

De la visita al diálogo: el acompañamiento pedagógico humanista en educación preescolar

Autora: Roxana Ivonne García Rodríguez

Resumen

El presente artículo analiza las implicaciones y contribuciones de la asesoría y el acompañamiento pedagógico, fundamentados en el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sobre la mejora de las prácticas docentes en educación preescolar. Mediante un diseño cualitativo-descriptivo con entrevistas semiestructuradas aplicadas a cinco figuras del sistema educativo —docentes, Asesores Técnico Pedagógicos (ATP), directores, supervisores y jefes de sector—, se busca identificar percepciones, tensiones y fortalezas del proceso de acompañamiento. Los hallazgos esperados aportarán evidencia para transitar de modelos de control administrativo hacia relaciones pedagógicas horizontales centrados en el reconocimiento del docente como sujeto integral.

Palabras clave: acompañamiento humanista, asesoría pedagógica, educación preescolar, Nueva Escuela Mexicana, práctica docente

INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales impulsan transformaciones educativas, particularmente en la concepción del acompañamiento pedagógico como una estrategia “basada en la reflexión crítica, cuya finalidad es fortalecer las competencias profesionales de los docentes y por ende lograr mejores aprendizajes en los estudiantes” (Valencia Vargas et al., 2024, p. 93). Misma que se ve afectada por la carga administrativa, dejando poco tiempo para las visitas al aula, la retroalimentación y el diálogo entre asesor y asesorado, lo que genera una percepción de fiscalización.

El planteamiento de este artículo busca trascender hacia una asesoría más humana, donde la Nueva Escuela Mexicana (NEM) “permite sensibilizar el acompañamiento a docentes para potencializar sus capacidades como seres humanos y como profesionales de la educación” (Paredes Fernández, 2025, p. 2). El enfoque humanista está presente dentro de los materiales de la NEM; el Libro sin recetas de la fase 2 señala que su propósito es “establecer las bases filosóficas, epistemológicas y pedagógicas que contribuyan al proceso de reflexión, análisis y transformación de su práctica de enseñanza a partir del ejercicio del pensamiento crítico, creativo y trasgresor que posibilite una introspección profunda que ponga en marcha acciones educativas acordes con la pedagogía humanista mexicana” (SEP, 2024, p. 8).

En la zona escolar, el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) es la figura responsable de estas tareas, aunque su rol “suele ser un tema tabú debido a que se tiene muchas veces una noción equivocada acerca de sus funciones y formas de acercamiento” (Paredes Fernández, 2025, p. 2). En las

escuelas de organización completa, la figura directiva asume dichas tareas y recibe a su vez acompañamiento del ATP para fortalecer su función pedagógica.

El objetivo general del artículo es analizar las implicaciones y contribuciones de la asesoría y el acompañamiento con enfoque humanista como vía para la mejora de la práctica docente en el nivel de preescolar. Los objetivos comprenden: (1) identificar las percepciones de las cinco figuras educativas sobre la asesoría y el acompañamiento; (2) examinar los factores que limitan o potencian el proceso; y (3) valorar la pertinencia del enfoque humanista como marco orientador. La pregunta de investigación es: ¿De qué manera la asesoría y el acompañamiento, fundamentados en un enfoque humanista, inciden en la mejora de las prácticas docentes en el nivel de preescolar?

La relevancia del estudio se articula en tres dimensiones: el nivel preescolar enfrenta retos específicos en materia de asesoría que se reflejan en los aprendizajes; es necesario analizar la viabilidad del enfoque humanista frente al modelo administrativo; e identificar si la mejora constante es alcanzable en la realidad. El aporte científico radica en construir conocimiento desde las voces de cinco figuras del sistema educativo, cuyas perspectivas se complementan en una comprensión más integral.

El enfoque metodológico es cualitativo, con alcance descriptivo-interpretativo. Entre las limitaciones se encuentra la imposibilidad de generalizar los resultados al centrarse en una muestra delimitada; el riesgo de respuestas basadas en el discurso antes que en la experiencia vivida; el recorte temporal del estudio; y la variabilidad en la carga administrativa de los participantes.

MARCO TEÓRICO

Liderazgo pedagógico y modelos de acompañamiento

Este concepto ha transitado hacia procesos en los que el liderazgo escolar “desempeña un rol importante en la promoción de cambios individuales y colectivos que impulsan la evolución social de las comunidades” (Serrano-Cadena, 2025, p. 47). La escuela deja de ser receptor pasivo cuando “el liderazgo escolar efectivo busca promover el empoderamiento de múltiples actores dentro del establecimiento” (Serrano-Cadena, 2025, p. 55).

