

GUÍA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Acompañar *sin vigilar*

Observación, retroalimentación y seguimiento de la
práctica docente en la Nueva Escuela Mexicana

Sergio Tobón

CENTRO UNIVERSITARIO CIFE · 2026

Acompañar sin vigilar

Observación, retroalimentación y seguimiento de la práctica docente en la Nueva Escuela Mexicana

© 2026, Sergio Tobón

Centro Universitario CIFE

Primera edición digital: 2026

CÓMO CITAR ESTA GUÍA

Tobón, S. (2026). *Acompañar sin vigilar: Observación, retroalimentación y seguimiento de la práctica docente en la Nueva Escuela Mexicana*. Centro Universitario CIFE.

Índice

Antes de empezar	4
Cómo usar este libro	6

PRIMERA PARTE · La escuela que mira su territorio

01	Una escuela con domicilio	9
02	Comunidad y territorio	17
03	Ocho principios que se notan en el aula	25
04	Problematizar, articular, evaluar	31

SEGUNDA PARTE · Acompañar la práctica docente

05	Para qué acompañamos	43
06	Preparar la visita	52
07	El registro de observación	57
08	Mirar la clase y registrar lo que pasa	70
09	La conversación que mejora	77
10	Apoyo y seguimiento	85
11	La ética del acompañante	92
	Para llevar a la escuela	97
	Su caja de herramientas	99
	Referencias	102
	Sobre el autor	103

Antes de empezar

Hay una escena que se repite en muchas escuelas de México. La directora entra al salón con una hoja en la mano, se sienta al fondo y el ambiente cambia. Los niños se enderezan. El maestro acelera, o se pone rígido, o hace la clase que imagina que la directora quiere ver. Cuarenta minutos después ella sale, llena unas casillas y, con suerte, días más tarde le comenta dos o tres cosas en el pasillo.

Nadie aprendió gran cosa de esa visita. Ni el docente, ni los estudiantes, ni la directora.

Este libro parte de una convicción: la observación de clase puede ser otra cosa. Puede ser el inicio de una conversación honesta entre colegas, apoyada en evidencias, que termine en dos o tres cambios concretos y en el compromiso de volver a mirar juntos qué pasó con el aprendizaje. A eso le llamo acompañar. Y la diferencia con vigilar no está en el formato que se llena, sino en para qué se llena y en lo que ocurre después.

Escribí estas páginas pensando en directoras y directores, en supervisores de zona y de sector, en asesores técnicos pedagógicos y en los docentes que, por iniciativa propia o por encargo, observan la clase de un colega. También en el docente observado, que tiene derecho a saber qué se mira y para qué.

El texto retoma y amplía lo que he trabajado cientos de directores, supervisores, ATP y Jefes de Sector en México, buscando la implementación de las metodologías sociocríticas. La primera parte vuelve sobre la Nueva Escuela Mexicana, porque no se puede acompañar una práctica sin tener claro hacia dónde se quiere mover. La segunda es práctica de principio a fin: cómo preparar una visita, qué mirar, cómo registrar sin juzgar, cómo conversar después y cómo sostener el seguimiento sin convertirlo en persecución.

Aquí no hay recetas cerradas. Hay criterios, ejemplos y un registro de observación que conviene adaptar a cada escuela. Si al terminar usted siente ganas de reescribirlo con su colectivo docente, el libro habrá cumplido buena parte de su propósito.

GUÍA DE LECTURA

Cómo usar este libro

Puede leerse de corrido, aunque no hace falta. Quien ya domina los fundamentos de la NEM puede ir directo a la segunda parte.

Llamo «líder pedagógico» a quien acompaña la práctica de otros: directivo, supervisor, asesor técnico pedagógico o docente par.

Hablo de «docente» y de «estudiante» en sentido amplio, sin distinción de género, para no recargar la lectura.

Las escenas son inventadas. Están construidas, eso sí, con elementos que aparecen una y otra vez en las aulas reales, y sirven para pensar con casos y no solo con conceptos.

Los productos sugeridos merecen una aclaración. Son herramientas de trabajo para usted: una ficha, un mapa, un guion de conversación. Nadie se los va a pedir. Están pensados para que ordene su propia práctica de acompañamiento y los use en su escuela cuando le hagan falta, y al final del libro se reúnen todos en una sola tabla.

Las preguntas conviene responderlas por escrito. Mejor todavía si se discuten en una sesión del Consejo Técnico Escolar.

Estos son los cuatro tipos de recuadros que encontrará a lo largo de los capítulos.

ESCENA

Situaciones escolares para pensar con casos concretos.

PRODUCTO SUGERIDO

Herramientas de trabajo para su propio uso.

PREGUNTAS

Para pensar en su escuela, de preferencia por escrito.

EJEMPLO · EN LA PRÁCTICA

Mensajes y diálogos modelo que puede adaptar.

PRIMERA PARTE

La escuela que mira su territorio

Antes de observar una clase conviene tener claro qué escuela se quiere construir, y con quién.

- 01 Una escuela con domicilio
- 02 Comunidad y territorio
- 03 Ocho principios que se notan en el aula
- 04 Problematicar, articular, evaluar



CAPÍTULO 1

Una escuela con domicilio

La Nueva Escuela Mexicana no es un formato de planeación ni un cambio de libros. Es una manera de responder para qué sirve la escuela y con quién se hace.

Cuando pregunto en un taller qué es la Nueva Escuela Mexicana, las respuestas suelen ir por dos caminos. Unos hablan de los libros de texto, los campos formativos y el programa analítico. Otros hablan de la comunidad, del territorio y de la transformación social. Ambos grupos tienen razón a medias: lo primero describe instrumentos y lo segundo apunta al sentido. El problema aparece

cuando nos quedamos solo con los instrumentos, porque entonces la reforma se vuelve un trámite más.

Una definición para trabajar

Hace un par de años, en un capítulo para el libro coordinado por Hernández Mijangos y Piñón Avilés, propuse una definición de trabajo (Tobón, 2024, pp. 132–135).

DEFINICIÓN DE TRABAJO

La Nueva Escuela Mexicana es un proyecto socioeducativo participativo que articula a la escuela, las familias y la población para formar personas íntegras e integrales y transformar la comunidad.

Tobón (2024, pp. 132–135)

No es una definición oficial ni pretende serlo. Es una síntesis que me ha servido para conversar con docentes y directivos sin perderme en la normativa. Cada palabra tiene su peso.

Socioeducativo quiere decir que el proyecto rebasa el aula. Lo que pasa en la escuela está atravesado por lo que pasa en la colonia, en el ejido, en la casa. *Participativo* significa que las decisiones no bajan completas desde el escritorio del directivo o desde una oficina central, sino que se construyen con quienes van a vivirlas. Y la pareja *íntegras e integrales* no es un juego de palabras. Una persona íntegra actúa con ética; una persona integral ha desarrollado capacidades en distintas dimensiones de su vida. La escuela necesita ambas cosas, y necesita también que esa formación sirva para mejorar las condiciones de la comunidad.

En el centro de la definición hay dos ideas que la sostienen, la corresponsabilidad y el bien común. A su alrededor se organizan cuatro énfasis que vale la pena llevar en la cabeza cada vez que uno entra a un salón: la formación integral, la comunidad, la colaboración y la transformación.

Por qué surge

Ninguna propuesta educativa aparece de la nada. La NEM responde a problemas que cualquier docente con algunos años de servicio reconoce sin necesidad de estadísticas. En aquel capítulo

identifiqué cinco (Tobón, 2024, pp. 125–132), y frente a cada uno hay una respuesta pedagógica.

Problema señalado	Respuesta educativa propuesta
Inequidad educativa	Apoyos según las necesidades de cada estudiante
Aprendizaje alejado de la vida	Trabajo con problemas del territorio
Individualismo	Colaboración y bien común
Saberes locales desvalorizados	Diálogo de saberes
Evaluación centrada en calificar	Retroalimentación para mejorar

Fuente: elaboración propia a partir de Tobón (2024, pp. 125–132).

La inequidad es quizá el más visible. Dos niñas de la misma edad, en el mismo municipio, reciben oportunidades muy distintas según la escuela a la que asisten o el apoyo que encuentran en casa. Lo saben bien quienes trabajan en escuelas multigrado o en telesecundarias alejadas de la cabecera municipal. La respuesta no consiste en tratar a todos igual, sino en ofrecer apoyos según lo que cada quien necesita.

El segundo problema es más silencioso. Durante décadas buena parte de lo que se enseñaba tenía poca relación con la vida de los estudiantes; se aprendía para el examen, y una semana después casi nada quedaba. Trabajar con problemas del territorio busca justo lo contrario, que el contenido tenga un lugar donde aterrizar.

El individualismo, la desvalorización de los saberes locales y una evaluación pensada para calificar completan el cuadro. Sobre esta última volveremos varias veces. Si la escuela evalúa solo para poner un número, lo más probable es que el directivo observe solo para llenar un formato.

Diferencias de énfasis con otros enfoques

Entre docentes con experiencia surge a menudo la misma inquietud: ¿la NEM desecha el constructivismo y el enfoque por competencias? No los desecha. Dialoga con ellos y cambia el énfasis (Tobón, 2024, pp. 156–159).

Un ejemplo ayuda más que una explicación larga. Tomemos el agua.

	Constructivismo	Competencias	Nueva Escuela Mexicana
Énfasis	Construcción del conocimiento	Movilización de saberes ante situaciones	Formación integral y transformación comunitaria
Ejemplo: el agua	Explicar el ciclo del agua	Aplicar saberes para ahorrar agua	Acordar acciones con las familias ante la escasez

Fuente: Tobón (2024, pp. 156–159). El ejemplo del agua es ilustrativo.

