LIDERAZGO DE ACOMPAÑAMIENTO
una nueva forma de dirigir

ACCOMPANIMENTAL LEADERSHIP
A new way of leading

Javier Luna Calvera

Fecha de recepción y de aceptación: 28 de septiembre de 2025 y 15 de diciembre de 2025

Resumen: La dirección escolar en el siglo XXI se enfrenta a una crisis de modelo. El paradigma gerencial, centrado en la eficiencia, los resultados y el control burocrático, ha mostrado sus limitaciones en un contexto caracterizado por la complejidad, la diversidad y la necesidad de innovación pedagógica. Este artículo propone una alternativa: el **liderazgo de acompañamiento**, un enfoque humanista que sitúa a la persona en el centro de la acción directiva.

La propuesta se en cuatro ejes fundamentales que formulan la brújula del acompañamiento: propósito y sentido, acompañamiento y desarrollo, cultura y comunidad, y gestión humanista, todos ellos orientados a la persona como núcleo. A partir de un análisis teórico se fundamenta un modelo que combina la dimensión ética, pedagógica y organizativa de la dirección.

El artículo desarrolla además un conjunto de prácticas transformadoras —la inteligencia emocional, la conversación de desarrollo y las estructuras colaborativas— que permiten trasladar el acompañamiento a la vida cotidiana de los centros. Finalmente, se plantea la necesidad de consolidar una cultura de acompañamiento como ecosistema organizativo, en el que el liderazgo no sea tarea de un individuo, sino responsabilidad compartida.

Se concluye que el liderazgo de acompañamiento, pese a los desafíos que enfrenta (tiempo, resistencia cultural, sobrecarga emocional), constituye la vía más coherente y sostenible para transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje y desarrollo humano.

Palabras clave: liderazgo educativo, acompañamiento, gestión humanista, dirección de personas, cultura escolar.

Abstract: School leadership in the 21st century faces a model crisis. The managerial paradigm, focused on efficiency, outcomes, and bureaucratic control, has proven limited in a context marked by complexity, diversity, and the need for pedagogical innovation. This article proposes an alternative: accompaniment-based leadership, a humanistic approach that places the person at the center of educational management.

The proposal is structured with four key axes: purpose and meaning, accompaniment and development, culture and community, and humanistic management, all oriented toward the person as the core. Drawing on the theoretical, the article builds a model that integrates the ethical, pedagogical, and organizational dimensions of leadership.

In addition, the article develops a set of transformative practices —emotional intelligence, developmental conversations, and collaborative structures— that bring accompaniment into the daily life of schools. Finally, it highlights the importance of consolidating a culture of accompaniment as an organizational ecosystem in which leadership is not the task of a single individual, but a shared responsibility.

The conclusion is that accompaniment-based leadership, despite the challenges it faces (time constraints, cultural resistance, emotional overload), offers the most coherent and sustainable path to transform schools into genuine communities of learning and human development.

Keywords: educational leadership, accompaniment, humanistic management, people management, school culture.

1. INTRODUCCIÓN: LA NECESIDAD DE UN CAMBIO DE PARADIGMA

La escuela contemporánea vive un tiempo de paradojas. Por un lado, se le exige responder a desafíos crecientes: la diversidad cultural y social, la digitalización, la atención a la inclusión, la innovación pedagógica, la mejora de resultados. Por otro lado, la dirección escolar sigue anclada en muchos casos en un modelo heredado de lógicas empresariales del siglo XX, donde la figura del director se identifica principalmente con un gestor de recursos, un supervisor administrativo y un garante del cumplimiento normativo. Esta visión, que podríamos denominar modelo gerencial, ha proporcionado claridad organizativa y mecanismos de control, pero ha mostrado también profundas limitaciones para responder a la complejidad del presente.

Los efectos de este modelo son visibles: sobrecarga burocrática de los equipos directivos, desconexión entre liderazgo y desarrollo docente, debilitamiento de la cohesión en los claustros y, en no pocos casos, un clima de desmotivación y resistencia al cambio. Como advierte Stephen Ball (2003), la obsesión por la eficiencia y la rendición de cuentas ha generado culturas escolares dominadas por la presión de los indicadores externos, con un coste humano que repercute directamente en el bienestar de los profesionales. El resultado es un liderazgo agotado, que mide, supervisa y controla, pero que rara vez acompaña.

Frente a este escenario, se hace necesario un cambio de paradigma. El liderazgo escolar no puede limitarse a organizar tareas; debe ser capaz de inspirar, acompañar y generar sentido. La dirección de personas constituye, en este contexto, el corazón del liderazgo educativo. Dirigir no es solo coordinar ni garantizar resultados, sino cuidar de quienes cuidan, sostener comunidades que aprenden y ofrecer horizontes de propósito compartido. Como afirma Sergiovanni en *Moral Leadership* (1992), la autoridad educativa se legitima no por la jerarquía, sino por la capacidad de construir comunidad en torno a valores comunes.

Este cambio conecta con una corriente creciente en el pensamiento educativo y organizativo que defiende el liderazgo humanista. Uno de los propulsores, Xavier Marcet, propone entender la gestión como creación de condiciones para que las personas florezcan, superando la visión utilitarista que las reduce a recursos. En el ámbito educativo, se debe destacar la importancia del diálogo en nuestro día a día. Es una herramienta clave para acompañar y transformar a las personas.

Javier Rodríguez (2020), en *Lidera con el corazón*, y Montserrat del Pozo (2012), en *Aprender hoy y liderar mañana*, coinciden en reivindicar un liderazgo que une la dimensión racional de la estrategia con la dimensión afectiva del cuidado y la inspiración. Y Lourdes Bazarra y Olga Casanova (2015), en *Directivos de escuelas inteligentes*, muestran cómo los equipos directivos que apuestan por el aprendizaje colectivo y la innovación cultural logran mayor cohesión y resiliencia.