En el contexto iberoamericano, el modelo gerencialista “limita el ejercicio del liderazgo pedagógico: sobrecarga de actividades administrativas, debilidades en la formación y aislamiento profesional” (Ariza-Jiménez y Bedoya-Ríos, 2024, p. 95), lo cual mantiene a los directores “bajo este panorama de intensificación y con su tiempo colonizado por la gestión administrativa, luchan por desarrollar su labor pedagógica en la escuela en contra de un modelo gerencialista que los mantiene maniatados” (Ariza-Jiménez y Bedoya-Ríos, 2024, p. 100). Esta tensión entre lo administrativo y lo pedagógico tiene implicaciones para las distintas figuras educativas.

El liderazgo pedagógico propone que directores y ATP “no han de centrar su acción en el monitoreo o control de las prácticas docentes, sino más bien se concentran en la colaboración y el aprendizaje con el profesorado, mediante diversos dispositivos como el diálogo, el acompañamiento, el análisis y la reflexión de las prácticas docentes” (Rodríguez-Gallego et al., 2020, como se citó en Cañas Isaza, 2026, p. 194). En consonancia, la NEM plantea la actividad profesional

como “un ejercicio crítico caracterizado por establecer una relación dialógica y permanente entre la realidad, la enseñanza, la planeación y la evaluación, el cual se debe ejercer desde la autonomía profesional y la libertad de las y los docentes para reinventar su propio quehacer pedagógico” (SEP, 2024, p. 39).

Acompañamiento pedagógico: conceptualización y evidencia empírica

Empíricamente se confirma que el acompañamiento pedagógico “es un proceso clave en la mejora de las prácticas docentes y en el fortalecimiento del desempeño profesional del personal docente asesorado” (Beltrán-Véliz et al., 2024, p. 2), con repercusiones en la formación de los estudiantes y en las transformaciones sociales. Las figuras acompañantes, “deben ser percibidas como figuras de apoyo, expertas en diversas áreas y sensibles a las necesidades educativas, lo cual se logra a través de retroalimentaciones, evaluaciones, monitoreos y un acompañamiento continuo” (Mejía-Janampa, 2025, p. 98). La calidad del proceso no depende de su frecuencia, “lo importante no es cuántas veces se acompaña, sino cómo se hace; si hay espacio para la reflexión, si se considera el contexto, si se construye un vínculo pedagógico genuino” (Paulino Pérez, 2025, p. 336).

Ambos no son sinónimos. El enfoque humanista “resalta la importancia de reconocer al docente como individuo integral, con necesidades y derechos” (Paredes Fernández, 2025, p. 12). Proyectando la asesoría “más allá de los márgenes tradicionales de mejora y eficiencia, para fortalecerla como una práctica dirigida a la inclusión, la equidad, la justicia social y la otredad” (Reséndiz-Melgar, 2024, p. 179). La NEM concibe la autonomía como “un ejercicio crítico que practican maestras y

maestros durante los procesos educativos, en diálogo constante con las y los estudiantes para decidir los alcances y limitaciones de sus acciones pedagógicas, dentro y fuera de la escuela” (SEP, 2024, p. 60), lo cual fundamenta que el acompañamiento auténtico debe activar -y no sustituir- esa capacidad de decisión. Habría que repensar la asesoría desde discursos más incluyentes y situados, en relación con lo que propone la NEM.

En Puerto Rico Rodríguez-Castro (2024) concluyó que “centrar la evaluación educativa en los participantes es el camino hacia la descentralización del proceso evaluativo” (p. 99), identificando en el acompañamiento una práctica democratizadora frente a modelos punitivos. En Chile, Beltrán-Véliz et al. (2024) demostraron que el acompañamiento pedagógico en contextos rurales aporta a la transformación de las prácticas docentes cuando el acompañante media el aprendizaje, subrayando que el dominio didáctico y la contextualización son condiciones indispensables para lograr aprendizajes.

