

Categorías relacionadas con el acompañamiento: puentes que se construyen y se conectan¹

Celia Elizabeth Cadaval Alfonso

Introducción

El concepto de acompañamiento ha sido objeto de numerosas interpretaciones y ha evolucionado a partir de diversos enfoques y modelos teóricos. Es usado frecuentemente en torno a lo educativo en cuanto a determinadas interacciones en ámbitos escolares, familiares y comunitarios. Se han desarrollado teorías y metodologías de acompañamiento como práctica socioeducativa, que involucra a grupos sociales y comunidades. Donde sea que se desarrolle, el acompañamiento vincula a dos o más personas y a instituciones, que asumen un compromiso que implica relaciones de cooperación y ayuda en procesos de aprendizaje, de transferencia de conocimientos mediante capacitación y formación –vivenciales y experienciales– entre acompañantes y acompañados, y en la búsqueda de lograr un cambio personal, institucional y/o microsocio. También suele estar orientada a procesos de autoconocimiento e integración sociocultural e, incluso, a la gestión de conflictos. Es muy común encontrar los infinitivos facilitar, orientar y asesorar como sinónimos para referirse a la acción de acompañar, así como en objetivos y estrategias establecidos para determinados acompañamientos.

Al respecto, el GAC realizó ejercicios de asociación de conceptos en espacios de construcción colectiva, en el marco de talleres con coordinadores de procesos comunitarios participativos, en los que se establecieron y demostraron relaciones conceptuales con el acompañamiento como categoría central, con el objetivo final de proponer una definición propia de esta. Para ello, se utilizaron algunas palabras/categorías afines como orientación, supervisión, monitoreo, seguimiento, intervención y evaluación. El propósito con este artículo es fundamentar las relaciones que existen entre estas categorías y el acompañamiento, para lo cual se exponen diferentes acápites desde los cuales se van colocando estos conceptos y sus interrelaciones; y se concluye con la propuesta de un mapa conceptual, que integra estos vínculos en una noción de acompañamiento más integral. A continuación, en primera instancia, se hará referencia a algunos conceptos provenientes de la pedagogía, que han sido asociados a esta práctica.

Senderos hacia el acompañamiento: mentoría-tutoría-asesoría

El término mentoría², con el tiempo se hizo común para designar las funciones de consejero o guía, destacándose el rol del mentor como sinónimo de maestro o tutor. A su vez, en el ámbito de la medicina,

¹ Para citar este artículo:

Cadaval, C. E. (2024). Categorías relacionadas con el acompañamiento: puentes que se construyen y se conectan. En Rodríguez-Mena, M., Rojas, M., Pérez, O., Serrano, A., Llanes, L., Capote, T. y Armas, A. (eds.). *Memorias del Simposio Internacional 40 Aniversario del CIPS* [Multimedia]. Ediciones CiPS, ISBN: 978-959-85018-1-6 <http://www.cips.cu/Publicaciones/articulos>

también ha sido usado para referirse a la persona con experiencia que asesora, guía, orienta; pues desde los enfoques más tradicionales, quienes reciben la mentoría asumen roles de aprendices o discípulos, como personas con menos experiencia ante quienes tienen la responsabilidad de crear una relación con ellos de desarrollo personal y representan esa voz experta sobre determinados conocimientos, según área de desempeño sobre la cual se orienta la ayuda y/o experiencia formativa.

En las fuentes bibliográficas revisadas, algunas de las cuales se mencionan a continuación, entre las dimensiones que más se distinguen como necesarias –en el ejercicio de la mentoría– son: la comunicación, la ética y el conocimiento. Además, la mentoría es considerada entre los tipos de relaciones de ayuda. Se puede decir que se trata de una relación asimétrica, en la que se distinguen diferencias en cuanto a los niveles de experiencia, con una figura de autoridad que debe ser respetada, que en este caso sería el mentor. Ello incide en la participación y en las potencialidades-limitaciones de autonomía de los discípulos o aprendices, quienes deben regirse por las indicaciones u orientaciones del mentor, lo cual es propio de este tipo de relación y responde a formas de control y normativización.

Asimismo, se han definido otros conceptos relacionados como tutoría y asesoría. En el primer caso, se utiliza –comúnmente– para referirse a la función del profesor encargado de orientar y aconsejar a estudiantes o aprendices que le han sido asignados y sobre quienes tiene esta responsabilidad. También se le denomina tutor a quien se le confiere la tutela o custodia temporal o permanente de una persona y sus bienes, la cual –ante la ley– no posee la capacidad de hacerlo por sí misma. En cualquier caso, este término representa autoridad, ya sea desde el conocimiento, la experiencia o la legalidad. Sin embargo, en el ámbito educativo también existen relaciones de apoyo muy similares a la tutoría, como es el caso –propriadamente– de la asesoría educativa o académica. La asesoría se define como relación de ayuda y, en la pedagogía, es considerada –junto a la tutoría– la base de la atención personalizada.

Algunos autores se refieren –indistintamente– a la asesoría académica como un tipo de acompañamiento o de tutoría. Al respecto, Diana Raquel Benavides Cáceres (2023) define la asesoría académica personalizada como “un espacio en el que se brinda acompañamiento tanto a estudiantes de pregrado y posgrado como a docentes e investigadores...” (p. 112). A su vez, se refiere a las tutorías como “espacios de asesoría y apoyo...” (p. 173).

En los contextos educativos, los asesores muchas veces actúan en condición de expertos, lo que conlleva a que la experiencia esté mediada por la experticia externa como figura de autoridad en cuanto al conocimiento (representada en investigadores y consultores ajenos o no al contexto de actuación inmediato de los asesorados/tutorados) y que las experiencias y las relaciones en este marco tengan expresiones verticalistas que puedan limitar las capacidades de los asesorados/tutorados para pensar, reflexionar e investigar.