Las tres columnas no se excluyen. Para acordar acciones con las familias, los estudiantes necesitan entender el ciclo del agua y saber aplicar lo que aprendieron. Lo que cambia es hacia dónde apunta el proceso: en la tercera columna, el aprendizaje desemboca en una acción compartida con la comunidad.

Vale una precaución. Tanto el constructivismo como las competencias tienen mucha diversidad interna, y hay desarrollos

de ambos que también trabajan con problemas reales. La tabla no pretende caricaturizarlos; sirve para distinguir énfasis.

¿Qué tiene que ver todo esto con observar una clase? Bastante. Si quien observa no tiene claro este horizonte, mirará lo de siempre: si el docente domina el tema, si el grupo guarda silencio, si la planeación está completa. Todo eso puede importar, pero no alcanza.

Desde la NEM, la pregunta de fondo al observar una clase es incómoda: ¿lo aprendido hoy se conecta con la mejora de las condiciones de vida en la comunidad?

PREGUNTAS PARA SU ESCUELA

- 1 ¿Cómo le explicaría la NEM a una madre de familia en menos de un minuto, sin términos técnicos?
- 2 De los cinco problemas de la tabla, ¿cuál pesa más en su escuela? ¿En qué lo nota?
- 3 Piense en la última clase que observó. ¿Qué columna del ejemplo del agua la describe mejor?

CAPÍTULO 2

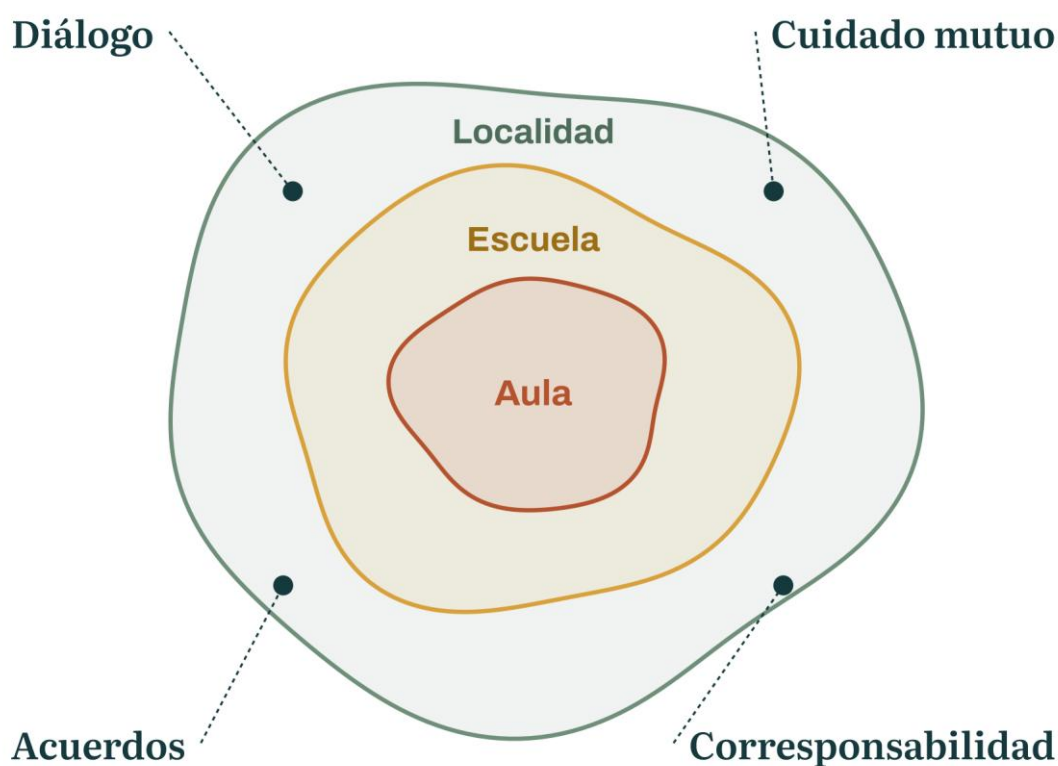
Comunidad y territorio

Son dos palabras que se repiten tanto que corren el riesgo de vaciarse. Antes de entrar al aula, vale la pena detenerse en ellas.

La comunidad como núcleo

En la NEM la comunidad no es el escenario donde ocurre la educación. Es su núcleo. Entiendo por comunidad un conjunto de personas que interactúan para mejorar sus condiciones de vida y cuidar el ambiente (Tobón, 2024, pp. 139–144).

La definición es deliberadamente amplia. Incluye al grupo de tercero B, a la escuela completa con su personal de apoyo y a la localidad, con sus familias, sus comercios, sus autoridades y también sus conflictos. Los tres niveles se influyen todo el tiempo. Un acuerdo de convivencia en el aula cambia la manera en que los niños juegan en el recreo, y un problema de inseguridad en la colonia termina colándose en la asistencia.



Tres niveles de comunidad que se influyen entre sí y cuatro prácticas que los mantienen unidos.

Lo que hace que un grupo de personas funcione como comunidad no es la cercanía física. Son ciertas prácticas, y en el capítulo de 2024 señalo cuatro.

El diálogo es la primera y la más maltratada. Dialogar no es pedir opiniones para luego hacer lo que ya estaba decidido. En un aula se reconoce cuando los estudiantes se responden entre ellos y no solo al docente, o cuando alguien dice «yo no estoy de acuerdo» y nadie se ríe.

El cuidado mutuo es muy concreto: que nadie quede expuesto, que quien se equivoca no sea objeto de burla, que el compañero que llega sin desayunar no pase desapercibido.

Luego están los acuerdos, que dan forma a la convivencia.

Funcionan mejor cuando son pocos, cuando el grupo los construyó y cuando se revisan de vez en cuando, en lugar de quedarse pegados en la pared hasta que el sol los decolora y nadie recuerda quién los escribió.

La corresponsabilidad, por último, es lo que distingue a una comunidad de un grupo bien portado, porque cada quien asume una parte del resultado. En el ejemplo que he usado en los talleres, estudiantes y familias acuerdan acciones para ahorrar agua. No es

la escuela la que «enseña» a las familias; todos se comprometen con algo.

Territorializar

Si la comunidad es el núcleo, el territorio es el suelo donde ese núcleo vive. La fórmula que propongo es sencilla de decir y bastante más difícil de practicar: la escuela participa en el territorio y el territorio participa en la escuela (Tobón, 2024, pp. 145–146).

No hablo del territorio que aparece en los mapas oficiales. Hablo del territorio vivido, el que tiene historia, cultura, identidad, relaciones sociales y economía. Son cinco dimensiones que cualquier docente conoce de manera intuitiva, aunque pocas veces las ponga por escrito.



El territorio vivido. Las notas en cursiva son pistas para empezar a describirlo.

Hay dos malentendidos frecuentes. El primero consiste en creer que territorializar es mencionar el nombre del municipio en el planteamiento del problema. Escribir «los alumnos de San José Iturbide investigan la contaminación» no territorializa nada si después la clase transcurre igual que en cualquier otro lugar del país. El segundo lo reduce todo a una salida de campo.

Territorializar significa que los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) se trabajan a partir de una situación real de esa comunidad, con datos de esa comunidad y escuchando a sus personas, y que el trabajo termina, cuando se puede, en alguna acción local. Investigar cómo se distribuye el agua en la colonia, conversar con las familias y acordar acciones concretas es un ejemplo sencillo de lo que esto implica.

ESCENA

Dos días de agua

En una telesecundaria del Bajío el agua llega por tandeo, los martes y los viernes. Las familias la almacenan en tinacos, cubetas y tambos, muchos de ellos destapados. El maestro Ramiro tiene que trabajar volumen y proporcionalidad con segundo grado.

La versión de siempre habría sido calcular volúmenes de prismas en el libro. Ramiro no lo hizo así. Pidió a sus estudiantes que midieran los recipientes de su casa y registraran cuánta agua usaba la familia entre un tandeo y otro. En el aula compararon datos, calcularon promedios y descubrieron que varias casas se quedaban sin agua el jueves.

Una alumna propuso preguntarle a la delegada qué se podía hacer. Otra notó que los tambos destapados criaban moscos. El proyecto terminó con una pequeña campaña para tapar recipientes y con un cálculo, hecho por los propios estudiantes, de cuánta agua podía ahorrarse en la calle principal.

Los contenidos de matemáticas fueron los mismos que marca el programa. Cambió el lugar donde aterrizaron.

PRODUCTO SUGERIDO 1 · PARA USTED

Mapa del territorio vivido de su escuela

Es una hoja, o un pliego si prefiere trabajarlo en grande, dividida en las cinco dimensiones: historia, cultura, identidad, relaciones sociales y economía. En cada una anota lo que sabe de la comunidad donde está su escuela y, sobre todo, lo que ha escuchado decir a las familias. Al centro escribe uno o dos problemas que la propia comunidad reconoce como suyos.

No necesita una investigación formal. Le basta con caminar unas calles alrededor del plantel, platicar con una madre de familia, con el señor de la tienda y con el docente más antiguo, y revisar el diagnóstico del Programa Escolar de Mejora Continua.

¿Para qué le sirve? Antes de observar clases sabrá qué problemas podrían dar sentido a los proyectos de su equipo, y durante la retroalimentación tendrá ejemplos cercanos al grupo. El mapa nunca queda terminado.

PREGUNTAS PARA SU ESCUELA

- 1 ¿Cuál de las cuatro prácticas de comunidad es más débil en su escuela?
- 2 Si tuviera que elegir un solo problema del territorio para articular el trabajo del próximo trimestre, ¿cuál sería y por qué?

CAPÍTULO 3

Ocho principios que se notan en el aula

Los principios suelen colgarse en una lámina a la entrada de la escuela. El reto es reconocerlos en lo que ocurre un martes cualquiera a las diez de la mañana.