Categorías de análisis y evaluación formativa

Se identifican cinco categorías de análisis: Percepción del proceso de asesoría y acompañamiento; tensión pedagógico-administrativa; relación asesor-asesorado; enfoque humanista en la práctica, sustentado en que la pedagogía de la NEM “parte del pensamiento crítico y de postulados humanistas fundamentales: el respeto, el aprecio y la hospitalidad hacia el otro; la defensa solidaria de los derechos humanos, y el reconocimiento congruente de la dignidad inherente de cada persona” (SEP, 2024, p. 12); e impacto en la práctica docente. La evaluación formativa, como

componente inseparable de la práctica pedagógica, constituye uno de los ejes de mayor complejidad en la implementación de la NEM: Gómez Fuentes e Hinojosa Luján (2025) documentan que el proceso evaluativo en la NEM se inscribe en un paradigma interpretativo-constructivista que exige del docente una nueva postura ante el error y el aprendizaje, lo cual demanda un acompañamiento pedagógico orientado a fortalecer esa capacidad reflexiva. Téllez-Cruz y Muñoz-García (2025), en un estudio cualitativo con docentes de preescolar en el Estado de México, confirman que la evaluación formativa genera impactos coyunturales concretos en la práctica docente, especialmente cuando los docentes cuentan con el acompañamiento necesario para transitar entre modelos evaluativos. El desafío está en superar el sistema “que impone la eficacia y la calidad, en lugar de la calidez, la hospitalidad y el humanismo” (SEP, 2024, p. 38).

Fundamentos del pensamiento crítico latinoamericano

El análisis no puede prescindir del pensamiento crítico latinoamericano y global. Freire redefine la relación asesor-asesorado al establecer que “nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (como se citó en Ruiz-Gil, 2025, p. 4) y esto nos lleva a pensar la asesoría y el acompañamiento desde otra visión, lo cual permitiría a ambas partes aprender en el proceso.

La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas retomada por Cervantes-Arteaga et al. (2024), exige actuar “sin otras coerciones que las del argumento mejor” (p. 1628), convirtiendo la relación asesor-asesorado en un espacio donde el poder es comunicativo

y no jerárquico. Hernández Reyes (2024) documenta que el acompañamiento auténtico “no aplica recetas externas, sino que activa la capacidad reflexiva y transformadora del docente desde adentro de su propia practica y territorio” (p. 48).

Desde la ética de la liberación de Dussel, Levine (2024), subraya que reconocer al otro “no es cognitivo, sino la práctica de un don material” (p. 145): el asesor no interviene sobre el docente sino junto a él, partiendo de que la práctica educativa es “producción, reproducción y desarrollo de la vida humana en comunidad” (Levine, 2024, p. 146). Finalmente, las Epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos documentadas por Luna (2024) en relación con la NEM, convocan a una ecología de saberes que rompe con la monocultura del conocimiento experto (p. 3), otorgando plena legitimidad al saber docente acumulado en la experiencia y fundamentando la horizontalidad.

METODOLOGÍA

La investigación adopta un enfoque cualitativo, busca comprender el fenómeno de la asesoría y el acompañamiento pedagógico desde la perspectiva y la realidad de quienes lo viven cotidianamente. Permite al investigador acercarse a los significados que los propios actores construyen sobre su práctica. Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), la investigación cualitativa “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 390). Esta premisa resulta pertinente cuando el objeto de estudio es una relación pedagógica cargada de subjetividad, historia institucional y tensión entre roles como la que se establece entre asesor y asesorado.

El alcance es descriptivo-interpretativo: se detallan los procesos, se identifican significados y se construye sentido a partir de las voces de los participantes. Este posicionamiento es coherente con los principios epistemológicos de la NEM, que privilegia el conocimiento situado y la escucha activa de los actores educativos, al establecer que la educación debe partir de las experiencias y saberes de los propios sujetos (SEP, 2022). El diseño específico que orienta la investigación es el estudio de caso colectivo —modalidad en la que, “el interés se centra en varios casos para estudiar la complejidad del fenómeno” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023, p. 495). Este diseño permite explorar el fenómeno en su contexto real, capturando la particularidad de cada figura sin generalizar. La elección del estudio de caso colectivo responde a la naturaleza del objeto de investigación: el acompañamiento pedagógico no ocurre de manera uniforme, sino que se expresa en función del rol, la trayectoria y el contexto institucional de cada figura. Estudiar simultáneamente las perspectivas de cinco figuras permite construir una visión holística del fenómeno, identificar zonas de convergencia y tensión, y generar conocimiento aplicable en contextos similares.

