientes a literatura gris sin revisión por pares o investigaciones con insuficiente detalle metodológico, redundancia de evidencias e imposibilidad técnica de responder a los objetivos y preguntas formulados en la presente revisión.

Proceso de selección e identificación

El proceso de selección documental se estructuró en cuatro fases secuenciales siguiendo los lineamientos metodológicos establecidos (Figura 1). En la fase de identificación, la búsqueda inicial en las bases de datos arrojó un total bruto de N = 572 registros, de los cuales se eliminaron n = 142 duplicados, obteniendo un corpus depurado de n = 430 trabajos. Durante el cribado, se inspeccionaron los títulos y resúmenes de estos registros, descartando n = 236 artículos por escasa alineación temática o incumplimiento de los criterios de inclusión, lo que permitió conservar n = 194 textos para la siguiente etapa. Posteriormente, en la fase de elegibilidad, los n = 194 artículos seleccionados se sometieron a una evaluación exhaustiva a texto completo, excluyendo n = 164 documentos debido a insuficiencia en los datos metodológicos, falta de pertinencia estricta o redundancia en las evidencias reportadas. Finalmente, tras aplicar todas las etapas de filtrado, la fase de inclusión determinó un corpus definitivo de n = 30 artículos científicos que cumplieron con la totalidad de exigencias técnicas y de rigor conceptual necesarias para su procesamiento.

Extracción de datos y síntesis cualitativa

Para el tratamiento de la información contenida en los 30 estudios incluidos, se diseñó y aplicó una matriz de revisión bibliográfica estructurada. Esta herramienta permitió registrar de manera

sistemática variables clave como la autoría, el año de publicación, la revista de procedencia, el enfoque metodológico, el aporte principal y los elementos conceptuales de mayor relevancia para la interpretación de la evidencia. Este procedimiento analítico permitió contrastar la evidencia disponible, identificando con precisión las convergencias, divergencias, tendencias emergentes y vacíos actuales en la investigación sobre el acompañamiento educativo.