Este artículo propone precisamente una alternativa al modelo gerencial: el liderazgo de acompañamiento, fundamentado en una visión humanista de la dirección escolar y estructurado en cuatro ejes cardinales de la dirección educativa:

- En el norte, propósito y sentido, como horizonte moral que orienta cada decisión.
- En el sur, acompañamiento y desarrollo, que recuerda que la tarea esencial del líder es potenciar a las personas.
- En el este, cultura y comunidad, que subraya la importancia de tejer relaciones de confianza y corresponsabilidad.
- En el oeste, gestión humanista, que integra estrategia y ética al servicio del bien común.

En el centro de esta brújula se sitúa siempre la persona, no como recurso instrumental, sino como

fin último de la acción educativa. Este modelo no pretende desestimar la necesidad de planificación o evaluación, sino reordenarlas a partir de una jerarquía de valores: primero las personas, después los procesos.

El itinerario del artículo se organiza en cuatro grandes bloques. En primer lugar, se presentan los fundamentos teóricos del liderazgo de acompañamiento, que integran una antropología de la persona, la centralidad del propósito, la visión de la escuela como organización inteligente y las aportaciones de los principales referentes internacionales y nacionales en liderazgo educativo. En segundo lugar, se desarrollan las prácticas transformadoras que permiten encarnar este modelo: la inteligencia emocional y la comunicación efectiva, la conversación de desarrollo y las estructuras de colaboración. En tercer lugar, se plantea el horizonte de una cultura de acompañamiento como ecosistema organizativo, que trasciende la suma de técnicas y se convierte en atmósfera compartida. En cuarto lugar, se ofrece una discusión crítica que contrasta este enfoque con el modelo gerencial, señalando sus fortalezas, riesgos y condiciones de viabilidad.

La hipótesis central que sostiene este trabajo es que el liderazgo de acompañamiento no solo mejora la cohesión interna y el bienestar de las personas, sino que constituye la vía más sostenible para transformar la escuela en una auténtica comunidad de aprendizaje y desarrollo humano. El objetivo del artículo es, por tanto, fundamentar este modelo desde la teoría, mostrar su aplicabilidad práctica y señalar su relevancia cultural y ética para la dirección educativa del siglo XXI.

2. FUNDAMENTOS DEL LIDERAZGO DE ACOMPAÑAMIENTO

El liderazgo en educación ha evolucionado desde una visión centrada en la gestión administrativa hacia un modelo que reconoce la importancia de los factores humanos, culturales y éticos en la vida escolar. Numerosos autores han puesto de relieve que la eficacia de un centro educativo no se explica únicamente por la calidad de sus programas o recursos, sino por la manera en que sus líderes son capaces de movilizar a las personas hacia un propósito compartido y de acompañarlas en su desarrollo (Fullan, 2014; Bolívar, 2010; Robinson, 2011). En este sentido, la dirección de personas constituye el núcleo de un liderazgo transformador, que no se limita a organizar estructuras, sino que orienta, cuida y potencia a quienes forman parte de la comunidad educativa.

Este giro implica superar el paradigma del director entendido como gestor de tareas para situar al líder como acompañante. El acompañamiento no es aquí una metáfora blanda, sino un concepto estructural que define el modo en que se concibe la autoridad educativa, es decir, como una responsabilidad ética hacia el otro. El liderazgo escolar encuentra su legitimidad en la capacidad de crear comunidad y de movilizar valores compartidos. De esta manera, el líder se convierte en catalizador de procesos personales y colectivos, impulsando tanto la cohesión como la innovación pedagógica.

Los fundamentos del liderazgo de acompañamiento descansan sobre cuatro pilares que articulan

su sentido:

1. Una antropología educativa que sitúa a la persona en el centro, entendida como ser único, relacional y en proceso de crecimiento.
2. La centralidad del propósito compartido, que da coherencia y orientación a la acción del centro.
3. Una visión del centro escolar como organización inteligente y ambidextra, capaz de aprender continuamente y de equilibrar tradición e innovación.
4. Las aportaciones de los principales referentes internacionales en liderazgo educativo, que refuerzan la validez y pertinencia de este modelo.

Este marco teórico permite comprender que el acompañamiento no es un añadido a la gestión, sino la condición de posibilidad de un liderazgo que busca transformar la escuela desde dentro.

2.1. Una antropología para la dirección: la persona en el centro

Hablar de liderazgo de acompañamiento en el ámbito educativo exige partir de una base antropológica sólida. No se puede dirigir personas si no se comprende antes qué significa ser persona y cómo se configura su dignidad. En este sentido, los planteamientos humanistas coinciden en señalar que la persona no es un medio para alcanzar objetivos institucionales, sino el fin mismo de toda acción educativa. Como afirma Francesc Torralba en *Antropología del cuidar* (2015), cuidar de alguien implica reconocer su vulnerabilidad y su unicidad, situando su bienestar y desarrollo en el centro de la relación. Este enfoque es esencial para la dirección de centros educativos, pues recuerda al líder que cada decisión administrativa, pedagógica u organizativa tiene siempre un impacto humano.

Desde la psicología humanista, Carl Rogers subrayó que las personas solo pueden desplegar su potencial en contextos de aceptación incondicional, empatía y autenticidad (*On Becoming a Person*, 1961). Trasladado al ámbito escolar, esto implica que un directivo, aparte de gestionar recursos, debe crear las condiciones adecuadas para que docentes, alumnos y familias puedan desarrollarse en un clima de confianza. El líder que acompaña asume, así, una función facilitadora: ofrece un marco seguro en el que cada miembro de la comunidad educativa puede crecer en libertad.

Joan-Carles Mèlich, en *Filosofía de la finitud* (2002), sostiene que toda educación debe entenderse desde la condición vulnerable, frágil y relacional del ser humano. Esta visión contrasta con modelos tecnocráticos que conciben la dirección escolar como un engranaje de eficiencia. El reconocimiento de la finitud nos recuerda que educar y dirigir son, en última instancia, actos éticos: no se trata de optimizar resultados, sino de hacerse cargo del otro en su fragilidad. El directivo que asume esta perspectiva abandona la tentación del control absoluto y se orienta hacia una práctica de cuidado y responsabilidad compartida.