Pero, al analizar estas y otras concepciones, también se puede hablar de un asesoramiento educativo centrado en el punto de vista de la persona asesorada, donde el asesor no diagnostica la situación ni sugiere soluciones posibles, sino que busca cómo ayudar al asesorado a hacer su propio diagnóstico y a encontrar sus propias alternativas de solución. Este sería otro enfoque del asesoramiento, apoyado en el Modelo de facilitación de José Miguel Nieto Cano (2005), como parte de su propuesta para el asesoramiento a organizaciones educativas. Desde esta mirada, la práctica sería más flexible y potenciadora en cuanto a las capacidades de desarrollo de quienes reciben la asesoría, que implicaría la acción de facilitar por parte del asesor/facilitador, en un proceso también entendido como facilitación;

² De origen indoeuropeo, también usado como *mentoring*.

estructurado por actores, con roles y funciones diferentes. Entonces, ¿desde qué perspectiva(s) se va a entender la facilitación?

Facilitación: una posible ruta paralela

La facilitación ha sido entendida como una herramienta para el trabajo grupal en diversos ámbitos, con varios enfoques desde la psicología y la pedagogía. Entre sus bondades está su uso para la resolución de conflictos. Se le reconoce como proceso para llegar a un resultado mediante la participación grupal de un colectivo específico, con una persona o equipo que guía a dicho grupo hacia un resultado común. Por tanto, supone una relación de ayuda en la que se potencia la participación de las personas como autónomas, capaces de tomar decisiones y co-responsables en el proceso grupal, con diversidad de experiencias y saberes, y posibilidades de manejar las relaciones de autoridad entre los participantes.

Los investigadores refieren la necesidad de entrenar las capacidades y habilidades individuales y grupales (Arenas *et al.*, 1999) y de desarrollar disposiciones y competencias básicas que favorezcan la interacción, el diálogo y la participación (Rodríguez-Mena *et al.*, 2003). En algunos casos, la facilitación consiste en coordinar ejercicios donde los participantes alcancen determinados objetivos; en otros, facilitar reuniones o asesorar directamente a los líderes (coaching). También, la facilitación de diagnósticos en las organizaciones, posibilitándole a sus miembros sistematizar lo esencial para emprender acciones efectivas (Arenas *et al.*, 1999). En estos casos, las necesidades son identificadas por los propios integrantes de cada organización, quienes tienen una visión más cercana de los problemas, con lo que se trata de favorecer que provengan de ellos los contenidos y resultados, sin que se imponga el punto de vista del facilitador. “*Las aspiraciones (...) deben emanar de las propias necesidades y expectativas de los actores implicados*” (Rodríguez-Mena *et al.*, 2004a, p. 111) (citados en Rodríguez-Mena y Benítez, 2008, p. 11).

Esta perspectiva coincide con el enfoque de Nieto (2005) en su Modelo de facilitación –referido anteriormente–, centrado en el punto de vista de quienes reciben la facilitación. Por otro lado, existen muchas relaciones entre los procesos de facilitación y de acompañamiento, en los que –como en conceptos anteriores– se destacan las dimensiones de la comunicación, la ética y el conocimiento. Si bien este último, como parte de las expresiones práctico-conceptuales de cada una de estas prácticas, es entendido como soporte elemental del facilitador o acompañante, la comunicación es definitiva en estos procesos como una dimensión esencial, dentro de la cual se pueden valorar determinados aspectos relacionados con habilidades y actitudes para orientar, guiar, mediar, facilitar, acompañar. Desde el GAC se han asumido para esta dimensión –en el acompañamiento– diferentes indicadores que transitan desde códigos comunicacionales, tipos de comunicación, habilidades y estrategias comunicativas, formas de interacción y modos de socialización, hasta aspectos éticos de la comunicación como los usos de la información, normas, reglas, acuerdos y procedimientos, así como devolución y divulgación de los resultados.

El psicólogo y mediador Javier Wilhelm Wainsztein (Wilhelm, s/f) señala algunas características que parecerían fundamentales para el ejercicio de una persona facilitadora, tales como: motivadora, guía, constructora de puentes, observadora, intermediaria, responsable del proceso, que estimula al grupo. Al respecto, es importante entender esta responsabilidad del facilitador orientada al proceso únicamente de la facilitación y no así de la construcción colectiva, de lo cual serían los participantes y miembros del

grupo los co-responsables en el proceso grupal, ya que –desde este rol– se debe propiciar y respetar la autonomía del grupo.

En el ámbito comunitario, este tipo de experiencias se abre a posibilidades y vivencias que trascienden la formación y la mediación y que favorecen que su eje se mueva hacia la construcción colectiva orientada a la transformación social, a partir de experiencias más participativas, inclusivas y equitativas, desde la co-responsabilidad. El rumbo transformador tiene como foco los cambios cualitativos que han de producirse en personas y colectivos (grupos, comunidades, instituciones u organizaciones) con los que se trabaja. Estos cambios suponen una determinada influencia en las actitudes y las prácticas de personas y grupos o colectivos en sus distintos ámbitos de actuación, así como implican una dinámica reflexiva permanente que permita construir los procesos sobre la marcha. El sentido más profundo de estos cambios está relacionado con la voluntad de mejorar la calidad de los saberes, de las prácticas y de los modos de vida, en el contexto social y comunitario. Pero para ello es necesario mirar(se-nos) en la posición actual y trazar(se-nos) los pasos para avanzar. Ello da lugar al reconocimiento de la utilidad de la evaluación en diferentes momentos de estos procesos.