Resultados

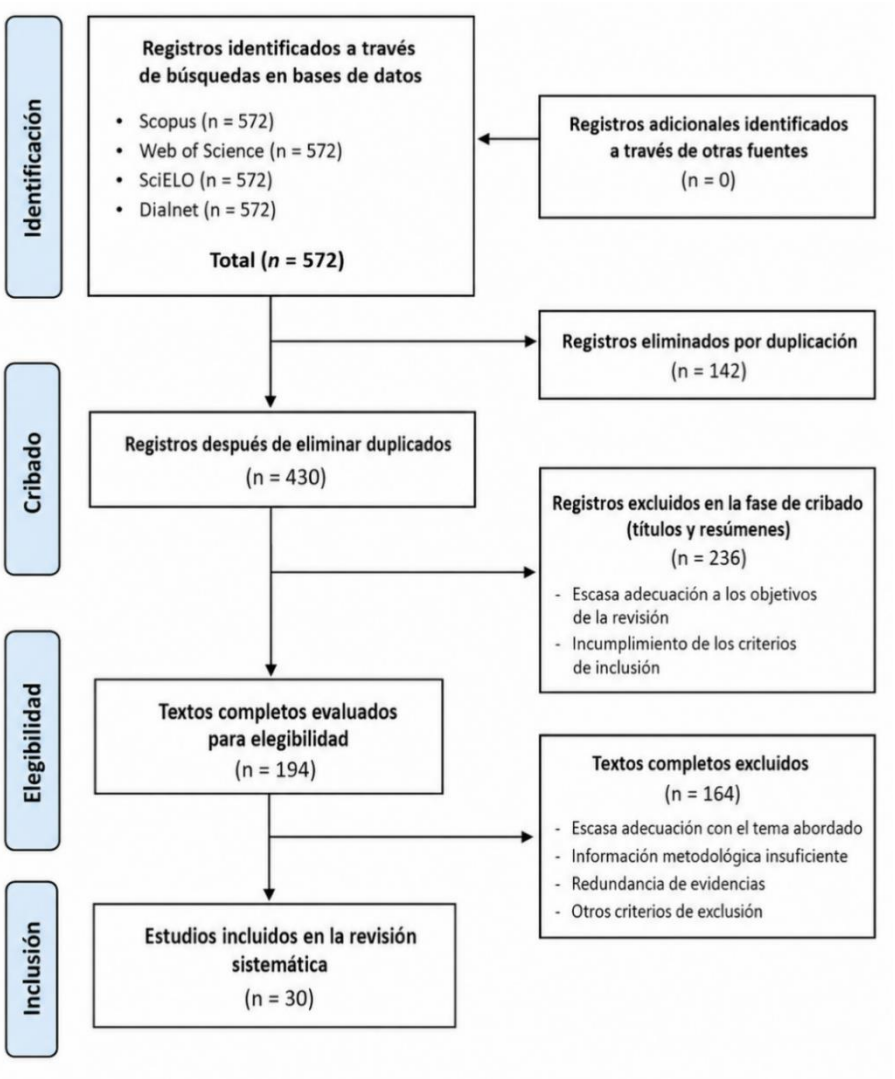

Figura 1. *Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios basado en las directrices PRISMA 2020*

El análisis y la sistematización cualitativa-temática de los 30 artículos científicos incluidos en el corpus documental permitieron cartografiar el estado del arte sobre el acompañamiento pedagógico y su articulación con la transformación de la práctica docente, revelando una transición conceptual desde enfoques de supervisión punitiva hacia procesos sistémicos de aprendizaje profesional que se estructuran en cuatro clústeres analíticos emergentes: la evolución conceptual del acompañamiento desde el control; la diversidad de estrategias para fortalecer la praxis; los mecanismos de reflexión, metacognición y retroalimentación; y los efectos transformadores sobre las prácticas pedagógicas junto a sus condiciones

de sostenibilidad.

Del control al desarrollo profesional: evolución conceptual del acompañamiento

Las evidencias sistematizadas apuntaban a que el acompañamiento pedagógico se está moviendo de una concepción controladora, supervisora y evaluativa hacia otra que da cuenta del desarrollo profesional, el liderazgo pedagógico y la formación continua (Tabla 1). El estudio de Paro (2011) sería representativo de la concepción que establece la relación de supervisión y evaluación externa, mientras que el estudio de Horn Kupfer y Murillo (2016) ponía de manifiesto una visión que vinculaba el liderazgo directivo con el compromiso profesional del profesorado; Rojas Bravo y Carrasco (2021) referían el hecho de que se evidenciaba la tensión existente entre acompañamiento y rendición de cuentas, por mientras que los de Moreira Roberto y Weinstein (2024), Perini y de Sá Barretto (2024) y los de Pesántez Palacios et al (2025) construían una orientación más pedagógica, contextualizada y formativa. Desde un punto de vista analítico, se evidencia un tránsito de la vigilancia de la práctica a la mediación del desarrollo profesional, aunque ambas lógicas pueden estar presentes en la vida de las instituciones educativas.

En el plano de la literatura lo que hay no es una única forma de conceptualizar el acompañamiento pedagógico (se desarrolla en contextos de supervisión, liderazgo, coordinación pedagógica, gestión instruccional y formación del profesorado) y su heterogeneidad sería una manera de ampliar el significado del constructo pero también lo es para detenerse a la hora de comparar estudios; por ello, el reto no sería simplemente el de aportar nuevas formas de acompañamiento sino también el de precisar qué condiciones hacen posible diferenciar un acompañamiento que esté en la línea de la supervisión de otro que lo esté del desarrollo profesional y transformación de la práctica docente; bajo este aspecto, el seguimiento contaría con un verdadero valor pedagógico si se incorpora el liderazgo, la formación, el diálogo profesional y la mejora continua.

Tabla 1. *Aportes teóricos a la evolución conceptual del acompañamiento pedagógico*

Autor(es)	Año	Revista	Contexto/objeto	Aporte para la revisión
Paro	2011	Revista Brasileira de Educação	Supervisión escolar y evaluación externa	Permite identificar la concepción tradicional del acompañamiento vinculada con supervisión, seguimiento y calidad educativa
Horn Kupfer & Murillo	2016	Psicoperspectivas	Liderazgo directivo y compromiso docente	Vincula el liderazgo institucional con el compromiso profesional docente
Rojas Bravo & Carrasco	2021	Education Policy Analysis Archives	Liderazgo escolar y rendición de cuentas	Aporta una perspectiva crítica sobre cómo los sistemas de accountability pueden modificar las prácticas de liderazgo y acompañamiento
Moreira Roberto & Weinstein	2024	Profesorado	Liderazgo instruccional y gestión escolar	Introduce una visión compleja del liderazgo pedagógico como marco para comprender nuevas formas de acompañamiento
Perini & de Sá Barretto	2024	Educação e Pesquisa	Coordinación pedagógica y formación continua	Evidencia el papel del coordinador pedagógico como agente de formación y acompañamiento docente
Pesántez Palacios et al.	2025	Revista Española de Educación Comparada	Acompañamiento de la práctica docente en formación inicial	Aporta una perspectiva comparada latinoamericana sobre el acompañamiento de las prácticas pedagógicas