Este fundamento antropológico permite afirmar que la dirección de personas en el ámbito educativo es una responsabilidad servicial, más que un ejercicio de poder jerárquico. Bajo esta óptica, dirigir es acompañar, y acompañar significa reconocer la singularidad de cada persona, promover su desarrollo y garantizar un contexto donde pueda florecer.

Sin duda, este enfoque conecta con la tradición pedagógica que entiende a la escuela como comunidad de personas y no como una mera institución de transmisión de saberes. Colocar a la persona en el centro no implica restar importancia a los proyectos o a los resultados, sino reconocer que estos solo cobran sentido cuando se subordinan al crecimiento humano. La antropología del cuidado, la psicología humanista y la ética de la vulnerabilidad coinciden en un mismo mensaje: el liderazgo educativo es auténtico cuando sitúa a las personas – docentes, estudiantes y familias - como la medida última de toda decisión directiva.

2.2. Del "qué" al "porqué": el propósito compartido

Uno de los principales retos del liderazgo educativo contemporáneo consiste en evitar que la dirección escolar se limite a responder al qué —las tareas, los resultados, las métricas— sin atender al porqué, es decir, a la razón profunda que sostiene la existencia del centro educativo. La gestión orientada únicamente a objetivos corre el riesgo de caer en un funcionalismo estéril, donde las personas se convierten en medios para alcanzar indicadores externos. Frente a ello, el liderazgo de acompañamiento subraya la necesidad de un propósito compartido que otorgue sentido y cohesión a la acción de toda la comunidad educativa.

Simon Sinek, en su obra *Start with Why* (2009), popularizó la idea de que los líderes transformadores no se centran en lo que hacen, sino en por qué lo hacen. En el ámbito educativo, esta perspectiva resulta especialmente pertinente: los equipos docentes y directivos no se movilizan solo por programas o protocolos, sino por el vínculo con una misión trascendente. Cuando un líder escolar logra conectar la labor diaria con el propósito formativo del centro, convierte la rutina en vocación y la tarea en compromiso. El "porqué" se convierte así en la brújula que orienta las decisiones estratégicas y pedagógicas.

La literatura sobre motivación refuerza esta idea. Daniel Pink, en *La sorprendente verdad de lo que nos motiva* (2009), sostiene que la motivación más duradera y efectiva surge de tres elementos: la autonomía, la maestría y el propósito. En el contexto escolar, esto implica que los docentes no se sienten inspirados únicamente por incentivos externos, sino por la posibilidad de crecer profesionalmente, de colaborar en proyectos innovadores y de contribuir a la formación integral de sus alumnos. El líder que acompaña debe ser, por tanto, un guardián del propósito, capaz de recordarlo, actualizarlo y encarnarlo en cada ámbito de la vida escolar.

Esta dimensión teleológica del liderazgo conecta directamente con el acompañamiento: solo cuando existe un propósito compartido es posible acompañar de verdad a las personas, ya que cada conversación, cada plan de desarrollo o cada innovación encuentra su razón de ser en ese horizonte común. La tarea del líder se concreta, entonces, en tejer narrativas de sentido que vinculen a la comunidad. En este marco, el propósito es una experiencia encarnada que se renueva día a día en el aula, en las reuniones de equipo y en la relación con las familias.

Figura 1: Comparación entre el modelo gerencial y el modelo de acompañamiento en la dirección educativa

Criterio	Modelo Gerencial	Modelo de Acompañamiento
Foco principal	Eficiencia, cumplimiento normativo, resultados medibles.	Desarrollo humano, propósito compartido, bienestar y aprendizaje significativo.
Rol del líder	Supervisor, controlador, ejecutor de políticas.	Acompañante, facilitador, catalizador de procesos de crecimiento.
Visión del equipo	Recursos humanos al servicio de objetivos institucionales.	Comunidad de personas con dignidad, singularidad y capacidad de transformación.
Toma de decisiones	Vertical, centrada en la autoridad formal y en la jerarquía.	Participativa, dialógica y distribuida, basada en la confianza y la corresponsabilidad.
Gestión del cambio	Reactiva, centrada en protocolos y medidas de control.	Proactiva, centrada en la innovación, la escucha y la construcción conjunta.
Evaluación del desempeño	Puntuaciones, indicadores externos, lógica comparativa.	Conversación de desarrollo, feedback formativo, visión integral del progreso personal.
Concepción del centro	Organización administrativa orientada a resultados.	Comunidad de aprendizaje, ecosistema de acompañamiento y crecimiento compartido.

2.3. Del "qué" al "porqué": el propósito compartido

El modelo de liderazgo de acompañamiento dialoga con una tradición académica y profesional que, en las últimas décadas, ha buscado repensar la dirección escolar más allá de lo meramente administrativo. Entre los autores más influyentes, tanto en el contexto internacional como en el español, encontramos aportaciones que legitiman y enriquecen este enfoque humanista.

Michael Fullan, en *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact* (2014), sostiene que los líderes escolares eficaces actúan como motores del cambio cultural. Para Fullan, la tarea esencial del directivo es construir capacidades colectivas en torno a un propósito moral compartido, facilitando que los equipos docentes se conviertan en comunidades de aprendizaje. Su planteamiento conecta directamente con el eje norte de la brújula del acompañamiento: propósito y sentido.

Viviane Robinson, en *Student-Centered Leadership* (2011), aporta un enfoque empírico al demostrar que las prácticas de liderazgo con mayor impacto en los resultados de los estudiantes son aquellas vinculadas al acompañamiento docente: promover el desarrollo profesional, establecer metas claras y garantizar entornos de confianza. Robinson pone cifras a lo que otros habían intuido: el liderazgo centrado en las personas es el que más transforma los aprendizajes. Desde nuestro planteamiento, sus hallazgos fortalecen el eje sur: acompañamiento y desarrollo.