Acompañamiento en la evaluación y evaluación en el acompañamiento

Para algunas teorías derivadas de la pedagogía, el acompañamiento ha sido considerado por determinados autores como estrategia de evaluación docente (Rodríguez y Orobio, 2010). Desde esta perspectiva, parecería que se sitúa la mirada en un sentido contrario, desde el cual en lugar de considerar la evaluación como un proceso dentro del acompañamiento, se considera al acompañamiento como elemento fundamental de la evaluación. Sin embargo, en ambas interpretaciones existen miradas comunes que rescatan la identificación y respuesta a necesidades y expectativas (Santos, 1996), los elementos formativos y aprendizajes derivados (Cruz *et al.*, 2000, citado en Rodríguez y Orobio, 2010), así como el favorecimiento del desarrollo profesional, en este caso del docente.

En relación con el acompañamiento, la evaluación también es asumida –desde la teoría– como un proceso permanente, flexible, dinámico y participativo, mediante el cual se obtiene, registra y analiza información confiable y requerida para identificar aciertos y desaciertos (Instrumento de Evaluación, 2007 en Rodríguez y Orobio, 2010). Por otro lado, en esta relación acompañamiento-evaluación, lo más interesante en lo aportado por Rodríguez y Orobio (2010) es que, de no existir un acompañamiento real, los acompañados y/o evaluados no serían partícipes activos de las decisiones que emergen de la evaluación. Asimismo, relacionan la participación con la cooperación como primeros aspectos a tener en cuenta en este tipo de evaluación con acompañamiento. Ello nos indica que la participación activa de los acompañados y las relaciones de cooperación entre acompañantes y acompañados pudieran ser puntos claves para la interrelación del acompañamiento y la evaluación como procesos interrelacionados.

Desde un enfoque más integrador, es importante considerar diferentes formas de evaluación, pues en el proceso de acompañamiento se debe estimular una reflexión y valoración crítica de las prácticas que se acompañan y del propio proceso de acompañamiento. Las formas de evaluación constituyen herramientas para identificar, desde diferentes perspectivas, –tanto en las prácticas como en este proceso– fortalezas, debilidades, cambios experimentados, retos; además de potenciar la autoestima y activar la capacidad de crear otras alternativas para obtener logros. A decir de García (2012):

la evaluación a su vez es un proceso que posibilita la obtención de información relevante sobre el sentido y el desarrollo del acompañamiento. Estas informaciones facilitan la toma de decisiones orientadas a la mejora de la práctica de acompañantes y acompañados. La evaluación posibilita, además, una valoración sostenida de los aprendizajes de los sujetos y una confirmación de sus capacidades para cambiar y avanzar hacia nuevas prácticas. Es una evaluación para formar. (...) para superar las situaciones difíciles de su experiencia de aprendizaje en el proceso de acompañamiento (p. 41).

En el libro publicado sobre la experiencia con la Comunidad de Aprendizaje MADIBA, a partir de la metodología para identificar y desarrollar comunidades de aprendizaje³, empleada en talleres de formación de competencias para coordinar procesos comunitarios participativos, el GAC planteó una concepción –similar al enfoque anterior– en la cual asume que:

la evaluación siempre está en correspondencia con la representación que se tiene del proceso de aprendizaje (...), no se limita al resultado, ni a la calificación de las conductas y el desempeño: es una evaluación formativa; va encaminada a la formación de las competencias, es una guía para la autorregulación del aprendizaje, es un camino a seguir, en el que se tropieza y se aprende de los tropiezos, es la certeza de que vamos rumbo a la meta trazada (Rodríguez-Mena *et al.*, 2015, p. 46).

Con MADIBA se emplearon tres tipos de evaluación que facilitaron el proceso de autorregulación del aprendizaje, que fueron:

- la autoevaluación, que es la que hace cada cual de su propio aprendizaje;
- la coevaluación, que es la que se hace entre pares para evaluar al otro o al colectivo;
- y la heteroevaluación, que es la que se hace desde el acompañamiento o la facilitación acerca de los aprendizajes individuales y del colectivo.

Estas formas de evaluación favorecen, por ejemplo, el contraste entre los acompañados, que contribuye al fortalecimiento de la apertura y flexibilidad en cuanto a la crítica y la retroalimentación permanentes, lo que debe emplearse como un proceso continuo y conjunto –a través de la reflexión puntual en diferentes momentos–, orientado a monitorear, medir y mejorar la calidad de los aprendizajes, pero también para plantearse nuevos caminos y metas. Para eso, la evaluación debe resultar en correspondencia con la estructura organizativa del grupo y con la experiencia individual y colectiva.

Por otro lado, en entrevistas realizadas a expertos y a especialistas en la coordinación de procesos comunitarios participativos, un elemento significativo en dos de estas entrevistas fue la relación entre las categorías evaluación y supervisión. Sobre la relación evaluación-supervisión consideran que cuando se supervisa también se evalúa. En tal sentido, desde la teoría, hay modelos de supervisión que establecen cuáles son las distintas tareas del supervisor, entre las que se distinguen acompañar, evaluar, modelar.

Supervisión-intervención: ¿posibles relaciones de horizontalidad?

³ Esta se instrumenta a partir de un sistema de situaciones de aprendizaje (basadas en diferentes dinámicas de grupo y estrategias de aprendizaje) que permiten la movilización de la experiencia personal y grupal, así como el análisis crítico-reflexivo de sus prácticas y contextos.