En el capítulo de 2024 agrupé los principios de la NEM en ocho: identidad con México, responsabilidad ciudadana, honestidad, transformación social, dignidad humana, interculturalidad, cultura de la paz y cuidado del medio ambiente (Tobón, 2024, pp. 149–155).

Leídos así, en lista, parecen valores generales con los que nadie estaría en desacuerdo. Precisamente por eso es fácil que se queden en el discurso. La tabla siguiente sintetiza cada principio y, en la tercera columna, sugiere cómo podría notarse en una clase. Esas pistas son mías, no agotan nada y solo pretenden afinar la mirada.

Principio	En pocas palabras	Cómo podría notarse en clase
Identidad con México	Valorar nuestra diversidad	Los saberes, lenguas e historias de las familias entran a la clase como fuente legítima de conocimiento.
Responsabilidad ciudadana	Asumir compromisos colectivos	El grupo define acuerdos, reparte responsabilidades y revisa si se cumplen.
Honestidad	Actuar con verdad y reconocer aportes	Se reconoce la idea del compañero, se citan las fuentes y el error se dice sin miedo.

Principio	En pocas palabras	Cómo podría notarse en clase
Transformación social	Actuar ante problemas compartidos	El trabajo desemboca en alguna acción en la comunidad, aunque sea pequeña.
Dignidad humana	Respetar a todas las personas	No hay apodos ni humillaciones; se escucha también a quien habla bajito.
Interculturalidad	Dialogar entre culturas	Se comparan formas distintas de explicar un fenómeno, por ejemplo saberes agrícolas y explicaciones científicas.
Cultura de la paz	Resolver conflictos mediante acuerdos	Cuando surge un conflicto en un equipo, se dialoga con mediación en lugar de castigar.

Principio	En pocas palabras	Cómo podría notarse en clase
Cuidado del medio ambiente	Proteger la vida y los ecosistemas	Hay prácticas cotidianas con el agua, los residuos o el huerto escolar, no solo campañas.

Fuente: las dos primeras columnas sintetizan Tobón (2024, pp. 149–155); la tercera es una propuesta para la observación.

No se trata de buscar los ocho principios en cada clase, como quien revisa una lista de cotejo. Hay sesiones en las que dominan dos o tres, y está bien. Lo que sí importa es que ninguno se contradiga abiertamente.

Y esto ocurre más de lo que uno quisiera. Los principios se juegan sobre todo en las relaciones: en cómo se le habla a quien se equivoca, en quién toma la palabra y quién nunca la toma, en qué se hace con un conflicto que estalla a media actividad.

Una clase puede tener una planeación impecable y, aun así, lastimar la dignidad de un estudiante con un comentario de dos segundos.

La honestidad merece un comentario aparte. Hoy, con herramientas de inteligencia artificial al alcance de muchos estudiantes de secundaria, ser honesto también significa declarar cómo se usó una herramienta y qué parte del trabajo es propia. Es un buen ejemplo de cómo un principio antiguo adquiere formas nuevas, y de por qué conviene conversarlo con los grupos en lugar de prohibir sin explicar.

Con el cuidado del medio ambiente sucede algo parecido a lo que vimos con el territorio. Si se queda en el periódico mural del Día de la Tierra, no cambia nada. Cuando se vuelve práctica cotidiana (qué se hace con la basura del recreo, cómo se usa el agua de los sanitarios), empieza a formar.

PREGUNTAS PARA SU ESCUELA

- 1 ¿Qué principio se vive con más naturalidad en su escuela?
¿Cuál aparece solo en las ceremonias?
- 2 Recuerde un conflicto reciente entre estudiantes. ¿Cómo se resolvió? ¿Qué principio estuvo presente y cuál faltó?

CAPÍTULO 4

Problematizar, articular, evaluar

Tres verbos que, bien entendidos, ordenan casi todo el trabajo pedagógico de una escuela.

Problematizar para transformar

Problematizar no es lo mismo que plantear un tema. «El agua» es un tema. «En nuestra colonia el agua llega dos veces por semana y muchas familias la guardan en recipientes destapados» es un problema. La diferencia parece pequeña y no lo es, porque el tema invita a exponer y el problema invita a investigar y a actuar.

Problematizar implica examinar causas, consecuencias y relaciones para construir alternativas de acción (Tobón, 2024, pp. 135–138). En la práctica, cuatro preguntas abren casi cualquier problema:

1. ¿A quién afecta?
2. ¿Qué lo produce?
3. ¿Qué prácticas lo agravan?
4. ¿Qué podemos cambiar juntos?

La última es la que más se olvida y la que da sentido a las otras. Sin ella, la problematización termina en un diagnóstico bien hecho que nadie usa.

En el capítulo describo ese movimiento con tres palabras: sensibilización, conciencia crítica y acción colectiva (Tobón, 2024, pp. 166–167). No conviene leerlas como fases obligatorias que se cumplen una tras otra. En un grupo real se mezclan y se repiten, y a veces la acción llega antes que la comprensión. Es la propia acción la que obliga entonces a pensar mejor.

PRODUCTO SUGERIDO 2 · PARA USTED

Ficha de problematización

Una página donde usted escribe un problema de la comunidad en una sola oración, con las palabras que usan las familias y no con lenguaje técnico. Debajo responde las cuatro preguntas: a quién afecta, qué lo produce, qué prácticas lo agravan y qué se puede cambiar en conjunto.

Añada tres datos más: qué contenidos y PDA podrían aprenderse trabajando ese problema, qué personas de la comunidad saben del asunto y cuál sería una primera acción posible, por modesta que parezca.

La ficha le servirá en dos momentos. Cuando acompañe a un docente en el codiseño o en la planeación de un proyecto, tendrá a mano un ejemplo trabajado. Y cuando retroalimente una clase, podrá sugerir conexiones concretas con el territorio en lugar de recomendaciones generales.

Articular el trabajo escolar

Uno de los reclamos más justos de los docentes es que la escuela les pide documentos que no conversan entre sí. El diagnóstico va por un lado, el Programa Escolar de Mejora Continua por otro, el programa analítico por otro más, y los proyectos de aula terminan desconectados de todo lo anterior. Se cumple con todos, y ninguno orienta el trabajo real del aula.

Mi propuesta es que un diagnóstico socioeducativo compartido funcione como eje (Tobón, 2024, pp. 160–163). De ahí salen los problemas que orientan el Programa Escolar de Mejora Continua, el programa analítico y los proyectos de aula y de escuela, de modo que los problemas, los contenidos y los PDA resulten pertinentes para esa comunidad.

Instancia	Qué aporta	Pregunta para quien acompaña
Diagnóstico socioeducativo compartido	Identifica con la comunidad los problemas y las necesidades de aprendizaje.	¿Conozco el diagnóstico y los problemas que se priorizaron?

Instancia	Qué aporta	Pregunta para quien acompaña
Programa Escolar de Mejora Continua	Traduce el diagnóstico en objetivos y acciones de la escuela.	¿La clase se relaciona con alguna prioridad del programa?
Programa analítico	Contextualiza contenidos y PDA a partir de los problemas detectados.	¿Los contenidos de la clase responden a esa contextualización?
Proyectos de aula y de escuela	Convierten lo anterior en experiencias de aprendizaje situadas.	¿El proyecto del grupo trabaja un problema real de la comunidad?

Fuente: elaboración propia a partir de Tobón (2024, pp. 160–163).

Aclaro algo que me parece justo decir. Se trata de una propuesta pedagógica, no de una lista de obligaciones administrativas, y cada escuela la ajustará a sus tiempos y a lo que le pide su autoridad educativa.

Para quien acompaña, esto tiene una consecuencia práctica. Si conoce el diagnóstico de la escuela, puede reconocer en una clase si el trabajo del grupo se conecta con las prioridades acordadas; si no lo conoce, solo puede juzgar la clase en el vacío. Ante la falta de agua, la escuela puede acordar acciones generales y cada grupo, un proyecto situado.

Las metodologías sociocríticas

En América Latina hay una tradición larga, y bastante desconocida en las escuelas, de metodologías que ponen a la comunidad en el centro. En el capítulo reviso tres (Tobón, 2024, pp. 164–166). Los proyectos educativos comunales parten de que la comunidad decide y realiza un proyecto. La investigación-acción participativa propone investigar y actuar mediante la reflexión colectiva. Los proyectos socioformativos buscan problematizar y resolver colaborativamente, con base en la ética.

Las tres comparten la participación comunitaria y la reflexión sobre la acción. Un ejemplo que funciona con cualquiera de ellas es mejorar la convivencia escolar a partir de un diagnóstico participativo y de acciones acordadas con el grupo.

En el trabajo cotidiano de la educación básica, las metodologías se diversifican según el nivel. La tabla recoge las que aparecen con más frecuencia en las planeaciones.