La investigación considera una muestra intencional y por conveniencia, integrada por tres a cinco participantes de cada una de las cinco figuras educativas del sistema de educación básica: docentes de preescolar, Asesores Técnico Pedagógicos (ATP), directores de escuela, supervisores de zona y jefes de sector. El estudio contó con la participación de 15 personas, distribuidas en las cinco figuras educativas. La muestra, también denominada muestra dirigida o por propósito, “supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio

estadístico de generalización” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023, p. 415). En este caso, la intencionalidad se justifica por la necesidad de contar con informantes que tengan experiencia en los procesos de asesoría y acompañamiento pedagógico, desde distintas funciones. El criterio de inclusión principal es el desempeño activo de la función durante el ciclo escolar 2025-2026 en que se realizó el trabajo de campo, independientemente de la antigüedad, a fin de capturar tanto perspectivas consolidadas como miradas renovadas sobre el acompañamiento. La participación es voluntaria y se garantiza la confidencialidad de todas las personas involucradas mediante el uso de seudónimos o identificadores de función (por ejemplo: Docente 1, ATP 2, Director 3).

La técnica de recolección de datos es la entrevista semiestructurada aplicada en modalidad escrita mediante formulario digital (Google Forms). Esta decisión metodológica se fundó en razones de viabilidad logística: los participantes se encuentran distribuidos en cinco municipios del estado de Chihuahua, y los tiempos institucionales del ciclo escolar dificultaban la coordinación de encuentros presenciales o virtuales síncronos. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) reconocen que las entrevistas cualitativas admiten distintas modalidades de aplicación —presencial, telefónica, por videoconferencia o mediante plataformas digitales— sin que ello altere su naturaleza ni su rigor, en tanto se preservan las condiciones de apertura y pertinencia de las preguntas (p. 446). La modalidad escrita ofrece además una ventaja particular para este estudio: al responder de forma asíncrona, los participantes dispusieron de mayor tiempo para reflexionar sobre su práctica antes de formular sus respuestas, lo cual es congruente con el enfoque

humanista que postula la reflexión como condición del aprendizaje profesional (SEP, 2024, p. 39). La limitación principal de esta modalidad —la imposibilidad de profundizar con preguntas de seguimiento en tiempo real— se reconoce como parte de los límites del estudio. Se diseñó un instrumento específico para cada figura educativa (cinco en total), con preguntas abiertas construidas a partir de las categorías emergentes del marco teórico. El consentimiento informado se integró al inicio de cada formulario, garantizando la participación voluntaria e informada de todos los participantes.

Siguiendo la lógica de la codificación teórica que describen Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), el proceso de investigación se estructura en seis etapas. La primera comprende el diseño de los cinco instrumentos de entrevista. La segunda corresponde al contacto con los participantes y la presentación del proyecto; el consentimiento informado se integró al inicio del formulario digital, garantizando la participación voluntaria e informada antes de acceder a las preguntas. La tercera consiste en la aplicación del formulario digital (Google Forms) con preguntas abiertas semiestructuradas, distribuido a los participantes de los cinco municipios durante el mes de junio de 2026, con un tiempo estimado de respuesta de 15 a 40 minutos. La cuarta contempla la sistematización de las respuestas exportadas en hoja de cálculo y su organización por figura educativa para el análisis. La quinta corresponde al análisis de contenido mediante codificación abierta —identificación de unidades de significado—, axial —relación entre categorías— y selectiva —construcción de la categoría central— (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023, p. 502). Finalmente, la sexta etapa contempla la triangulación de fuentes entre las cinco figuras educativas para identificar

convergencias, divergencias y tensiones en torno al fenómeno estudiado, lo que permitirá construir una lectura interpretativa integral del acompañamiento pedagógico con enfoque humanista.