Reflexión y retroalimentación como mecanismos de transformación docente

Las evidencias sistematizadas demuestran que la reflexión, la metacognición, la autorregulación y la retroalimentación constituyen mecanismos centrales para explicar cómo el acompañamiento puede facilitar una transformación de la práctica docente (Tabla 2). Portilho y Dreher (2012) relacionan las

categorías metacognitivas con las prácticas pedagógicas; Torrano et al. (2017) relacionan la autorregulación como un proceso asociado con la planificación, supervisión y ajuste de la actuación; Soto et al. (2020) relacionan el desarrollo profesional con el uso pedagógico de los recursos digitales; Lluch Molins y García (2025) relacionan retroalimentación entre pares, tecnologías de monitoreo y aprendizaje autorregulado. En la misma dirección, Quiroz et al. (2025) hacen énfasis en la retroalimentación como un mecanismo central de mejora educativa, mientras que López-Simó y Rezende Junior (2025) relacionan la introducción de la inteligencia artificial como mediadora del diálogo y la reflexión en el diseño de actividades didácticas. En su conjunto, estos estudios muestran un desplazamiento desde procesos ampliamente individuales hacia formas de reflexión, interacción y retroalimentación soportadas por recursos tecnológicos.

Tabla 2. *Mecanismos de reflexión y retroalimentación en el acompañamiento pedagógico*

Autor(es)	Año	Revista	Mecanismo analizado	Aporte para la revisión
Portilho & Dreher	2012	Educação e Pesquisa	Metacognición	Permite relacionar procesos metacognitivos con el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas
Torrano et al.	2017	Perfiles Educativos	Autorregulación del aprendizaje	Aporta fundamentos para interpretar la autorregulación como mecanismo asociado al desarrollo profesional y pedagógico
Soto et al.	2020	Perfiles Educativos	Desarrollo profesional y recursos digitales	Vincula desarrollo profesional, reflexión sobre la práctica y utilización pedagógica de soportes digitales
Lluch Molins & García	2025	Revista de Investigación en Educación	Retroalimentación entre pares y tecnologías de monitoreo	Aporta evidencia sobre la articulación entre retroalimentación, tecnología y autorregulación
Quiroz et al.	2025	Revista Complutense de Educación	Retroalimentación	Permite fundamentar el papel de la retroalimentación como mecanismo de mejora de los procesos educativos
López-Simó & Rezende Junior	2025	Investigações em Ensino de Ciências	Diálogo reflexivo mediado por IA	Introduce una perspectiva emergente sobre herramientas de IA como mediadoras de reflexión y diseño de actividades docentes

Analíticamente, la evidencia permite afirmar que la transformación de la práctica docente requiere de mecanismos que sean capaces de examinar la práctica, de proporcionar información útil en la transformación de la práctica y convertir esa información en decisiones para la mejora de los docentes. La reflexión contribuye con la parte interpretativa, la retroalimentación aporta la información para marcar los ajustes y la autorregulación proporciona la capacidad de introducir dicha información en la práctica profesional. Sin embargo, la heterogeneidad entre metacognición, autorregulación, retroalimentación y diálogo mediado por IA impide una comparación directa.

Por esto, el reto no consiste en acompañar con mecanismos adicionales, heterogéneos e independientes entre sí, sino en relacionarlos dentro de procesos sistemáticos de acompañamiento. Estos procesos deben describir ciclos continuos de observación, reflexión, diálogo, retroalimentación, toma de decisiones y reajuste de la práctica docente.