En el transcurso de estos años han surgido muchos estudios sobre supervisión. En este tipo de literatura se incluyen, entre otros, materiales sobre técnicas y sobre la influencia de la tecnología audiovisual aplicada a la supervisión, la emergencia del desarrollo de modelos de supervisión (Stoltenberg, 1981; Loganbill, Hardy & Delworth, 1982; Worthington, 1987; Stoltenberg, McNeill & Delworth, 1998; Holloway, 1995), la utilización de manuales de preparación para la supervisión (Luborsky, 1984; Neufeldt, 1999; Bartle, 2009) y la influencia del género sobre las dinámicas de supervisión (Munson, 1987) (citados en Cadaval, 2010, p. 13). Según Bustos (1995), el concepto tradicional de supervisión es, generalmente, entendido como:

método pedagógico y de control donde una persona con mayor nivel de conocimiento y experiencia contribuye al aprendizaje de otros con menos experiencia y conocimientos en un determinado campo profesional. La supervisión tiene como objetivos: aumentar las áreas del conocimiento profesional, ilustrar y eliminar los obstáculos para el aprendizaje, crear seguridad y confianza en el uso de técnicas y modelos, ayudar a integrar la teoría con la praxis y, por último, crear posibilidades para la creación de un yo profesional, autónomo y competente (p. 1).

En estudios realizados en el ámbito educativo por Amada Mogollón de González (2006), esta autora hace referencia a la orientación de la calidad de la supervisión escolar hacia la ayuda y el asesoramiento del docente, a la puesta en práctica de un liderazgo de carácter democrático, así como al establecimiento de fuertes lazos morales con los miembros de la comunidad donde se desenvuelve y a la evaluación de los resultados, a partir de los logros obtenidos en la búsqueda por alcanzar efectivamente los objetivos propuestos, creando las condiciones adecuadas en función de las necesidades educativas existentes. Desde esta perspectiva se resalta su utilidad y beneficios para fortalecer a las instituciones, en este caso educativas, y a sus docentes.

Como parte del concepto se incluyen otros como asistencia, orientación, observación y diálogo, no obstante, debemos considerar que toda supervisión conlleva una tarea de asesoramiento, sin embargo, no todo asesoramiento se ajusta a las condiciones supervisoras, que debe seguir una secuencia específica y además mantiene, como señala Sánchez (1993), unas connotaciones particulares.

En determinados procesos de supervisión (Cornbleth y Ellsworth, 1994; Grusin y Reed, 1994; Davis-Wiley, 1993; Impey y McHaney, 1993; Losee, 1993, citados en Cadaval, 2010) se encuentran presentes dos componentes: la reflexión y la discusión. Algunos modelos de supervisión están fundamentalmente basados en la discusión, como el que sugiere Davis-Wiley (1993, citado en Cadaval, 2010), en el que la discusión se presenta durante tres momentos: discusión de tópicos (como planificación, metodología, gestión, etc.); discusión de problemas o necesidades individuales; y discusión de los progresos en la práctica.

Según las aportaciones de Brinko (1991, citado en Cadaval, 2010), la claridad, la buena comunicación y la toma de decisiones colectiva son los requisitos del éxito de programas formativos en el que se incluyan procesos de asesoramiento o supervisión. Ello también puede aplicarse a otro tipo de programas o proyectos, en este caso, de carácter comunitario.

Podemos señalar que la supervisión en psicología es también “un dispositivo que se construye desde diferentes modalidades y ámbitos de intervención, textos y contextos, espacios y participantes” (Fernández, 2007, citado en Zas, 2009, p. 7). La supervisión es definida como una co-visión: mirar con otro la tarea, en un camino que se recorre al andar. “Posibilidad de aprender, escuchar, analizar, fortalecer

una red de sostén intersubjetiva que nos permita saber hacer, desde el respeto a las diferencias, atravesados por incertidumbres y falta de certezas” (Fernández. 2007, citado en Zas, 2009, p. 7).

Al respecto, se han encontrado coincidencias con este enfoque en la mirada que comparten entrevistados y algunos talleristas, entre los que si bien predomina una concepción de la supervisión como esa visión desde arriba y de superioridad en el proceso –lo que, a juicio de los talleristas, no sería compatible con una relación de horizontalidad–, también ha sido referida y apoyada esta perspectiva de co-visión: “...prefiero hablar de co-visión o visión compartida y no de supervisión” (criterio referido por un tallerista y apoyado por los demás participantes, en dos de los talleres realizados).

Más recientemente, en su tesis de Doctorado, la Dra. C. Bárbara Zas Ros (2021) ha planteado una definición de la supervisión psicológica como:

Relación profesional colaborativa, formativa, evaluativa y preventiva que se constituye como un instrumento de trabajo de aquellos profesionales que realizan acciones de ayuda psicológica en diferentes modalidades y ámbitos (psicoterapia, orientación psicológica, comunitaria, educativa, organizacional). Se establece de forma individual (entre dos profesionales de la psicología, o entre un profesional y un estudiante) o de forma grupal. Quien asume el rol de supervisor, ha de estar capacitado para desempeñar el mismo con responsabilidad, y favorecer una relación que conlleve a una superposición de miradas, con la participación activa del supervisando en el proceso de aprendizaje que se produce. Este proceso incluye aspectos relacionados con la utilización de los recursos técnicos propios de la psicología, así como con el trabajo de contención y elaboración de las vivencias personales que pueden obstaculizar las relaciones profesionales de ayuda psicológica que se presten (p. 63).

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, la categoría de supervisión puede resultar en otros modos de hacer desde esta concepción de co-visión o como la relación profesional colaborativa que se plantea, a partir de la participación activa del supervisando, lo que coincide con la perspectiva que defiende una parte de los talleristas en que se puede guiar este tipo de proceso por un camino de relaciones más horizontales, en un vínculo de acompañamiento-supervisión y viceversa. Al respecto, podemos ver más claramente la importancia y la pertinencia de descubrir las posibilidades más amplias y abiertas de la supervisión como proceso, especialmente de aprendizaje, más allá de los elementos conceptuales que la distinguen del acompañamiento. En este sentido, la propuesta es que en lugar de invalidar o deslegitimar la supervisión en el escenario del acompañamiento, se le confiera un lugar desde ese sentido de co-visión, que le permita ocupar un espacio en este retablo de relaciones compartidas en cuanto a condiciones, experiencias, prácticas y resultados.