En investigación cualitativa, los criterios de rigor no responden a la lógica de la validez y confiabilidad estadística, sino a criterios propios del paradigma interpretativo. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) recuperan los cuatro criterios clásicos de rigor cualitativo: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. En este estudio, la credibilidad se garantiza mediante la triangulación de perspectivas entre las cinco figuras educativas, la revisión de la literatura y de los hallazgos. La dependencia está relacionada con la consistencia del proceso analítico. La confirmabilidad se asegura documentando las decisiones metodológicas a lo largo del proceso, de modo que otro investigador pueda seguir la cadena de evidencia. Finalmente, la transferibilidad no implica generalización, sino que se facilita mediante la descripción del contexto: cuanto más detallada sea la caracterización del escenario, los participantes y las condiciones del estudio, mayor capacidad tendrán otros investigadores para valorar si los hallazgos son aplicables a situaciones similares.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis sistematiza las respuestas obtenidas mediante formulario digital aplicado a 15 participantes de cinco figuras educativas del nivel preescolar en distintos municipios del estado de Chihuahua: Hidalgo del Parral, Santa Bárbara, Guachochi, Cuauhtémoc y Ciudad Juárez. Los testimonios se citan con códigos por figura y número de participante: D1-D4 (docentes), Dir1-Dir4 (directores), ATP1-ATP4 (Asesores Técnico Pedagógicos), Sup1-Sup3 (supervisores), JS1-JS2 (jefes de sector).

Los datos fueron organizados en cuatro categorías: (1) distinción conceptual entre asesoría y acompañamiento; (2) la carga administrativa como limitante estructural; (3) el diálogo y la confianza como condiciones del acompañamiento humanista; y (4) el impacto del acompañamiento en la práctica docente y en los aprendizajes.

La primera categoría revela que la totalidad de los participantes distingue ambos procesos. La asesoría se describe como una intervención puntual y correctiva: “la asesoría solo centra su atención en aquello por modificar, mejorar, reestructurar” (D2); “en la asesoría recomiendas” (ATP4). El acompañamiento se concibe como un proceso sostenido y relacional: “no es solo que te digan qué hacer, sino que realmente te escuchen, observen tu contexto, conozcan a tu grupo y te ayuden a pensar cómo mejorar desde lo que sí se vive en el aula” (D1). ATP1 lo define como “más sistemático, con objetivos, metas y acciones durante un tiempo prolongado y con seguimiento mediante visitas al aula de acuerdo a las necesidades e intereses del docente”. JS1 añade la dimensión ética: “lo principal es generar un clima de confianza, ver a los compañeros docentes como personas, antes que ver la función que desempeñan; esta es la pauta que abre el camino para un acompañamiento genuino”. Esta convergencia entre municipios refuerza que la distinción es estructural al sistema, no contextual. Reséndiz-Melgar (2024) confirma que el acompañamiento trasciende la función asesora puntual para constituirse en construcción conjunta de saber; la SEP (2024) lo formula al plantear que el acompañamiento auténtico es “un ejercicio crítico, dialógico y autónomo” (p. 39).

La segunda categoría es la de mayor convergencia: los 15 participantes identifican la sobrecarga administrativa como el

principal obstáculo. D1 señala: “si la persona que acompaña viene saturada o con muchas cosas encima, es difícil que pueda detenerse a escuchar, observar con calma y brindar un apoyo más humano y pedagógico”. Dir3, de Guachochi, precisa que “la carga administrativa excesiva continuamente impide desarrollar el acompañamiento planeado y en ocasiones el seguimiento”. Las supervisoras cuantifican la afectación: Sup1, de Delicias, estima que el 80% de su tiempo es consumido por demandas urgentes; ATP4, de Cuauhtémoc, revela que “actualmente atiendo 17 escuelas”, lo que imposibilita el seguimiento sistemático. JS2, de Ciudad Juárez, ofrece la lectura más contundente: “la sobrecarga de trabajo es el verdadero lastre del trabajo educativo; se ha asumido al maestro como un receptáculo de dinamización de acciones que el aparato educativo considera que deben llegar a la sociedad a través de la escuela y nos tiene asfixiadas a todas las figuras”. Ariza-Jiménez y Bedoya-Ríos (2024) documentan que la sobrecarga desplaza al asesor de su función pedagógica central, produciendo un empobrecimiento sistemático del acompañamiento (p. 97), fenómeno que la NEM identifica como el desafío de superar “el sistema que impone la eficacia y la calidad, en lugar de la calidez, la hospitalidad y el humanismo” (SEP, 2024, p. 38).