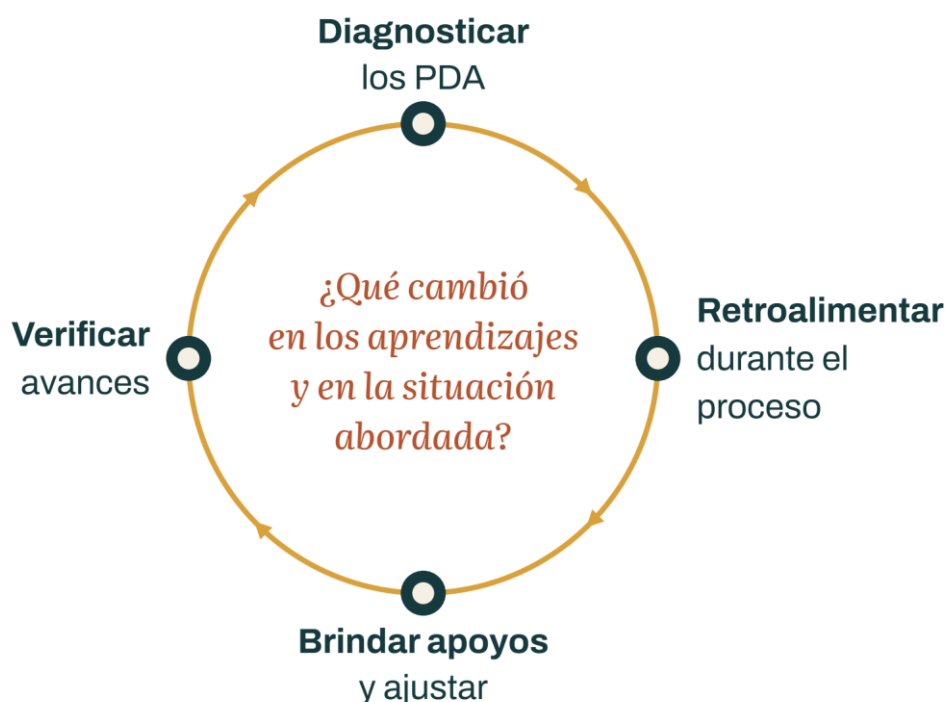
Nivel	Metodologías frecuentes
Preescolar	Proyectos, taller crítico, rincones de aprendizaje, centros de interés, unidad didáctica y aprendizaje basado en el juego.
Primaria y secundaria	Aprendizaje basado en proyectos comunitarios, aprendizaje basado en indagación con enfoque STEAM, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje servicio.
Telesecundaria	Proyectos de desarrollo académico y proyectos de integración comunitaria.
Otras propuestas desarrolladas en México	Proyectos socioformativos y proyectos comunales, entre otras. La elección responde al contexto y a la autonomía profesional docente.

Me detengo en la última fila. La elección de una metodología responde al contexto y a la autonomía profesional del docente. Quien acompaña no debería llegar a revisar si el maestro «aplicó correctamente» los pasos del aprendizaje basado en problemas.

Lo que conviene mirar es si están vivos en el aula los principios que todas estas metodologías comparten. De ellos hablaremos en el capítulo 5.

Evaluar para mejorar

El tercer verbo es, para el acompañamiento, quizá el más importante. En el capítulo de 2024 describo la evaluación formativa como un ciclo de cuatro movimientos (Tobón, 2024, pp. 149, 163).



El ciclo de la evaluación formativa y la pregunta que lo orienta.

Primero se diagnostican los PDA: qué saben ya los estudiantes y qué les falta. Después se retroalimenta durante el proceso, no al final. Con eso se brindan apoyos y se ajusta lo planeado. Por último se verifican los avances, lo que conduce a un nuevo diagnóstico.

En el centro del ciclo hay una pregunta doble: ¿qué cambió en los aprendizajes y qué cambió en la situación abordada? La segunda mitad es la que distingue a la NEM. No basta con que los estudiantes sepan calcular el consumo de agua de su casa; interesa saber si los acuerdos con las familias se están cumpliendo y si algo mejoró en la calle. Revisar registros, ajustar acuerdos y comparar avances también es evaluar.

Hay cuatro rasgos que ayudan a reconocer una evaluación formativa cuando uno la tiene enfrente. El primero es su sentido: se enfoca en el aprendizaje y es aprendizaje en sí misma. El segundo, que se apoya en evidencias, entendidas como productos del proceso, explicaciones de los estudiantes y avances observables, y no solo en exámenes. El tercero es la reflexión sociocrítica, que crece con la autoevaluación y la coevaluación cuando sirven para comprender logros, cuestionar decisiones y

mejorar. El cuarto es el protagonismo: los estudiantes colaboran, valoran su propio proceso y deciden cómo avanzar.

Cuando una escuela pierde de vista las capacidades básicas, los proyectos pueden ser muy vistosos y dejar poco aprendizaje.

Todo esto se pone al servicio de unas capacidades que atraviesan los campos formativos: la lectoescritura, el cálculo para resolver problemas, la expresión oral, las habilidades socioemocionales y el pensamiento sociocrítico. Son, en el sentido más literal, fundamentales. Una escuela que las descuida puede llenar los pasillos de carteles y maquetas sin que los estudiantes lean mejor.

PREGUNTAS PARA SU ESCUELA

- 1 Escriba un tema que se esté trabajando en su escuela y conviértalo en un problema formulado en una sola oración.
- 2 ¿Los proyectos de aula de su escuela salen del mismo diagnóstico o cada docente elige por su cuenta?
- 3 En su escuela, ¿la evaluación se usa más para ajustar o para calificar? ¿Cómo lo sabe?

SEGUNDA PARTE

Acompañar la práctica docente

Observar, registrar, conversar, apoyar y volver a mirar.

Una ruta en seis estaciones.

- 05 Para qué acompañamos
- 06 Preparar la visita
- 07 El registro de observación
- 08 Mirar la clase y registrar lo que pasa
- 09 La conversación que mejora
- 10 Apoyo y seguimiento
- 11 La ética del acompañante



CAPÍTULO 5

Para qué acompañamos

Si el propósito no está claro, la visita al aula se convierte en inspección aunque nadie lo quiera.

Hay directivos que observan muchas clases y hay directivos que acompañan. A veces son las mismas personas en momentos distintos de su trayectoria. La diferencia rara vez está en la cantidad de visitas; está en la pregunta con la que se entra al salón.

Una definición sencilla

Acompañar es observar, retroalimentar y brindar apoyo a un docente para que mejore su práctica con base en las metodologías sociocríticas. La finalidad está más allá del docente: fortalecer el aprendizaje y la formación integral de cada estudiante.

Esa precisión cambia la manera de mirar. Si lo que importa es el aprendizaje, la observación se dirige primero a los estudiantes. El docente sigue siendo protagonista, desde luego, pero se le observa a través de lo que provoca en el grupo.

El acompañamiento se compone de cuatro acciones que se encadenan.

Acción	En qué consiste
Observar	Comprender cómo aprenden y participan los estudiantes.
Dialogar	Analizar evidencias con el docente y reconocer posibilidades de mejora.
Apoyar	Acordar acciones y recursos ajustados a su contexto.
Dar seguimiento	Revisar cambios en la práctica y en el aprendizaje.

Ninguna funciona sola. La observación sin diálogo deja al docente con la incertidumbre de qué se vio. El diálogo sin apoyo produce buenas intenciones que se diluyen pronto. Y el apoyo sin seguimiento rara vez se traduce en cambios que duren.



La ruta del acompañamiento que recorre esta segunda parte.

Acompañar no es supervisar con otro tono

Sería ingenuo negar que la observación de clases arrastra una historia de control. Muchos docentes han vivido visitas sorpresa, formatos que nunca habían visto y comentarios que llegaron por escrito, sin conversación de por medio. Cuando un directivo

anuncia que va a «acompañar», la primera reacción suele ser de desconfianza, y es comprensible.

La tabla siguiente no divide el mundo en buenos y malos. Describe dos lógicas que a veces conviven en la misma escuela, incluso en la misma persona.

Cuando se vigila	Cuando se acompaña
Se llega sin aviso o con un aviso de última hora.	La visita se acuerda con anticipación y con un propósito claro.
El docente no conoce los criterios.	El registro se comparte y se comenta antes de la visita.
La mirada se concentra en el docente.	La mirada se dirige al aprendizaje de los estudiantes.
Se compara la clase con un modelo ideal.	Se parte de la planeación del propio docente.
El resultado se comunica por escrito, o no se comunica.	Se conversa y se construyen acuerdos.
Todo termina con la visita.	La visita abre un ciclo de apoyo y seguimiento.

Hay un rasgo que atraviesa toda la columna derecha: el acompañamiento no es punitivo y parte de la planeación del propio docente. No se observa contra un modelo ideal que solo existe en la cabeza del observador, sino a partir de lo que el docente se propuso hacer con su grupo.

ESCENA

La misma clase, dos visitas

Imaginemos a la maestra Elena, de cuarto grado. Su grupo trabaja un proyecto sobre la basura que se acumula en el arroyo cercano a la escuela.

En la primera visita, la supervisora llega sin aviso, se sienta en el escritorio y revisa la planeación mientras la clase avanza. Anota que faltan los PDA en el encabezado y que el grupo «está inquieto». Se despide con un «luego te paso mis observaciones». Elena pasa el resto del día preguntándose qué hizo mal.

En la segunda, otra supervisora habla con Elena la semana anterior, lee su planeación y le pregunta en qué le gustaría que se fijara. Elena le pide que observe a los equipos porque siente que dos de ellos no avanzan. Durante la clase, la supervisora se mueve con discreción entre las mesas y anota lo que dicen los niños. Al día siguiente conversan veinte minutos, y Elena descubre que en uno de los equipos nadie entendió la consigna escrita y que en el otro una niña hacía todo el trabajo.

Las dos visitas duraron lo mismo. Solo una dejó a Elena con algo que mejorar.

Los principios que orientan la mirada

Si las metodologías cambian según el nivel y el contexto, ¿qué se observa entonces? Lo que tienen en común. Propongo ocho principios que funcionan como lentes para mirar cualquier clase, ya sea un proyecto comunitario en primaria, un taller crítico en preescolar o un proyecto de integración comunitaria en telesecundaria.

1 Territorialización Problemas del territorio, necesidades e intereses de los estudiantes.	2 Colaboración Apoyo mutuo para que todas y todos aprendan.
3 Protagonismo estudiantil Participación en las decisiones y en las acciones.	4 Pensamiento sociocrítico Cuestionar, argumentar y transformar la realidad.
5 Perfil de egreso Sentido formativo de las experiencias de aprendizaje.	6 Capacidades para la vida Lectoescritura, cálculo, expresión oral y desarrollo socioemocional.
7 Inclusión y DUA Diversas formas de implicación, representación y expresión (CAST, 2024).	8 Evaluación formativa Aprendizaje sociocrítico mediante evidencias y reflexión.