Del acompañamiento a la transformación: efectos sobre las prácticas pedagógicas

Las evidencias sistematizadas muestran que la transformación de las prácticas pedagógicas se manifiesta desde distintos niveles de la actuación docente, lo que integra la renovación de las metodologías, la inclusión de tecnologías, la revisión de concepciones pedagógicas y la profesionalización (Tabla 3). Por una parte, Gras-Martí et al. (2014) y Vaillant Alcalde et al. (2015) evidencian cambios asociados a la renovación de la enseñanza y al uso de modelos tecnológicos, por otra parte, Rivera-Sosa et al. (2021) incluye el nivel de importancia de las concepciones que marcan decisiones docentes. Más directamente, Ochoa et al. (2025) relacionan una propuesta de acompañamiento con resultados educativos y Pérez-Ruiz et al. (2025) sintetizan evidencias entre el apoyo pedagógico y la mejora de la práctica docente. Silva do Nascimento et al. (2025) amplia la perspectiva adoptada situando la

transformación en la profesionalización docente en contextos contemporáneos. Como conjunto, la evidencia muestra que transformar la práctica no es sólo cambiar métodos, sino ir transformando progresivamente las formas de enseñar, de usar los recursos y de echar mano a las demandas educativas.

Tabla 3. *Efectos del acompañamiento pedagógico en la práctica docente*

Autor(es)	Año	Revista	Resultado/práctica analizada	Aporte para la revisión
Gras-Martí et al.	2014	Perfiles Educativos	Renovación de la enseñanza	Permite analizar estrategias pedagógicas orientadas a la renovación de las prácticas educativas
Vaillant Alcalde et al.	2015	Revista Complutense de Educación	Transformación de prácticas docentes mediante tecnología	Aporta evidencia sobre cambios en las prácticas de enseñanza asociados con modelos tecnológicos
Rivera-Sosa et al.	2021	Retos	Práctica docente en educación física	Contribuye a caracterizar concepciones y orientaciones que sustentan la práctica del profesorado
Ochoa et al.	2025	Literatura y Lingüística	Aplicación de propuesta de acompañamiento	Constituye evidencia directamente relacionada con los efectos de una propuesta de acompañamiento pedagógico sobre resultados educativos
Pérez-Ruiz et al.	2025	Seminars in Medical Writing and Education	Mejora de la práctica docente	Es especialmente relevante porque sintetiza evidencia sobre el impacto del apoyo pedagógico en la mejora de la práctica docente
Silva do Nascimento et al.	2025	Revista Española de Educación Comparada	Profesionalización docente	Aporta una perspectiva contemporánea sobre la transformación y profesionalización del docente frente a nuevos desafíos educativos

Analíticamente, hay un recorrido desde una concepción de transformación basada en métodos y recursos hacia otra que incluye innovación, concepciones pedagógicas y resultados educativos, pero no todos los estudios permiten atribuir causalmente transformaciones a ese acompañamiento pedagógico por lo que hay que evitar las posibles interpretaciones causales que no se sostienen. El principal reto es conocer qué componentes del acompañamiento producen cambios, en qué dimensiones de la práctica y bajo en qué condiciones profesionales e institucionales. En este sentido un acompañamiento transformador debería ir más allá de la mejora de procedimientos aislados y fomentar procesos sostenidos de reflexión, innovación y desarrollo profesional, considerando la transformación docente como una reconstrucción progresiva de la práctica pedagógica capaz de ser sostenida por el aprendizaje profesional continuo.

Condiciones, desafíos y perspectivas para un acompañamiento pedagógico transformador

Las evidencias sistematizadas reafirman que la transformación del acompañamiento pedagógico no sólo depende de las estrategias empleadas, sino que además necesita de condiciones institucionales, profesionales y tecnológicas que sostengan el desarrollo docente (Tabla 4). Saavedra (2014) aboga por la formación virtual como una opción que ofrece más oportunidades de perfeccionamiento, mientras que Sánchez y Aranda (2022) incorporan la satisfacción docente como condición relevante. Sáez et al. (2021) y Vergara et al. (2024) explican el liderazgo intermedio y el entorno institucional. De manera conjunta, las evidencias sistematizadas son una prueba de que el acompañamiento requiere organizaciones que favorezcan la formación continua, la colaboración y el acuerdo de los aprendizajes en la práctica cotidiana, porque la disponibilidad de formas de formación no garantiza resultados.

Un aspecto que también se debe resaltar es la diferencia entre acompañamiento y vigilancias, Lomax et al. (2025) permiten observar que el uso de forma de seguimiento permite obtener información sobre la actuación docente, pero por sí mismo no son procesos de formación ya que su valor depende de que esta información se pueda utilizar en el seno de las relaciones sustentadas en el diálogo y la confianza. Y añaden Villatoro y Moreno-Tallón (2025) las tecnologías de la inteligencia artificial como perspectiva emergente para llegar a nuevas posibilidades de ayuda, accesibilidad y personalización, aunque no

demuestran la efectividad del acompañamiento pedagógico, sino más bien establecen cuatro horizontes que amplían las posibilidades de prácticas docentes. Por ello, el reto fundamental consiste en procurar construir modelos sostenibles, institucionales y tecnológicos que utilicen la innovación sin reproducir lógicas de control y preservando el juicio profesional docente como aspecto principal del proceso de formación.