La tercera categoría revela que el diálogo y la confianza son las condiciones más valoradas y simultáneamente las más difíciles de sostener. La percepción de evaluación predomina en las docentes: “hasta el día de hoy, lo siento más como evaluación o supervisión” (D4). ATP4 señala que “cada vez más las educadoras son menos receptivas y nos ven como una carga más que como un apoyo pedagógico”. Las figuras con mayor éxito comparten estrategias concretas: “llego comentando el propósito

de la sesión, explico mis funciones y soy propositiva; al final del día dejo sugerencias que se argumentan con el plan y programa vigente” (ATP1); JS1 lo eleva a principio rector: “no se puede pedir lo que no se brinda; para lograrlo, lo principal es generar un clima de confianza, ver a los compañeros docentes como personas, antes que ver la función que desempeñan”. Cervantes-Arteaga et al. (2024) señalan que el acompañamiento genuino exige interacciones que actúen “sin otras coerciones que las del argumento mejor” (p. 1628); Ruiz-Gil (2025), quien recupera el pensamiento de Freire, recuerda que “nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (p. 4), redefiniendo la relación como construcción conjunta.

La cuarta categoría sistematiza la evidencia de transformación atribuida al acompañamiento. En el nivel de aula: “el acompañamiento me ha ayudado a mirar mi práctica con más conciencia, en la manera de planear, observar a mis alumnos y ajustar actividades según sus necesidades reales” (D1); ATP1 documenta: “el impacto se ha visto en la planeación, en los expedientes, en la propia práctica y en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes”. En el nivel del alumnado, D3 identifica “alumnos más reflexivos, autónomos, que puedan autorregularse, participaciones más asertivas, periodos de atención efectivos, trabajo en equipo organizado”; ATP4 describe una transformación específica: “una docente de primer grado solo quería tener sentados a los niños trabajando; luego del acompañamiento logró comprender la didáctica respecto a las características del grupo”. JS1 observa que las docentes “se muestran con mayor confianza de ser acompañadas y no sentirse juzgadas, con mayor uso de los libros de texto gratuitos

y mejor sistematización de evidencias que abonan a la evaluación formativa”. Valencia Vargas et al. (2024) documentan que el acompañamiento pedagógico se convierte en “una estrategia para la mejora de la práctica pedagógica” con impacto directo en los aprendizajes (p. 93). Los datos del presente estudio confirman esta relación y la enriquecen: el acompañamiento humanista fortalece la reflexión del docente, la reflexión mejora la práctica, y la mejor práctica produce aprendizajes más significativos y equitativos en el alumnado de preescolar. Un hallazgo transversal de alta relevancia emerge al contrastar las perspectivas de las figuras de mayor jerarquía con la realidad expresada por las docentes. Mientras JS2, desde Ciudad Juárez —el municipio de mayor densidad urbana del estado—, caracteriza el problema en términos sistémicos al señalar que el aparato educativo ha convertido al maestro en “un receptáculo de dinamización de acciones que el aparato educativo considera que deben llegar a la sociedad a través de la escuela”, Sup1 de Delicias y Dir3 de Guachochi —un municipio de características semirurales y con población indígena— reportan que la carga administrativa consume hasta el 80% de su tiempo disponible, dejando márgenes mínimos para el acompañamiento real. Esta brecha entre el diagnóstico sistémico de las figuras sectoriales y la experiencia cotidiana de quienes trabajan directamente en las zonas y escuelas revela que el problema no es homogéneo: en contextos como Guachochi, con mayor dispersión geográfica y recursos más limitados, la sobrecarga administrativa produce un efecto de fragmentación del acompañamiento aún más pronunciado que en los entornos urbanos del norte del estado. Esta brecha también se expresa en el ámbito de la evaluación formativa, que JS1 identifica como uno de los avances más significativos en las docentes acompañadas: “se muestran con mayor confianza de ser acompañadas

y no sentirse juzgadas, con mayor uso de los libros de texto gratuitos y mejor sistematización de evidencias que abonan a la evaluación formativa”. Sin embargo, desde la perspectiva de las docentes de Hidalgo del Parral, este avance aún no se traduce en una experiencia cotidiana de acompañamiento genuino: D4 sostiene que “hasta el día de hoy, los siento más como evaluación o supervisión”. La distancia entre lo que las figuras de alto rango perciben como logro y lo que las docentes experimentan en el aula constituye uno de los hallazgos más significativos del estudio, y confirma que el tránsito hacia un modelo de acompañamiento humanista es un proceso en construcción que aún no ha llegado de manera uniforme a todos los niveles del sistema ni a todos los municipios del estado.