Ocho lentes son demasiados para una sola visita. En la práctica conviene acordar con el docente dos o tres focos por observación y dejar el resto como telón de fondo; a lo largo de varias visitas, el panorama se completa. Lo que no se mira en una visita puede

mirarse en la siguiente. Sobre estos principios descansa también el registro de observación que presento en el capítulo 7.

CAPÍTULO 6

Preparar la visita

Buena parte de lo que sale bien en una observación se decide antes de entrar al salón.

Pocas cosas generan tanta tensión en una escuela como una visita mal preparada. Y pocas la disuelven tan rápido como una conversación previa en la que el docente entiende para qué se le va a observar, qué se va a mirar y qué pasará después.

La planificación puede organizarse en cinco pasos. Ninguno exige mucho tiempo. Todos exigen intención.

1. Identificar al docente prioritario

Nadie puede acompañar a todos al mismo tiempo. Un director con doce grupos, o una supervisora con ocho escuelas, tiene que decidir por dónde empezar. El criterio no debería ser «el maestro problemático», porque eso convierte el acompañamiento en castigo desde el primer día. Conviene considerar dos cosas a la vez, las necesidades de acompañamiento del docente y las necesidades de aprendizaje de su grupo.

A veces el docente prioritario es quien acaba de llegar a la escuela y todavía no conoce a la comunidad. Otras, el del grupo donde la lectura no avanza, o la maestra que pidió ayuda con un proyecto que no despegaba. Y en ocasiones es alguien que trabaja muy bien, cuya práctica merece documentarse.

2. Invitar con anticipación

Lo ideal es invitar una semana antes. Más que un aviso, es una conversación breve donde se explica el propósito y se empieza a construir confianza. Si el docente percibe que la visita busca ayudarlo con algo que a él también le preocupa, su disposición cambia.

EJEMPLO

Una invitación posible

«Maestro Julián, este mes estoy acompañando los proyectos de segundo grado. Me gustaría visitar una de sus clases para conocer cómo están trabajando el proyecto del mercado y pensar juntos qué apoyos le pueden servir. ¿Le parece si platicamos diez minutos el jueves para ponernos de acuerdo en el día y en lo que le gustaría que yo observara?»

Fíjese en lo que la invitación no dice. No habla de «evaluar» ni de «revisar», no fija la fecha de manera unilateral y deja abierta la posibilidad de que el docente proponga un foco.

3. Compartir el registro

El docente tiene derecho a conocer el instrumento antes de la visita. Revisarlo juntos permite aclarar qué significa cada práctica y contextualizar las evidencias, porque la participación estudiantil no se ve igual en preescolar que en tercero de secundaria. Compartido, el instrumento deja de ser una lista oculta de criterios y se vuelve un lenguaje común.

4. Acordar fecha y condiciones

Aquí se precisan los detalles que evitan malentendidos: qué clase se observará, cuánto durará la visita, dónde se ubicará quien observa y cuándo será el diálogo posterior.

Este último punto se olvida con frecuencia. Si la conversación no queda agendada desde el principio, es muy probable que acabe siendo un comentario apresurado en el pasillo, entre el timbre y la siguiente reunión.

5. Solicitar la planeación didáctica

La planeación es el punto de partida de la observación. Leerla con calma antes de la visita permite comprender qué problema del territorio se está trabajando y qué contenidos y PDA se buscan. Permite, sobre todo, llegar con preguntas en lugar de llegar con conclusiones. Quien llega con conclusiones ya no observa: confirma.

Una sugerencia: anote las dudas que le surjan al leerla. Cómo piensa el docente organizar los equipos, por ejemplo, o qué hará con quienes terminen antes. Esas dudas orientarán su atención durante la clase y le ayudarán, después, a abrir la conversación.

El propósito compartido es mejorar el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Lo demás está al servicio de eso.

PRODUCTO SUGERIDO 3 · PARA USTED

Plan de visita

Es una ficha de una sola página que usted llena antes de cada observación. Lleva el nombre del docente, el grado y el grupo; la razón por la que eligió acompañarlo, escrita en términos de aprendizaje y no de cumplimiento; la fecha, la hora, la duración y el lugar donde se sentará.

Agregue lo que dice la planeación sobre el problema del territorio, los contenidos y los PDA, así como los focos que acordó con el docente. Cierre con la fecha y el lugar de la conversación posterior.

Parece poca cosa. Con el plan a la mano, sin embargo, entrará al salón sabiendo qué buscar, y al terminar el ciclo escolar tendrá un registro ordenado de todo su trabajo de acompañamiento.

CAPÍTULO 7

El registro de observación

Un instrumento no observa. Ayuda a quien observa a no perderse.

Para observar y para autoevaluarse

El instrumento que propongo se llama Registro de observación y autoevaluación de la práctica docente transformadora e inclusiva (Tobón, 2025). Su propósito es ayudar a observar y analizar la práctica docente desde las metodologías sociocríticas y la evaluación formativa, para fortalecer la formación integral y el aprendizaje de los estudiantes.

El nombre incluye la palabra *autoevaluación* por una razón. El mismo registro que usa el líder pedagógico para observar puede usarlo el docente para revisar su propia práctica. Si ambos llegan a la conversación con el instrumento lleno, el diálogo se enriquece mucho.

La estructura es sencilla: ocho prácticas formuladas como preguntas y, para cada una, dos columnas, logros y aspectos a mejorar. Al final hay un espacio para los logros generales y otro para las sugerencias generales.

Indicaciones de uso

El registro trae cinco indicaciones que resumen buena parte de lo dicho en el capítulo anterior.

1. Acordar con el docente el propósito, la fecha y las condiciones de la observación con al menos una semana de anticipación.
2. Revisar previamente la planeación docente y tomarla en cuenta en la observación y en la retroalimentación.
3. Durante la observación, registrar actividades o evidencias vinculadas con los indicadores en las columnas de logros y de aspectos a mejorar.

4. Al finalizar, dialogar brevemente con los estudiantes, si es posible, para conocer sus percepciones y experiencias sobre las actividades e identificar necesidades de mejora.
5. Después de la observación, reunirse con el docente para retroalimentar el proceso y acordar acciones de mejora y de seguimiento.

El registro

REGISTRO DE OBSERVACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE TRANSFORMADORA E INCLUSIVA

Tobón (2025)

Práctica docente	Logros	Aspectos a mejorar
1. Problemática del territorio. ¿En qué medida las actividades de clase abordan una problemática, reto o situación del territorio como base para lograr los contenidos y PDA?		
2. Pensamiento crítico. ¿En qué grado se busca en las actividades que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico (metacognición, análisis reflexivo, creatividad, cuestionamiento de la realidad o sensibilización con el territorio)?		

Práctica docente	Logros	Aspectos a mejorar
3. Didáctica sociocrítica. ¿En qué grado se sigue una didáctica motivante, participativa y de apoyo a los estudiantes para que logren las capacidades esperadas a través del abordaje de problemas del territorio?		
4. Capacidades transversales esenciales. ¿En qué grado se promueve la lectura comprensiva, la redacción, la expresión oral, el cálculo para resolver problemas y las habilidades socioemocionales en los estudiantes?		
5. Participación estudiantil. ¿En qué medida los estudiantes participan con protagonismo en la planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades de un proyecto?		

Práctica docente	Logros	Aspectos a mejorar
6. Evaluación formativa. ¿En qué medida se aplica la evaluación formativa de manera constante para observar, registrar, retroalimentar y brindar apoyo a los estudiantes para que aprendan y mejoren, con apoyo en la autoevaluación y la coevaluación entre pares?		
7. Colaboración. ¿En qué medida se fomenta en la clase el trabajo colaborativo real entre los estudiantes, de tal manera que permita que todos aprendan y nadie se quede atrás?		

Práctica docente	Logros	Aspectos a mejorar
8. Inclusión y DUA. ¿En qué medida se implementan en la clase acciones de inclusión y se siguen los principios del DUA (múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de implicación) para garantizar que todos los estudiantes puedan participar y aprender?		
Logros generales:		
Sugerencias generales:		

Fuente: Tobón, S. (2025). Registro y autoevaluación de la práctica docente transformadora e inclusiva en el aula. CIFE.

Por qué importa

Podría pensarse que un formato de una página es un asunto menor. Sostengo lo contrario. Un buen instrumento ordena la mirada de quien observa y un mal instrumento la deforma, y este registro tiene, a mi juicio, cuatro virtudes.

La primera virtud es el lenguaje compartido. Cuando el docente y el líder pedagógico hablan de «participación estudiantil» o de «evaluación formativa», el registro les da un referente común y discuten sobre lo mismo.

La segunda tiene que ver con hacia dónde dirige la atención. Las preguntas se refieren, una y otra vez, a lo que viven los estudiantes: si trabajan un problema de su territorio, si piensan críticamente, si participan con protagonismo, si colaboran, si reciben apoyo. El foco se desplaza del desempeño del docente a las condiciones de aprendizaje que su práctica genera. Es un cambio pequeño en la redacción y grande en sus efectos.

La tercera es más sutil. Las preguntas están formuladas en términos de grado, «¿en qué medida?», «¿en qué grado?», y no admiten un sí o un no. Eso obliga a matizar y a buscar evidencias, y desactiva la tentación de etiquetar una clase como buena o mala.

La cuarta está en el orden de las columnas: primero los logros y después los aspectos a mejorar. Parece un detalle de diseño. No lo es. Empezar por lo que funciona prepara una conversación distinta, y además es justo, porque casi toda clase tiene algo que vale la pena reconocer. Logros y aspectos a mejorar, eso sí, deben sustentarse en evidencias.

Con el tiempo aparece una ventaja más. Usado en dos o tres visitas a lo largo del ciclo, el registro permite ver cómo evoluciona una práctica: no para comparar al docente con otros, sino consigo mismo.