Por otro lado, Antonio Bolívar ha sido una referencia constante en la defensa del liderazgo distribuido. En *Liderazgo educativo y desarrollo de organizaciones que aprenden* (2010), subraya que la mejora escolar no depende únicamente del director, sino de la capacidad del centro para convertirse en una organización que aprende, donde la colaboración y la corresponsabilidad son la norma. Su perspectiva dialoga con el eje este de nuestra brújula de acompañamiento: cultura y comunidad.

Thomas Sergiovanni, por su parte, en *Moral Leadership* (1992) y The *Lifeworld of Leadership* (2000), introduce la dimensión ética y comunitaria como elementos esenciales del liderazgo escolar. Para él, la autoridad del líder no puede descansar en estructuras burocráticas, sino en la construcción de comunidad y en el compromiso moral con el desarrollo integral de las personas. Este planteamiento se alinea con el eje oeste de nuestra brújula: gestión humanista, donde la eficacia se entiende como coherencia ética.

Estos autores, junto con otros como Hargreaves (2003) o Leithwood y Riehl (2005), han contribuido a consolidar un consenso académico: el liderazgo escolar efectivo se centra en las personas, se distribuye en la comunidad, se fundamenta en valores y genera capacidad de mejora sostenida. El modelo de acompañamiento pedagógico que aquí se propone se nutre de estas aportaciones, pero al mismo tiempo busca integrarlas en un marco más amplio, donde la brújula de dirección sitúa a la persona como el núcleo y orienta todas las dimensiones hacia su desarrollo.

3. PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS: EL "CÓMO" DEL LIDERAZGO DE ACOMPAÑAMIENTO

Tras haber fundamentado los pilares teóricos del liderazgo de acompañamiento, resulta imprescindible descender al terreno de la práctica. Todo modelo de dirección, por sólido que sea en lo conceptual, se valida en la medida en que logra transformar la vida cotidiana de los centros. En este sentido, la propuesta de la brújula del acompañamiento —con sus ejes de propósito, desarrollo, comunidad y gestión humanista— necesita traducirse en competencias concretas, estructuras organizativas y dinámicas de relación que encarnen sus principios en la realidad escolar.

Diversos estudios sobre liderazgo educativo han demostrado que los directivos más eficaces no se

limitan a formular visiones inspiradoras, sino que desarrollan prácticas que fortalecen el compromiso de los docentes, la cohesión de los equipos y la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Leithwood & Riehl, 2005; Robinson, 2011). Estas prácticas no son accesorios instrumentales, sino la expresión viva de un modo de concebir la dirección centrada en las personas.

En este bloque se abordarán tres ámbitos clave del "cómo" del liderazgo de acompañamiento: la inteligencia emocional y la comunicación efectiva como competencia transversal; la conversación de desarrollo como práctica vertebradora para transformar la evaluación en acompañamiento; y las estructuras de colaboración y motivación que permiten sostener una cultura de confianza e innovación. Estos tres ámbitos, lejos de ser compartimentos estancos, se interrelacionan y configuran un ecosistema en el que la persona encuentra el contexto adecuado para crecer.

3.1. La competencia clave: inteligencia emocional y comunicación efectiva

Si el propósito compartido da dirección al liderazgo educativo, la inteligencia emocional y la comunicación efectiva constituyen la herramienta imprescindible para hacerlo realidad en la práctica diaria. Dirigir personas sin atender a las emociones equivale a gestionar solo una parte del proceso educativo, dejando de lado aquello que sostiene el compromiso, la confianza y el clima de cooperación.

Daniel Goleman popularizó el concepto de inteligencia emocional en *Emotional Intelligence* (1995), y años más tarde lo aplicó específicamente al liderazgo en Primal Leadership (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Según estos autores, el rasgo distintivo de los líderes más eficaces no es tanto su coeficiente intelectual ni sus conocimientos técnicos, sino su capacidad para reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas. En el ámbito escolar, esta competencia se traduce en la habilidad de un directivo para generar entornos de confianza, anticipar conflictos, reconocer el esfuerzo de los docentes y acompañar a las familias en momentos de dificultad.

La investigación de Amy Edmondson en *The Fearless Organization* (2019) refuerza esta idea desde otro ángulo: la creación de seguridad psicológica como condición para la innovación y la colaboración. En un centro educativo, la seguridad psicológica implica que los docentes y el personal se sientan libres de expresar dudas, proponer ideas y señalar errores sin temor a represalias. El líder que cultiva esta cultura de confianza fomenta el aprendizaje organizativo y, además, habilita el crecimiento personal y colectivo. La comunicación auténtica y la gestión emocional son, en este sentido, catalizadores de equipos resilientes y creativos.

La comunicación, entendida en clave de acompañamiento, va más allá de la transmisión de información. Supone la capacidad de escuchar de manera activa, de formular preguntas que abran horizontes y de construir narrativas que den sentido a la acción educativa. Como afirma Rafael Bisquerra en *Educación emocional y bienestar* (2000), la competencia comunicativa del educador es inseparable de su competencia emocional: no se trata solo de hablar bien, sino de generar vínculos significativos que favorezcan el desarrollo integral de la persona. En la dirección escolar, esto se traduce en conversaciones que inspiran, que reconocen y que orientan, en lugar de limitarse a dar instrucciones o resolver trámites.

Por tanto, la inteligencia emocional y la comunicación efectiva no son habilidades accesorias, sino el núcleo relacional del liderazgo de acompañamiento. Un directivo con altas competencias emocionales es capaz de sostener climas laborales positivos incluso en situaciones de incertidumbre, de convertir los conflictos en oportunidades de aprendizaje y de mantener viva la motivación colectiva. Eso implica que el líder que acompaña no solo dirige desde el qué y el cómo, sino desde el quién: desde la conexión profunda con las personas que confían en su liderazgo.