CONCLUSIONES

Las percepciones de las cinco figuras educativas sobre la asesoría y el acompañamiento fueron identificadas con claridad en cinco municipios del estado de Chihuahua (Hidalgo del Parral, Santa Bárbara, Guachochi, Delicias, Ciudad Juárez y Cuauhtémoc): todas las figuras distinguen conceptualmente ambos procesos y valoran el acompañamiento como el de mayor impacto formativo, aunque reconocen que en la práctica cotidiana predomina la asesoría puntual sobre el acompañamiento sostenido. Segundo, los factores que limitan o potencian el proceso fueron examinados con profundidad: la carga administrativa emerge como el limitante estructural de mayor peso en todas las figuras y todos los municipios, mientras que el diálogo, la confianza y la apertura mutua son los factores que más potencian el proceso. Tercero, la pertinencia del enfoque humanista como marco orientador fue valorada positivamente por la totalidad de los 15 participantes,

quienes describen espontáneamente sus mejores experiencias de acompañamiento en términos que son, precisamente, los atributos del enfoque humanista: escucha, respeto, reconocimiento, horizontalidad y reflexión conjunta. El objetivo general — analizar las implicaciones y contribuciones de la asesoría y el acompañamiento con enfoque humanista como vía para la mejora de la práctica docente en preescolar— se cumple: el estudio documenta que el acompañamiento humanista incide positivamente en la mejora de la práctica docente cuando se dan las condiciones de tiempo, confianza y diálogo que lo hacen posible.

La pregunta ¿De qué manera la asesoría y el acompañamiento, fundamentados en un enfoque humanista, inciden en la mejora de las prácticas docentes en el nivel de preescolar? encuentra respuesta en los datos de la siguiente manera: el acompañamiento humanista incide en la mejora de las prácticas docentes cuando opera como un proceso sostenido, dialógico y respetuoso del saber del docente acompañado, y cuando las condiciones institucionales lo permiten. La incidencia se manifiesta en tres niveles: en la reflexión del docente sobre su propia práctica, en la transformación concreta de sus estrategias de aula, y en el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, esta incidencia positiva está condicionada: cuando el acompañamiento opera bajo una lógica administrativa, independientemente de la intención de quien acompaña, su impacto se reduce o se anula. La respuesta a la pregunta de investigación es, por tanto, condicional: el acompañamiento humanista incide positivamente solo cuando las condiciones institucionales, relacionales y actitudinales permiten que el encuentro pedagógico ocurra en términos de horizontalidad y diálogo genuino.

El estudio aporta evidencia empírica situada en cinco municipios del preescolar urbano de Chihuahua que confirma y enriquece los hallazgos de la literatura especializada. La percepción de fiscalización documentada en las cinco figuras no es un problema de actitud individual sino de diseño institucional: el sistema empuja a las figuras acompañantes hacia la verificación de formatos, colonizando el tiempo y la intención que debería destinarse al encuentro pedagógico. Este hallazgo es coherente con lo que Ariza-Jiménez y Bedoya-Ríos (2024) documentan a nivel iberoamericano y con los principios de la NEM (SEP, 2024), que identifican como desafío central superar la lógica gerencialista que impone eficacia sobre calidez.

Un hallazgo que constituye un aporte original del estudio es la identificación de la reciprocidad como condición necesaria del acompañamiento humanista. Los datos revelan que no basta con que quien acompaña adopte una postura dialógica: es igualmente necesario que quien es acompañado pueda abrirse al encuentro. La resistencia docente al acompañamiento (documentada por ATP y supervisores de Cuauhtémoc, Ciudad Juárez y Parral) señala que las experiencias previas de fiscalización han generado una desconfianza estructural que debe ser atendida antes o durante el proceso de acompañamiento. Esta dimensión amplía el marco teórico más allá de la sola actitud del acompañante. Levine (2024), al recuperar la ética de la liberación de Dussel, señala que el reconocimiento genuino del Otro implica “la práctica de un don material” (p. 145): ese don solo es posible cuando ambos sujetos se reconocen mutuamente como dignos del encuentro.

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse al valorar sus alcances. La muestra, aunque intencional y teóricamente

representativa, es reducida en número (15 participantes) y, si bien abarca cinco municipios del estado de Chihuahua (Hidalgo del Parral, Guachochi, Santa Bárbara, Delicias, Ciudad Juárez y Cuauhtémoc) la transferibilidad a contextos rurales, indígenas o de otras entidades federativas se ve limitada. La aplicación del instrumento mediante formulario digital implica que las respuestas son escritas y no permiten la profundización oral propia de la entrevista cara a cara, lo que puede haber acotado la riqueza de algunos testimonios. Por último, la ausencia de observación directa en el aula impide contrastar las percepciones reportadas con las prácticas efectivamente observadas.