Lo que el registro no dice

Conviene ser muy claro en este punto. El registro indica solo algunas prácticas clave. No pretende abarcar todo lo que importa en una clase, y sería un error usarlo como si lo hiciera.

Quedan fuera, por ejemplo, la relación con las familias, el manejo del tiempo, lo propio de cada campo formativo, el uso de la lengua materna en escuelas indígenas, la organización del trabajo en grupos multigrado, las tecnologías digitales y la inteligencia artificial, o las necesidades específicas de un Centro de Atención

Múltiple. Cualquiera de estas dimensiones puede resultar decisiva en una escuela concreta.

Por eso insisto: el registro es un punto de partida. Debe mejorarse con la experiencia de quienes lo usan y, sobre todo, territorializarse.

Cómo territorializar el instrumento

Territorializar el registro significa ajustarlo a la escuela, a su comunidad y a sus problemas. No existe un procedimiento único, pero algunas decisiones ayudan.

Lo primero es añadir en cada práctica un descriptor que conecte la pregunta general con el problema que trabaja la escuela. Si la comunidad enfrenta escasez de agua y el colectivo acordó trabajarla, la primera práctica podría incluir algo como «¿las actividades recuperan datos reales del abasto de agua en la localidad?».

El lenguaje también se ajusta al nivel y a la modalidad. El protagonismo estudiantil no luce igual en preescolar, donde pasa

por el juego y la elección de rincones, que en telesecundaria, donde los estudiantes pueden planear y dar seguimiento a un proyecto completo.

A veces el colectivo echa de menos alguna práctica. Una escuela indígena quizá quiera incluir el uso de la lengua originaria; una secundaria, el uso ético de la inteligencia artificial; otra escuela, el vínculo con las familias. Todo eso cabe.

Y al revés: lo que no aplica, se fusiona o se quita. En uno de los teletalleres trabajamos con una versión condensada de siete prácticas que integraba los datos de escuela, zona escolar, sector y fecha. Es el mismo instrumento al servicio de otro propósito.

Sobre el proceso, dos recomendaciones. La versión territorializada se construye mejor con los docentes, por ejemplo en una sesión del Consejo Técnico Escolar, que en la oficina de la dirección. Y antes de darla por buena hay que probarla en dos o tres clases, porque casi siempre aparecen preguntas ambiguas o descriptores que nadie sabe cómo observar.

Un último consejo, quizá el más difícil de seguir: mantenga el registro breve. Un instrumento con cuarenta indicadores no se usa. O se usa mal, que es peor.

Práctica	Pregunta general	Un ejemplo territorializado
1. Problemática del territorio	¿En qué medida las actividades abordan una problemática del territorio?	Telesecundaria con abasto irregular de agua: ¿los estudiantes trabajan con datos reales del tandeo en su localidad?
5. Participación estudiantil	¿En qué medida los estudiantes participan con protagonismo en el proyecto?	Preescolar: ¿los niños eligen rincones, proponen materiales y cuentan a sus compañeros lo que hicieron?
7. Colaboración	¿Se fomenta un trabajo colaborativo real entre los estudiantes?	Primaria multigrado: ¿los mayores apoyan a los menores con tareas definidas, sin hacer el trabajo por ellos?

Práctica	Pregunta general	Un ejemplo territorializado
8. Inclusión y DUA	¿Se implementan acciones de inclusión y principios del DUA?	Escuela indígena: ¿las consignas y los materiales se presentan también en la lengua de la comunidad?

Los ejemplos son ilustrativos; cada colectivo construye los suyos.

PRODUCTO SUGERIDO 4 · PARA USTED

Su versión territorializada del registro

Es el mismo registro de las ocho prácticas, reescrito para su escuela. Conserva las preguntas generales y agrega debajo de cada una uno o dos descriptores que remiten al problema del territorio, al nivel y a la modalidad. Si el colectivo lo decide, incorpora alguna práctica nueva o fusiona las que se traslapan.

Póngale fecha y un número de versión, porque va a cambiar. Después de cada ronda de observaciones anote qué preguntas funcionaron y cuáles generaron confusión.

Con ella sus observaciones dejan de ser genéricas, y los docentes reconocen en el instrumento a su propia escuela.

08

CAPÍTULO 8

Mirar la clase y registrar lo que pasa

Observar bien es más difícil de lo que parece. Lo primero que hay que aprender es a no adelantar conclusiones.

Quien ha dado clases durante años tiene una ventaja y un riesgo al observar a un colega. La ventaja es que reconoce de inmediato lo que pasa en un aula. El riesgo es exactamente el mismo: cree reconocerlo demasiado pronto y llena los huecos con su propia experiencia.

La prioridad es comprender el aprendizaje

Durante la clase, la prioridad es comprender el proceso de aprendizaje. Ayuda organizar la atención en cinco focos, cada uno con sus propias preguntas.

Foco	Preguntas que orientan la mirada
El docente	¿Cómo orienta la clase, plantea retos y estimula el aprendizaje?
Los estudiantes	¿Qué hacen, explican, preguntan y deciden? ¿Quiénes requieren apoyo?
El problema del territorio	¿Cómo se conecta con sus experiencias, con los contenidos y con los PDA?
La colaboración	¿Cómo se distribuye la participación? ¿Se ayudan a aprender?
La evaluación y la inclusión	¿Qué evidencias orientan los ajustes? ¿Cómo se atienden las barreras para el aprendizaje?

Ninguno se observa aislado. Lo interesante suele estar en las relaciones entre ellos: una buena pregunta del docente que desata una discusión entre dos equipos, o una consigna confusa que deja

a medio grupo sin saber qué hacer. Observe relaciones y evidencias. El formato acompaña la comprensión, no la sustituye.

Decisiones prácticas durante la visita

Siéntese donde acordó con el docente y procure no quedar en su campo visual todo el tiempo. Si convinieron que podría moverse entre las mesas, hágalo durante el trabajo en equipo y nunca a media explicación.

Mire los cuadernos, si el docente está de acuerdo. Dicen mucho más que la exposición.

Escuche también las conversaciones de los equipos, que es donde aparece lo que los estudiantes entendieron de verdad y lo que no.

Un recurso muy sencillo es el conteo de participación. Basta un croquis del aula donde usted marca una raya cada vez que un estudiante interviene. Al final de la clase, el croquis muestra con una claridad incómoda quiénes hablaron y quiénes no. Casi siempre hay dos o tres estudiantes que no aparecieron en toda la sesión, y casi nunca el docente lo nota, porque desde el frente del salón eso resulta muy difícil de ver.

Al terminar, si el tiempo lo permite, converse unos minutos con algunos estudiantes. Tres preguntas bastan: qué aprendieron hoy, para qué les sirve y qué se les hizo difícil. Las respuestas suelen ser de una lucidez sorprendente.

Registrar sin juzgar

El registro tiene dos momentos. Durante la clase se anotan hechos, expresiones y momentos relevantes, junto con algunos logros y aspectos a mejorar, sin perder la atención al proceso. Al finalizar, con la clase todavía reciente, se completa el registro y se analiza lo observado.

Un cuaderno propio o unas notas de voz grabadas al salir del aula ayudan mucho. La memoria traiciona, y dos días después ya hemos reconstruido la clase a nuestro gusto.

La distinción más importante, y la que más cuesta, es la que separa el hecho de la interpretación. «Tres estudiantes explicaron cómo resolvieron el reto» es un hecho; «conviene ampliar las oportunidades de argumentación» es una interpretación. Las dos son útiles, pero deben ir separadas y la segunda tiene que apoyarse en la primera.

Más difícil todavía es detectar los juicios que se disfrazan de hechos. La tabla muestra algunos ejemplos.

Juicio que conviene evitar	Hecho observable	Interpretación posible
«La clase fue aburrida.»	Durante 18 minutos el docente explicó en el pizarrón. Cuatro estudiantes del fondo dibujaban en sus cuadernos.	Convendría un momento de participación activa antes del minuto quince.
«Hay muy buena colaboración.»	En dos de los cinco equipos todos tenían una tarea y se turnaban para escribir. En los otros tres escribía una sola persona.	La colaboración funciona en una parte del grupo; los roles podrían extenderse.
«No atiende la inclusión.»	Mariana, que usa lentes de aumento, copiaba desde la última fila un texto proyectado en letra pequeña.	Valorar con el docente otra ubicación o una copia impresa en letra grande.

Juicio que conviene evitar	Hecho observable	Interpretación posible
«Los alumnos no piensan.»	Las seis preguntas del docente se respondían con una palabra. Nadie pidió explicar un procedimiento.	Podrían plantearse preguntas que pidan justificar o comparar respuestas.

Si se graba audio o video, o se toman fotografías, debe acordarse antes con el docente. Cuando hay estudiantes de por medio se respetan las autorizaciones y las normas de la escuela, y la información se resguarda sin compartirse fuera del proceso de acompañamiento.

PRODUCTO SUGERIDO 5 · PARA USTED

Bitácora de hechos

Un cuaderno, físico o digital, organizado en tres columnas: la hora, lo que vio o escuchó tal como ocurrió y, aparte, lo que se pregunta o interpreta. Al final de cada observación pegue o dibuje el croquis de participación.

Separar las columnas es un ejercicio de disciplina. Obliga a escribir «Andrea preguntó dos veces si podía cambiarse de equipo» en lugar de «Andrea está desmotivada».

Con la bitácora llegará a la conversación con evidencias concretas. Y con el tiempo notará que su manera de observar se vuelve más precisa, y que los juicios tardan cada vez más en aparecer.

CAPÍTULO 9

La conversación que mejora

Lo que se dice en los veinte minutos posteriores a la clase pesa más que todo lo que se anotó durante ella.

He visto registros de observación impecables que no produjeron ningún cambio, y conversaciones breves, casi improvisadas, que movieron la práctica de un docente durante años. La diferencia casi nunca está en el formato. Está en la manera de conversar.