Por otro lado, en una definición que veíamos anteriormente, la supervisión era entendida como un dispositivo construido desde diferentes modalidades y ámbitos de intervención. Desde esta relación supervisión-intervención, ¿es posible llegar a una verdadera horizontalidad entre las partes del proceso?

Según la perspectiva de talleristas y entrevistados, la intervención es una categoría asistencialista y vertical que disocia la intención de un proceso participativo y colaborativo, que se distancia de cualquier proceso que suponga un acompañamiento. En nuestra reinterpretación sobre lo planteado al respecto por algunos talleristas, se pudiera considerar una intervención “situada” como posible modalidad de acompañamiento, pero ello es fundamentalmente interpretativo.

En general, en la discusión de lo producido, los equipos de trabajo en taller manifestaban como una ruptura en cuanto a esa visión desde arriba en relación con las categorías de supervisión e intervención,

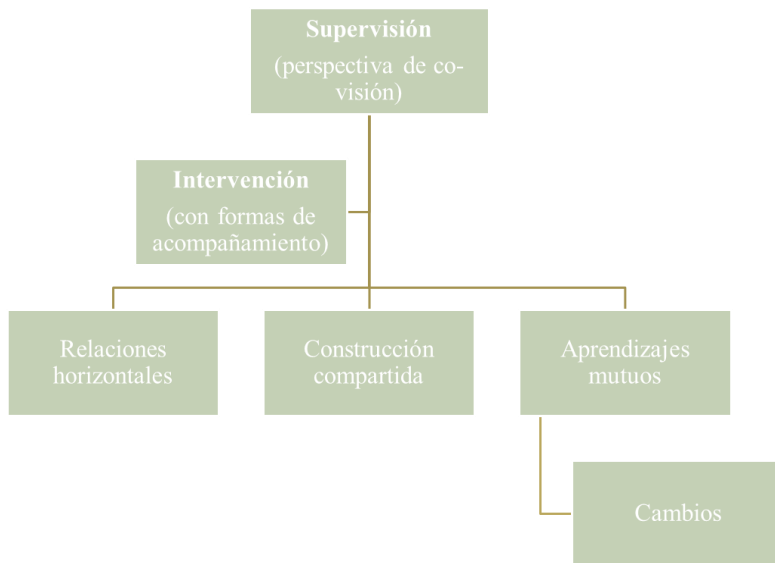
o sea, no concebir ninguna de esas dos categorías como esa visión de que yo traigo el saber desde lo superior, por eso defendían la postura de entender este tipo de procesos como una visión compartida desde la co-visión.

En otro sentido, a partir de la revisión bibliográfica sobre Acompañamiento Terapéutico (AT) y Acompañamiento Social (AS), así como de un proceso etnográfico realizado en 2019 en el Centro Femenil de Reinserción Social ubicado en la Ciudad de México (Pérez y Osornio, 2021), se puede ver cómo se discute la posibilidad de que la noción de intervención, desarrollada en el trabajo social, se desplace hacia la de acompañamiento. Al inicio del proceso etnográfico, los autores se posicionaron desde la implementación de una estrategia de intervención, pero poco a poco emergieron elementos de un proceso de acompañamiento. A partir de ese momento se observaron cambios significativos en todas las personas implicadas. Con esta experiencia, resignificaron la noción que tenían de intervención como un proceso distante, disciplinador y propio de una ortopedia social, para aproximarse a un acompañamiento que los previno de sostener visiones correctivas, normalizantes, salvacionistas y paternalistas. En este caso, el acompañamiento brindó horizontalidad a lo que habían concebido inicialmente como intervención. La estrategia de intervención incorporó características de los acompañamientos terapéutico y social, entre ellas: el vínculo con los sujetos del estudio se fortaleció a través de la convivencia; el compromiso ético y político se manifestó en la cercanía hacia los sujetos, en posicionar una escucha justa y el trabajo en equipo; los sujetos adquirieron cada vez más el protagonismo en el proceso y la reflexión colectiva se volvió el núcleo de la estrategia.

En este sentido, en una sistematización de los talleres realizados en la investigación por el GAC, algunos de estos elementos emergieron como parte de un conjunto de argumentos comunes sobre el acompañamiento como una práctica necesaria, entre los que se destacan similitudes a partir de que: posibilita aprendizajes mutuos entre acompañantes y acompañados; fortalece competencias profesionales, crecimiento personal, capacidades para la realización de actividades, trabajo en equipo, identifica la ayuda especializada; desarrolla habilidades para comunicar, coordinar, dinamizar y gestionar procesos; permite la identificación conjunta de las necesidades y/o dificultades sobre las cuales se perciben posibilidades de trabajar y se comparte la disposición y el compromiso de hacerlo por razones de bienestar común. Elementos como el trabajo en equipo y la identificación conjunta de las necesidades y/o dificultades también fueron resaltados por la mayoría de los entrevistados.

A decir de especialistas del Centro Memorial “Martin Luther King” (CMMLK), “la *coherencia para el trabajo en equipo* es uno de los sentidos y énfasis fundamentales del acompañamiento para contribuir a que la experiencia aporte el testimonio práctico de la innovación participativa de su gestión” (Figueredo y Criado, 2019, p. 45). En tal sentido, en los estudios consultados, estos especialistas también consideran importante –para los procesos de acompañamiento– el desarrollo de *espacios de consenso* y el *encuadre participativo* de los resultados de los diagnósticos y de los planes de acción.