Tabla 4. *Caracterización de los desafíos institucionales, tecnológicos y organizacionales en el desarrollo profesional docente*

Autor(es)	Año	Revista	Desafío/condición	Aporte para la revisión
Saavedra	2014	Perfiles Educativos	Formación docente virtual	Permite considerar la virtualización como alternativa para ampliar y flexibilizar el desarrollo profesional docente
Sánchez & Aranda	2022	Aula Abierta	Satisfacción y desarrollo profesional	Incorpora la percepción docente como condición relevante para valorar procesos de desarrollo profesional
Sáez et al.	2021	Psicoperspectivas	Liderazgo intermedio	Permite analizar el papel de los liderazgos intermedios como condición organizacional para procesos de acompañamiento
Vergara et al.	2024	Perfiles Educativos	Resiliencia institucional y docentes principiantes	Introduce la dimensión institucional como factor relevante para sostener el desarrollo profesional docente
Lima et al.	2025	Revista Portuguesa de Educação	Vigilancia tecnológica	Aporta una perspectiva crítica para diferenciar acompañamiento pedagógico de prácticas de vigilancia y control
Villatoro & Moreno-Tallón	2025	Digital Education Review	IA, inclusión y transformación tecnológica	Abre una perspectiva prospectiva sobre tecnologías emergentes y sus posibilidades para transformar el acompañamiento educativo

A nivel analítico, los estudios han mostrado que las circunstancias del acompañamiento transformador se pueden clasificar en un mínimo de tres niveles dependientes unos de otros (individual, institucional y tecnológico).

El nivel individual abarca necesidades, satisfacción y disposición del docente para su desarrollo profesional (Sánchez & Aranda, 2022). El nivel institucional incluye liderazgo, apoyo organizativo y resiliencia de las comunidades educativas (Sáez et al., 2021; Vergara et al., 2024). Finalmente, el nivel tecnológico abarca modalidades virtuales, mecanismos de vigilancia y nuevas posibilidades vinculadas a la IA (Saavedra, 2014; Lima et al., 2025; Villatoro & Moreno-Tallón, 2025). Esta articulación permite comprender que la eficiencia del acompañamiento no puede ser atribuida solamente a las competencias del acompañante, sino que se produce a partir de la interrelación de las características del docente, de las condiciones de la organización y de los recursos utilizados. Desde un enfoque crítico, el principal conflicto que se puede discernir es la frontera que puede existir entre acompañar y controlar. A partir del momento en el que las tecnologías y la virtualización permiten dar continuidad, accesibilidad, disponibilidad de información, también lo es que se hace posible reforzar mecanismos de control si están mediatizados por prácticas de control del rendimiento. En este sentido, la variación tecnológica no se debe entender como una variación del acompañamiento. Debe primar el criterio de que dicha variación esté orientada, y favorezca, la reflexión, el aprendizaje profesional, la colaboración, la fundamentación de las decisiones pedagógicas.

Finalmente, la evidencia da cuenta de un reto central: diseñar modelos de acompañamiento sostenibles que articule formación, liderazgo, condiciones institucionales y tecnología sin perder su carácter formativo y humano. Los estudios que hemos sintetizado proponen que la sostenibilidad pasa por dejar de lado las intervenciones puntuales para llegar a una internalización de procesos institucionalizados de desarrollo profesional, con modalidades de intervención de carácter flexible, liderazgo intermedio, apoyo organizacional, tecnologías utilizadas con criterios pedagógicos. En esta línea, el futuro del

acompañar pedagógico no puede estar en más acompañar, más plataformas o más herramientas de inteligencia artificial, sino reconfigurar los recursos en ecosistemas profesionales en donde la evidencia sirva para aprender, reflexionar y transformar la práctica, y no para controlar el cumplimiento.