La escalera de retroalimentación

Propongo organizar la conversación como una escalera de cinco peldaños. Se sube en orden, porque cada uno prepara el siguiente.



La escalera de retroalimentación socioformativa.

Primer peldaño: confianza

La conversación empieza por crear entendimiento y colaboración. Se recuerda para qué fue la visita, que es fortalecer el aprendizaje con base en las metodologías sociocríticas y no calificar al docente. Parece obvio, pero no lo es para quien acaba

de ser observado y tiene el estómago apretado, aunque intente disimularlo.

Segundo peldaño: comprensión

Antes de hablar de la clase, conviene hablar un momento del proceso. ¿Cómo vivió el docente la observación? ¿Algo lo incomodó? ¿Qué tipo de apoyo necesita? Esta parte ajusta expectativas y le comunica al docente, sin decirlo, que su experiencia cuenta.

Tercer peldaño: autoevaluación sociocrítica

Aquí el docente toma la palabra. Analiza sus logros y sus áreas de oportunidad, las decisiones que tomó y los efectos que tuvieron en los estudiantes. El adjetivo sociocrítica indica que no se busca una autoevaluación complaciente ni autocastigadora, sino un análisis honesto de las propias decisiones y de sus consecuencias en el aprendizaje.

Que el docente hable primero tiene una razón práctica. Muchas veces identifica por sí mismo lo que el observador iba a señalar, y cuando eso ocurre la mejora le pertenece.

Cuarto peldaño: diálogo sobre evidencias

Solo entonces el líder pedagógico comparte lo que vio. Retoma el registro y la autoevaluación del docente, empieza por los logros y presenta las áreas de oportunidad como hechos observados, nunca como juicios. Si el docente ya mencionó algo, lo reconoce y lo amplía.

Quinto peldaño: ruta de mejora

La conversación termina con acuerdos: dos o tres aspectos concretos, las acciones para trabajarlos, los recursos necesarios y la fecha de la próxima reunión de seguimiento. Todo se apoya en las metodologías sociocríticas que el docente ya utiliza en su grupo, no en la que el observador prefiera.

¿Por qué dos o tres y no más? Porque es lo que una persona puede atender de verdad en medio de la carga cotidiana. Una lista de diez mejoras equivale, en la práctica, a ninguna.

Comunicación asertiva

La escalera da la estructura y la comunicación asertiva le da el tono. Hay cuatro prácticas que conviene cuidar.

La primera es escuchar y preguntar. Dar tiempo para que el docente explique, preguntar sin interrumpir y retomar lo que dijo en su autoevaluación. Una pregunta tan sencilla como «¿qué ayudó a aprender y qué cambiarías?» abre más que cualquier diagnóstico. Y luego hay que esperar la respuesta sin llenar el silencio.

La segunda consiste en partir de los hechos y reconocer. Se describen acciones y fortalezas con evidencias, sin etiquetas personales. «Observé que tus preguntas ayudaron a justificar las respuestas» no equivale a «eres muy buena maestra»: la primera frase enseña algo y la segunda solo halaga.

Dialogar y proponer es la tercera. Se exploran opciones con respeto, sin imponer conclusiones: «¿qué ajuste permitiría que participen quienes aún no lo hacen?» invita a pensar; «tienes que hacer que participen todos» solo señala una falla.

Por último, los acuerdos claros. Cada acuerdo precisa el ajuste, el apoyo, quién es responsable, qué evidencia mostrará el avance y en qué fecha se revisará.

Frases que cierran la conversación

Frases que la abren

Frases que cierran la conversación	Frases que la abren
«Te faltó control de grupo.»	«En el trabajo por equipos vi que varios estudiantes no sabían qué hacer. ¿Qué notaste tú en ese momento?»
«Muy bien, sigue así.»	«Cuando pediste a Daniel que explicara su procedimiento, otros tres levantaron la mano para comparar. Eso abrió la discusión.»
«Tienes que aplicar el DUA.»	«¿Qué otra forma de presentar la consigna ayudaría a quienes se quedaron atrás?»
«Eso no es un proyecto comunitario.»	«¿Cómo podrían los estudiantes llevar lo que aprendieron a sus familias?»
«Te voy a mandar unas lecturas.»	«¿Qué tipo de apoyo te serviría más para probar este ajuste?»

EN LA PRÁCTICA

Fragmento de una conversación

- Directora** Gracias por recibirme ayer. Antes de hablar de la clase, ¿cómo te sentiste con la visita?
- Maestro** Un poco nervioso al principio. Luego se me olvidó que estaba usted.
- Directora** Me da gusto. Cuéntame, ¿qué crees que funcionó?
- Maestro** La pregunta del inicio, la de por qué se acaba el agua el jueves. Se engancharon.
- Directora** Coincidió. Anoté que nueve estudiantes levantaron la mano en los primeros cinco minutos. ¿Y qué cambiarías?
- Maestro** El trabajo en equipos se me fue de las manos. Algunos no sabían qué hacer.
- Directora** En el equipo de la ventana vi que solo Karla escribía y los demás miraban. ¿Qué crees que ayudaría?
- Maestro** Tal vez darles roles. Uno mide, otro registra, otro revisa.

Directora Me parece buena idea. ¿Qué te gustaría que hiciéramos para apoyarte con eso?

En ese fragmento la directora casi no da consejos. Pregunta, describe lo que vio y deja que el maestro proponga. La idea de los roles es de él, y por eso es más probable que la lleve a la práctica.

PRODUCTO SUGERIDO 6 · PARA USTED

Guion de conversación

Una hoja con las preguntas que usted usará en cada peldaño, redactadas con sus propias palabras. Una o dos sirven para crear confianza; otra, para explorar cómo vivió el docente la visita; dos o tres más, para invitarlo a autoevaluarse con honestidad y sin miedo.

Incluya también frases para presentar hechos sin juzgar y un formato breve para cerrar los acuerdos.

No es un libreto para leerse en voz alta. Es un recurso para no improvisar en el momento más delicado del acompañamiento. Revíselo cada tanto.

10

CAPÍTULO 10

Apoyo y seguimiento

Retroalimentar sin apoyar deja al docente con una lista de pendientes. Apoyar sin dar seguimiento es confiar en la buena suerte.

Partir de una necesidad concreta

El apoyo empieza por una decisión compartida: elegir con el docente un ajuste prioritario y ofrecerle un ejemplo aplicable a su grupo. La palabra que importa es *aplicable*. Un artículo general sobre trabajo colaborativo sirve de poco a un maestro que

necesita saber cómo organizar equipos con cuarenta estudiantes en un salón donde las bancas no se pueden mover.

Los recursos se eligen según el propósito.

Recurso	Para qué sirve
Lectura o infografía	Para comprender una idea o un enfoque.
Video, videotutorial o presentación	Para observar cómo se hace.
Caso pertinente o podcast	Para analizar decisiones en situaciones parecidas.
Taller, curso o comunidad de aprendizaje	Para practicar con otros y sostener el cambio.

Otras formas de apoyo no requieren materiales y suelen dar muy buenos resultados. Una es modelar: el líder pedagógico conduce un fragmento de la clase mientras el docente observa, y luego conversan sobre lo que pasó. Otra consiste en organizar la visita del docente al aula de un colega que resolvió bien un problema parecido. Ninguna debería imponerse. Funcionan cuando el docente las acepta como una oportunidad.

Acompañar la aplicación

Mandar un enlace no es acompañar. El material se adapta al contexto, a las condiciones de accesibilidad y a las preferencias del docente; a unos les sirve leer, a otros ver cómo lo hace un colega. Después viene el ensayo, la puesta en práctica y la revisión de evidencias de mejora.

Ese ciclo puede ser breve. Lo importante es que exista, porque un docente que intenta un ajuste y nadie le pregunta cómo le fue difícilmente lo sostiene.

El seguimiento durante el ciclo escolar

Las fechas de seguimiento tienen que ser realistas. Prometer una revisión cada semana y aparecer dos meses después hace más daño que acordar una al mes y cumplirla. En cada revisión se miran evidencias de los dos o tres ajustes priorizados, y nada más. La confianza del docente depende mucho de esa coherencia.

Como referencia, una primera revisión dos o tres semanas después de la conversación suele dar tiempo para intentar el ajuste, y una segunda observación de clase, uno o dos meses más

tarde, permite ver si el cambio se sostiene. Son sugerencias. Cada escuela conoce sus ritmos.

Hoy hay muchas vías para dar seguimiento, y cada una tiene un uso razonable.

Modalidad	Uso recomendado
WhatsApp	Mensajes breves y recordatorios en el horario acordado. Resguardar los datos del grupo.
Correo electrónico	Compartir recursos, productos y acuerdos de manera organizada.
Llamada telefónica	Aclarar dudas o desbloquear una dificultad. Dejar una nota del acuerdo.
Reunión presencial	Analizar evidencias y modelar o ensayar ajustes.
Videorreunión	Revisar productos en pantalla y dialogar cuando la distancia lo requiera.

El cuidado del horario merece una línea aparte. Un mensaje de WhatsApp a las diez de la noche, por amable que sea, comunica que el tiempo personal del docente no importa. Conviene acordar desde el principio en qué horarios se usará cada medio y, cuando

se compartan evidencias que incluyan a estudiantes, resguardar sus datos.

Sea cual sea el medio, cada revisión vuelve a tres preguntas: qué cambió en la práctica, qué aprendieron los estudiantes y cuál es el siguiente ajuste.

ESCENA

Tres semanas después

El maestro de la conversación anterior probó los roles en los equipos. La primera semana fue un desorden: discutían por quién medía y nadie quería registrar. En la segunda, los roles empezaron a rotar cada sesión.

En la revisión, la directora le pidió que llevara los cuadernos de uno de los equipos. En los registros de la primera semana aparecía una sola letra; en los de la tercera, cuatro. El maestro llevó también su propio conteo: en la última clase participaron veintiocho de sus treinta y dos estudiantes.