Según refieren, esto tiene estrecha relación con los niveles y la calidad de la participación en la experiencia: “que den cuenta –desde lo individual, grupal o comunitario– de la superación de la simple asistencia y del involucramiento real, del nivel de pertenencia de las personas participantes en el proceso desatado por la experiencia, a partir de la toma de decisiones sobre qué hacer, para qué hacerlo, qué cambiar, cómo, con quiénes, hasta dónde, qué transformar para seguir el proceso” (Figueredo y Criado, 2019, pp. 61-62).



Fuente: Elaboración propia

Sobre lo anterior, tanto la supervisión desde la perspectiva de co-visión así como la intervención que adopta formas de acompañamiento, pueden llegar a convertirse en procesos que favorezcan y potencien relaciones horizontales, a partir de una construcción compartida entre las partes involucradas. A su vez, ello favorece aprendizajes mutuos –propios de los procesos de acompañamiento–, pues ambas partes experimentan mejoras importantes en su ejercicio personal y profesional y en la comprensión de sus responsabilidades para lograr cambios.

En cualquier caso, todo ello demuestra que estos procesos también tienen en común las posibilidades de ser flexibles y direccionados por la realidad personal y colectiva, por el contexto en que las personas y grupos interactúan, por lo que su sentido más humano y transformador requiere de adecuar esquemas de trabajo, de asumir nuevas lógicas y repensar las estrategias utilizadas.

Otras ramas en el arte de acompañar: Coaching, Consultoría-Counseling y Orientación

La mayor similitud entre estas categorías es que en los procesos que implican se establecen relaciones de ayuda que benefician a personas y colectivos en resolver problemas específicos, pero con ciertas diferencias metodológicas y funcionales para obtener resultados; propician la mejoría personal y colectiva, así como el desarrollo personal y/o grupal en diversos ámbitos de la vida. Es común en la literatura científica que determinadas categorías se utilicen como si fueran sinónimos, cuando realmente se trata de prácticas con metodologías muy distintas. Este es el caso de categorías tales como orientación, consultoría y coaching –por ejemplo–, provenientes de la Psicología y la Pedagogía, fundamentalmente.

El coaching es un concepto que se ha movido inicialmente en el ámbito de los deportes, aunque también ha sido aprovechado en otras esferas como la empresarial y la educativa. En esta última ha sido uno de los integrados en el discurso sobre gestión educativa. Aunque en su uso más común y originario se concibe al coaching como entrenamiento, también se adentra en relaciones de apoyo que le confieren una perspectiva de acompañamiento motivacional orientado a fomentar el aprendizaje, lo que tiene un valor práctico en ámbitos como la escuela.

El counseling o consultoría es una categoría empleada en la psicología, que ha demostrado tener un gran impacto en el ámbito de la salud. A pesar de que se ha traducido en castellano por «consejo asistido» o «relación de ayuda», abarca una noción mucho más amplia, que se define como un proceso interactivo basado en la comunicación. Sin embargo, muchas de sus definiciones suelen tener un carácter asistencialista por su relación con el ámbito de la salud (Martí *et al.*, 2013). No obstante, se va trazando un eje común entre esta y otras categorías en cuanto a la comunicación y las relaciones de ayuda como elementos centrales y compartidos entre los procesos que suponen y el acompañamiento.

De acuerdo con Sullivan França (Negocios Digitales Movistar, s. f.), presidente de la Sociedad Latinoamericana de Coaching, el coaching no está relacionado con un área específica y la consultoría si lo está, lo que se considera la diferencia principal entre ambas. Esto está relacionado con el método en cada caso y la manera de actuar diferente, pues el consultor orienta y aconseja mientras el/la coach apoya para el autodesarrollo, ayudando a encontrar respuestas y caminos para alcanzar metas sobre la base de la planificación y la acción, algo más semejante a lo que veíamos sobre la facilitación en uno de los acápites anteriores.

En tal sentido, el acompañamiento supone un proceso que favorecería la implementación de la concepción participativa en el diseño elaborado. Ello conduciría a la implementación del plan de acción, seguimiento y evaluación participativa dentro de un proceso de implementación.

Según Figueredo y Criado (2019), dos dimensiones básicas del acompañamiento en esta etapa de implementación del plan de acción serían:

- la dimensión organizativa-participativa que se va logrando como espacios innovadores de la participación en el contexto en que se desarrolle el plan de acción;
- la contribución a resultados y cambios o transformaciones a que deben tributar las experiencias en las salidas estratégicas con las que se identifican.

Son dos dimensiones interrelacionadas entre sí, pero con sus propias particularidades en el proceso de acompañamiento y como parte importante de la gestión de la experiencia. En todas las entrevistas y talleres que se han realizado se destacan las dimensiones participativa y formativa, como características imprescindibles en el acompañamiento.

Por otro lado, siguiendo la perspectiva de la relación de ayuda que se expresa en las categorías vistas anteriormente, la orientación es otra categoría importante que ya ha sido mencionada y considerada en definiciones, métodos y procedimientos de la supervisión, la consultoría-counseling, el coaching, el acompañamiento; muchas veces descrita como la acción de guiar en las relaciones que se establecen entre las partes, pero con un carácter más bien asistencialista y unidireccional. No obstante, está vinculada a todas las categorías que señalamos como asociadas al acompañamiento.