Por otra parte, aparece una fricción importante entre el acompañamiento y la vigilancia, especialmente relevante para entender qué implica avanzar "más allá de la supervisión". Lima et al. (2025) hacen ver que contar con mecanismos tecnológicos para poder observar la actuación docente no implica necesariamente acompañar: el seguimiento de la práctica puede reproducir lógicas de control si el fin es fiscalizador, pero puede tener valor pedagógico cuando la evidencia se usa para dialogar, reflexionar y mejorar. A ellas se suman las posibilidades emergentes de las tecnologías y la inteligencia artificial para expandir el apoyo, la accesibilidad y la formación (Villatoro & Moreno-Tallón, 2025) aunque sin sustituir ni el juicio profesional ni la interacción pedagógica. En términos integradores, la evidencia permite entender el acompañamiento pedagógico transformador como una secuencia sistémica de observación-diálogo-retroalimentación-reflexión-toma de decisiones-reajuste de la práctica (Figura 2). El reto principal consiste en saber qué componentes producen transformaciones sostenibles, para quién, en qué contextos y bajo qué condiciones institucionales, mediante estudios comparativos y longitudinales.



Figura 2. *Más allá de la supervisión*

Discusión

Los datos y la información analizada permite defender que el acompañamiento pedagógico ha ido sufriendo una importante transformación conceptual, de una práctica vinculada centralmente a la supervisión, el seguimiento y el control hacia una práctica de desarrollo profesional, reflexión y mejora de la práctica docente. Los primeros estudios relacionan la supervisión con la evaluación fuera de la práctica y el aseguramiento de la calidad (Paro, 2011), mientras que los estudios posteriores ya incorporan aspectos como el liderazgo, el compromiso profesional o la formación continua (Horn Kupfer & Murillo, 2016; de Vasconcelos et al., 2016). Esta tendencia se mantiene con Perini y de Sá Barretto (2024) y Pesántez Palacios et al. (2025), quienes van a poner la coordinación, el liderazgo pedagógico y el acompañamiento de la práctica en el desarrollo profesional. De manera secundaria, las estrategias referidas- autoformativo, colaboración, mentoría y acompañamientos técnico-pedagógico- son indicaciones, aún así, éstas estarán vinculadas a las características de integración que establezca la relación con las necesidades, propósitos de la mejora y condiciones de la puesta en marcha (Figueiredo & Campos, 2014; Viana & Campos, 2017; Santos et al., 2021; Taveras-Sánchez & López-Yáñez, 2023). Uno de los hallazgos en que incide la potencia de dicha reflexión (auto-regulación y retroalimentación) como mecanismos a partir de los cuales el

acompañamiento puede generar transformación.

El docente mediante las prácticas relacionadas con la metacognición y autorregulación puede revisar las decisiones, evidenciar dificultades de su propio actuar y reajustar gradualmente sus decisiones pedagógicas (Portilho & Dreher, 2012; Torrano et al., 2017) y el desarrollo profesional en entornos de recursos tecnológicos + retroalimentación entre pares incrementan esas prácticas ¿(Soto et al., 2020; Lluch Molins & García, 2025). Por esta razón, Quiroz et al.;(2025) evidencian la importancia de la retroalimentación, y López-Simó y Rezende Júnior (2025) incluyen la inteligencia artificial como mediadora en el diseño emergente del discurso profesional. De hecho, la función transformadora del acompañamiento no se centra en transmitir debilidades o fortalezas, sino en convertir la evidenciación de la práctica en reflexión, decisiones y adecuación pedagógica.

La transformación del hacer se traduce en la modificación metodológica; la inclusión tecnológica; el cambio de concepciones pedagógicas y la profesionalización docente. Gras-Martí et al. (2014), Vaillant Alcalde et al. (2015) muestran posibles renovaciones a través de estrategias pedagógicas y tecnológicas, y Rivera-Sosa et al. (2021) da cuenta de la influencia de las concepciones que sustentan el hacer profesional. Desde una mirada más inmediata, Ochoa et al. (2025) -y Pérez-Ruiz et al. Los estudios de Lima et al. (2025) vinculan el acompañamiento y el apoyo pedagógico a la mejora de la práctica docente y a los resultados educativos, aunque esta relación debe ser interpretada con cautela metodológica al no poderse atribuir todos los cambios exclusivamente al acompañamiento, ya que algunos estudios incorporan de manera simultánea innovación, tecnología, formación o liderazgo. Y, además, la sostenibilidad de este proceso depende de la existencia de condiciones como el liderazgo, el apoyo institucional, la satisfacción profesional, la formación y la existencia de modalidades flexibles de desarrollo docente (Saavedra, 2014; Sáez et al., 2021; Sánchez & Aranda, 2022; Vergara et al., 2024).