3.2. De la evaluación al desarrollo: la conversación como eje transformador

Una de las tensiones más frecuentes en la dirección de personas en el ámbito educativo es la manera en que se concibe la evaluación del desempeño. Tradicionalmente, los procesos de evaluación en los centros escolares han estado vinculados a lógicas burocráticas: formularios periódicos, revisiones puntuales y calificaciones que se utilizan más como mecanismos de control que como oportunidades de crecimiento o simplemente nada. Este enfoque genera con frecuencia desconfianza, percepción de injusticia y desmotivación en los equipos docentes, reduciendo la evaluación a un trámite administrativo sin impacto real en la mejora profesional.

Frente a este modelo, resulta necesario replantear la evaluación desde una lógica de acompañamiento y desarrollo. Pablo Romero Cagigal, en *La conversación de desarrollo* (2018), propone sustituir los procesos de revisión estáticos por un diálogo continuo y significativo entre líder y colaborador. En esta conversación, el foco no está en juzgar, sino en escuchar, comprender y orientar. Se trata de abrir espacios para que la persona pueda reflexionar sobre sus fortalezas, sus aspiraciones y las áreas de mejora, en un marco de confianza mutua. El liderazgo de acompañamiento encuentra aquí uno de sus instrumentos más potentes: transformar la evaluación en oportunidad de crecimiento.

Este planteamiento se alinea con la investigación de John Hattie en *Visible Learning* (2009), donde demuestra que el feedback formativo es una de las prácticas con mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Lo mismo puede afirmarse en la gestión de equipos docentes: el feedback, cuando es frecuente, específico y orientado al futuro, se convierte en motor de motivación y de desarrollo profesional. Como señala Mariana Morales en *Feedback que transforma* (2017), la retroalimentación efectiva no consiste en señalar errores, sino en ofrecer perspectivas que empoderen a la persona para avanzar.

El proceso de la conversación de desarrollo puede representarse en tres fases: preparación, diálogo reflexivo y compromiso mutuo. En la preparación, el líder revisa junto al colaborador los objetivos y experiencias recientes, siempre con una actitud abierta. En el diálogo reflexivo, se formulan preguntas poderosas que invitan a la autoevaluación y a la toma de conciencia. Y en tercer lugar, en el compromiso mutuo, ambas partes acuerdan pasos concretos de mejora o nuevos retos, generando un sentido de corresponsabilidad. Este esquema no elimina la necesidad de evaluar, pero reorienta su finalidad: no se trata de clasificar a las personas, sino de ayudarlas a crecer.

La implementación de este enfoque puede reforzarse con herramientas como la evaluación 360º, que amplía la perspectiva al incluir la voz de colegas, estudiantes y familias. Sin embargo, el elemento decisivo no es la técnica, sino la disposición del líder para sostener conversaciones auténticas y constructivas. De hecho, Edmondson (2019) recuerda que la seguridad psicológica de un equipo depende, en gran medida, de cómo los líderes gestionan los errores y las críticas: si estos procesos se convierten en momentos de aprendizaje, la confianza se fortalece; si se utilizan como sanciones, la cultura organizativa se resiente.

El paso de la evaluación burocrática a la conversación de desarrollo refleja el núcleo del liderazgo de acompañamiento: dirigir es dialogar, y dialogar es acompañar. Cuando un directivo asume esta práctica como hábito, la relación con su equipo cambia radicalmente: de la desconfianza al compromiso, de la resistencia a la corresponsabilidad, del control al crecimiento. El impacto no se limita al ámbito profesional, sino que impregna el clima de la escuela, generando un entorno donde cada persona se siente reconocida y

llamada a desplegar lo mejor de sí misma.

3.3. Estructuras para la colaboración y la motivación

La dirección de personas en un centro educativo no puede apoyarse únicamente en la buena voluntad individual; requiere de estructuras organizativas que sostengan la colaboración y potencien la motivación colectiva. El liderazgo de acompañamiento se traduce, así, en la capacidad de generar espacios donde los equipos trabajen juntos de manera eficaz, aprendan mutuamente y se sientan corresponsables de la misión del centro. Sin estos soportes institucionales, el acompañamiento corre el riesgo de diluirse en prácticas aisladas sin continuidad.

Patrick Lencioni, en *The Five Dysfunctions of a Team* (2002), muestra cómo la disfunción más básica de un equipo es la ausencia de confianza. En el contexto escolar, esta carencia se traduce en claustros fragmentados, en dinámicas de aislamiento docente o en resistencias a compartir buenas prácticas. La tarea del líder consiste en construir confianza, fomentando la transparencia, la comunicación abierta y el reconocimiento del trabajo bien hecho. Solo desde esta base es posible gestionar constructivamente los conflictos y transformar la diversidad de opiniones en riqueza colectiva.

Una de las estructuras más reconocidas en este sentido son las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPAs). Richard DuFour y Robert Eaker, en *Professional Learning Communities at Work* (1998), definen las CPAs como grupos de docentes que colaboran de manera continua para mejorar sus prácticas y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos. Antonio Bolívar (2012), en el ámbito español, ha insistido en que estas comunidades representan un cambio cultural profundo: pasar de la docencia individual a una profesión colegiada, donde el conocimiento se comparte y se construye colectivamente. Para la dirección escolar, impulsar CPAs supone crear rutinas y tiempos que institucionalicen la colaboración.

En los últimos años, las metodologías procedentes del ámbito empresarial también han encontrado eco en la gestión educativa. La filosofía ágil, recogida en el *Agile Manifesto* (Beck et al., 2001), promueve el trabajo en ciclos breves, la adaptación continua y la entrega de valor incremental. Aplicada a la escuela, esta lógica puede plasmarse en la organización de proyectos en equipos docentes mediante sprints, tableros Kanban o dinámicas de retrospectiva. Lejos de ser un mero tecnicismo, estos enfoques facilitan que el profesorado experimente la innovación de manera estructurada y motivadora, reduciendo la sensación de sobrecarga.