Aunque hay diferentes modelos para explicar la orientación como categoría y proceso, comencemos este breve acercamiento a su enfoque más general desde la psicología “como la puesta en acción de los conocimientos de la psicología, para brindar ayuda profesional en una situación de emergencia, aprovechando todos los atravesamientos sociales, técnicos y conceptuales de la disciplina” (Colectivo de autores “PsicoGrupos WhatsApp”, 2020, p. 2). A su vez, estos autores refieren haber adoptado un enfoque psicosocial de orientación, entendido como:

proceso de intervención a nivel personal, grupal o comunitario, que busca favorecer en los participantes el restablecimiento, reforzamiento o desarrollo de su nivel óptimo de desempeño

socio-personal, sus capacidades y disposiciones de lograr bienestar y crecimiento en sus redes de relaciones interpersonales, así como favorecer el cambio positivo en sus redes familiares, grupales, institucionales, comunitarias (p. 10).

Por otro lado, más allá de esta definición, no todas las situaciones que requieren de orientación son identificadas como emergentes ni esta debe constituir un proceso de intervención desde miradas y acciones únicamente asistencialistas. Sin embargo, no pocas experiencias desde esta disciplina mantienen esa perspectiva de intervención, aun cuando adoptan un enfoque psicosocial y también pueden entenderse como formas de acompañamiento.

Mapa conceptual: retablo de relaciones

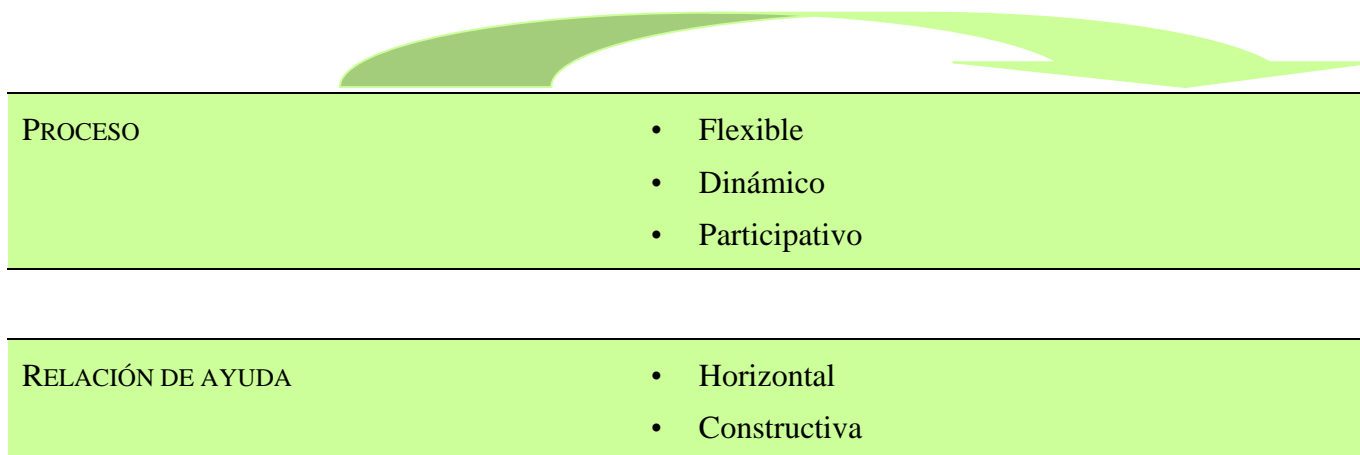
En general, todas estas categorías también han sido interpretadas como formas de acompañamiento, pero son las formas de participación, las relaciones que se establecen entre las partes implicadas y los tipos de comunicación en estos procesos, los que –en dependencia de los enfoques asumidos– le imprimen menos o más horizontalidad.

La cercanía entre estos conceptos se demuestra aun más cuando se definen estrategias adaptativas como aquellos procesos que se van reconstruyendo y transformando en el camino y que se readaptan a cada contexto o situación. Un patrón común entre estos puede consistir en transformar cada situación en oportunidad de crecimiento y desarrollo. En este sentido, todas las categorías tratadas en los acápites anteriores conforman un retablo de relaciones que se entrecruzan entre sí.

A continuación, en la Figura 1 se presenta un mapa conceptual con las categorías que –en este artículo– han sido vinculadas con el acompañamiento, teniendo en cuenta los campos de estudio en los que se ha visto que son más estudiadas y/o empleadas. Esto no significa que sean exclusivas de estas disciplinas. También se expresan interconexiones entre sí, a la vez que pueden formar parte de otros conceptos lejanos al acompañamiento. En sentido general, una intención fundamental ha sido mostrar la complejidad terminológica, multi y transdisciplinar de estas relaciones.

Figura 1.

Mapa conceptual de las categorías vinculadas con el Acompañamiento



<p>CONOCIMIENTO</p> <p>EXPERIENCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación • Aprendizajes
<p>CONSENSO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades • Expectativas
<p>ÉTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes • Normas
<p>COMUNICACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Horizontal • Multidireccional • Dialógica • Interactiva • Participativa
<p>PARTICIPACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Activa
<p>RESULTADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios • Transformación • Desarrollo
<p>EVALUACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación participativa • Coevaluación • Autoevaluación • Heteroevaluación



Fuente: Elaboración propia

Estas categorías se conectan entre sí como procesos que implican una relación entre dos o más personas, pero lo que las distingue, las distancia o las acerca son los tipos de relaciones que se establecen, que puedan generar o no relaciones horizontales. Si bien, todas pueden verse como relaciones de ayuda, donde se establecen unas normas éticas de las que se derivan ciertas actitudes, se esperan determinados resultados que suponen mejoras, cambios posibles, transformaciones y –en algunos casos– llegar a niveles de desarrollo; no todas involucran una relación de ayuda constructiva-formativa, como se pretende desde esta perspectiva del acompañamiento.