Consideraciones finales

El acompañamiento pedagógico evidencia una transición de modelos centrados en supervisión y control hacia enfoques formativos, colaborativos y orientados al desarrollo profesional docente.

Las estrategias más relevantes —mentoría, retroalimentación, diálogo reflexivo, apoyo colaborativo y formación continua— adquieren mayor potencial transformador cuando se articulan con las necesidades y contextos profesionales del docente.

La reflexión y la retroalimentación constituyen mecanismos centrales para convertir el acompañamiento en cambios concretos de la práctica pedagógica, favoreciendo la autorregulación y la toma de decisiones profesionales.

La transformación docente se expresa en innovación metodológica, incorporación pertinente de tecnologías, renovación de concepciones pedagógicas y fortalecimiento del desarrollo profesional, aunque la evidencia no permite atribuir todos estos cambios exclusivamente al acompañamiento.

La efectividad y sostenibilidad del acompañamiento dependen de condiciones institucionales, liderazgo pedagógico, tiempo, formación y recursos, por lo que se requieren modelos contextualizados y sostenibles que prioricen el desarrollo profesional sobre la vigilancia.

Agradecimientos

A nuestras casas de estudio.

Conflicto de intereses

No se reporta conflicto de intereses.

Referencias

de Vasconcelos, M. F. F., Nicolotti, C. A., da Silva, J. F., & Pereira, S. M. L. R. (2016). In-between policies

(CEH—continuing education in health and NHP—Humanization National Policy): Towards a way to educate in/for the Brazilian national health system (SUS). *Interface: Communication, Health, Education, 20*(59), 981–991. https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0707

Figueiredo, M. D., & Campos, G. W. S. (2014). Paideia support as a methodology for healthcare education processes. *Interface: Communication, Health, Education, 18*, 931–943. https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0323

Gras-Martí, A., Becerra-Labra, C. B., Reyes-Lega, A. F., García-Varela, J. A., & Forero-Shelton, M. (2014). Evidence for renewal of university education in physics: An application of the strategy REUBE. *Perfiles Educativos, 36*(145), 81–97. https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70639-7

Horn Kupfer, A., & Murillo, F. (2016). Incidence of school principals on teachers' commitment: A multilevel study. *Psicoperspectivas, 15*(2), 64–77. https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE2-FULLTEXT-746

Lima, M. A. B. R., d'Angelo, M. J., Pavani, E. C. R., & Rocha, A. B. (2025). The impacts of surveillance via cameras on satisfaction, performance and incivility experienced by teachers. *Revista Portuguesa de Educação, 38*(1), Article e25010. https://doi.org/10.21814/rpe.32854

Lluch Molins, L. L., & García, E. C. (2025). Effect of peer feedback supported by monitoring technologies on self-regulated learning. *Revista de Investigación en Educación, 23*(1), 61–75. https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6109

López-Simó, V., & Rezende Junior, M. F. (2025). Analysis of the dialogues with ChatGPT by pre-service teachers during the design of chemistry didactic activities. *Investigações em Ensino de Ciências, 30*(2), 350–373. https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci/2025v30n2p350

Moreira Roberto, A., & Weinstein, J. (2024). Instructional leadership and complexity in school management: A multiple cases study. *Profesorado, 28*(1), 217–240. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29599

Ochoa, M. R., López, P. L., Valencia, C. A., & Paredes, N. C. (2025). Impact of the application of an accompaniment proposal in the development of comprehension skills of written texts of the first year students of Early Childhood Education. *Literatura y Lingüística*, (51), 553–580. https://doi.org/10.29344/0717621X.51.3429

Paro, V. H. (2011). Continuous progress, school supervision, external evaluation: Implications for the quality of education. *Revista Brasileira de Educação, 16*(48), 695–718. https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300009

Pérez-Ruiz, J. C., Chara-de Los Rios, T., Aquije-Mansilla, M. E., & Solis-Trujillo, B. P. (2025). The impact of pedagogical support on improving teaching practice: A systematic review. *Seminars in Medical Writing and Education, 4*, Article 431. https://doi.org/10.56294/mw2025431

Perini, R. L. S., & de Sá Barretto, E. S. (2024). The pedagogical coordinator and the continued training of early grade teachers. *Educação e Pesquisa, 50*, Article e269252. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450269252POR