Finalmente, el Design Thinking, impulsado desde la Universidad de Stanford por autores como Tim Brown (*Change by Design*, 2009), ofrece un marco para afrontar los problemas complejos de los centros educativos desde la creatividad y la empatía. Su aplicación en educación permite, por ejemplo, repensar los espacios escolares, diseñar nuevas formas de comunicación con las familias o desarrollar proyectos interdisciplinarios. Lo relevante es que esta metodología parte siempre de la escucha activa a los usuarios —en este caso, estudiantes, familias y docentes—, alineándose con el espíritu del acompañamiento.

Como podemos ver, las estructuras de colaboración y motivación constituyen el ecosistema organizativo del acompañamiento. El líder que acompaña no se limita a promover iniciativas puntuales, sino que garantiza que existan marcos estables para el trabajo conjunto, la innovación y el crecimiento. De este modo, el acompañamiento pedagógico deja de ser un gesto aislado y se convierte en una cultura que impregna el funcionamiento del centro.

4. EL HORIZONTE: CONSTRUIR UNA CULTURA DE ACOMPAÑAMIENTO

Las prácticas transformadoras de liderazgo —la gestión emocional, la conversación de desarrollo y las estructuras colaborativas— adquieren su verdadero sentido cuando se integran en un marco cultural más amplio. El acompañamiento, entendido como eje del liderazgo educativo, no puede reducirse a un conjunto de técnicas ni a una estrategia puntual de gestión de personas. Para que sea sostenible y transformador, debe convertirse en un ecosistema cultural que impregne la vida del centro en todos sus niveles: pedagógico, organizativo y relacional.

La literatura sobre mejora escolar también enfatiza este punto. De hecho, se hace hincapié en que los cambios más duraderos en educación no dependen de innovaciones aisladas, sino de la construcción de culturas profesionales sólidas, donde el capital humano, social y decisional se potencian mutuamente. Bajo esta perspectiva, el acompañamiento deja de ser una acción individual del directivo para convertirse en una responsabilidad compartida y sostenida por la comunidad escolar en su conjunto.

En este horizonte cultural, el liderazgo humanista se revela como un proceso a largo plazo, más cercano a la siembra que a la gestión inmediata de resultados. Construir una cultura de acompañamiento implica paciencia, coherencia y visión, pero sobre todo la convicción de que solo cuando las personas se sienten reconocidas, cuidadas y motivadas puede emerger la excelencia educativa.

4.1. El acompañamiento como ecosistema, no como tarea

Como ya se ha hecho evidente, uno de los riesgos más habituales en la gestión educativa es reducir el acompañamiento a una actividad puntual: un programa, un protocolo o una acción concreta dirigida a un grupo específico. Si bien estas iniciativas pueden ser valiosas, corren el peligro de fragmentarse y perder impacto si no se insertan en una visión más amplia. Por eso insistimos en que el liderazgo de acompañamiento no puede entenderse como una tarea añadida al conjunto de responsabilidades del directivo, sino como un ecosistema cultural que configura la manera en que el centro se organiza, se relaciona y aprende.

Esta perspectiva encuentra respaldo en la teoría de la cultura organizativa de Edgar Schein (Organizational Culture and Leadership, 2010) donde indica que los cambios sostenibles en una institución ocurren cuando las prácticas se consolidan en los tres niveles de la cultura: los artefactos visibles (rutinas, normas, protocolos), los valores compartidos y las creencias profundas. Esto significa, entonces, que el acompañamiento no puede quedar en un discurso inspirador o en un plan estratégico; debe estar presente en las rutinas diarias, como las reuniones de claustro, los informes de evaluación, la acogida de nuevos docentes o la relación con las familias.

El acompañamiento, en este marco, no es un añadido, sino la atmósfera misma en la que se desarrollan las interacciones. Se convierte en la condición de posibilidad para que los docentes se sientan motivados, para que los estudiantes se impliquen activamente y para que las familias perciban el colegio como un espacio de confianza.

Esto nos lleva, de nuevo, a ver descubrir esta transformación no depende de decretos ni de manuales, sino de la capacidad de los líderes escolares para generar entornos donde el acompañamiento sea la norma y no la excepción. Cuando el acompañamiento se convierte en cultura, impregna los artefactos más cotidianos del centro: desde cómo se recibe a un alumno con dificultades hasta cómo se planifica un proyecto interdisciplinar.

Pensar el acompañamiento como un ecosistema implica reconocer que no basta con implantar herramientas o dinámicas aisladas. Lo decisivo es que cada elemento de la vida escolar —pedagogía,

organización, comunicación y relaciones humanas— se oriente a la centralidad de la persona. De este modo, la escuela deja de concebirse como una suma de tareas y se convierte en una comunidad de cuidado y desarrollo compartido, donde el acompañamiento es la atmósfera que todo lo envuelve. Y ya no insisto más.

4.2. El líder como modelo y catalizador

Una cultura de acompañamiento requiere líderes que la encarnen con su propia forma de ser y de actuar. El liderazgo educativo, en este sentido, necesita de discursos inspiradores, pero no es suficiente. Ese es solo el primer paso. Necesita, también modelar con coherencia los valores que se predican. Y eso nos lleva s obtener credibilidad, que es la base de todo liderazgo: las personas siguen a líderes en los que confían, y esa confianza se genera cuando hay consistencia entre lo que se dice y lo que se hace. Esta coherencia se traduce en líderes que acompañan no solo con palabras, sino con gestos cotidianos de cuidado, escucha y disponibilidad.