Acordaron el siguiente ajuste, esta vez sobre el cierre de la clase. Él sentía que los proyectos avanzaban sin que los estudiantes se detuvieran a pensar qué habían aprendido.

PRODUCTO SUGERIDO 7 · PARA USTED

Ruta de mejora y calendario de seguimiento

Una tabla sencilla de seis columnas: el ajuste acordado, el apoyo que usted se comprometió a brindar, quién es responsable de cada acción, qué evidencia mostrará el avance, la fecha de revisión y una última columna, que se llena después, donde anota qué cambió.

Tenga una ruta por cada docente que acompaña. Con un vistazo sabrá qué compromisos siguen pendientes, qué apoyo ofreció y todavía no cumple, y qué docentes llevan tiempo sin revisión.

A fin de ciclo, el conjunto de rutas le mostrará algo que ningún informe administrativo muestra: qué cambió en las aulas de su escuela gracias al acompañamiento, y qué no cambió a pesar de él.

CAPÍTULO 11

La ética del acompañante

Al final, el docente no recuerda el formato. Recuerda cómo lo trataron.

Todo lo anterior puede hacerse con técnica impecable y fracasar por falta de ética. Un registro perfecto, una escalera seguida al pie de la letra y una ruta de mejora bien diseñada no sirven de nada si el docente siente que lo vigilan, lo comparan o lo exhiben.

Seis conductas profesionales

El respeto y la confianza son la base. Implican escuchar, reconocer los saberes del docente y cuidar la confidencialidad. Lo

que se habla en una conversación de retroalimentación no se comenta en la sala de maestros ni se usa como ejemplo en otra reunión, ni siquiera de forma anónima, si el docente puede ser reconocido.

La puntualidad y la discreción parecen menores. Llegar a la hora acordada y ubicarse sin alterar la dinámica de la clase es una forma de respeto que el docente nota de inmediato.

El rigor en las evidencias obliga a describir hechos, reconocer el contexto y revisar las propias interpretaciones. Quien acompaña también se equivoca. Antes de cada conversación sirve preguntarse qué otra explicación podría tener lo que vio.

El diálogo y la corresponsabilidad suponen respetar la autonomía del docente y construir acuerdos viables. Nadie conoce mejor al grupo que su maestro; el líder pedagógico aporta otra mirada, no una verdad superior.

Con el apoyo inclusivo se trata de ofrecer recursos accesibles y atender las necesidades reales del grupo. A un docente que tiene un estudiante con discapacidad visual no le sirve una infografía, sino alternativas pensadas para ese estudiante.

Queda la continuidad, tal vez la conducta que más confianza construye y la que más rápido la destruye cuando falta. Consiste en cumplir el apoyo ofrecido y revisar los cambios en el aprendizaje. Si usted prometió conseguir un material, consígalo. Si no puede, dígalo.

Errores que conviene evitar

Los errores más frecuentes pueden agruparse según el momento del acompañamiento en que aparecen. La última columna de la tabla propone una alternativa para cada uno.

Error frecuente	Alternativa
Observación	
Visitar sin acuerdo, interrumpir la clase o centrarse solo en el docente y en el formato.	Acordar la visita, observar sin interrumpir y poner la atención en el aprendizaje.

Error frecuente	Alternativa
Registro	
Anotar juicios, confundir interpretaciones con hechos o completar el registro de memoria días después.	Separar hechos de interpretaciones y completar el registro el mismo día.
Retroalimentación	
Etiquetar, comparar docentes, hablar sin escuchar o imponer demasiadas mejoras.	Seguir la escalera, empezar por la autoevaluación y acordar dos o tres ajustes.
Apoyo	
Enviar materiales genéricos, sin ejemplos, o ignorar las necesidades del docente.	Elegir el recurso con el docente y acompañar su aplicación.
Seguimiento	
Vigilar sin apoyar, saturar de mensajes o revisar solo el cumplimiento.	Acordar fechas realistas y revisar evidencias de aprendizaje.

Si hubiera que reducirlo todo a un criterio, sería este: el acompañamiento funciona cuando produce cambios en la

práctica que fortalecen el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Cumplir el número de visitas programadas o tener los formatos completos no garantiza nada de eso.

PRODUCTO SUGERIDO 8 · PARA USTED

Autoevaluación del acompañante

Una lista breve, solo para usted, con las seis conductas profesionales convertidas en preguntas. ¿Cuidé la confidencialidad? ¿Llegué a la hora acordada? ¿Separé hechos de interpretaciones? ¿Construí los acuerdos o los impuse? ¿El apoyo que ofrecí era accesible? ¿Cumplí lo que prometí?

Para cada pregunta basta una respuesta honesta: siempre, a veces o todavía no. Agregue una línea sobre lo que hará distinto la próxima vez.

Respóndala al cerrar cada ciclo de acompañamiento con un docente. Su valor está en que le permite mirarse con el mismo rigor con que mira a otros.

CIERRE

Para llevar a la escuela

Este libro no pretende que usted transforme el acompañamiento de su escuela el próximo lunes. Basta con empezar.

El compromiso de un líder pedagógico cabe en una línea: acompañar la mejora de las prácticas docentes para fortalecer el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Lo difícil es sostenerlo cuando la semana se llena de oficios, reuniones y urgencias que no esperan.

Por eso propongo un compromiso personal en cuatro acciones, que resumen las dos partes del libro:

- Observar con atención al contexto.
- Escuchar y dialogar con evidencias.
- Brindar apoyo concreto al docente.
- Dar seguimiento a las mejoras acordadas.

Y para la escuela, tres cosas. Solo tres.

1

Un docente prioritario

Elegido por las necesidades de aprendizaje de su grupo y por lo que él mismo quiere mejorar.

2

Dos o tres mejoras

Construidas en colaboración, a partir de evidencias y con apoyos concretos.

3

Una fecha

Para revisar juntos qué cambió en el aprendizaje de los estudiantes.

Vuelvo a la escena con la que empecé. La directora entra al salón, pero esta vez el maestro sabía que vendría, conocía el registro y le había pedido que se fijara en los equipos del fondo. Ella se sienta donde acordaron y los niños apenas la miran. Al día siguiente conversan veinte minutos; él habla primero y ella le muestra su croquis de participación. Salen con dos acuerdos y una fecha.

No hay nada heroico en eso. Es trabajo pedagógico bien hecho, sostenido en el tiempo, y me parece la manera más honesta de tomarse en serio el aprendizaje de los estudiantes.

PRODUCTOS SUGERIDOS

Su caja de herramientas

Estos son los ocho productos sugeridos a lo largo del libro. Son herramientas para su propio trabajo como líder pedagógico: úselos tal cual, modifíquelos o descarte los que no le sirvan en su escuela.

Para qué le sirve	Cuándo usarlo
1. Mapa del territorio vivido (cap. 2)	
Conocer la comunidad y los problemas que pueden dar sentido a los proyectos.	Al inicio del ciclo y antes de las primeras visitas.
2. Ficha de problematización (cap. 4)	
Tener ejemplos trabajados para el codiseño y la retroalimentación.	Al acompañar la planeación de proyectos.

Para qué le sirve	Cuándo usarlo
3. Plan de visita (cap. 6)	
Preparar cada observación y dejar constancia del proceso.	Una semana antes de cada visita.
4. Versión territorializada del registro (cap. 7)	
Observar con criterios ajustados a su escuela.	Antes de una ronda de observaciones; se revisa después.
5. Bitácora de hechos (cap. 8)	
Registrar evidencias sin mezclar juicios.	Durante y justo después de cada clase observada.
6. Guion de conversación (cap. 9)	
Conducir la retroalimentación sin improvisar.	Antes de cada conversación con el docente.
7. Ruta de mejora y calendario (cap. 10)	
Dar seguimiento a los acuerdos y a los apoyos comprometidos.	Desde la conversación hasta la siguiente observación.

Para qué le sirve	Cuándo usarlo
8. Autoevaluación del acompañante (cap. 11)	
Revisar su propia práctica profesional.	Al cerrar cada ciclo de acompañamiento.

Referencias

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*.

<https://udlguidelines.cast.org>

Tobón, S. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: definición, principios y componentes esenciales. En I. A. Hernández Mijangos y E. Piñón Avilés (Coords.), *La Nueva Escuela Mexicana: Un proyecto emancipatorio* (pp. 123–172). Ediciones Normalismo Extraordinario.

Tobón, S. (2025). *Registro y autoevaluación de la práctica docente transformadora e inclusiva en el aula [Instrumento]*. CIFE.
<https://www.cife.edu.mx/recursos>



Sobre el autor

Sergio Tobón es investigador en educación y formador de docentes. Ha desarrollado la socioformación como enfoque educativo y acompaña procesos de mejora pedagógica en escuelas, sistemas educativos y universidades de América Latina.

Ha escrito sobre la Nueva Escuela Mexicana, la evaluación formativa y la gobernanza de la inteligencia artificial en la educación. Trabaja en el Centro Universitario CIFE, desde donde coordina programas de formación para docentes, directivos y supervisores.

Acompañar *sin vigilar*

La observación de clases puede ser un trámite que nadie disfruta o el inicio de una conversación que cambia la práctica de un docente. La diferencia no está en el formato, sino en para qué se observa y en lo que pasa después.

Este libro ofrece a directivos, supervisores, asesores y docentes una ruta completa para acompañar la práctica pedagógica desde la Nueva Escuela Mexicana: cómo preparar una visita, qué mirar en el aula, cómo registrar sin juzgar, cómo conversar para que el docente decida mejorar y cómo sostener el seguimiento sin convertirlo en vigilancia.

Incluye un registro de observación listo para territorializar, ejemplos de conversación y ocho herramientas de trabajo pensadas para usarse en la escuela.