Pesántez Palacios, M. D., Barrera, Y. C., Gómez Gallegos, M. E., & Taveras-Sánchez, B. Y. (2025). Accompaniment of pedagogical practice in initial teacher training: Comparative study in Latin America and the Caribbean. *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 156–173. https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.43367

Portilho, E. M. L., & Dreher, S. A. S. (2012). Metacognitive categories as a support of pedagogical practices. *Educação e Pesquisa, 38*(1), 181–196. https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000009

Quiroz, V., Orellana, P., Valenzuela, F., Melo, C., & Silva, C. (2025). Feedback in the comprehension of written texts: A systematic review of the literature. *Revista Complutense de Educación, 36*(4), 447–456. https://doi.org/10.5209/rced.96512

Rivera-Sosa, J. M., de Guadalupe Arras-Vota, A. M., Tarango, J., Meraz, G. M., & López-Alonzo, S. J. (2021). Physical education: Conceptual guidelines and notions of elementary education teaching staff. *Retos*, (39), 298–305. https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.58114

Rojas Bravo, J. R., & Carrasco, D. C. (2021). Changes in school leadership practices under an accountability system: The case of Chile. *Education Policy Analysis Archives, 29*, Article 153. https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673

Saavedra, S. M. (2014). Perfeccionamiento docente virtual. *Perfiles Educativos, 36*(143), 180–194. https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70616-6

Sáez, A. C., Martínez, P. G., & Rubio, D. B. (2021). Mid-level leadership practices in third shift coordinators of youth and adult education in Chile. *Psicoperspectivas, 20*(2). https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL20-ISSUE2-FULLTEXT-2330

Sánchez, F. R., & Aranda, D. S. (2022). Satisfaction of teachers in rural public schools in the Province of Granada regarding their professional development. *Aula Abierta, 51*(3), 275–284. https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.275-284

Santos, T., de Oliveira, J., Azevedo, R., & Penido, C. M. F. (2021). The technical-pedagogical character of matrix support: An exploratory bibliographic review. *Physis, 31*(3), Article e310316. https://doi.org/10.1590/S0103-73312021310316

Silva do Nascimento, F., Blanco-Navarro, M., & Rivera-Vargas, P. (2025). Teacher professionalization in the face of contemporary social and educational challenges: A relational analysis in educational centers in Porto Alegre (Brazil) and Barcelona (Spain). *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 205–226. https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.44108

Soto, M. C., Barrueto, M. S., Rojas, M. C. V., Sutil, A. L., Araya, M. C. R., Silva, H. T., Sánchez, A., Moreno, C., & Ramírez, C. M. (2020). Trayectorias de desarrollo profesional docente para un uso pedagógico de la argumentación a partir del uso de soportes curriculares digitales. *Perfiles Educativos, 42*(169), 88–105. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59245

Taveras-Sánchez, B. Y., & López-Yáñez, J. (2023). Trainers' perceptions on pedagogical mentoring. *Education Policy Analysis Archives, 31*, Article 76. https://doi.org/10.14507/epaa.31.7337

Tomalá, A., Falcones, C., Sánchez, L., & Cedeño, M. (2023). RC4 pedagogical accompaniment model in strengthening teacher performance. *Encuentros (Maracaibo), (17)*, 333–344. https://doi.org/10.5281/zenodo.7527708

Torrano, F., Fuentes, J. L., & Soria-Oliver, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: Estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos, 39*(156), 160–173. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58290

Vaillant Alcalde, D., Rodríguez Zidán, E., & Bernasconi Piñeyrúa, G. (2015). In what do mathematics teaching practices change in a "1:1 model" at a national scale? *Revista Complutense de Educación, 26*(2), 295–313. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43059

Vergara, P. V. V., Barría-Herrera, P., & Diaz-Meza, R. E. D. (2024). La dimensión institucional de la resiliencia en profesores principiantes chilenos durante la pandemia. *Perfiles Educativos, 46*(183), 76–93. https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2024.183.61220

Viana, M. M., & Campos, G. W. S. (2017). Training for matrix support: Professionals' perception about

training processes. *Physis, 27*(2), 187–206. https://doi.org/10.1590/S0103-73312017000200002

Villatoro, S. V., & Moreno-Tallón, F. (2025). Artificial intelligence and inclusive education: Technological solutions for accessible teaching. A systematic review. *Digital Education Review, 47*, 62–77. https://doi.org/10.1344/der.2025.47.62-77