Este planteamiento conecta con la distinción entre storytelling y storydoing. Mientras que el primero se limita a narrar valores o propósitos, el segundo los convierte en práctica viva. El líder educativo que actúa como catalizador no se limita a hablar de acompañamiento, sino que acompaña personalmente a su equipo, mostrando en primera persona lo que significa una dirección humanista. Por ello, el acompañamiento debe ser visible en la forma en que se recibe a un nuevo docente, se aborda un conflicto o se reconoce un logro.

El líder, como modelo y catalizador, es aquel que transforma su propia manera de estar en la institución en una fuente de inspiración y confianza. Eso se traduce en encarnar con humildad los valores del acompañamiento, multiplicando su impacto a través de la coherencia, la influencia y la distribución del liderazgo. Allí donde el ejemplo personal se alinea con la visión compartida, el acompañamiento deja de ser un ideal y se convierte en una realidad palpable en la vida escolar.

4.3. Sostenibilidad y virtudes del líder-acompañante

Uno de los desafíos más relevantes del liderazgo en educación es su sostenibilidad. Dirigir un centro desde la lógica del acompañamiento implica una fuerte implicación emocional, largas jornadas de interacción y la necesidad constante de gestionar tensiones entre lo pedagógico, lo organizativo y lo humano. El riesgo de desgaste o burnout es real: la literatura ha mostrado que el liderazgo escolar es una de las profesiones con mayor nivel de estrés, lo que puede afectar a la salud del directivo y a la eficacia de su labor (Day & Leithwood, 2007). Por ello, pensar el acompañamiento requiere también atender al cuidado del propio líder.

Michael Fullan, en *Leading in a Culture of Change* (2001), advierte que los líderes sostenibles son aquellos capaces de mantener el rumbo en medio de la complejidad, evitando tanto la hiperactividad como el agotamiento. La sostenibilidad del liderazgo se mide, por un lado, por los resultados inmediatos, pero sobre todo, en la capacidad de generar comunidades que sigan funcionando incluso cuando el líder no está presente. En este sentido, el líder-acompañante debe aprender a delegar, distribuir responsabilidades y confiar en otros, evitando caer en la tentación del control total.

Además de las estrategias organizativas, resulta clave cultivar las virtudes personales que permiten sostener este modelo. Francesc Torralba, en *Inteligencia espiritual* (2010), recuerda que la serenidad, la templanza y la prudencia son disposiciones que ayudan a afrontar los retos sin perder la calma interior. Estas virtudes, lejos de ser rasgos secundarios, se convierten en competencias esenciales para líderes que necesitan generar seguridad en sus equipos. Un directivo que transmite paz y coherencia emocional crea un entorno de confianza mucho más estable que aquel que responde con reacciones impulsivas o con ansiedad constante.

La sostenibilidad del liderazgo de acompañamiento, por tanto, se fundamenta tanto en estructuras organizativas que distribuyan las responsabilidades como en las virtudes personales que dotan de solidez al directivo. El líder que cultiva la serenidad, la prudencia y la templanza no solo protege su propio equilibrio, sino que irradia un clima de seguridad a toda la comunidad. Así, el acompañamiento deja de ser una práctica agotadora para convertirse en una fuente de sentido y de crecimiento compartido.

5. DISCUSIÓN CRÍTICA

Como se ha podido descubrir a lo largo de este artículo, el modelo de liderazgo de acompañamiento, fundamentado en la centralidad de la persona y en la construcción de comunidades de aprendizaje, representa una alternativa clara frente al paradigma gerencial que ha predominado en muchos centros educativos. Sin embargo, su implementación no está exenta de tensiones y desafíos. La discusión crítica resulta necesaria para valorar su pertinencia, reconocer sus limitaciones y explorar las condiciones que permitirían su sostenibilidad.

5.1. Contraste con el modelo gerencial

El modelo gerencial, basado en la eficiencia, el control y la consecución de resultados medibles, ha aportado claridad organizativa y mecanismos de rendición de cuentas. No obstante, numerosos estudios han señalado que su aplicación estricta en educación genera efectos secundarios negativos: aumento del estrés docente, reducción de la innovación y debilitamiento de la cohesión interna (Ball, 2003; Bolívar, 2010). En contraste, el modelo de acompañamiento desplaza el énfasis desde el control externo hacia el desarrollo interno, priorizando el propósito compartido y la motivación intrínseca. La tabla comparativa presentada en este artículo refleja con claridad que el cambio no es solo metodológico, sino cultural y ético.

5.2. Fortalezas del liderazgo de acompañamiento

Entre las fortalezas del modelo destacan su capacidad para mejorar el clima laboral, potenciar la confianza entre los equipos y favorecer la innovación pedagógica. Autores como Robinson (2011) y Fullan (2014) muestran evidencia empírica de que el liderazgo centrado en las personas tiene un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes, al mejorar la calidad de la enseñanza. Además, al integrar prácticas como la conversación de desarrollo (Romero Cagigal, 2018) o las comunidades profesionales de aprendizaje (DuFour & Eaker, 1998; Bolívar, 2012), el acompañamiento ofrece estructuras concretas que fortalecen la colaboración y evitan que la dirección quede reducida a una función individual.

5.3. Limitaciones y riesgos

No obstante, el modelo de acompañamiento enfrenta desafíos importantes. Uno de ellos es el tiempo: los directivos escolares suelen estar desbordados por tareas administrativas y burocráticas, lo que dificulta dedicar espacios de calidad a las personas. Otro riesgo es la sobrecarga emocional del líder, que puede experimentar desgaste si no cuenta con apoyos adecuados. Además, existen resistencias culturales: en contextos donde ha predominado el liderazgo jerárquico, la propuesta de acompañamiento puede percibirse como falta de firmeza o como un enfoque “blando”. Finalmente, la ausencia de formación específica en competencias emocionales y comunicativas limita la capacidad de muchos líderes para implementar de manera efectiva este modelo.