Los hallazgos abren al menos tres rutas de investigación que este estudio no puede agotar. Primera: un estudio longitudinal que acompañe procesos de acompañamiento humanista durante un ciclo escolar completo, con observación directa en aula en distintos municipios del estado, permitiría documentar con mayor precisión los mecanismos de transformación de la práctica docente. Segunda: una investigación específica sobre la resistencia docente al acompañamiento (sus causas, su expresión y las estrategias para transformarla) podría complementar lo que este estudio esboza. Tercera: el análisis comparativo entre los contextos urbanos aquí documentados y zonas rurales como Guachochi permitiría identificar si las condiciones estructurales que limitan el acompañamiento operan de manera diferenciada según el territorio, dato relevante para la política educativa de Chihuahua.

REFERENCIAS

Ariza-Jiménez, J. F. y Bedoya-Ríos, N. M. (2024). El director escolar en Iberoamérica: su batalla contra el tiempo para el ejercicio del liderazgo pedagógico. *Revista Cadena de Cerebros*, 7(2), 95–100. <https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-ao-72-03>

Beltrán-Véliz, J. C., Mesina-Calderón, N. F., Vera-Gajardo, N. y Müller-Ferrés, P. (2024). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 1–23. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>

Cañas Isaza, M. E. (2026). Liderazgo pedagógico y cambio educativo: un análisis para los directivos docentes con el fin de promover una cultura de innovación y mejora continua en sus escuelas. *Línea Imaginaria, Revista de Investigación y Formación en Educación*.

Cervantes-Arteaga, J. L., Palencia-Yeliz, A. R. y Lara-Cuao, M. E. (2024). Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en estudiantes de grado 5°. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 1624–1634. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9430073>

Gómez Fuentes, M. L. y Hinojosa Luján, R. (2025). La evaluación procesal, el reto de la Nueva Escuela Mexicana. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 9. <https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2448>

Hernández Reyes, A. del C. (2024). El acompañamiento pedagógico directivo hacia los docentes de la fase 3 de educación primaria en México. *Revista Neuronum*, 10(2), 40–56. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/520>

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw-Hill. ISBN: 978-607-15-2031-9
- Levine, E. (2024). Enrique Dussel y el reconocimiento crítico del Otro: liberación e interculturalidad. *Revista Stultifera*, 7(2), 133–158. <https://hal.science/hal-04869448v1/document>
- Luna, C. J. (2024). Reflexiones sobre la epistemología del sur presente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(20). <https://www.redalyc.org/journal/6681/668178214002/html/>
- Mejía-Janampa, M., Solis-Trujillo, B., Huamancha-Aguilar, M. y 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>
- Paredes Fernández, A. (2025). Asesoría y acompañamiento pedagógico con enfoque humanista en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Neuronum*, 11(2), 1–15. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/view/543/602>
- Paulino Pérez, Y. (2025). Acompañamiento pedagógico: vía efectiva hacia la mejora constante. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 324–348. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.102>
- Ruiz-Gil, Y. (2025). La pedagogía de la liberación como praxis educativa en Enrique Dussel. *Revista de Investigación Educativa RedCA*, 7(21), 1–20. <https://www.redalyc.org/journal/7487/748781418007/html/>
- Reséndiz-Melgar, N. N. (2024). Asesoría para la mejora de las prácticas docentes: experiencias vividas en educación básica en un estado del sureste de México. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3548>
- 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), 95–124. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.657>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de Estudios de Educación Básica 2022*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 2. Dirección General de Materiales Educativos, SEP / CONALITEG*. ISBN: 978-607-579-478-4.
- Serrano-Cadena, E. A. (2025). Liderazgo escolar y transformaciones sociales: una revisión sistemática. *Portal de la Ciencia*, 6(1), 47–63. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v6i1.481>
- Téllez-Cruz, M. y Muñoz-García, L. J. (2025). La evaluación formativa en educación preescolar genera un impacto coyuntural. *Revista RedCA, Número especial*, 213–228. <https://doi.org/10.36677/redca.v0i0.25854>
- Valencia Vargas, E., Barinotto León, V., Córdova García, U., Borjas Espíritu, E. y López Castillo, C. (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), 93–106. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.707>