En varias de estas relaciones, el conocimiento y la experiencia son elementos básicos para una sola de las partes, a quien es otorgada esa posición superior. Por tanto, el verdadero consenso entre necesidades y expectativas, especialmente del lado de quienes serían los acompañados, no llega a considerarse en algunas de estas. Por eso es tan importante destacar características esenciales que deberían distinguir los tipos de comunicación (horizontal, multidireccional, dialógica, interactiva, participativa) y la participación activa para el acompañamiento, teniendo en cuenta estos dos elementos como dimensiones esenciales en este tipo de proceso. En este sentido, la experiencia estaría más orientada a la formación y al desarrollo como proceso de aprendizaje, con aprendizajes mutuos para las partes implicadas.

Al respecto, no se consideraría la evaluación como categoría independiente sino como proceso necesario dentro de las relaciones de ayuda. En esta propuesta se asumen varias formas de evaluación (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación), en correspondencia con una perspectiva para el proceso de acompañamiento desde un enfoque participativo, formativo, autoreflexivo y flexible, a partir de las vivencias y experiencias individuales y colectivas del proceso.

Conclusiones

Un resultado fundamental en esta investigación ha sido esta mirada común del acompañamiento como proceso flexible, dinámico y participativo, destacándose la participación activa como elemento clave en el tipo de relaciones que se establecen entre acompañantes y acompañados, de manera compartida con los acompañados desde esa simetría y horizontalidad; la interacción y el diálogo como elementos comunicativos indispensables; la importancia del consenso y del reconocimiento de las necesidades de orientación-formación-transformación-desarrollo y la posibilidad del aprendizaje como proceso derivado que aporte a todos los que protagonicen la experiencia.

Las relaciones referidas anteriormente han aportado a la concepción sobre el acompañamiento en este estudio, lo que trasciende las configuraciones un tanto restrictoras en el imaginario colectivo de diferentes ciencias o áreas del conocimiento, con lo cual sería útil aprovechar las oportunidades de ampliar estas miradas hacia interpretaciones y relaciones más flexibles sobre las categorías que se estudian, lo cual favorezca su readecuación desde las ciencias sociales para el desarrollo –en la práctica– de procesos más integrales, transdisciplinarios y transformadores.

Referencias

- Benavides, D. R. (2023). *Componentes favorecedores del acompañamiento a la escritura académica en Maestrías en Educación en Colombia*. [Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás].
- Bustos, E. (1995). ¿Cuáles son los criterios para una supervisión efectiva? Preguntas sin responder y problemas sin resolver en la supervisión de terapeutas trabajando con refugiados traumatizados. *Reflexión*, (23), 17-19.
- Cadaval, C. E. (2010). *Competencias necesarias para la práctica de supervisión en las relaciones profesionales de ayuda personal psicológica*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de La Habana].
- Colectivo de autores “PsicoGrupos WhatsApp” (2020). Orientación Psicológica en Grupos de WhatsApp. En Cadaval, C. E. (coord.) *Caudales 2020 “Retos para la inclusión social en la sociedad cubana actual” (XXXV Aniversario del CIPS)* (Sección COVID-19) [Multimedia]. Publicaciones Acuario.
- Figueredo, J. y Criado, K. (2019). El acompañamiento a experiencias. Un medio para el trabajo de base CMMLK – Redes. [Documento de trabajo]. Centro Memorial “Martin Luther King”.
- García, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Colección Serie Acompañamiento Pedagógico no. 1. Centro Cultural Poveda.
- Martí, C., Barreda, D., Marcos, G. y Barreira, D. (2013). Counseling: una herramienta para la mejora de la comunicación con el paciente. *Farmacia Hospitalaria*, 37(3), 236-239.
- Mogollón, A. (2006). Calidad y enfoques de la supervisión. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(23), 29-46.
- Negocios Digitales Movistar (s. f.). *Descubre la diferencia entre coaching y consultoría*. Consultado el 22 de octubre de 2022. <http://negociosdigitalesmovistar.com>
- Nieto, J. M. (2005). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. D. Segovia (coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166). Octaedro.
- Pérez, B. y Osornio, L. L. (2021). De la intervención al acompañamiento. Una propuesta para construir conocimiento desde nuestra experiencia encarnada en Trabajo Social. *Itinerarios de Trabajo Social*, (1), 7-14. <https://doi.org/10.1344/its.v0i1.32484>
- Rodríguez, J. E. y Orobio, A. (2010). El acompañamiento como estrategia de evaluación docente para el desarrollo profesional. *Actualidades Pedagógicas*, 1(56), 99-108.
- Rodríguez-Mena, M. y Benítez, L. (2008). La formación y el aprendizaje para el cambio organizacional. En Pomares, W. F., Ángel, G., Gazmuri, P., Hernández, L., Benítez, L., Rodríguez-Mena, M. y Lorenzo, K. (eds.), *Caudales 2008. CIPS XXV Aniversario 1983-2008* [Multimedia]. CIPS/Ciencias Sociales.
- Rodríguez-Mena, M., López, C. L., Corral, R., Labaut, L., Pomares, W., Lorenzo, K., Lago, C. M., Chao, A. M. y Regalado, H. (2015). *La comunidad de aprendizaje MADIBA. Memorias de un viaje*. Publicaciones Acuario.

- Sánchez, M. R. (1993). *La supervisión clínica como estrategia de formación de profesores mentores y principiantes*. [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla].
- Santos, M. (1996). *Evaluación Educativa*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Wilhelm, J. (s/f). *La Facilitación*. <https://www.maparegional.gob.ar>
- Zas, R. (2009). *Supervisión en Psicología: Una mirada de la necesidad de su formación y desarrollo en las prácticas profesionales en Cuba* [sesión de conferencia]. Centro Cultural “Dulce Ma. Loynaz”, La Habana, Cuba.
- Zas, R. (2021). *Construcción de un modelo operativo de supervisión psicológica*. [Tesis de Doctorado, Universidad de La Habana].