5.4. Condiciones para su viabilidad

Para superar estas limitaciones, es necesario repensar las estructuras y los apoyos al liderazgo. La investigación de Day y Leithwood (2007) sugiere que los líderes necesitan comunidades de práctica y programas de formación continua que refuercen su desarrollo personal y profesional. Además, organis-

mos internacionales como la OCDE (*School Leadership for Learning*, 2016) recomiendan políticas que reduzcan la carga burocrática de los directivos, permitiéndoles centrarse en su función pedagógica y relacional. En este sentido, la sostenibilidad del acompañamiento requiere tanto cambios organizativos (distribución del liderazgo, reducción de tareas administrativas) como cambios culturales (valorar la confianza y el cuidado como dimensiones centrales de la calidad educativa).

5.5. Proyección futura

El liderazgo de acompañamiento no debe entenderse como un modelo cerrado, sino como un horizonte en construcción. Su mayor reto consiste en consolidar evidencias empíricas que respalden sus beneficios a largo plazo y en adaptarlo a contextos diversos, desde centros pequeños hasta grandes instituciones. Lo que sí resulta incuestionable es que, frente a la rigidez del modelo gerencial, el acompañamiento ofrece un paradigma más humano, coherente con la naturaleza educativa de la escuela y con las demandas de la sociedad del siglo XXI.

6. CONCLUSIONES

El recorrido realizado a lo largo de este artículo muestra con claridad que la dirección de personas en el ámbito educativo no puede reducirse a un ejercicio gerencial de planificación, control y evaluación. Aunque este enfoque ha proporcionado herramientas de gestión útiles, ha mostrado también sus limitaciones: fomenta la burocratización, debilita la cohesión de los equipos y reduce la motivación a lógicas externas. En contraste, el liderazgo de acompañamiento se presenta como una alternativa humanista y transformadora, en la que la persona ocupa el centro y cada decisión se orienta a su desarrollo integral.

La brújula del acompañamiento propuesta en este trabajo —con sus cuatro ejes de propósito y sentido, acompañamiento y desarrollo, cultura y comunidad, y gestión humanista— sintetiza un marco que permite a los directivos escolares orientar su acción más allá de la administración técnica. Inspirado en autores como Fullan, Robinson, Bolívar y Sergiovanni, y enriquecido por propuestas recientes como las de Marcet, Romero Cagigal, Rodríguez, Del Pozo y Bazarra & Casanova, este modelo integra la dimensión ética, pedagógica y organizativa en una visión coherente.

Las prácticas transformadoras analizadas —la inteligencia emocional y la comunicación efectiva, la conversación de desarrollo y las estructuras colaborativas como las comunidades profesionales de aprendizaje o las metodologías ágiles— muestran que el acompañamiento no es un discurso abstracto, sino una realidad concreta que puede encarnarse en dinámicas cotidianas. A la vez, la construcción de una cultura de acompañamiento evidencia que esta propuesta solo adquiere fuerza cuando impregna todos los niveles de la organización: desde las reuniones de claustro hasta la relación con las familias, desde la gestión del cambio hasta el cuidado del propio líder.

No obstante, este modelo enfrenta desafíos que no deben ignorarse: la falta de tiempo de los directivos, el riesgo de sobrecarga emocional, la resistencia cultural al cambio y la necesidad de formación específica. Superarlos exige tanto ajustes estructurales (distribución del liderazgo, reducción de burocracia) como un compromiso personal y comunitario con el cuidado y el desarrollo de las personas.

En última instancia, la contribución principal de este artículo es defender que el éxito de un centro educativo no se mide únicamente en resultados académicos, sino en el crecimiento humano de quienes lo integran. Dirigir personas en educación es, ante todo, acompañar: estar presente, escuchar, inspirar y generar contextos de confianza y aprendizaje. Este horizonte no es una opción entre otras, sino la vía más coherente con la esencia de la escuela y con las demandas de una sociedad que necesita líderes capaces de unir la razón con el corazón.

Liderar con acompañamiento significa comprender que la transformación educativa comienza por la transformación de las personas. Solo cuando directivos, docentes, estudiantes y familias caminan juntos en una cultura de cuidado mutuo, el centro escolar se convierte en una verdadera comunidad de aprendizaje y desarrollo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, S. J. (2003). *The teacher's soul and the terrors of performativity*. Journal of Education Policy, 18(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Bazarra, L., & Casanova, O. (2015). *Directivos de escuelas inteligentes*. Madrid: SM.

Beck, K., Beedle, M., van Bennekum, A., Cockburn, A., Cunningham, W., Fowler, M., … Thomas, D. (2001). *Manifesto for Agile Software Development*. Agile Alliance. https://agilemanifesto.org/

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bolívar, A. (2010). *Liderazgo educativo y desarrollo de organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2012). *Las comunidades profesionales de aprendizaje: Estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. Madrid: La Muralla.

Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society*. Harper Business.

Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. New York: Teachers College Press.

Day, C., & Leithwood, K. (Eds.). (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Dordrecht: Springer.

Del Pozo, M. (2012). *Aprender hoy y liderar mañana*. Barcelona: PPC.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Edmondson, A. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Hoboken, NJ: Wiley.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The leadership challenge* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Leithwood, K., & Harris, A. (2010). Leadership for school improvement. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 19–37). London: SAGE.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Temple University, Laboratory for Student Success.

Lencioni, P. (2002). *The five dysfunctions of a team: A leadership fable*. San Francisco: Jossey-Bass.

Marcet, X. (2018). *Esquivar la mediocridad: Management humanista para tiempos complejos*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Mèlich, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Morales, M. (2017). *Feedback que transforma*. Barcelona: Paidós.

OCDE. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264258341-en

Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rodríguez, J. (2020). *Lidera con el corazón*. Madrid: Plataforma Actual.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Romero Cagigal, P. (2018). *La conversación de desarrollo: Del feedback a la conversación transformadora*. Madrid: LID Editorial.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement.* San Francisco: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sinek, S. (2009). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. New York: Portfolio.

Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Torralba, F. (2015). *Antropología del cuidar*. Barcelona: PPC.